

**Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication**

**Contraintes à l'entrée en formation et la motivation
d'apprendre des apprenants de Lire et Ecrire Bruxelles**

Auteur-es : El Mazroui Kalid
Promoteur-rices : Mr. P. Reman et Mr D. Bouchat
Lecteur-rices : Mr A. Bah
Année académique 2018-2019
Master en politiques économiques et sociales

Table des matières

	Pages
INTRODUCTION.....	1
I CADRE THEORIQUE.....	8
I.1 La motivation des apprenants pour l'apprentissage et la formation.....	8
I.2 La nature et le type d'obstacles à la formation rencontrés par les apprenants	17
I.2.1 Obstacles situationnels.....	21
I.2.2 Obstacles dispositionnels.....	25
I.2.3 Obstacles organisationnels.....	31
I.2.4 Obstacles institutionnels.....	34
II METHODOLOGIE	47
II.1 Type d'étude.....	47
II.2 Population d'étude.....	47
II.3 Variables étudiées	48
II.3.1 Variable dépendante : La motivation des apprenants.....	48
II.3.2 Variables explicatives	48
II.4 Mode de collecte et analyse des données.....	48
II.5 Considérations éthiques	49
III RESULTATS.....	50
III.1 Résultats concernant les obstacles situationnels	50
III.2 Résultats concernant les obstacles dispositionnels	52
III.3 Résultats concernant les obstacles organisationnels	55
III.4 Résultats concernant les obstacles institutionnels	58
III.4.1 Conclusion.....	60
IV Discussion.....	61
IV.1 Discussion sur la levée des obstacles situationnels (ayant un rapport à la vie de l'adulte).....	61

IV.2	Discussion sur la levée des obstacles dispositionnels (ayant un rapport avec les attitudes de l'apprenant)	63
IV.3	Discussion sur la levée des obstacles organisationnels (ayant un rapport au programme).....	65
IV.4	Discussion sur la levée des obstacles institutionnels (ayant un rapport avec le rôle des institutions dont dépendent financièrement les apprenants).....	67
	CONCLUSION	72
	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	75
	ANNEXES	79

INTRODUCTION

Je suis agent d'accueil et d'orientation chez Lire et Ecrire Bruxelles. J'ai décidé de traiter cette question du rapport entre les barrières ou contraintes à l'entrée en formation et la motivation d'apprendre des apprenants de Lire et Ecrire Bruxelles, et cela pour plusieurs raisons. En effet, mon expérience personnelle m'a permis d'établir un constat. À savoir, que nous sommes devenus, avec mes collègues agents d'accueil, des intermédiaires malgré nous, entre Lire et Ecrire Bruxelles et les organismes (CPAS, ACTIRIS, FOREM) desquels dépend financièrement la plupart de notre public. Ce qui m'oblige à jouer le rôle de « contrôleur » dans la mesure où un pourcentage élevé de personnes vient directement et uniquement afin de demander une attestation de fréquentation. Beaucoup de ces personnes me font clairement comprendre qu'ils cherchent à s'inscrire uniquement afin d'obtenir le précieux « sésame », à savoir, la fameuse attestation d'inscription à un cours de français.

Ce qui va provoquer d'autres problèmes concrets comme le fait que les groupes se vident dans les premières semaines. Cela m'oblige à renflouer les groupes sans arrêt, ce qui est très fatigant. Autre conséquence, une forte démotivation chez les formateurs qui doivent encadrer des groupes de moins en moins stables. En outre, cela aura comme conséquence d'augmenter voir de créer de la démotivation chez les apprenants initialement motivés. C'est un véritable cercle vicieux. Mais il existe plusieurs profils de personnes s'adressant à Lire et Ecrire Bruxelles. Cela va des personnes très motivées aux personnes pas motivées du tout, ne recherchant qu'une attestation qui va les couvrir auprès des organismes desquels ils dépendent. Bien sûr, le fait d'être « activé » par le CPAS ou ACTIRIS ne signifie pas que la personne qui vient chez nous n'est pas motivée par la formation.

« Peu d'études systématiques se sont intéressées à explorer en profondeur les motifs des adultes peu scolarisés, surtout des non-participants (Quigley et Arrowsmith, 1997 ; Baran et al. 2000), et ont utilisé des données de nature qualitative (Wiklund et al. 1992). Plus précisément, très peu d'études ont effectué des entretiens auprès des formateurs et des formatrices ainsi qu'auprès des acteurs directement concernés soit les adultes peu scolarisés identifiés en sous-groupes : des participants, des anciens participants et des non-participants pour décrire les obstacles à la participation ».

En 2001, d'après la recherche de Lavoie (2004), le tiers de la population adulte de 20 ans et plus au Québec n'avait pas de diplômes du secondaire. Ces adultes font toujours face à des difficultés lorsqu'ils cherchent un travail. Et en conséquence, ils finissent par sous-estimer leurs aptitudes à réussir dans la vie, et donc à jouir d'une vie citoyenne normale.

La situation est, à peu de chose près, la même en Belgique francophone comme l'indique le site STATBEL. « L'enseignement secondaire supérieur est le niveau d'instruction le plus élevé pour 35,7% de la population. 29,9% de la population a un diplôme de l'enseignement supérieur. La plupart des diplômes de l'enseignement supérieur sont des diplômes de l'enseignement non universitaire de type court ou bacheliers professionnels. La part de ces diplômes est supérieure chez les femmes que chez les hommes. Chez les hommes par contre, les diplômes de type long sont plus populaires que chez les femmes ».

Par ailleurs, une nouvelle réalité, un nouvel obstacle viennent s'ajouter à la liste des contraintes et donc des freins à l'apprentissage des adultes. À savoir, l'entrée en application récente (2017) des contrats PIIS (Projet Individualisé d'Insertion Sociale). En effet, ce contrat est aujourd'hui presque systématiquement signé par les personnes qui dépendent financièrement du CPAS, des allocataires du CPAS et qui sont souvent chômeurs et sans emploi, ne maîtrisant pas ou peu le français. Ce public est de plus en plus « responsabilisé » dans le cadre des politiques d'activation des personnes sans emploi. Ce contrat est signé « sous contrainte » puisque l'octroi des allocations est conditionné par sa signature. Ce contrat PIIS reprend les « droits et devoirs » de l'allocataire. D'après Wastchenko (2016), Certains devoirs sont stipulés sous forme d'injonctions reprises dans un tableau.

Selon Corniquet (2015), outre les problématiques sociales que ces dispositions engendrent, il existe une autre conséquence des politiques d'activation liées à l'État social actif. À savoir, une imposition institutionnelle pour ces personnes d'entrer en formation. Or, certaines de ces personnes ne s'inscrivent dans les centres d'alphabetisation que par crainte d'être sanctionnées. Cette première catégorie de personnes qui représente une part importante des apprenants (je peux l'affirmer sur base de mon expérience), n'est pas toujours motivée par le fait de suivre un parcours de

formation. Néanmoins, elles occupent des places en formation qui pourraient être occupées par des personnes réellement motivées. Plusieurs centres d’alphabétisation doivent établir une liste d’attente. Aussi, des apprenants qui abandonnent les cours ne sont pas tous démotivés par la formation, mais sont parfois obligés d’abandonner, compte tenu de leurs obligations familiales et d’autres priorités. Ainsi, certains d’entre eux sont réellement motivés mais ont un parcours de formation non linéaire du fait des contraintes qui s’imposent parfois à eux. En outre, le fait qu’il s’agisse d’un public précarisé va inverser pour celui-ci, et de mon point de vue, le sens des priorités. En effet, des personnes précarisées et sous pression vont, me semble-t-il, avant tout privilégier le fait d’augmenter leurs revenus. Donc, se former devient secondaire, car l’urgence c’est d’augmenter leurs revenus dans l’immédiat afin de sortir de leurs précarités. De ce fait, ces personnes cherchent avant tout à échapper à ces pressions. C’est en cela qu’il me semble que ces politiques d’activation ont une influence négative sur la motivation et la persévérance des apprenants en formation. En outre, elles poussent des personnes n’éprouvant pas le désir de s’inscrire dans un processus de formation à venir s’inscrire contre leurs grés. De ce fait, je postule que ces politiques d’activation obligent des personnes non désireuses de formation à s’inscrire et empêchent des personnes motivées de s’inscrire faute de places.

Ce travail propose une analyse sur les obstacles pouvant freiner la motivation à l’entrée des apprenants en formation d’alphabétisation. Le but est de récolter le plus d’éléments sur les contraintes liées à l’entrée en formation auprès d’un échantillon d’usagers de Lire Et Ecrire Bruxelles. C’est un travail de récolte de données. Sur base de ces données, je formule des suggestions en direction de l’institution « Lire Et Ecrire Bruxelles », qui soient de nature à augmenter le nombre de candidats apprenants motivés en formation.

Ce travail a pour vocation de déterminer quels sont les obstacles qui sont évoqués par les apprenants. En outre, l’analyse doit me permettre de hiérarchiser les obstacles en fonction des éléments recueillis auprès des personnes enquêtées. L’hypothèse émise au travers de ce travail, est que la clarification des motivations des apprenants face à différentes contraintes qui se posent à eux et à l’institution permettrait de dégager des pistes de solution et d’engager des réformes structurelles au sein de Lire Et Ecrire

Bruxelles. Ces réformes permettraient à terme d'augmenter le nombre de candidats apprenants motivés en formation.

Ces obstacles sont de natures diverses. Il existe des obstacles liés à leur situation sociale et financière souvent « précaire ». Cette précarité engendre fatalement dans notre société un manque d'autonomie et restreint la liberté de choix des apprenants. En effet, ils doivent rendre systématiquement des comptes aux organismes desquels ils dépendent financièrement. Ce qui pose la question de la motivation réelle des apprenants vis-à-vis de la formation. Néanmoins, le caractère obligatoire de l'entrée en formation ne démontre nécessairement pas le manque de motivation chez les apprenants, mais une difficulté de la mesurer. L'objectif de recherche consiste à expliquer ce qui peut motiver des personnes à s'inscrire à un cours d'alphabétisation ou au contraire ce qui contribue à ne pas motiver certaines personnes. Dans cette perspective, la première partie de ce manuscrit expose la place accordée à la formation continue, la motivation des apprenants pour l'apprentissage et la formation, ainsi que la nature et le type d'obstacles à la formation rencontrés par les apprenants. La deuxième partie présente la méthodologie. La troisième partie synthétise les résultats trouvés. Et la quatrième partie est composée d'une analyse des résultats trouvés.

Présentation de l'institution de Lire et Ecrire Bruxelles

D'après Iria Galván Castaño (2017), « depuis 2007, Lire et Ecrire est reconnu comme mouvement d'Éducation permanente. Lire et Ecrire Bruxelles fait partie des huit régionales qui collaborent à ce mouvement et qui, via sa « régionale » et ses six antennes locales, désignées Centres alpha, garantit la synchronisation des actions d'alphabétisation dans les communes de la Région de Bruxelles-Capitale. Depuis 2010, la Commission communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale (Cocof) reconnaît Lire et Ecrire Bruxelles comme Centre régional dans le but de promouvoir l'alphabétisation et l'apprentissage du français pour adultes (CRéDAF).

Lire et Ecrire entend adopter des éducations libératrices qui incluent d'étudier les rapports de pouvoir dans la société et d'établir des modes d'exercice du pouvoir

« participatifs » dans toutes les actions formatives. Selon Lire et Ecrire, l’alphabétisation n’est pas une fin en soi, mais un moyen pour s’exprimer socialement, pour développer sa confiance en soi, pour mieux se préparer à faire face à des situations nouvelles et à exécuter des projets. En bref, apprendre à lire et à écrire est un moyen pour parvenir aux objectifs des participants et de l’association.

En 2016, des formations en alphabétisation dans 46 établissements à Bruxelles ont été animées par les formateurs de Lire et Ecrire Bruxelles. Sur ceux, quarante sont des associations conventionnées avec Lire et Ecrire Bruxelles et six sont les « Centres Alpha » implantés dans cinq communes de Bruxelles : Saint-Gilles, Ixelles, Anderlecht, Schaerbeek et Molenbeek (où il y a deux centres : Dubrucq et Colonne). La même année, le nombre de personnes qui se sont inscrites en formation était de 2.091.

Les formations débutent fin septembre/début octobre et se terminent en juin. Les apprenants peuvent s’inscrire au cours du mois de juin pour les anciens apprenants, et en septembre pour les nouveaux. Aussi, l’inscription et l’intégration à la formation peuvent se faire au cours du mois de janvier. Toutefois, aucune formation n’est donnée durant les vacances scolaires. »

Toujours d’après Castaño (2017), « Lire et Ecrire Bruxelles donne des formations en :

- « Alphabétisation FLE (Français Langue Étrangère) » :

Enseigner à parler, lire, écrire, calculer, ... à des adultes ne parlant pas le français et n’étant jamais allés à l’école ou n’ayant obtenu aucun diplôme ni en Belgique, ni à l’étranger (ou ne maîtrisant pas les compétences correspondant au CEB). (Lire et Ecrire Bruxelles 2016 : 7)

- « Alphabétisation » :

Enseigner à parler, lire, écrire, calculer, ... à des adultes parlant le français ou maîtrisant le français à l’oral, mais n’étant jamais allés à l’école ou n’ayant obtenu

aucun diplôme ni en Belgique, ni à l'étranger (ou ne maîtrisant pas les compétences correspondant au CEB). (Lire et Ecrire Bruxelles 2016 : 7)

- « FLE de base » :

Enseigner à parler et écrire en français à des adultes ne pouvant pas ou peu parler en français et dont le diplôme scolaire le plus haut est le CEB (ou qui ont les compétences équivalentes). (Lire et Ecrire Bruxelles 2016 : 7)

Quand on observe l'offre globale de formation, les groupes d'alphabétisation-FLE sont majoritaires. Vis-à-vis du volume horaire, Lire et Ecrire Bruxelles fournit des formations qui durent entre 4 heures et 16 heures par semaine. En 2016, 67% des apprenants ont participé à un cours d'au moins 9 heures/semaine.

Les apprenants ont le choix de suivre des formations pendant la journée ou le soir chez Lire et Ecrire Bruxelles. Toutefois, 91 % du public fréquentent tous les cours du jour. Sauf pour les cours du soir, les heures de cours sont programmées entre 9h et 15h30 ceci dans but de permettre aux apprenants qui ont des enfants d'aller les déposer et les rechercher à l'école. »

Pour ce qui concerne la partie empirique du travail, j'ai fait le choix de me baser sur des entretiens issus d'une enquête menée par le service recherche de Lire et écrire Bruxelles. Cette enquête a été menée en 2016 par Castaño (2017). En outre, j'ai décidé de rajouter trois entretiens d'apprenants effectués dans le cadre de la présente étude. En effet, les entretiens menés en 2016 et au nombre de 20, sont très riches et portent sur la même thématique. Néanmoins, les entretiens menés par le service recherche avaient une autre finalité. Cette enquête avait comme but de déterminer les facteurs qui influencent la persévérance des apprenants ainsi que leur fréquentation.

Selon Castaño (2017), « en 2016, le nombre d'apprenants qui se sont inscrits auprès de Lire et Ecrire Bruxelles compte 2091. Parmi eux, 65 % sont des femmes et 35 % des hommes. Il est impératif qu'ils soient âgés d'au moins 18 ans. Trois quarts d'entre eux sont entre 25 et 54 ans, 20 % ont plus de 55 ans et il n'y a que 6 % qui sont entre 18 et 24 ans.

D'après les informations dont on dispose concernant le statut professionnel des apprenants, 21% d'entre eux ne détiennent pas de revenus, 39% sont soutenus par le CPAS, et 18% sont des sans-emplois, totalement indemnisés. Il n'y a que 5% des apprenants qui possèdent un travail rémunéré.

Au sujet de la nationalité et l'origine (Lire et Ecrire Bruxelles 2017 : 71-72), 26 % des apprenants sont Belges, 84% étant nés à l'étranger. 61% proviennent hors de l'Europe et 7% sont des européens. Il est à noter que 13% d'entre eux vivent en Belgique depuis moins de trois ans.

Le français n'est pas la langue maternelle du public concerné. En 2016, près de 50% (92 sur 185) d'entre eux sont en alphabétisation FLE, et 12% (22 sur 185) sont en FLE de base.

L'apprenant type concerné est un adulte âgé entre 25 à 55 ans, provenant hors de la Belgique, de langue maternelle différente du français, n'ayant jamais ou ayant peu eu de formation scolaire, et vivant dans une situation socioprofessionnelle précaire. Il s'agit ainsi de personnes vraiment fragilisées, qui sont sujettes à des ségrégations et/ou des exclusions de la part de la société et du système ».

Les trois apprenants interviewés dans le cadre de cette étude ont été choisis selon les mêmes critères.

I CADRE THEORIQUE

I.1 La motivation des apprenants pour l'apprentissage et la formation.

Il apparaît « logique » pour le commun des individus que la motivation précède tout engagement volontaire en formation. Ainsi, l'entrée en apprentissage doit être la conséquence d'une « envie » ou d'un besoin. Une envie qui répond à une ou des stimulations liées à des conditions favorables pour l'entrée en formation.

Il est difficile d'arrêter une définition exacte de la « motivation ». Néanmoins, il m'est apparu à travers la littérature parcourue une définition intéressante et complète. Celle qu'ont donnée Williams et Burden (1997).

« La motivation est un état d'éveil cognitif et émotionnel qui mène à une décision consciente d'agir et qui provoque une période d'effort intellectuel et/ou physique, pour atteindre un but fixé au préalable ».

Concrètement, un apprenant peut avoir plusieurs raisons pour entrer en formation. Ces raisons sont liées à des envies ou des désirs de natures diverses. Premièrement, les raisons sont liées à l'apprentissage lui-même. En effet, certaines personnes ont des motivations qui sont d'abord liées à la volonté de l'apprenant d'acquérir des connaissances, de passer d'un état initial de connaissance à un état de connaissance souhaité. Donc, ces motivations restent dans le champ de l'apprentissage. Deuxièmement et plus généralement d'après Bourgeois E. et Nizet J. (1997), ces raisons peuvent être liées à une volonté de changement personnel et dépasser le seul cadre de la formation. Cette volonté de changement personnel peut avoir des finalités très diverses. À savoir, des finalités d'ordres psychologiques, socioaffectifs, professionnels, sociaux, idéologiques, etc.

De plus, la motivation des apprenants n'est pas seulement liée à la situation de vie de ceux-ci ou de l'environnement dans lequel ceux-ci évoluent, la motivation dépend surtout de l'interaction entre les deux.

Comme bourgeois E. (2015) l'affirme : *« la motivation - ou la démotivation - ne peut s'expliquer uniquement par des facteurs propres à l'apprenant ni uniquement*

par des facteurs propres à l'environnement d'apprentissage, mais bien par une interaction entre les deux. »

Certains apprenants apprennent par défi et pour se prouver à eux-mêmes qu'ils sont capables d'y arriver, car leurs parcours scolaires ayant été entachés par l'échec, ils ont une revanche à prendre. D'autres veulent apprendre avec des personnes qui leur ressemblent et mettent l'accent sur le lien entre apprentissage et relation dans un groupe. Ils donnent la priorité à la relation et à l'interaction au sein d'un groupe. Enfin, certains apprenants veulent apprendre pour le plaisir d'apprendre.

Mais pour beaucoup d'apprenants, apprendre doit permettre un changement dans leurs situations personnelles, professionnelles et sociales. Il faut que la formation en alphabétisation ait un « sens » qui va au-delà du champ de la connaissance. Nous pouvons conclure à la lumière de ces précisions ci-dessus qu'un vrai projet de formation doit répondre à un objectif de changement. Ce changement doit dépasser le seul champ de la connaissance pure.

Pour qu'un apprenant éprouve la motivation d'entrer en formation, il est important que la conjonction se réalise entre deux conditions primordiales. Il est de ce fait nécessaire que l'apprenant donne une valeur positive à la formation dont il escompte bien tirer des bénéfices sur le plan personnel. D'autre part, il faut que l'apprenant ait la conviction d'avoir les capacités de réussir cette formation.

Selon bourgeois E. (1998), ***« Ces deux facteurs sont traités comme interactifs dans la mesure où, si un seul d'entre eux n'est pas présent, la décision de s'engager sera de toute façon négative ».***

Patricia K. Cross (1986) fait le lien entre la motivation et les étapes de la vie d'un apprenant adulte, car comme l'explique Bourgeois (1998) qui se fonde sur le travail de Patricia K. Cross, ***« la valeur attribuée à la formation par un apprenant est en lien avec son histoire de vie et sa situation de vie ».*** En effet, Cross pense que la motivation des apprenants va varier selon les étapes de la vie de ceux-ci. Ainsi, un apprenant qui se marie ou qui divorce par exemple sera motivé ou non à entrer en formation. De plus, la nature de cette motivation sera différente en fonction de l'étape de vie de l'apprenant en

question. D'autres raisons plus socioprofessionnelles comme la perte d'un emploi ou la volonté d'accéder à un emploi précis dans un moment précis de la vie de l'apprenant vont pousser celui-ci à entrer en formation. C'est en fonction de ces paramètres liés aussi bien à l'environnement qu'à un moment précis de la vie de l'apprenant que celui-ci va attribuer une valeur à cette formation. Cette valeur sera d'autant plus importante que l'enjeu de cette formation est important pour l'apprenant. Il n'en demeure pas moins que c'est une question très complexe et que les études actuelles aussi bien académiques qu'au sein de Lire et Ecrire Bruxelles, bien qu'apportant des éclaircissements notables ne peuvent néanmoins prétendre avoir épuisé le sujet.

Même si les apprenants attribuent une valeur importante à leur formation, leur trajectoire vis-à-vis de celle-ci n'est pas toujours linéaire. En effet, tant que les conditions restent identiques et permettent le maintien en formation, des apprenants seront plutôt réguliers. Surtout s'ils accordent comme nous l'avons dit précédemment une valeur importante à leurs formations. Mais, ils sont souvent confrontés comme tous les adultes à des changements notables dans leur situation de vie, des changements familiaux, sociaux et/ou professionnels.

Par conséquent, ils seront réguliers à certains moments, irréguliers à d'autres, voire mettront fin à la formation de manière durable, mais pas toujours définitive. Mon expérience en tant que formateur et aujourd'hui agent d'accueil et d'orientation me permet d'affirmer sur base des statistiques de présences auxquels j'ai accès que le parcours des apprenants est souvent fluctuant en termes de présence et d'absence. Ainsi, l'interruption de la formation ou les absences prolongées ne sont pas toujours liées à une perte de motivation. Ces interruptions et ces absences s'expliquent bien souvent par un changement significatif de l'environnement ou de la situation des apprenants.

Par conséquent, j'ai décidé de mobiliser les théories en lien avec la motivation. En effet, les freins à l'apprentissage ont une influence directe avec la motivation des apprenants. Avec leurs volontés ou non d'entrer en formation. Dès lors, ces théories et notamment la théorie d'auto-détermination avec le concept d'amotivation, et enfin le modèle de motivation en contexte scolaire selon Viau, m'ont aidé à comprendre quelles étaient les conditions optimums afin qu'une personne soit motivée par l'apprentissage.

À contrario, la grille de lecture de Patricia K. Cross, elle, nous permet de comprendre les éléments qui vont jouer le rôle de frein ou de barrière sur la motivation des candidats apprenants.

La théorie de l'autodétermination développée par Deci et Ryan (1985, 1991) est une théorie qui permet d'expliquer et de comprendre la notion de motivation. D'après ces auteurs, la motivation humaine serait liée à trois besoins psychologiques. Les personnes sont motivées dans le cas où ils ont un besoin d'autonomie, un besoin de compétences ou pour répondre à un besoin d'appartenance sociale.

Les auteurs ont subdivisé la théorie de l'autodétermination en trois concepts. Il s'agit des concepts de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation, comme il a été développé dans les parties précédentes. La motivation intrinsèque d'un individu est simple à comprendre selon la théorie de Deci et Ryan. La personne sera motivée par un apprentissage si cet apprentissage lui procure du plaisir.

Cependant, on parlera de motivation extrinsèque si la personne est motivée par des éléments extérieurs ou si elle est poussée par des éléments extérieurs. Dans ce cas précis, la personne rentrera en apprentissage si elle est contrainte par un élément extérieur ou si elle attend une gratification venant de l'extérieur.

Pour ce qui est du concept d'amotivation, celui-ci est également très simple à comprendre. Ce concept d'amotivation va venir compléter les concepts de motivation intrinsèque extrinsèque. En effet, l'amotivation consiste en l'absence de motivation autodéterminée chez l'individu. La personne ne conçoit pas le but pour lequel il rentrerait en apprentissage. Elle ne voit pas pour quelle raison elle suivrait cette formation en particulier. Voici un exemple cité par Piché (2003) : « ***le cas d'un étudiant engagé dans un cheminement universitaire et qui se questionne sur les raisons qui la poussent à poursuivre ses études, puisqu'il n'en voit pas les bénéfices à long terme.*** »

Plus précisément, la motivation intrinsèque décrit une activité réalisée uniquement pour son propre contentement, sans aucune anticipation externe. Le défi, la curiosité, le contrôle et la fantaisie sont les facteurs clés pour déclencher la motivation intrinsèque. En termes d'apprentissage, une grande volonté et une attitude positive sont

indispensables pour maintenir la motivation. De plus, la motivation intrinsèque et les résultats de l'apprentissage partagent des liens significatifs et positifs. La motivation intrinsèque pousse un individu à entrer en formation uniquement pour faire l'expérience du plaisir, du défi et du caractère unique sans aucune pression ou contrainte externe plutôt que d'attendre des récompenses externes, des cadeaux ou toute contrainte ou pression quelconque. L'attitude vis-à-vis de l'apprentissage et la formation est considérée comme importante et influe sur la réussite. La motivation intrinsèque est capable de motiver positivement et de faire durer les connaissances acquises.

Le modèle de motivation en contexte scolaire selon Viau :

Beaucoup de chercheurs partagent la définition sur la motivation proposée par Viau (1994).

Voici la proposition de définition de la motivation scolaire de Viau : **« un concept dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui n'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. »**

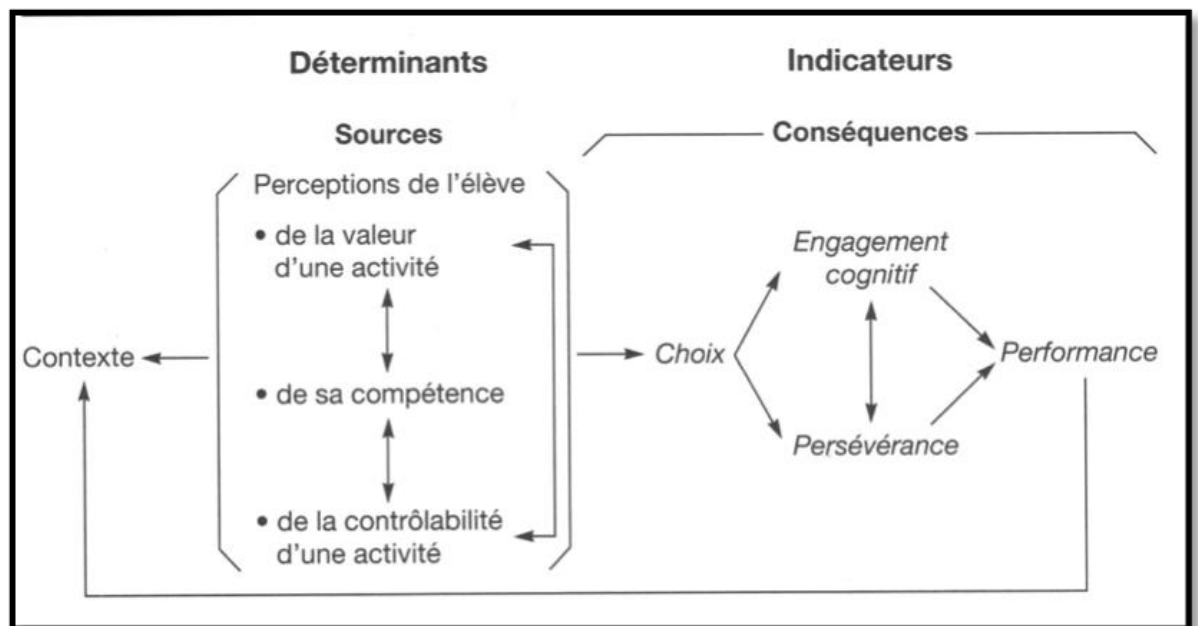


Figure 1 : le modèle de motivation en contexte scolaire Viau, R. (1994).

Les déterminants :

Il s'agit de la manière dont l'élève se perçoit. En effet, la perception que l'élève a de lui-même va jouer un rôle majeur sur sa motivation scolaire. Viau divise cette perception en trois. Il les nomme les déterminants de la motivation scolaire. Il existe trois déterminants pour Viau, à savoir : la perception que l'étudiant se fait de la valeur d'une activité proposée en termes d'utilité. Ensuite, la deuxième perception ou deuxième déterminants, c'est la perception que l'étudiant se fait de sa propre compétence à accomplir cette activité. Il s'agit ici de la manière dont l'étudiant perçoit sa propre capacité à réussir un cours. Enfin, la dernière perception est celle de la contrôlabilité d'une activité. Il s'agit ici de la perception que se fait l'étudiant du degré de contrôle qu'il a afin de réaliser une activité.

Dans le schéma de Viau, il est fait mention des indicateurs de la motivation scolaire. Il s'agit ici des éléments qui permettent de mesurer le degré de motivation des étudiants. Il propose quatre indicateurs : le choix, l'engagement cognitif, la persévérance, et la performance.

L'activité doit plaire au candidat étudiant (le choix). Quand l'étudiant est motivé par le cours, alors il sera disposé à fournir l'effort intellectuel nécessaire à la réalisation des activités proposées (engagement cognitif). Le troisième indicateur, c'est le temps que l'étudiant consacre à la réalisation des activités et des tâches exigées en dehors de la classe. Pour finir, il cite la performance comme un indicateur en expliquant que celle-ci est une source de motivation mais également une conséquence de motivation.

La formation en alphabétisation suppose selon Undurraga C. (1996) une reprise, un changement des visions de l'apprenant. Ce changement doit être voulu par l'apprenant et compatible avec sa structure cognitive. Si la formation menace ce qui a de valeurs pour l'apprenant, il y aura un obstacle à la participation à la formation.

Paulo Freire (1974) a inventé une méthode d'alphabétisation dite de « conscientisation », une méthode qu'il met en pratique dès 1947. Freire cherche à accéder à la « conscience libérée » en partant de la « conscience dominée ». Il voit l'enseignement comme une pratique de la liberté, un acte de connaissance et une

approche critique de la réalité. L'éducateur doit avoir comme objectif d'apprendre quelque chose à son interlocuteur, mais également de trouver avec lui, les moyens de changer le monde dans lequel il vit. D'après Moreau (2009), les apprenants adultes doivent avoir en leur possession des moyens de se conscientiser pour s'alphabétiser afin que la formation en alphabétisation ne soit pas une pure mécanique et un simple recours à la mémoire. Plus une méthode active aide l'homme à prendre conscience de sa problématique, plus il acquerra les instruments qui lui permettront des choix.

De Clerck (1993) certifie que Freire a fait évoluer la conception même de la formation en alphabétisation en faisant de l'enseignement de la lecture « un facteur de transformation psychologique de l'individu ». Selon Freire, l'éducation doit collaborer à la libération des hommes de la misère, de l'oppression et de l'exploitation (de Clerck, 1993, p. 84). L'idée de conscientisation prévoit un changement de mentalité de la part de l'apprenant. La conscientisation consiste à préparer l'apprenant à devenir acteur de sa propre réalité. L'approche conscientisante commence par les « cercles de culture », qui sont l'équivalent de l'école. Mais pour ne pas évoquer spontanément le monde scolaire, les termes « cercles de culture » ont été préférés au terme école. Chacun a donc le devoir d'assurer sa propre alphabétisation. Néanmoins, c'est l'animateur de l'atelier qui a le rôle de coordonner le tout. Ce dernier doit par conséquent inciter les apprenants à poser des questions et les guider dans la recherche de solutions à leurs problèmes quotidiens.

Selon Moreau (2009, p. 106), Freire confirme que la contribution dans l'exercice du jugement est la seule méthode qui peut aider à réaliser la transformation des masses en un peuple majeur, pouvant choisir et décider. Toujours selon Moreau (2009, p. 108), Freire désire qu'il y ait une relation directe entre l'alphabétisation et la « démocratisation de la culture ». Selon Moreau (2009, p.114), l'enseignement de la lecture et de l'écriture forme la solution qui permet aux analphabètes d'entrer dans le monde de l'écrit. L'homme est de ce fait présent et contribue à son monde, « sa vocation est de devenir sujet au lieu de rester simple objet ».

En 2003, Desmarais a effectué une étude au sein de l'organisme communautaire d'alphabétisation la Boîte à lettres de Longueuil (BÀL) qui travaille auprès de jeunes de 16 à 25 ans depuis près de 20 ans. Le chercheur a installé un atelier nommé

Autobiographie durant lequel les apprenants ont le devoir d'écrire un texte concernant l'histoire de leur parcours en commençant par l'âge préscolaire jusqu'à leur âge adulte. Grace à cet atelier, bon nombre d'apprenants en difficulté ont pu découvrir leur propre histoire à l'écrit. Accepter les situations qui ont conduit à la rédaction de leur rapport à l'écrit est un élément primordial puisqu'il leur offre la possibilité d'identifier les points où ils ont de la difficulté et leurs points forts. Reconnaître que tout n'a pas été qu'échec conduit l'apprenant à avoir une meilleure estime de soi. Il pense à un nouveau rapport à l'écrit, ce qui l'encourage à passer ses difficultés. Exposer sa propre histoire, et plus précisément ce qui est de l'ordre de l'appropriation de l'écrit, forme une formule gagnante dans laquelle des jeunes inscrits à l'atelier Autobiographie se sont engagés rapidement.

Selon Moreau (2009), l'étude réalisée par Desmarais en 2003 illustre comment des ateliers, au cours desquels les apprenants ont eu la possibilité d'écrire leur autobiographie, permettent de promouvoir la conquête de la lecture et de l'écriture et guident ces derniers à donner un nouveau sens à leur rapport à l'écrit. Le but est principalement d'emmener le jeune à reconnaître et à appréhender sa propre adaptation de la lecture et de l'écriture. Il peut de ce fait différencier son implication dans son parcours, fonder une meilleure estime de lui-même et concevoir une plus grande capacité d'apprendre. Les formatrices de l'atelier Autobiographie explorent des méthodes pour inciter les jeunes à développer leur conscience collective et leur esprit d'analyse à l'égard de la société qui les entoure, tout ceci dans l'esprit de l'approche conscientisante de Freire. L'atelier Autobiographie appelle les jeunes analphabètes à lire et à écrire, à participer sans rien craindre aux pratiques de l'écrit pour accroître leur réflexivité, mais également pour soutenir un changement dans leur représentation de l'écrit, pour que leur représentation d'eux-mêmes face à l'écrit change et soit plus positive, et finalement pour que le processus se redynamise, débloque.

Les principales lignes de l'apprentissage de la lecture et de l'appropriation de l'écriture maintenant ébauchées, il a été confirmé que l'intention de participer à la formation dépendait du public cible. Selon Sturgeon (1994), un enfant est par nature incité à apprendre à lire et à écrire pendant qu'il entre à l'école. Pour Avanzini (1996), un adulte a d'autres inquiétudes et explorent des éléments précis quand il débute une

formation. Analyser l'intention permettra de déchiffrer les différentes sources de motivation, mais amènera aussi à interpréter comment maintenir une motivation suffisante pour que l'adulte qui se réinscrit à une formation n'abandonne pas de nouveau.

Viau (1999) détermine les exigences à respecter pour qu'une formation attire la motivation des apprenants. Au début, la formation doit être signifiante aux yeux de l'apprenant dans la mesure où elle concorde avec ses intérêts. De la sorte, une formation signifiante pour l'apprenant aura plus de valeur à ses yeux. Careau et Fournier (2002) ont dit : une même valeur donnée à l'activité aura un impact sur la motivation à l'entreprendre.

Pour Viau (1999), la formation doit aussi être variée pour prévenir l'épuisement qui est une source de découragement. Elle doit alors être fondue au reste, c'est-à-dire que l'apprenant doit savoir qu'il y a une relation réelle entre ce qu'il a déjà fait et ce qu'il fera par la suite. En outre, adaptée aux compétences de l'apprenant, elle indique un obstacle plutôt intéressant, mais franchissable pour que l'apprenant prenne plaisir à participer à cette formation. Il est impératif qu'une formation se déroule dans un contexte de collaboration et conduit les apprenants à étudier ensemble pour arriver à un but commun, les recommandations doivent être claires et la durée doit être prévue sur un intervalle de temps suffisant.

Selon Dupont et al, (2009), la motivation extrinsèque décrit des activités externes telles qu'une récompense ou encore la contrainte. Une personne a une motivation extrinsèque si elle reçoit une récompense ou si elle est soumise à une pression ou à une contrainte quelconque. La motivation peut être cultivée de manière extrinsèque au stade initial et transformée en motivation intrinsèque dans le processus d'apprentissage à mesure qu'elle s'enfonce plus profondément. Ce type de motivation procure un niveau élevé de volonté et d'engagement, mais il ne serait pas en mesure de durer plus longtemps que ne le permet la motivation intrinsèque. S'ils sont continuellement motivés par l'utilisation de récompenses ou de compliments externes, il pourrait être habituel que les individus se produisent uniquement pour gagner des récompenses et non pour leur propre intérêt ou pour maîtriser leurs compétences ou leurs connaissances. En dehors de cela, lorsqu'un individu n'est pas capable de réaliser une motivation

intrinsèque ou extrinsèque, une autre forme de motivation se produit : l'amotivation, qui est un état où la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque n'existent plus. Motivation intrinsèque ou motivation extrinsèque, les deux ont leurs propres caractéristiques uniques pour motiver les personnes dans un contexte de formation. La motivation intrinsèque et extrinsèque est nécessaire dans un processus de formation. L'apprentissage est un processus compliqué et la motivation est la pierre angulaire de ce processus. Par conséquent, les individus doivent être très motivés pour faire face aux défis, comprendre le processus et être capables de postuler dans des circonstances réelles. La motivation intrinsèque conduit à l'auto-motivation dans la poursuite de l'apprentissage tandis que la motivation extrinsèque donne le but de poursuivre l'apprentissage.

I.2 La nature et le type d'obstacles à la formation rencontrés par les apprenants

Mon travail est basé du point de vue de sa grille d'analyse conceptuelle sur l'ouvrage de Patricia K. Cross (1986), « ***Adults as learners, increasing participation and facilitating learning*** », dans lequel elle a proposé une grille de catégorisation des barrières à la formation des adultes. En effet, elles classent ces barrières en trois groupes. Premièrement, les barrières situationnelles (liées à la situation de vie de la personne). Ensuite, les barrières organisationnelles (liées aux modes d'organisation de la formation) et enfin les barrières de disposition (dispositions liées aux apprenants).

Cette grille d'analyse m'a servi de base afin de déterminer les facteurs constituant des freins ou des barrières à l'entrée en formation des apprenants ainsi qu'à leur maintien durable en formation. En effet, ces facteurs vont se retrouver dans une des trois catégories citées ci-dessus. Ce qui nous permet d'avoir une vision plus claire des facteurs constituant des freins et des barrières, mais également de déterminer la nature de ces facteurs. Ainsi, nous pouvons également nous rendre compte de la prégnance d'un élément sur un autre, mais également de la prégnance d'une catégorie de barrières sur une autre.

Cependant, il y a un élément important à préciser. Patricia K. Cross dans son ouvrage, n'aborde que superficiellement la question du rapport entre certaines institutions et les apprenants. Et le fait que pour certains apprenants la nature de ces rapports, notamment en termes d'exigences de ces institutions vis-à-vis d'eux, peut générer des obstacles à l'entrée ou au maintien en formation.

C'est la raison pour laquelle, j'ai rajouté un quatrième groupe de barrières dans le cadre de ce travail. En effet, en tenant compte des résultats issus des entretiens réalisés avec les 23 apprenants de Lire Et Ecrire Bruxelles, il m'est apparu qu'il manque une catégorie de barrière. J'ai décidé de nommer cette catégorie, obstacles institutionnels ou barrières institutionnelles.

Cette grille d'analyse propose une vision intéressante et globale sur les facteurs qui influencent la motivation et la persévérance des adultes vis-à-vis de leur formation. Dans un premier temps, il est éclairant de mettre le focus sur ces facteurs. Le questionnaire destiné aux apprenants que j'ai interviewés a été élaboré sur base de cette grille. Ce questionnaire permet de répondre avec précision à la question de recherche.

Les obstacles et les freins à la formation sont de natures diverses. Comme je l'ai expliqué précédemment, j'ai choisi la typologie de Patricia K. Cross afin de donner une grille d'analyse rendant bien compte des types d'obstacles et de freins que rencontrent les apprenants et qui les empêchent de s'inscrire en formation.

Ce travail concerne les personnes susceptibles d'être motivées par une formation en alphabétisation. La typologie choisie est intéressante, car elle mobilise des variables sociales, psychosociales, organisationnelles. J'ai rajouté dans le cadre de ce travail des variables institutionnelles en lien avec la nouvelle catégorie de contrainte, la catégorie « contraintes institutionnelles ». Ce sont des variables qui permettent de comprendre et de saisir les raisons pour lesquelles les apprenants vont participer ou moins participer à une formation. Cette typologie date des années 80 et a été enrichie depuis par de nombreux chercheurs, mais elle offre une base intéressante pour appréhender la question des freins à l'entrée en apprentissage. Un certain nombre de ces variables et principalement les variables liées au parcours de vie de la personne sont de nature souvent objective. Cependant, d'après mon expérience professionnelle, la représentation

que les apprenants se font de la formation et des établissements de formation va être parfois fonction du vécu, de l'expérience et de l'affect de la personne. Dès lors, nous avons affaire à une variable qui sera plutôt de nature subjective. Les variables liées à la situation socioprofessionnelle et au statut social sont des variables de nature plus objective. Par exemple, tout ce qui attrait à la mobilité des apprenants et à leurs charges familiales ou encore à leurs revenus vont être des variables objectives.

Tableau 1 : Les obstacles liés à l'apprentissage et à la formation

Catégories d'obstacles	Variables / freins
Obstacles situationnels	• Statut social • Problèmes de santé / Troubles psychiatriques, Troubles psychiques • Genre • Âge • Maîtrise de la langue • Contexte familiale.
Obstacles dispositionnels	• Barrières liées aux attitudes, représentations, expériences des apprenants • Gestion des problématiques quotidiennes : précarité financière, responsabilité familiale, sentiment d'isolement • Sens des priorités • Influence de l'entourage et environnement culturel de l'apprenant
Obstacles organisationnels	• Modes d'organisation des formations en alphabétisation : type de contrat, procédures administratives, modalités d'inscription, volume horaire, durée du programme • Pédagogie : différente des représentations de l'école des apprenants
Obstacles institutionnels	• Exigences institutionnelles (CPAS, ACTIRIS) : attestation de fréquentation, obligation de suivre 14, 16 ou 20 heures de cours, contrôle fréquent.

Même si l'on constate des liens entre les différentes barrières, il n'y a pas de frontière complètement hermétique entre les différents obstacles. Néanmoins, la catégorisation de ceux-ci nous permet de mieux analyser et mieux comprendre la situation des apprenants. C'est un outil qui nous aide à mieux identifier les freins à l'entrée en apprentissage de la part des apprenants.

I.2.1 Obstacles situationnels.

Il s'agit des obstacles liés à la situation personnelle sur le plan familial, sur le plan de la santé ou du statut administratif de la personne. Ces obstacles sont liés à la situation personnelle de l'apprenant, c'est-à-dire son âge, son genre, sa maîtrise de la langue ou encore sa situation familiale ou financière (statut social).

I.2.1.1 Le cas des personnes sans statut de séjour.

Je voudrais aborder ici brièvement le cas des personnes sans statut de séjour. En effet, des personnes sans document d'identité viennent s'inscrire aux cours. Nous pouvons affirmer avec certitude que ces personnes sont motivées. Le fait de ne pas être encore en règle en matière de papier est un adjuvant pour l'entrée en formation. Ces personnes savent que leur insertion en Belgique dépend fortement de l'acquisition d'une des langues du royaume. Apprendre la langue devient donc une priorité pour ces personnes.

Elles ne reçoivent aucune allocation et donc, l'entrée en formation ne peut être liée à des contraintes subies par un organisme ou un autre. Cependant, pour ces apprenants, c'est durant la formation que les problèmes se posent. En effet, étant donné leur situation précaire, il peut arriver qu'ils s'absentent durant la formation à certains moments. Comme ils n'ont pas d'allocations, ils doivent absolument travailler afin de pouvoir subvenir à leurs besoins. Or, le fait d'exercer des petits boulots les conditionne à accepter n'importe quel horaire et parfois, malheureusement, n'importe quel salaire.

1.2.1.2 Statut social précaire.

Beaucoup d'apprenants dépendent financièrement du CPAS. En effet, une grande partie d'entre eux sont des allocataires sociaux et touchent le RIS (revenu d'intégration social). De ce fait, ils sont souvent dans une situation économique assez délicate.

Ils éprouvent énormément de difficultés à joindre les deux bouts, payer leurs factures et subvenir à leurs besoins est devenu le parcours du combattant pour beaucoup. Bien qu'ils aient beaucoup de pudeur, ils se sont livrés à moi ou mes collègues assez souvent sur cette question financière. En outre, les personnes enquêtées confirment cette description.

1.2.1.3 ACTIRIS : catégories MMPP-PMS.

MMPP est une dénomination qui désigne une catégorie de chômeurs bien définis. Ce sont des chômeurs qui sont considérés comme ayant des problématiques de nature médicale, mentale, psychique et/psychiatrique et qui sont des demandeurs d'emploi en sursis en matière d'allocation d'insertion.

PMS est une dénomination qui désigne la catégorie des chômeurs ayant des problèmes psycho médico-sociaux. Ces personnes (MMPP-PMS) ont, comme toutes les chômeuses et tous les chômeurs, un dossier IBIS. Il s'agit d'un dossier complet reprenant notamment le parcours professionnel de tous les chômeurs et chômeuses inscrites à ACTIRIS. Ce dossier permet à ACTIRIS de faire le suivi des chômeurs. Le dossier IBIS de ces chômeurs « particuliers » reprend la dénomination MMPP-PMS. Concernant les personnes des catégories MMPP-PMS, elles font l'objet d'un traitement différencié par rapport au reste des chômeurs. Elles sont considérées comme des personnes ayant un accès très difficile à l'emploi, car souvent pas ou très peu qualifié. Il va sans dire que les apprenants de Lire et Ecrire Bruxelles qui dépendent financièrement d'ACTIRIS se retrouvent majoritairement dans cette catégorie. Il faut savoir que depuis le 1^{er} janvier 2015 la mention MMPP apparaît dans le dossier informatisé IBIS de ces personnes dans la rubrique « type d'accompagnement ». Lire et Ecrire, en tant que mouvement, s'est insurgé très vite par rapport à cette réalité. En effet, beaucoup de personnes sont suivies par le service SAE (service Alpha emploi) de Lire et Ecrire

Bruxelles. Les collègues du service Alpha emploi ont constaté que les apprenants inscrits chez eux pour la recherche d'emploi appartenaient systématiquement à cette catégorie. Il faut savoir que les employés du service Alpha emploi ont accès aux fichiers IBIS à la faveur d'un accord de partenariat entre Lire et Ecrire Bruxelles et ACTIRIS (Lire et Ecrire Bruxelles, 2017).

« Une personne fait partie du groupe cible MMPP si elle répond à tous les critères suivants :

- ***La personne est inscrite dans le cadre de la réglementation du chômage et bénéficie d'allocations de chômage, en est (provisoirement) exclu, ou est en stage d'attente après la fin des études ;***
- ***La personne est très éloignée du marché de l'emploi en raison d'une problématique qui n'est pas liée à celui-ci, de nature médicale, mentale, psychique et/ou psychiatrique, le plus souvent combiné avec une problématique sociale ;***
- ***La personne est prête à collaborer activement un processus de screening et à l'exécution d'une convention de parcours sur la base de la vie formulée suite au screening. »***

Après le concept de MMPP est apparu le concept de PMS. Il s'agit d'une catégorie de personnes qui auraient des problèmes psycho médico-sociaux. Ces personnes sont des chômeurs complets ou des jeunes travailleurs en stage d'insertion professionnelle et qui sont considérés comme éloignés de l'emploi à cause des facteurs cités précédemment, des facteurs d'ordre psycho médico-sociaux. Ces troubles doivent affecter durablement leur santé et/ou leur intégration sociale. De ce fait, ils ne peuvent s'insérer professionnellement de façon optimum. Ils ne peuvent rejoindre un circuit économique normal et donc exercer une activité, un travail qui soit rémunéré ou non dans les 12 mois qui suivent.

1.2.1.4 Les problèmes de santé :

Il n'est un secret pour personne que les gens précarisés ont une santé de moindre qualité que les gens aisés. Beaucoup des apprenants ont des problèmes de santé, surtout les apprenants les plus âgés. Il s'agit d'adultes, de personnes qui ont parfois plus de 50 ou 60 ans.

Il existe des statistiques en la matière. Ces statistiques démontrent la mauvaise santé des personnes peu diplômées en Belgique :

Selon une carte blanche sur la pénibilité au travail (Tripalium, 2011), élaborer par un groupe de travail composé de chercheurs, de médecins, de politiciens, de syndicalistes et d'experts qui travaillent sur la problématique de la pénibilité au travail :

« Nous constatons qu'en Belgique, l'espérance de vie en bonne santé d'un homme sans diplôme est inférieure de 18 ans à celle d'un homme avec un diplôme de l'enseignement supérieur de type long. La différence est encore plus marquée pour les femmes. En effet, une femme sans diplôme a une espérance de vie en bonne santé <25 ans à celle d'une femme avec un diplôme de l'enseignement supérieur de type long. »

Même si les personnes ont un certificat médical, si elles dépassent un certain nombre d'absences dans les formations d'insertion socioprofessionnelle, celles-ci seront exclues de la formation. Ce n'est pas le cas à Lire et Ecrire. Mais toutes ces problématiques bout-à-bout expliquent les variations de taux de présence d'un apprenant à un autre. Cela explique également un taux de présence relativement bas chez Lire et Ecrire. Lire et Ecrire est souvent avec certaines associations, le dernier lieu de formation possible pour ce public. De plus en plus d'opérateurs de cours refusent d'inscrire les apprenants ayant ces problématiques. En effet, des opérateurs comme les écoles de promotion sociale ou les organismes d'insertion socio-professionnelles ont une politique très sévère concernant les absences, mêmes « justifiées ».

1.2.1.5 Problèmes psychosociaux en rapport avec l'expérience d'apprentissage.

Beaucoup d'apprenants ne sont jamais allés à l'école ou alors très peu. Par conséquent, ils ont un rapport particulier au monde de l'enseignement. Beaucoup d'entre eux ont subi des traumatismes liés à leur expérience à l'école. En effet, pour beaucoup d'entre eux, l'échec a été vécu très douloureusement. S'en est suivi chez ses personnes, un grave sentiment de dévalorisation. Consciemment ou inconsciemment, cette dévalorisation les a conduits à se mésestimer. Les nombreux témoignages que j'ai pu entendre dans le cadre de mon travail vont souvent dans ce sens. Ils ont souvent un niveau très bas d'estime d'eux-mêmes. Très souvent, lorsque je donnais un exercice à une apprenante ou un apprenant, celle-ci ou celui-ci me disait, « je ne suis pas capable » ou pire, « moi, je suis bête, monsieur ».

Beaucoup de formatrices et formateurs vont rapporter les mêmes témoignages. En outre, les apprenants ont connu beaucoup d'échecs dans leur parcours de vie. Cela a contribué également à accentuer le sentiment de dévalorisation. Ce manque d'estime de soi est d'autant plus fort à notre époque. Les apprenants ne sont pas seulement des analphabètes du point de vue de la lecture et l'écriture de la langue. Mais, ils sont également des analphabètes numériques. Chacun sait l'importance du numérique à l'ère du capitalisme « cognitif ». Les apprenants savent et ont intégré l'importance du « savoir » dans les sociétés modernes. Beaucoup d'apprenants ont développé des complexes en lien avec la formation et l'apprentissage.

1.2.2 Obstacles dispositionnels

Ce sont des obstacles ou des barrières liées aux attitudes ou aux représentations des apprenants. Ce sont des barrières liées également au vécu des apprenants et à leur expérience passée. Ce sont des adultes et, à Bruxelles, beaucoup d'entre eux ont un vécu dans leur pays d'origine. Même s'ils n'ont pas, ou peu été à l'école, pour beaucoup d'entre eux, il y a eu un parcours professionnel. En outre, ils ont développé des savoir-faire et des savoir-être à travers des expériences de vie et des rencontres. Ces personnes n'arrivent pas en formation complètement « vides ». Ceci représente d'ailleurs une des problématiques pour les formateurs. En effet, il ne s'agit pas d'enfants et il faut donc très souvent déconstruire certaines de leurs idées reçues sur l'apprentissage, pour

pouvoir ensuite construire une méthode d'apprentissage efficace. Il s'agit de déconstruire des connaissances préalables erronées ou des représentations préalables erronées. Je reviens sur ce point plus précisément lorsque je parle du rôle des formatrices et formateurs dans un autre chapitre plus bas. Cela relève plus des obstacles organisationnels.

1.2.2.1 La gestion des problématiques quotidiennes.

Comme nous l'avons dit plus haut, les apprenants sont souvent dans une situation précaire sur le plan financier. Le fait de ne pas savoir lire écrire leur rend chaque tâche quotidienne très ardue. En effet, ce sont des personnes qui vivent dans le stress et la peur très souvent.

La question financière :

Les apprenants ont beaucoup de mal à payer les factures et assumer sur le plan financier les charges familiales. Les allocations qu'ils perçoivent ne sont pas suffisantes pour couvrir l'ensemble des charges auxquelles ils doivent faire face. Cela va jouer un rôle négatif dans le parcours de formation des apprenants est bien évidemment dans leur assiduité. Nous recevons de nombreux témoignages des apprenants qui viennent spontanément nous parler de leurs problèmes financiers. Dans le cadre de mon travail, je rappelle que je suis agent d'accueil et d'orientation, je reçois les apprenants qui le souhaitent une fois par semaine dans le cadre de ce qu'on appelle à Lire et Ecrire, le relais social. Ce moment est consacré aux apprenants et cela afin de les accompagner dans leurs difficultés d'ordre social, psychosocial, administratif, ou en lien avec leur santé. Je rappelle que l'agent d'accueil et d'orientation n'est pas un assistant social. Mais nous avons un rôle de relais. Nous écoutons la demande, si nous pouvons répondre à cette demande, nous le faisons. Sinon, nous orientons vers les services spécialisés. C'est dans ce cadre que j'ai pu mesurer toute la problématique de la charge de famille, ainsi que toute la fragilité des apprenants sur le plan économique.

Cela, et j'ai pu le constater dans le cadre de ma fonction, joue un rôle négatif dans l'assiduité des apprenants. Lorsque les apprenants ont des problèmes financiers, ils s'absentent afin de pouvoir régler ce problème. Il faut dire également qu'ils n'ont pas la

tête pour suivre des cours dans des cas pareils. Ils utilisent souvent l'expression, « j'ai la tête remplie, Monsieur, ma tête est remplie ».

Les responsabilités familiales :

Les apprenants s'absentent également beaucoup pour des raisons familiales. Ils avancent très souvent la question des enfants comme motif à leur absence. C'est une des raisons très fréquemment invoquées. On pourrait croire si on ne connaissait pas les apprenants que ce motif serait plutôt invoqué par des femmes. Il n'en est rien. En effet, les hommes invoquent aussi beaucoup cette raison. Il ne faut pas oublier que les apprenants sont des adultes. De ce fait, contrairement aux enfants et aux adolescents, ils ont d'énormes responsabilités. Dès lors, lorsqu'un problème familial se présente, ils doivent le gérer et s'absentent souvent pour cela. En outre, ils ont des problèmes concrets qui nécessitent qu'ils s'absentent. Ainsi, lorsque les enfants sont malades ou qu'ils ont rendez-vous à l'hôpital ou chez le médecin, ils sont dans l'obligation de prendre leurs responsabilités. Nous savons que les rendez-vous dans les hôpitaux sont pris parfois longtemps à l'avance et il faut attendre parfois des mois pour avoir un rendez-vous. Ensuite, il y a la question liée à la garde des enfants pendant les cours. Beaucoup des apprenants ont des problèmes pour garder leur enfant durant la formation. C'est un problème qui touche toutes les familles, mais beaucoup plus les familles monoparentales.

Certains apprenants, parfois très motivés, ne peuvent pas s'inscrire, car ils ne trouvent pas de place en crèche pour leur enfant. Il est à noter que de nombreuses crèches conditionnent l'obtention d'une place chez elles au fait que la personne s'inscrive à un cours. J'ai souvent donné des attestations pour ces personnes après les avoir inscrites. Elles n'ont pu commencer les cours qu'après avoir transmis cette attestation à la crèche.

Comme je l'ai dit précédemment, beaucoup des apprenants sont originaires d'autres pays que la Belgique. Souvent pris à Bruxelles, il s'agit de personnes d'origine marocaine, turque, d'Afrique de l'Ouest. Ce sont les nationalités les plus représentées dans la plupart des centres même si Lire et Ecrire reçoit des apprenants de toutes origines ainsi que des Belges. Dès lors, ces personnes gardent un lien avec leur pays

d'origine et avec la famille restée là-bas. Il arrive qu'un parent décède pendant qu'un apprenant est en formation, celui-ci arrête alors la formation pour se rendre dans son pays d'origine. Ce qui arrive souvent également c'est qu'un des parents ou un membre de la famille est malade et que les apprenants doivent lui rendre visite. Il s'absente parfois trois semaines, un mois, ou même plus.

Ceci explique en partie le parcours de formation non linéaire des apprenants. Bien souvent, les apprenants viennent à nous avec des demandes très personnelles et très individualisées. À les entendre, il faudrait presque instaurer des formations à la carte. Certains voudraient choisir les jours et les heures de formation comme s'il s'agissait d'un service personnalisé., car, il faut que cette formation cadre avec leur organisation de vie. Il ne doit pas y avoir de conflits entre les deux organisations, même s'ils se rendent compte aisément de la difficulté que rencontre Lire et Ecrire lorsqu'il s'agit de répondre à une telle demande.

Par conséquent, on comprend aisément que toute forme de discipline est très difficile à vivre pour les apprenants. Les règles liées à l'absentéisme et au retard sont perçues comme beaucoup trop contraignantes. Même si les formatrices et les formateurs de Lire et Ecrire Bruxelles élaborent les règlements d'ordre intérieur en collégialité avec le groupe. À chaque fois qu'ils doivent s'absenter pour résoudre un problème d'ordre familial pour se présenter à un rendez-vous à l'hôpital par exemple, cette situation est vécue péniblement par les apprenants. Ils savent qu'ils doivent quand même justifier leur absence. Beaucoup d'entre eux adoptent des stratégies d'évitement. Ils inventent des histoires parfois ou abandonnent la formation pour ne pas avoir à répondre de leurs absences.

Ce sont des personnes éloignées du marché du travail. Dès lors, elles ne structurent pas et ne gèrent pas le temps comme les personnes qui travaillent. Ainsi, un horaire fixe et qui ne serait par conséquent pas flexible les déroute.

L'isolement :

Il est très important de mettre l'accent sur le profil des apprenants. Comme je l'ai dit précédemment, il s'agit souvent de personnes d'origine étrangère, analphabètes,

précaires, et parfois en mauvaise santé. En outre, ce sont des personnes qui ne disposent pas d'un réseau très fourni en Belgique. Par conséquent, ce sont des personnes qui sont très souvent isolées et/ou qui ressentent un sentiment profond d'isolement. D'après les témoignages de certains apprenants, cet isolement les a poussés et les a motivés à s'inscrire à une formation en alphabétisation. Par contre, ces mêmes apprenants m'ont expliqué que ce sentiment d'isolement les pousse à s'absenter ou à abandonner leurs formations. Ce sentiment d'isolement est par conséquent pas un frein à l'entrée en formation (ce serait plutôt le contraire), mais ce serait un frein et un obstacle à la persévérance dans la formation.

1.2.2.2 Le sens des priorités.

Ce chapitre est important. En effet, je voudrais attirer l'attention sur une question qui est parfois très méconnue ou dont la portée sur ce public est sous-estimée. Il s'agit du sens des priorités chez les apprenants représentés par des personnes étant allées à l'école et qui ont suivi un cursus scolaire classique, c'est-à-dire les personnes qui ont obtenu un diplôme de l'enseignement secondaire en Belgique. Ces personnes vont adopter une certaine hiérarchie dans les priorités. Même si le sens des priorités peut varier un petit peu d'une personne à l'autre, nous restons en général dans le même type de profil. Dans les sociétés modernes, la formation et le travail figurent en bonne place dans la hiérarchie des priorités. Ce qui ne veut pas dire que les loisirs et la famille n'ont pas d'importance pour ces personnes-là, mais l'accomplissement socioprofessionnel tient une place importante pour elles.

Comme je l'expliquais plus haut les priorités ne sont pas les mêmes pour une personne analphabète que pour une personne suivant une formation d'insertion socioprofessionnelle. Ces personnes n'ont pas le même profil, et la plupart des personnes suivant les cours d'insertion socioprofessionnelle ont au minimum un niveau secondaire inférieur en Belgique ou dans leur pays d'origine.

En ce qui concerne les apprenants, j'ai remarqué dans ma pratique professionnelle ainsi que mes collègues, qu'ils avaient souvent une hiérarchie des priorités très différente. Étant donné que ceux-ci ont éprouvé et éprouvent encore des difficultés dans l'apprentissage et la formation, ils estiment n'avoir que très peu de prise sur cette réalité-là. C'est la raison pour laquelle pour beaucoup d'entre eux, même s'ils sont motivés par l'apprentissage, celui-ci n'est pas toujours prioritaire. En revanche, pour ce qui est des responsabilités familiales, ils estiment avoir une emprise suffisante. Ce sont des adultes qui gèrent leurs familles et qui se débrouillent comme ils peuvent. Au sein de leur famille, ils ont un pouvoir réel et ils peuvent l'exercer.

Ainsi, pour les apprenants, mon expérience professionnelle me permet d'affirmer que ce qui est prioritaire c'est leur famille, l'éducation de leurs enfants et le fait d'assumer les charges familiales. Ce qui est primordial pour eux également c'est la santé. Ce qui peut sembler aller de soi pour le commun des citoyens ne l'est pas forcément pour les apprenants. Pour eux, s'ils arrivent à gérer les charges familiales, l'éducation de leurs enfants ainsi que la santé de leur famille, alors ils auront le sentiment d'avoir réussi.

1.2.2.3 L'entourage et l'environnement culturel de l'apprenant.

L'entourage et les amis jouent également un rôle d'après les témoignages des apprenants de Lire et Ecrire Bruxelles. En effet, certains membres de la famille de l'apprenant ou de l'apprenante vont encourager celle-ci ou celui-ci à suivre une formation. Mais, le contraire est aussi vrai. Les personnes de l'entourage des apprenants pour qui la formation n'est pas une priorité tentent de dissuader ceux-ci de la suivre. De plus, l'apprentissage peut bousculer les habitudes familiales ainsi que les rôles au sein de cette famille. Ceci explique que certains maris ne voient pas d'un bon œil la formation en alphabétisation suivie par leur épouse.

Il me semble que la question culturelle peut venir expliquer mais seulement en partie ce problème. En effet, plus que la culture, il est question ici de pouvoir au sein de la famille. Souvent, le conjoint ou la conjointe est également analphabète. C'est l'équilibre au sein de la famille qui est remis en question.

I.2.3 Obstacles organisationnels.

Il existe des barrières d'ordre organisationnel qui rebutent les apprenants et freinent un éventuel engagement de la part de ceux-ci vis-à-vis d'une quelconque formation en alphabétisation. En effet, les horaires de la formation ainsi que la durée de celle-ci ne sont pas toujours conformes aux modes de vie des apprenants. Les modalités d'inscription ainsi que les règlements d'ordre intérieur en vigueur à Lire et Ecrire et dans les associations partenaires sont autant d'entraves qui rendent l'accès à la formation très difficile. Le type de pédagogie utilisée pose parfois problème aussi à certains apprenants.

I.2.3.1 Le cas de Lire et Ecrire Bruxelles

En ce qui concerne le cas de Lire et Ecrire Bruxelles, les obstacles organisationnels se portent essentiellement sur le volume horaire de formation que doit remplir les apprenants et la durée du programme. Ces conditions ne sont pas forcément adaptées à tous les apprenants qui risquent de quitter la formation avant que celle-ci prenne fin ou de s'absenter plus fréquemment. Ensuite, il y a la question liée à la pédagogie choisie par Lire et Ecrire. Lire et Ecrire a choisi d'utiliser la pédagogie socio-constructiviste dans une logique d'éducation permanente. Ce choix n'est pas sans conséquence. Nous avons parlé plus haut des représentations des apprenants. Ce choix pédagogique va souvent à l'encontre des représentations que se font les apprenants sur l'école. Enfin, le rôle des formatrices et des formateurs qui encadrent les apprenants est très important. En effet, en tenant compte du parcours et de la situation de chaque apprenant, ce sont eux qui ont la charge d'encadrer le groupe, de choisir la bonne méthodologie en lien avec la pédagogie adaptée et donc, ils sont responsables du fait d'implémenter une bonne dynamique de groupe.

I.2.3.2 Les modes d'organisation des formations en alphabétisation.

Les cours d'alphabétisation de Lire et Ecrire Bruxelles et des associations partenaires de Lire et Ecrire Bruxelles ont certaines particularités. Nous ne sommes pas dans une logique d'insertion socioprofessionnelle avec des formations intensives et des

volumes horaires importants. Lire et Ecrire a fait un choix différent qui correspond aux valeurs qu'elle défend.

En effet, Lire et Ecrire Bruxelles inscrit son action et ses missions dans une logique d'éducation permanente. Nous pourrions aussi parler d'éducation populaire. C'est le cas dans les associations partenaires à Lire et Ecrire. Celles-ci partagent les mêmes valeurs et inscrivent leur action dans une logique d'éducation permanente et de cohésion sociale.

Par conséquent, chez Lire et Ecrire, des apprenants peuvent suivre des cours avec un volume horaire minimum de 7 heures et maximum de 14 heures. Mais la majorité des groupes sont des groupes de 9 heures par semaine. Il y a des cours du jour et des cours du soir. Les cours du soir se donnent à raison de 4 heures, deux fois par semaine.

Je constate avec mes collègues que bien que Lire et Ecrire Bruxelles ne propose pas de cours avec des volumes horaires importants, l'assiduité est bien moindre que dans les groupes d'insertion socioprofessionnelle. Cela s'explique également par le fait que les apprenants ont d'énormes difficultés à organiser leur vie familiale en fonction de l'horaire proposé par Lire et Ecrire Bruxelles. Certains apprenants souhaiteraient avoir les cours uniquement le matin et d'autres uniquement les après-midis.

1.2.3.3 La pédagogie en question.

Comme je l'ai dit précédemment, le choix pédagogique de Lire et Ecrire Bruxelles pour ces cours déstabilise bien souvent les apprenants. Bien que ces personnes ne soient pas souvent allées à l'école, elles ont une représentation mentale précise de ce que celle-ci devrait être. En effet, elles ont en tête des images et des représentations de l'école. Celle-ci leur vient de leur expérience, de la télévision ou encore par le biais de leurs enfants. Ce sont des représentations socialement construites et les apprenants n'y échappent pas. Ainsi, l'école pour les apprenants, c'est « l'école classique ».

Pour faire simple, l'école classique c'est un maître qui exprime son savoir à des élèves obéissants. Bien évidemment, même dans l'enseignement classique, ce schéma a

beaucoup évolué. Néanmoins, il prédomine encore souvent dans des écoles en Belgique en général et à Bruxelles en particulier. Dès lors, les apprenants sont souvent déroutés lorsqu'ils s'aperçoivent qu'ils n'auront pas besoin de cahier, de crayons et de stylo. Ils sont encore plus déroutés lorsqu'ils comprennent qu'ils ne seront pas assis seuls sur un banc face à un « maître ».

Ils ne comprennent pas que l'on doit travailler en sous-groupes et avec les autres. Cette interaction entre les élèves et le formateur, et entre les élèves, est déstabilisante pour certains apprenants. Enfin, certains apprenants jugent cette pédagogie comme étant infantilisante. Ils ne comprennent pas pourquoi ils doivent dessiner ou peindre à leurs âges. Ils ont du mal à comprendre comment ce type d'activité peut les aider à apprendre. Pour eux, le dessin est une activité pour les enfants. Il s'agit bien évidemment de représentations dont les apprenants ont hérité, comme la plupart d'entre eux à travers l'enseignement officiel ou les représentations qu'ils en ont.

Ils font également une analogie entre l'enseignement suivi par leurs enfants et le type d'activité proposé par la formatrice ou le formateur. Donc, logiquement, ils considèrent ces activités comme étant infantilisantes et dégradantes. Enfin, ils jugent ces activités comme inefficaces pour apprendre.

1.2.3.4 Le rôle des formatrices et formateurs.

La plupart des apprenants estiment que les formatrices et les formateurs jouent un rôle important et positif dans leurs formations. Les différentes recherches menées par le service recherche de Lire et Ecrire Bruxelles (Castano, 2017), ont démontré à travers les témoignages recueillis que dans l'ensemble, le rôle de la formatrice ou du formateur est jugé positivement.

Bien sûr, étant donné la position dominante du formateur, une position d'autorité vis-à-vis de l'apprenant, il est difficile d'être catégorique quant à ce jugement. Il y a une part de subjectivité dans ce jugement. Par conséquent, nous ne pouvons ni infirmer ni confirmer de façon catégorique si les apprenants sont satisfaits des formateurs en règle générale. De plus, il n'en demeure pas moins que pour certains apprenants, la façon dont le formateur donne cours peut poser un problème. Il s'agit de rapports humains et

donc fatalement les caractères, les affinités et les centres d'intérêt peuvent être très différents entre un apprenant et un formateur. De plus, la manière dont ce formateur donne cours, son caractère, sa manière d'agir, peuvent tout simplement ne pas convenir à un apprenant. Ce qui constitue un frein à l'entrée en formation ou à la persévérance vis-à-vis de celle-ci, dans la mesure où l'apprenant refuse d'avoir cours avec tel ou tel formatrice ou formateur.

En vue de mieux comprendre les différents obstacles liés à l'apprentissage et à la formation, le tableau suivant a été établi.

I.2.4 Obstacles institutionnels.

I.2.4.1 État social actif et dispositifs institutionnels

Dans le cadre de la politique d'activation de l'Etat Social Actif, il existe différents services qui assurent l'encadrement et l'orientation des usagers vers les formations. Ces institutions concernent essentiellement ACTIRIS, CPAS, service ISP des CPAS, Mission Locale, et ARAE. Or, ces acteurs n'évoluent pas forcément vers un but commun, leurs intérêts étant différents : insertion sociale, insertion professionnelle, vivre ensemble...

Il a été observé que les apprenants dépendent financièrement pour la plupart d'entre eux d'ACTIRIS ou des CPAS (CPAS OCMW, 2019). Ils sont essentiellement composés d'allocataires sociaux. Patricia K. Cross parle ici des freins liés à « l'environnement institutionnel » dans lequel évolue l'apprenant sans en faire une catégorie de barrière à part entière. Dans cette catégorie, nous classerons les variables plus objectives. Ainsi, les freins dont je parle dans cette catégorie sont principalement liés aux contraintes ou exigences institutionnelles auxquelles font face très souvent les apprenants. En effet, les apprenants qui travaillent vont être beaucoup moins impactés par des obstacles de cette nature. Ils ont une plus grande marge de manœuvre et peuvent donc choisir de s'inscrire ou non. En outre, ils peuvent choisir de s'inscrire à des cours du jour ou des cours du soir et peuvent décider si la durée de la formation ou le volume

horaire répond à leurs attentes. Si ce n'est pas le cas, ils peuvent décider de ne pas s'inscrire, d'interrompre leurs formations ou encore de s'inscrire plus tard. Ils sont beaucoup moins impactés par les freins de nature institutionnelle.

L'État Social Actif est un concept apparu en 1999 grâce à F. Vandenbrouke, Ministre des Affaires Sociales et des Pensions. L'objectif était la promotion d'une politique active de formation en vue d'augmenter le taux d'activité. Dès lors, en Belgique, la politique d'emploi et d'aide sociale a été remplacée par les politiques d'activation (Vielle et al, 2006).

Joseph and Valckenaers (2013) insiste sur le fait que la base du paradigme de l'État Social Actif est que la sécurité sociale risque de s'effondrer si le déséquilibre entre cotisants et bénéficiaires n'est pas corrigé. Pour prévenir cette menace, un maximum de gens doit travailler afin de diminuer le coût des subventions sociales. Le but est donc d'accroître le taux d'activité globale. Pour ce faire, les politiques d'emploi établies par l'État-providence sont vues comme trop passives : elles ne font que distribuer une allocation aux chômeurs sans les assister à trouver un travail. Ces politiques passives doivent être substituées par des politiques dites 'actives' : le principal objectif de l'État n'est donc plus de trouver comment régler les politiques passives (les indemnités) mais plutôt de prohiber ces dernières par des politiques préventives. L'État-providence qui distribue sans limite n'est plus à l'ordre du jour.

I.2.4.1.1 L'employabilité comme objectif, la responsabilisation et la formation tout au long de la vie.

Si l'État s'avance et mise dans différentes politiques d'insertion professionnelle et d'appui dans l'insertion professionnelle des sans emploi, il prévoit de profiter de ces politiques. Par ailleurs, pour garantir que les résultats espérés se produisent, l'État a mis en place des méthodes pour responsabiliser les chômeurs. L'un des bénéfices de l'État Social Actif pour la personne sans emploi, c'est le soutien des sans emploi dans leur

insertion professionnelle, cela va en parallèle avec un côté plus contraignant, comme l'explique Joseph and Valckenaers (2013) : « la vérification et les répressions probables pour ceux qui ne participent pas au jeu de l'activation. »

Depuis les politiques « d'État social actif », les allocataires sociaux sont soumis à des conditions différentes de ceux qui avaient cours avant 1999 en Belgique. En effet, depuis 1999 et l'avènement de l'État social actif, des règles qui régissent l'octroi d'une allocation sociale ou d'un revenu de remplacement ont changé.

Arnsperger distingue deux socles constitutifs de l'État social, à savoir l'égalisation des chances et l'affirmation des devoirs. La logique de l'État social actif selon Arnsperger serait de favoriser la mise à l'emploi en augmentant les compétences du candidat à la source. En outre, il convient de mettre l'accent sur les devoirs du candidat. C'est dans cet esprit que Frank Vandenbroucke oppose État social actif à État social traditionnel. Il dit ce qui suit dans son discours sur l'ESA de décembre 1999.

« L'État social traditionnel (...) propose une allocation mais pas d'issue. Il (...) offre une consolation matérielle, mais pas de nouvelles chances ».

L'État social actif présente cette particularité qu'il veut agir préventivement sur les risques afin d'éviter ceux-ci au maximum. Un aspect proactif évident est alors observé. Ensuite, un deuxième aspect important lié au sens de devoir est relevé. Il s'agit de la notion de responsabilité. Le ministre Frank Vandenbroucke, dans son discours du 13 décembre 1999 sur l'État social actif définit cette notion de responsabilité. Dans ce contexte, il explique que la responsabilité de l'individu est engagée et que celui-ci a le devoir de mettre tout en œuvre afin de s'insérer socialement. Étant entendu que cette insertion doit se faire par le travail. Il s'agit d'une insertion dans le marché du travail, ce qui concorde avec les conceptions de la troisième voie de Giddens.

« La culture du potentiel humain devrait autant que possible remplacer la redistribution après l'événement », (Giddens, 1998).

Mais Frank Vandenbroucke souligne que cette notion de responsabilité concerne tous les acteurs sociaux. Donc, employeurs comme syndicats ont également le devoir de

mettre tout en œuvre pour permettre aux candidats de s'insérer. Ils doivent eux aussi assumer leurs responsabilités.

L'objectif est de diminuer le chômage en mettant en avant une stratégie ciblant les priorités. Pour ce qui est du public cible, il s'agit prioritairement des chômeurs de longue durée et des jeunes chômeurs. Pour ce faire, les tenants de la troisième voie et de l'État social actif vont mener des actions bien ciblées, à savoir : développer le placement des demandeurs d'emploi et ainsi les intégrer via l'accès à l'emploi, développer les systèmes de formation en direction de l'insertion socioprofessionnelle des candidats, et ***privilégier la formation tout au long de la vie.***

La formation continue tout au long de la vie est devenue aujourd'hui une politique prônée et encouragée par tous les milieux politiques et économiques. Ainsi, toutes les travailleuses et tous les travailleurs sont encouragés à suivre des formations tout au long de leur carrière.

Ces formations se déclinent en trois catégories. D'abord, des formations de base (diplôme, concours dans le cadre d'une promotion), ensuite, les formations transversales qui permettent aux travailleurs de mieux effectuer leurs tâches. Il s'agit en général de formations courtes en lien direct avec le travail. Pour finir, des formations spécifiques. Il s'agit d'une formation qui permettrait au travailleur de ne pas être dépassé par les évolutions de son métier.

I.2.4.1.2 Les conséquences de l'ESA sur Lire et Ecrire et ses relations avec les CPAS, ACTIRIS ou le FOREM

Les dispositifs de l'État social actif influencent les relations entre Lire et écrire, les CPAS, ACTIRIS ou le FOREM. En effet, dans la mesure où un nombre considérable de nos apprenants dépend financièrement des CPAS, d'ACTIRIS ou du FOREM et étant donné que ceux-ci sont activés dans le cadre de ces nouveaux dispositifs de l'État social actif, Lire et écrire est alors impacté par les effets de ces niveaux dispositifs.

Les apprenants qui sont activés doivent remplir un certain nombre d'obligations vis-à-vis de ces institutions. Parmi ces obligations, figurent l'obligation de se former.

Dans ce contexte, nous recevons des apprenants dont une partie n'est pas demandeuse de cours. Un certain nombre de ces personnes ne viendront s'inscrire au cours qu'au fin de répondre à ces exigences. Deuxièmement, une autre partie de ces apprenants qui ne sont pas réfractaires au fait de se former et qui de toute façon serait venu s'inscrire, viennent s'inscrire mais avec une demande qui ne reflète pas toujours leur volonté propre.

Ainsi, beaucoup d'apprenants demandent et parfois exigent un nombre précis d'heures de formation. En général, ils demandent entre 15 et 20 heures de cours. Ce qui correspond aux exigences de ces institutions et notamment l'exigence de 20 heures de cours par semaine de la part d'ACTIRIS.

Il se trouve que Lire et Ecrire propose rarement un horaire de cours qui dépasse les 12 heures par semaine. Lire et écrire est une organisation d'éducation permanente et par conséquent elle a fait le choix d'organiser un nombre maximum de groupes pour ces formations d'alphabétisation. Dans cette optique, Lire et écrire propose des groupes de 12 heures, 9 heures et parfois 7 heures de cours. Par conséquent, il y a une inadéquation entre la demande fréquente des apprenants d'avoir 20 heures de cours ou plus, et l'offre de cours prévues par lire écrire. En outre, étant donné que Lire et Ecrire inscrit ses actions dans une logique d'éducation permanente, Lire et Ecrire n'a pas d'exigences de résultats vis-à-vis de son public. Cela représente le deuxième sujet de tension entre les dispositifs de l'ESA et les objectifs fixés par Lire et Ecrire. En effet, ces institutions ont une autre conception de la formation d'alphabétisation. Pour elle, ses formations doivent avoir comme objet d'augmenter l'employabilité de leurs usagers. La finalité étant de permettre l'insertion socioprofessionnelle de ce public. Donc, il y a une demande de résultats sur le plan linguistique et à court terme, qui est exigé par ces institutions à ces personnes.

Cette situation met Lire et Ecrire dans une situation délicate. En effet, Lire et Ecrire est une des organisations qui offrent le plus de cours d'alphabétisation sur la zone de Bruxelles. Ce qui crée un lien et une relation incontournable entre Lire et Ecrire et ces pouvoirs subsidiant. Car ils se partagent en quelque sorte ce public. Mais du fait de leurs objectifs différents, cette relation est parfois tendue.

Les agents d'accueil de Lire et écrire sont chargés de l'orientation, ils doivent prendre contact très souvent avec les assistants sociaux du CPAS ou avec les conseillers d'ACTIRIS. Les agents d'accueil doivent alors faire preuve de professionnalisme afin de rentrer dans une négociation avec les assistants sociaux et les conseillers. Cela afin de défendre les intérêts des apprenants est de faire comprendre la ligne politique suivie par Lire et écrire. Parfois, cela se passe très bien car nous avons affaire à des assistants sociaux et des conseillers qui sont conscients des problématiques vécues par les apprenants. Mais bien qu'ils comprennent la situation, ils ont des objectifs à atteindre et des comptes à rendre vis-à-vis de leur hiérarchie. J'ai personnellement plaidé la cause de nombreux apprenants afin que ceux-ci puissent continuer à percevoir leurs allocations. Souvent, quelques absences suffisent pour que certains apprenants ne perçoivent pas une partie de leurs allocations ou ne les perçoivent en retard.

I.2.4.1.3 Les conséquences de l'ESA sur la formation

Les dispositifs de l'ESA ont des conséquences sur les missions de Lire et Ecrire. Le fait que les apprenants qui dépendent financièrement du CPAS soient « activés », va avoir un impact direct sur la nature de la demande de cours. De ce fait, cela influe dans un premier temps sur la manière dont nous allons accueillir le public. De plus, cela aura une influence sur la manière dont le public va appréhender l'inscription auprès de Lire et Ecrire. Dans un deuxième temps, ces dispositifs vont avoir un impact considérable dans la formation des groupes, leur gestion dans le temps et donc, l'organisation générale de Lire et Ecrire.

Pour ce qui est de la formation proprement dit, les conséquences vont être multiples. Premièrement, il est clair qu'il y aura un certain nombre d'apprenants dans les groupes dont la motivation n'est pas de se former. Étant donné que ces apprenants ne sont pas motivés, le formateur aura la tâche ardue de les intéresser au cours. Il devra créer une dynamique de groupe dans ce contexte délicat. Cela est possible, mais requiert beaucoup de professionnalisme et de travail de la part du formateur.

Le deuxième problème, c'est le fait que les groupes s'étiolent beaucoup trop rapidement. J'ai remarqué dans le cadre de mon travail de formateur et d'agent d'accueil que le taux d'absentéisme est très élevé dans la plupart des groupes. En outre, j'ai pu avec mes collègues, dresser un constat par rapport à ces absentéismes. Le constat est le suivant, il y a une corrélation entre l'obtention de l'attestation de fréquentation des cours par les apprenants et l'augmentation de l'absentéisme dans les groupes. Dans les faits, les apprenants demandent une attestation de fréquentation dans le courant du premier mois de cours. Un nombre considérable d'apprenants avoisinant les 25 à 30 % dans certains groupes, commence à s'absenter parfois durablement. Dès lors, les formateurs voient leur groupe amputé d'un tiers de ses apprenants. Cela se produit en début d'année, c'est-à-dire au moment le plus important, le moment où le formateur crée sa dynamique de groupe.

Troisièmement, les formateurs doivent souvent faire face à des abandons dans le courant de l'année. Certains de ces abandons sont directement liés aux politiques d'activations. En effet, les assistants sociaux des CPAS ou les conseillers d'ACTIRIS vont exiger de certains apprenants de quitter leur formation à Lire et Ecrire car celle-ci un volume horaire trop faible.

I.2.4.1.4 Les conséquences de l'ESA sur les apprenants

Comme nous l'avons expliqué plus haut, l'employabilité et son corollaire, la formation tout au long de la vie, concerne les apprenants sans emploi. Ceux-ci doivent être activés et rendre des comptes. Par conséquent, leur marge de manœuvre est très limitée, voire inexistante. Ils ne peuvent par exemple pas choisir le volume horaire de la formation ni la durée du programme. Ils ne peuvent pas toujours choisir le lieu de formation. Étant donné l'obligation d'entrer en formation pour les personnes qui dépendent financièrement d'ACTIRIS, du FOREM ou des CPAS, la demande de cours est supérieure à l'offre. Dès lors, ils ne peuvent pas toujours satisfaire aux exigences d'ACTIRIS ou des CPAS. Il se trouve que parfois la personne s'inscrit à un cours de 9

heures par semaine alors que l'assistant social a exigé que celui-ci s'inscrive à un cours de 14 heures ou 16 heures (ACTIRIS, 2013).

Ce cas de figure est classique pour les personnes qui dépendent des CPAS et qui ont signé un contrat PIIS. Il m'a paru important en effet de m'arrêter sur ce contrat qui constitue me semble-t-il un frein réel à l'entrée en formation pour une certaine catégorie des apprenants. Beaucoup d'apprenants seraient motivés par un cours de sept heures et de neuf heures sans contrainte et avec une pédagogie adaptée. En revanche, certaines personnes vont s'inscrire sans être motivées pour autant, mais uniquement pour éviter la sanction liée à leur manque d'engagement dans leurs formations. D'autres apprenants dépendent financièrement d'ACTIRIS. Ils sont soumis à différentes exigences de la part d'ACTIRIS. Des exigences liées à leur statut de demandeur d'emploi. ACTIRIS exige de ces apprenants qu'ils suivent un cursus de 20 heures de cours par semaine. Or, il faut savoir qu'une telle offre ne représente que 15 % de l'offre totale de cours d'alphabétisation à Bruxelles (FeBISP, 2009).

C'est le genre de mesures liées aux politiques d'activation dont j'ai brossé les contours et expliqué la logique et les origines lorsque j'ai abordé plus haut la problématique dans le cadre de ce travail. Il se trouve que la plupart de ces exigences ont à la base pour vocation de servir ce public. Ces mesures s'inscrivent dans la logique de la formation continue ou la formation tout au long de la vie prônée notamment par les accords de Lisbonne. Le problème étant que dans la réalité, ces mesures n'aident pas le public, mais au contraire le freinent. L'exigence d'un volume horaire ainsi que d'une durée de programme concernant les cours desserre le public. En outre, les procédures administratives ainsi que les modalités d'inscription sont vécues par les apprenants comme un parcours du combattant. La lourdeur de ces procédures ainsi que la complexité de celles-ci accentuent encore la peur et la défiance vis-à-vis de la formation.

Lire et Ecrire a également interpellé ACTIRIS sur la question des chômeurs « MMPP-PMS », lors d'une réunion des opérateurs APS (accompagnements de publics spécifiques). Le service Alpha emploi de Lire et Ecrire est considéré comme un opérateur APS. C'est d'ailleurs à ce titre qu'ils ont accès aux fichiers IBIS (Lire et Ecrire Bruxelles, 2017).

Malgré des obligations spécifiques à cette catégorie, les personnes faisant partie de celle-ci sont assujetties aux mêmes obligations de recherche d'emploi qu'un chômeur classique. Des sanctions sont en outre prévues pour ceux qui ne suivent pas le programme à la lettre (Belga, 2018).

« Lors d'une réunion du comité d'accompagnement des partenaires dits APS - pour « accompagnement de publics spécifiques » – en décembre 2014, un représentant d'ACTIRIS a confirmé cette supposition, expliquant que la mention MMPP apparaissait systématiquement dans le dossier des personnes qui étaient suivies dans le cadre d'un APS, quelle que soit la raison qui leur permettait de bénéficier d'un accompagnement spécifique (parmi les raisons : illettrisme, mais aussi absence de logement, handicapé ou encore ancien détenu). Il s'agissait donc, en attribuant d'office le statut MMPP à tous les publics spécifiques, d'une mesure de simplification administrative en lien avec la location d'une prolongation du droit aux allocations d'insertion. » (E. De Clercq, A. Storme et S. Goffinet, 2017).

➤ CPAS (contrat PIIS).

La loi organique des CPAS de 1974 institue un droit et un minimum de moyens d'existence. Il n'y a pas de notion de contrat ni de réciprocité à ce moment-là. Le minimex est une aide financière octroyée aux plus démunis de notre société. Il s'agit du dernier filet de protection sociale. Cette aide financière était octroyée quasiment sans contrepartie. Il était demandé aux bénéficiaires du minimex d'être disposés à prendre un emploi si celui-ci se présente.

Depuis le début des années 90, il y a un basculement progressif vers les politiques d'activation et notamment en 1993 avec Laurette Onkelinx, ministre de l'intégration sociale de l'époque, qui propose un programme d'urgence pour une société solidaire. La loi de 2002 va formaliser le changement du minimex en RIS (revenu d'intégration sociale). Les mots ont leur importance, on passe du droit au moyen d'existence au droit à l'intégration. Même sur le plan politique, il s'agit d'un glissement sémantique. C'est un changement de paradigme, même si on ne peut pas parler de changement radical. Les CPAS ont commission depuis non pas de donner simplement des aides aux plus démunis, mais de conditionner ses aides en fonction de la qualité du parcours

d'insertion professionnelle des bénéficiaires. Comme l'explique Daniel Zamora (2012), *« le revenu minimum cesse d'être une fin en soi. La mission des CPAS consistera à réaliser en priorité l'insertion socioprofessionnelle... »*.

La signature du contrat PIIS était une obligation pour les jeunes de moins de 25 ans et cela selon une loi de 2002. Ce n'est qu'en 2006 que ce contrat était généralisé à l'ensemble des nouveaux bénéficiaires. Comme tous les contrats, celui-ci comporte un très grand nombre d'obligations pour l'allocataire et notamment une obligation de formation. Autrefois, les allocations étaient octroyées si la personne répondait à des conditions objectives et communes à tous les bénéficiaires. Aujourd'hui avec le contrat PIIS, chaque allocataire est responsable individuellement de son rapport avec le CPAS. Chaque allocataire est responsable des engagements pris au travers de son contrat. Normalement lorsque l'on signe un contrat, il faut que les deux parties soient d'accord. En outre, il faut que les deux parties aient le choix. Or, il se trouve que bien évidemment les bénéficiaires du CPAS sont complètement dépendants de celui-ci. Donc, ils n'ont absolument pas le choix. Ils doivent signer un contrat et accepter tous les engagements que le CPAS juge utile que le candidat remplisse. De plus, les critères ne sont pas les mêmes pour chaque candidat (Herscovici, 2007).

Il existe des règles générales bien sûr, mais l'appréciation est laissée aux assistants sociaux. Il se trouve que ceux-ci subissent également beaucoup de pression de la part de leur hiérarchie et ont parfois du mal à gérer autant de dossiers dans un laps de temps parfois trop court (Herscovici, 2007).

Nous recevons de plus en plus de personnes qui viennent s'inscrire aux cours et qui ont signé ces contrats. J'ai pu constater avec mes collègues qu'il y avait une variation dans les conditions demandées (exigées) dans ces contrats en fonction des personnes. En effet, 16 heures ont été exigées pour certaines personnes, pour d'autres c'était 14 heures, et enfin nous avons eu des personnes à qui il a été demandé de suivre 20 heures de cours par semaine. Cette situation nécessiterait une révision de l'offre de cours sur la zone de Bruxelles capitale afin de l'uniformiser.

En effet, certaines exigences ne sont pas adaptées à ce public qui a besoin d'une formation spécifique avec une pédagogie adaptée. De plus, il s'agit souvent de

personnes ayant des problèmes sur le plan social ou psychosocial et qui nécessitent un encadrement adapté. Le rythme d'apprentissage doit également être adapté. On apprend plus vite quand on est allé à l'école. Pour les analphabètes, le parcours de formation sera plus long et va donc nécessiter plus de temps et plus de flexibilité dans l'organisation de la formation.

Le contrat implique normalement la réciprocité. Le CPAS s'engage à donner une allocation et à fournir une aide ponctuelle liée à la formation suivie par le bénéficiaire (Herscovici, 2007). Mais les nombreux engagements contraignants et les contraintes pèsent sur le bénéficiaire. Le bénéficiaire ne dispose d'aucun recours réel. La subsistance de ces personnes dépend de cette allocation. Dès lors, il est difficile, voire impossible pour le bénéficiaire de remettre en question le jugement de l'assistant social. Il faut savoir que les apprenants, ne sachant pas lire pour la plupart, ne savent parfois même pas ce qu'ils ont signé. Les apprenants doivent fournir autant d'attestation de fréquentation que l'exige l'assistant social. La fréquence de ces demandes varie en fonction de l'assistant social en charge du dossier de l'apprenant. Mes collègues du service recherche ont interviewés des apprenants dans le cadre des nombreuses recherches effectuées par Lire et Ecrire et notamment la recherche de ma collègue Claire Corniquet, « De l'usage du contrat dans l'aide sociale », (décembre 2017). De nombreux témoignages d'apprenants nous apprennent que ceux-ci n'ont pas compris ce qu'ils signaient et ce que ces contrats impliquaient pour eux. J'ai personnellement pris connaissance du contrat de six personnes. J'ai lu et expliqué à ces personnes leur contrat. Je leur ai expliqué quels étaient les engagements qu'ils avaient pris dans le cadre de ce contrat.

I.2.4.1.5 Conclusion

Tout d'abord, concernant les apprenants qui viennent s'inscrire à Lire et Ecrire sous la contrainte et qui ne sont pas motivées du tout, il se peut que pour certains d'entre eux, la motivation leur vienne en commençant le cours. C'est un phénomène auquel j'ai pu assister en tant que formateur. De nombreux collègues ont pu assister aux

mêmes phénomènes. En effet, un apprenant qui n'est pas motivé à la base peut le devenir s'il intègre un groupe qui lui plaît. Il arrive pour certains apprenants qui n'étaient pas motivés au départ, que la pédagogie choisie par le formateur ainsi que sa méthodologie plaisent. Ce sont des cas très rares mais qui existent néanmoins. Je me devais donc d'en parler. Ce qui accrédite l'idée que pour certains apprenants (très peu selon mon expérience) l'exigence d'aller aux cours peut être positive. Néanmoins, la majorité des apprenants qui n'étaient pas motivés du tout au départ et qui se sont inscrits sous la contrainte d'ACTIRIS, des CPAS ou du FOREM, a très vite abandonné les cours. Nous savons qu'ils n'étaient pas motivés du tout, car ces personnes nous l'ont déclaré lors de l'inscription. Lire et Ecrire dispose de statistiques très détaillées concernant les taux présences, les abandons et les raisons de ceux-ci. Ils sont disponibles dans le rapport annuel d'activité de Lire et écrire sur le site de Lire et écrire Bruxelles.

En ce qui concerne ces apprenants, on peut dire que leur motivation extrinsèque est très forte. En effet, une motivation extrinsèque élevée se caractérise par la présence d'une contrainte ou d'une récompense pour la personne. Dans le cas de nos apprenants, il s'agit bien évidemment des contraintes liées à l'ESA.

Il apparaît clairement à la lumière des chapitres précédents, qu'un certain nombre de contraintes de l'ESA joue un rôle très négatif sur la motivation intrinsèque à entrer en formation et à y rester.

La motivation intrinsèque des apprenants n'est pas très élevée, du fait de ses contraintes. En effet, comme le disent Deci et Rayan (1985), pour que cette motivation soit élevée, il faudrait que l'apprenant éprouve un plaisir dans l'apprentissage. Or, les apprenants ont du mal à être attirés vers des formations trop longues et trop exigeantes, car ils ont souvent d'autres obligations. Cela constitue pour eux une difficulté dans la gestion de leurs obligations et de leurs problématiques quotidiennes. De plus, cette motivation intrinsèque se manifeste très souvent avant l'engagement en formation. C'est cette motivation-là qui va pousser les apprenants à entrer en formation. Plusieurs facteurs peuvent venir alimenter cette motivation comme la curiosité, le défi ou la volonté de se prouver quelque chose. C'est surtout la volonté de réaliser un projet.

Ensuite, il est important de préciser que cette motivation sera d'autant plus grande que la perspective d'aboutir à un résultat positif pour l'apprenant sera présente. Il faudrait pour l'apprenant qu'au bout de cette formation, il y ait une perspective probante d'améliorer son quotidien. Il se trouve que les apprenants savent que le marché de l'emploi est saturé en ce qui concerne les emplois non qualifiés. Ils savent également que de nombreuses personnes maîtrisant parfaitement le français, mais n'ayant pas de diplômes, ne trouve pas d'emploi. Donc, ils perçoivent pour la plupart ces contraintes comme inutiles et contre-productives.

Le rôle des formateurs est alors d'essayer de créer une dynamique permettant de susciter l'intérêt des apprenants et ainsi d'augmenter cette motivation intrinsèque malgré les contraintes. Comme nous l'avons dit précédemment, il est possible d'augmenter cette motivation intrinsèque grâce à une bonne dynamique de groupe, une pédagogie adaptée et une bonne méthodologie.

Dès lors, il est possible, mais non sans peine pour les formateurs, de transformer cette motivation extrinsèque initiale en motivation intrinsèque par la mise en place d'un processus d'apprentissage adapté. Il n'en demeure pas moins, que les contraintes de l'ESA ne facilitent pas le travail des formateurs, des agents d'accueil et plus globalement de Lire et Ecrire en tant qu'institution.

II METHODOLOGIE

II.1 Type d'étude

Dans la présente étude, j'opte pour une recherche de type qualitatif. L'objet d'études se prête à mon avis à ce type de recherche. Il se trouve que des entretiens effectués dans le cadre d'une recherche conduite par deux collègues du service recherchent de Lire et écrire Bruxelles (Castano, 2017), me semblaient très intéressante et assez complètes afin de servir de base à ma présente recherche. En effet, à la lecture des questions posées par mes collègues dans le cadre de cette recherche et des réponses fournies par les apprenants, il m'est apparu qu'il s'agissait là d'un matériau intéressant pour répondre à la question de la présente recherche.

Afin de compléter cette recherche, j'ai décidé d'y ajouter un nouveau matériau plus récent. La recherche conduite par mes deux collègues date de 2015-2016. Dès lors, j'ai décidé de mener trois entretiens semi directifs avec des apprenants inscrits au cours durant l'année 2019. Ceci afin de les exploiter avec comme but de répondre à la question posée par la présente recherche. Pour conduire ces trois nouveaux entretiens, j'ai utilisé le même questionnaire que celui utilisé par mes collègues lors de l'élaboration de leur recherche de 2015-2016, (Castano, 2017). Et cela également dans un souci de cohérence.

II.2 Population d'étude

Il s'agit de vingt personnes ayant participé à des formations au sein de Lire et Ecrire Bruxelles au cours de l'année scolaire 2015-2016. À ces personnes, se rajoutent 3 entretiens d'apprenants inscrits en formation au moment de la présente étude. À savoir pour l'année 2018-2019. Ces entretiens ont été réalisés sur base du même guide d'entretien que celui utilisé pour les vingt personnes constituant l'échantillon cité précédemment. Les descriptions individuelles de ces vingt-trois personnes peuvent être trouvées en Annexe.

Les apprenants qui viennent s'inscrire à une formation en alphabétisation à Lire et Ecrire Bruxelles forment la population d'étude. Il s'agit d'un public qui dépendent financièrement pour la plupart d'ACTIRIS ou des CPAS et qui sont souvent des personnes sans emploi de plus ou moins une longue durée, ne maîtrisant pas ou peu le français. Il correspond au profil ciblé par les politiques d'activation relatives à l'État social actif. Par conséquent, ils sont directement concernés par la formation continue tout au long de la vie.

En ce qui concerne les trois entretiens d'avril 2019, le profil de ces apprenants répond aux mêmes caractéristiques d'âge, de nationalité, de niveau linguistique et de statut professionnel que les apprenants interviewés en 2016.

II.3 Variables étudiées

II.3.1 Variable dépendante : La motivation des apprenants

Le terme motivation fait référence dans cette étude à l'envie manifestée par un individu par rapport à l'entrée en formation d'alphabétisation, et au fait de s'y maintenir durablement.

II.3.2 Variables explicatives

Comme évoqué au chapitre dédié au cadre théorique, les obstacles à la formation que peuvent rencontrer les apprenants sont classés en quatre groupes. Premièrement, les barrières situationnelles (lié à la situation de vie de la personne). Ensuite, les barrières organisationnelles (lié à aux modes d'organisation de la formation), les barrières de disposition (dispositions liées aux apprenants) et enfin les barrières institutionnelles (liées aux contraintes institutionnelles imposées aux apprenants).

II.4 Mode de collecte et analyse des données

Les données de la présente recherche ont été collectées via des interviews semi dirigés avec les apprenants. En ce qui concerne les vins apprenants interviewés en 2015,

j'ai commencé par interroger mes collègues du service recherche ayant effectué l'étude de 2015. En effet, je leur ai demandé d'avoir accès aux matériaux bruts, c'est-à-dire aux transcriptions écrites des entretiens. J'ai eu accès à une synthèse très complète que j'ai pu lire. J'ai ensuite relevé les phrases et les idées qui n'intéressaient, en l'occurrence tout ce qu'ils ont pu dire qui était de nature à infirmer ou à confirmer la présence de barrières pouvant entamer leur motivation pour l'apprentissage.

En ce qui concerne les trois entretiens de 2019, j'ai procédé aux entretiens en posant les questions figurant dans le questionnaire. Ensuite, j'ai retranscrit fidèlement tout ce que les apprenants disaient en leur demandant de parler le plus lentement possible. Il m'est arrivé de leur poser certaines questions à plusieurs reprises. Je voulais ainsi qu'ils me répondent une deuxième fois en reformulant. Cela me permettait de confirmer leur réponse dans un premier temps. Et dans un deuxième temps, cela me permettait d'avoir plus de détails quand les apprenants me donnaient une réponse qui m'apparaissait trop succincte. Il est à noter que pour ces entretiens, j'ai permis aux apprenants de répondre à certaines questions dans leur langue maternelle, en l'occurrence en arabe. Pour des réponses complètes, j'ai été dans l'obligation d'opter pour cette solution. En effet, le niveau linguistique des apprenants ne leur permettait pas de préciser certaines de leurs pensées.

J'ai recherché dans les propos des 23 apprenants, tous les éléments qui étaient de nature à infirmer ou à confirmer la présence d'obstacles à la formation. C'est-à-dire, les obstacles pouvant entamer leur motivation à rentrer ou à se maintenir en formation. Il a fallu faire un tri et une analyse de ces données en fonction de la grille d'analyse de Patricia C.Kross (1986) et en tenant compte de la quatrième barrière rajouter à cette grille d'analyse, à savoir, la barrière institutionnelle.

II.5 Considérations éthiques

Les objectifs de l'étude ont été expliqués aux participants avant toutes entrevues. Toute participation a été volontaire et consentie. Aussi, l'anonymat a été assuré aux participants. Et les résultats obtenus ne seront pas utilisés à d'autres fins que cette étude.

III RESULTATS

III.1 Résultats concernant les obstacles situationnels

Plusieurs aspects semblent constituer un obstacle à la fréquentation en ce qui concerne la situation de vie des apprenants. Il s'agit du statut social, des problèmes de santé, les troubles psychiatriques ainsi que les troubles psychiques. Le Genre, l'âge, la maîtrise de la langue et le contexte familiale de la personne jouent un rôle également.

Le statut de séjour est un facteur primordial auquel dépend l'inscription à une formation et le taux de fréquentation des cours. La levée de ce premier obstacle, c'est-à-dire l'obtention d'un statut de séjour régulier a été un adjuvant en formation pour Brahim et Mehdi, deux des vingt personnes enquêtées. Ils sont respectivement arrivés en Belgique en 2000 et en 2003, mais ils n'ont eu leurs papiers qu'une dizaine d'années après. C'est à ce moment-là qu'ils se sont inscrits à une formation en alphabétisation. Par ailleurs, Mohamed, qui lui aussi fait partie des vingt personnes enquêtées, est un sans papier depuis son arrivé en Belgique en 2011. Son taux de fréquentation des cours est de 71 %. Toutefois, il a choisi d'aller en formation à vélo, car il a peur des contrôles dans les transports en commun. En outre, du fait de son statut de séjour irrégulier, Mohamed doit parfois aller chercher de la nourriture ou du travail ou encore aller à un rendez-vous. Du coup, il n'a pas la possibilité de fréquenter assidument les cours, (Castaño, 2017).

La pauvreté et la situation de précarité sont aussi deux facteurs qui influent sur la fréquentation des cours par les apprenants. Souvent, la pauvreté des apprenants fait suite à un ensemble de problèmes dans la vie quotidienne. Il peut s'agir de problèmes de garderie, de transport, de santé, d'organisation de vie, etc. Une fois cumulés, ces problèmes font sentir aux apprenants concernés qu'ils font face à un obstacle insurmontable, ce qui va les empêcher ou les freiner à participer à la formation. En effet, les apprenants enquêtés ont exposé avoir à leur disposition des ressources financières très limitées. Toutefois, aucun des apprenants enquêtés n'a cité que le frais de cours chez Lire et Ecrire Bruxelles représente un obstacle à leur fréquentation des cours. Par ailleurs, quelques adultes enquêtés disent que non seulement le travail serait pour eux

l'indépendance, mais aussi il maintiendrait leurs valeurs au niveau de la société et de la famille. Il atteste l'effort, l'opportunité d'apprendre ou de promouvoir diverses compétences par l'action et l'observation. Cependant, le type d'emploi que font les apprenants paraît, pour plusieurs raisons, non favorable à la formation. Les temps qu'ils dépensent pour leurs emplois et les efforts que cela demande leur laissent peu de force. En d'autres termes, puisque la principale inquiétude des apprenants est de travailler, ils y consacrent toutes leurs énergies consacrées et la formation n'intervient que comme un ultime recours en cas de non-travail. Abbas, une des vingt personnes enquêtées, est au chômage. Comme Mohamed, il doit parfois manquer les cours lorsqu'il trouve des petits boulots. Outre le fait que la régularisation de son statut de séjour a permis à Mehdi de s'inscrire en formation, cela lui a également permis de faire venir en Belgique ses deux enfants. Cependant, pour régler des problèmes financiers liés à ses enfants, Mehdi doit parfois s'absenter. Il avoue même que l'idée d'arrêter totalement les cours lui est passée par la tête plus d'une fois, car son salaire ne suffit pas à subvenir à ses besoins et ceux de ses deux enfants. Du coup, il n'arrête pas de stresser. Tout de même, son taux de fréquentation des cours est de 62 %, (Castaño, 2017).

Une autre cause d'absence des apprenants est le souci de santé. Les facteurs sociaux régissant la santé et les difficultés d'accès aux soins de santé sont à l'origine de ce phénomène. Céline, une des personnes interviewées, est à la retraite. Quelquefois, elle est obligée de s'absenter aux formations pour aller à l'hôpital. Néanmoins, elle essaie de temps en temps d'arranger ses rendez-vous médicaux pour ne pas sécher ses cours, ce qui semble s'être arrangé, puisque son taux de fréquentation des cours est de 72%. Élisabeth qui fait partie des vingt personnes enquêtées est malade, et de ce fait elle avoue avoir du mal pour venir aux cours. Cependant, son taux de fréquentation des cours est de 81%. Au moment de l'entrevue, Céline s'est déjà inscrite pour l'année scolaire suivante et Élisabeth souhaite travailler seulement l'après-midi, pour pouvoir poursuivre sa formation en alphabétisation, (Castaño, 2017).

Pour ce qui est des trois entretiens réalisés en 2019, les résultats sont sensiblement les mêmes, sauf sur un point. Fatima vit seule et n'a pas de difficultés liées à des responsabilités d'ordre familiales. Donc, elle se sent libre de suivre la formation, mais

elle préférerait quand même, avoir un horaire plus souple. Moustapha et Hassan quant à eux, disent jouir du soutien de leurs familles respectives.

Pour eux, ce qui ressort des entretiens, c'est surtout des difficultés liées à leur situation financière. Ils décrivent en donnant des détails chiffrés, la difficulté qu'ils éprouvent à maintenir leur budget en équilibre. Comme le raconte Hassan, après avoir payé ses factures, il ne lui reste que 200 euros pour vivre. Ce qui a indéniablement joué un rôle négatif d'après eux sur leur implication dans la formation. Pas en termes de présence, mais en termes de concentration pendant le cours. Il y a un élément important et qui peut paradoxalement jouer un rôle positif sur la motivation à l'apprentissage. Il s'agit des traumatismes que certains apprenants ont et qui font suite à une exposition à des scènes de guerre. C'est le cas pour Hassan qui revient de Syrie ou il dit avoir survécu à l'enfer. Enfin, les soucis de santé sont un élément qui revient également pour justifier certaines absences aux cours.

III.2 Résultats concernant les obstacles dispositionnels

Selon Audrey M. Thomas de Victoria (1990), les réponses des apprenants varient beaucoup en ce qui concerne les raisons pour ne pas va venir en cours. Certains évoquent le manque de temps pour se former. D'autres ont peur de revivre leur vie à l'école lorsqu'ils étaient encore petits. D'autres encore disent que l'obtention de diplôme ne va rien changer dans leur vie. Il faut dire que le rôle de l'entourage est également important dans la bonne disposition des apprenants vis-à-vis de l'apprentissage.

D'après Castaño (2017), les responsabilités familiales obligent plusieurs apprenants à s'inscrire ou à s'absenter, voire à abandonner une formation. Le souci d'assurer les besoins de leurs enfants est très important notamment pour les femmes ayant des enfants en bas âge. Dès lors, l'envie d'aller se former est réprimée par l'impression de fuir ses devoirs familiaux. En effet, les femmes apprenantes sont plus concernées et prennent plus de responsabilités quand il s'agit de prendre soins des enfants. Du coup, cela engendre pour elles des obstacles de plus vis-à-vis de la participation à la formation. Les femmes s'occupent plus et se préoccupent plus de leurs enfants, aussi bien pour la garde que le suivi scolaire, le soutien affectif et le souci de

leur bien-être. Leur besoin personnel passe alors en second plan et elles ne l'envisagent qu'après avoir passé cette étape de vie. Il est également courant que les femmes projettent chez leurs enfants les rêves qu'elles n'ont pas pu réaliser. Selon Natalie Lavoie, Jean-Yves Levesque, Shanoussa Aubin-Horth, Lucille Roy et Sylvie Roy (2004), Elles les aident dans leur parcours scolaire pour leur épargner les obstacles qu'elles ont traversés et cherchent à les guider et à les mettre sur une voie plus facile que la leur. Selon Hélène, une des vingt personnes enquêtées, elle s'est inscrite à une formation à Lire et Ecrire Bruxelles afin de pouvoir se débrouiller lorsque des courriers ou documents venant de l'école de ses enfants arrivent chez elle. En même temps, Hélène explique que parfois, elle doit prendre soin de son fils cadet qui est malade durant ses heures de formation. En conséquence, elle a un taux de fréquentation des cours de 69 %.

De même, Khadija qui est aussi une des vingt personnes enquêtées et qui est une mère célibataire s'absente de temps en temps en raison des rendez-vous à l'hôpital et à l'école de son fils. Son taux de fréquentation est seulement de 32 %. Aussi, Fanny, une autre des vingt personnes enquêtées, a débuté sa formation en alphabétisation en 2010 chez un opérateur en éducation permanente. Mais après deux ans, elle a arrêté sa formation à cause d'un « problème de ménage ». Durant des années, Fanny a pris soin de sa famille et de son foyer. Puis, il y a eu des changements dans sa vie et ses responsabilités : elle est venue en Belgique et lorsque ses enfants ont grandi, elle s'est réinscrite en formation. Enfin, Samir, une autre des vingt personnes enquêtées, s'est inscrit en formation en alphabétisation dans le but de devenir plombier il y a quelques années. Seulement, il a dû abandonner le cours parce que son père est tombé malade et est décédé l'année dernière. Puis, il s'est réinscrit et il a fréquenté 96% des cours de sa formation au cours de l'année scolaire, (Castaño, 2017).

Quigley et ses collaborateurs (2000), disent qu'il y a relation d'influence entre le soutien familial et amical d'un côté, et la fréquentation de la formation par les apprenants d'un autre côté. Durant les entrevues, cela a été confirmé. En même temps, l'absence de culture de formation chez certains apprenants et leur famille a été remarquée. Cette absence de culture de formation se manifeste chez les personnes enquêtées par le fait qu'une participation à une formation serait vue comme étant une

menace à la stabilité de la structure familiale selon Audrey M. Thomas de Victoria (1990). Certaines apprenantes évoquent des situations familiales perturbées qui les découragent à participer à la formation. D'autres exposent des conflits consécutifs à des disputes concernant la garde d'enfants. D'autres encore signalent des cas de pression déplacée, de dissuasion, voire de violence, notamment de la part de leurs maris, qui les avisent de ne pas participer à une formation en alphabétisation. Fanny, une des vingt personnes enquêtées, est encouragée par ses enfants à faire des efforts afin de leur rendre fiers lorsqu'elle vient les chercher à leur école. Élisabeth, une autre des vingt personnes enquêtées, fait la fierté de ses filles. Toutefois, Élisabeth dit que son mari la démoralise et la rabaisse. Marwa, une autre des vingt personnes enquêtées, déplore également le manque d'encouragement de son époux. Elle ne comprend pas toujours l'explication que son mari lui donne lorsqu'elle lui demande de l'aide. Et elle reçoit alors des rabaissements du genre : « tu n'as pas étudié quand tu étais petite et maintenant c'est trop tard, tu ne comprends rien. » Céline, une autre des vingt personnes enquêtées, vit seule. En dépit du fait qu'elle trouve de la satisfaction en participant à la formation en alphabétisation, quelquefois, elle a envie de tout stopper. Pendant ce temps, seule l'assistance de son fils et de ses amis l'encourage à poursuivre. Mais étonnamment, tous les hommes qui ont été interviewés ont désapprouvé l'influence de l'entourage sur leur fréquentation de la formation. Louis, une des personnes enquêtées, va en formation accompagnée de sa compagne depuis des années. Depuis quelque temps, sa compagne a des problèmes de santé et est contrainte de ne pas venir aux cours. Pourtant, Louis affirme que cela n'affecte en rien sa fréquentation des cours. De ce fait, on peut conclure que le genre influe probablement sur les attitudes des apprenants. En effet, les apprenantes exposent souvent des attentes d'autrui tandis que les apprenants se montrent indifférents à l'égard d'autrui, (Castano, 2017).

Marwa n'arrive pas à s'adapter avec la méthode d'enseignement chez Lire et Ecrire Bruxelles. En outre, elle veut apprendre vite. Du coup, elle dit ne rien comprendre avec cette méthode et finit par se stresser tout le temps. D'après Castano, ce cas de Marwa illustre qu'un taux de fréquentation des cours élevé ne veut pas toujours dire que l'apprenant(e) est satisfait(e) de participer aux cours.

Selon Audrey M. Thomas de Victoria (1990), certains apprenants décrivent leur formation tel un moyen de développement personnel. Ils participent à la formation dans le but d'être reconnus, de se sentir utiles, et d'être fiers d'eux-mêmes. Ils cherchent à se développer en participant à des formations et en rafraichissant leurs connaissances. La formation représente aussi un moyen de fuir les problèmes quotidiens et la solitude pour certains apprenants.

D'après Natalie Lavoie, Jean-Yves Levesque et Dominic Lapointe (2007, p.63-78), il a été également observé que les apprenants parlent fréquemment de manque de temps pour justifier leur absence. Ils entrecroisent plusieurs raisons liées à leurs situations de vie personnelle : leurs petits boulots ou leurs autres priorités prennent une certaine importance dans leur vie que leur formation.

Là encore, il y a de fortes similitudes entre les résultats obtenus dans les entretiens effectués en 2016 et ceux obtenus dans le cadre des trois entretiens effectués en 2019. Fatima explique très bien que pour elle, la formation lui permet d'oublier ses difficultés. Il ressort des trois entretiens, et cela, assez clairement, que certains apprenants « cassent » leur isolement en venant à la formation.

Le sentiment d'être trop « occupé » par des charges et des responsabilités diverses, les empêchant parfois d'être assidu dans leur formation, est très prégnant.

III.3 Résultats concernant les obstacles organisationnels

Le prix de l'inscription influence l'assiduité des apprenants. Abbas et Louis, deux des vingt personnes interviewées, ont quitté leurs anciens centres de formation, car le prix de l'inscription aux formations était trop cher pour eux. En revanche, d'après Castano, aucun des apprenants chez Lire et Ecrire Bruxelles ne s'est plaint du prix d'inscription qui est de 20 euros. En outre, cette somme peut être diminuée voire annulée pour les apprenants qui ont des difficultés de s'en acquitter.

Une grande part des personnes interviewées dit avoir quitté leur précédent centre de formation avant de venir chez Lire et Ecrire Bruxelles, car le niveau de formation y est très élevé. Brahim et Fanny, par exemple, deux des vingt personnes enquêtées, ont débuté leur formation chez des opérateurs à Anderlecht. Puis, ils ont arrêté leurs

formations pendant un an avant de s'inscrire chez Lire et Ecrire Bruxelles, car les choses enseignées dans leurs précédents centres de formation sont trop difficiles pour eux qui ne sont jamais allés à l'école. Chez Lire et Ecrire Bruxelles, ils disent se sentir bien et comprendre les choses qu'on leur explique. Arnaud, un autre des vingt personnes enquêtées, a acquis les adresses de différents opérateurs alpha de la part de Bruxelles Formation. Il s'est inscrit chez l'un de ces opérateurs et y a débuté une formation pendant un an. Par la suite, il a été orienté par l'opérateur qu'il a choisi chez Lire et Ecrire Bruxelles. Le niveau chez l'ancien opérateur était trop élevé pour lui raconte Arnaud.

Les apprenants ont tous des avis positifs à l'égard de leurs formateurs chez Lire et Ecrire Bruxelles. Marwa dit, par exemple, que ce qui lui plaisait le plus dans la formation était sa formatrice. Ce qui est surprenant, c'est la qualification systématique de gentils et patients des formateurs. Élisabeth, une des vingt personnes enquêtées, avoue même que, pour la première fois, elle est motivée à étudier du fait de la gentillesse et de l'attention que son formateur porte envers les apprenants. Rihab, une des vingt personnes enquêtées, par contre, a été par le passé insatisfaite de son formateur, car ce dernier amenait des débats qu'elle trouvait irrespectueux. Du coup, elle a quitté sa formation après sept mois et s'est réinscrit chez Lire et Ecrire Bruxelles (Castaño, 2017).

Hassan, Fatima et Moustapha, les trois apprenants ayant effectué des entretiens au mois d'avril 2019 ont sensiblement la même analyse que les apprenants ayant effectuée les entretiens en 2016. Pour ce qui est du prix de la formation, tous les trois s'accordent pour dire que 20 € représentent une somme modique pour la formation. Ils partagent également l'analyse de la majorité des apprenants interviewés en 2016 sur le niveau d'exigence trop élevée des formations qu'ils ont suivies chez d'autres opérateurs. En effet, Hassan a expliqué que le niveau d'exigence en termes de résultats chez l'opérateur précédent l'avait rebuté. Il explique que c'est la raison pour laquelle il s'est inscrit à Lire et Ecrire, car un membre de sa famille lui avait expliqué que les exigences en termes de résultats étaient moindres.

Ce qui revient également, c'est la question des locaux qui ne sont pas adaptés. En effet, tous les trois abordent la question des locaux lorsqu'on leur demande quels serait

les améliorations éventuelles qu'ils souhaiteraient au sein de Lire et Ecrire. En outre, la question des horaires revient dans les trois entretiens. Ils pensent que l'horaire de formation devrait faire l'objet d'une concertation ou à tout le moins, d'une prise en compte sérieuse de la part de l'institution.

Enfin, ils partagent tous les trois le même avis très positifs sur leurs formatrices. Même si Fatima précise qu'elle n'était pas satisfaite du tout de la formatrice précédente.

Les difficultés rencontrées par les apprenants au niveau de l'organisation de lire écrire se situe surtout à deux niveaux. Premièrement, il s'agit de la tension entre les objectifs des CPAS, d'ACTIRIS ou encore du FOREM et la pédagogie choisie par Lire et Ecrire. En effet il s'agit d'une pédagogie auto émancipatrice ou socio-constructiviste. Cette pédagogie postule que pour qu'un apprentissage soit réussi, il ne faut pas qu'il y ait un maître et des élèves. Le formateur un rôle d'arbitre et d'animateur uniquement. Cette pédagogie postule également le fait que le formateur apprenne autant de ses élèves que les élèves de lui-même. La finalité étant d'augmenter la dynamique de groupe et de ce fait d'augmenter la motivation des apprenants pour l'apprentissage. La difficulté réside dans le fait que cette pédagogie se distingue radicalement des objectifs linguistiques établis par les pouvoirs subsidiant et exigés aux apprenants. Les CPAS et ACTIRIS ou encore le FOREM exigent des apprenants qu'ils apprennent la langue fonctionnelle le plus rapidement possible dans une logique d'insertion socioprofessionnelle. C'est une vision de l'enseignement classique qui est adaptée à des personnes ayant suivi un enseignement durant leur enfance. Cette méthode n'est pas adaptée pour les personnes peu ou pas scolarisées.

Deuxièmement, le volume horaire est également un sujet problématique pour les apprenants. Certains apprenants comme Hassan et Fatima, se plaignent du fait d'avoir trois, voire quatre séances de cours par semaine. Ils estiment qu'avec leur vie d'adulte et les responsabilités et bien qu'il soit motivé, cela est beaucoup trop. Étant donné que le volume horaire est déjà perçu comme trop élevé pour ces apprenants, il est clair que le volume horaire exigé par les pouvoirs subsidiant est vécu par les apprenants comme hors de portée.

À la question de savoir ce qu'il souhaiterait améliorer au sein de Lire et écrire afin d'augmenter sa motivation, Hassan a déclaré lors de son entretien : « la fréquence de cours. Le mieux ce serait d'avoir deux cours par semaine au lieu de trois car nous sommes des adultes avec des responsabilités. Lire et écrire devrait adapter les heures de cours en fonction du profil des apprenants. Une personne de 20 ans n'aura jamais plus à gérer qu'un homme de 50 ans voire de 35 ans. En plus, ce jeune de 20 ans n'a en général pas de famille à charge. »

À la même question, Fatima a déclaré quant à elle : « si on pouvait avoir de séance de quatre heures au lieu de trois séances de trois heures, cela m'arrangerait. Ce serait bien que Lire et écrire demande aux apprenants avant de faire les horaires. Je sais que ce n'est pas possible de satisfaire tout le monde, mais on peut peut-être trouver une solution qui arrange tout le monde. »

En termes de motivation, les contraintes organisationnelles soulevées jouent un rôle négatif sur la motivation intrinsèque des apprenants. Comme nous l'avons vu précédemment, beaucoup de d'apprenants disent qu'ils apprendraient mieux si les cours étaient organisés autrement. Le fait de devoir cumuler deux formations d'alphabétisation afin d'avoir leur quota d'heures et ainsi de satisfaire les demandes des pouvoirs subsidiant est problématique pour beaucoup d'apprenants. Il trouve que cet horaire est trop lourd et donc, ils perdent en motivation à apprendre. La formation devient trop lourde à porter. Dans le même temps, il apparaît clair que beaucoup d'apprenants suivent le cours de manière assidue car il y a une motivation extrinsèque qui trouve sa source dans l'imposition et donc dans la contrainte de suivre des cours.

III.4 Résultats concernant les obstacles institutionnels

Durant l'entretien avec Khadija, une sorte de révolte à l'égard de la contrainte de se former a été remarquée. Khadija a un taux de fréquentation des cours de 32%. Elle parle de ses absences avec sérénité, des absences qui souvent, sont dues des rendez-vous au CPAS, des rendez-vous à l'école de son enfant, ou entre autres, des problèmes de santé. Selon elle, ses absences ont souvent lieu le lundi. En effet, Khadija est forcée par

le CPAS de participer à une formation en alphabétisation, Castaño (2017). On peut parler dans ce cas-ci d'un niveau de motivation extrinsèque élevé lié à la contrainte de rentré en formation qui est exigée par ACTIRIS.

Marwa a un taux de fréquentation des cours de 94%. Si elle est si assidue, c'est uniquement pour atteindre les 20 heures hebdomadaires de cours exigées par ACTIRIS. Ce qu'elle veut c'est apprendre la langue en travaillant. Dans ce cas-ci également, On peut parler d'un niveau de motivation extrinsèque élevé lié à la contrainte de rentré en formation qui est exigée par ACTIRIS.

Cependant, pour Moustapha (un des trois apprenants ayant effectué des entretiens au mois d'avril 2019), qui est au chômage et qui a 57 ans, la situation est vécue un peu différemment. Il dit ne pas subir trop de pression de la part d'ACTIRIS du fait de son âge. De ce fait, il dit pouvoir se consacrer plus sereinement à sa formation. Avec 96 % de taux de présence, il est à remarquer qu'il a le taux de présence le plus haut de son groupe. Il a un niveau de motivation intrinsèque élevé comme en témoigne son taux de présence. En effet, il est quasi toujours présent sans y être obligé.

Certains apprenants voudraient avoir plus d'heures de formation. Non pas parce qu'ils ont la volonté d'étudier de plein gré, mais plutôt pour obtenir des exemptions à leur recherche d'emploi chez ACTIRIS. En effet, pour beaucoup d'apprenants, la formation est juste une alternative à choisir seulement lorsqu'il n'y a pas de travail à faire. Il s'agit d'un choix de dernier recours devenu nécessaire du fait des exigences accrues sur le marché de travail. En ce sens, il y a des apprenants qui fréquentent d'autres centres de formation que Lire et Ecrire Bruxelles parce qu'ACTIRIS les contraint à suivre un minimum de 20 heures de cours par semaine, comme le cas de Abbas, une des vingt personnes interviewées.

En outre, ils découlent des entretiens avec Fatima et Hassan (ayant effectué des entretiens au mois d'avril 2019), un questionnement. En effet, ils ont émis une interrogation sur la prise en compte, par les assistants sociaux du CPAS, des difficultés qu'ils éprouvent à respecter un horaire très lourd.

À la question de savoir pourquoi Fatima s'est inscrite à cette formation ? Celle-ci répond : « parce que je dois absolument apprendre le français pour trouver du travail. Le CPAS ce n'est pas un avenir à long terme. Mais le CPAS ne comprend pas les difficultés que j'ai à apprendre le français. Mon assistante sociale croit que je fais exprès de ne pas apprendre vite. Je lui ai déjà expliqué que j'étais très motivé, mais qui me fallait du temps. Il pense qu'on est comme les enfants à l'école. Les enfants apprennent vite. Ils sont jeunes et c'est plus facile pour eux. Moi qui ne suis jamais allé à l'école, c'est très difficile pour moi. Ce qui me fait le plus souffrir c'est que l'assistante sociale pense que je ne suis pas motivé. »

A la même question, Hassan a répondu : « moins de surveillance, de pression de la part du CPAS. Mon seul revenu provient du CPAS donc, je n'ai pas le choix. Mais comme je l'ai dit précédemment, ça ne me dérange pas de venir au cours car la formation m'intéresse beaucoup. Mais on m'oblige à venir trois fois par semaine et à ne pas m'absenter sinon, on risque de me couper les allocations. C'est ça qui est très difficile. Si on peut venir à l'école à notre rythme et qu'à l'école, on apprend petit à petit comme c'est maintenant, alors il n'y aura pas de problème. En plus, le CPAS exige des résultats très vite. Mon assistant social est gentil, mais je crois qu'il ne comprend pas que c'est très difficile pour moi. »

À la question pourquoi vous êtes-vous inscrit à cette formation ? Hassan répond : « je suis obligé de suivre des cours en alphabétisation pour bénéficier du CPAS. Mais j'ai une motivation réelle. J'ai vraiment besoin d'apprendre le français sinon la vie est vraiment très difficile. »

III.4.1 Conclusion

À la lumière des témoignages, il apparaît que les contraintes des pouvoirs subsidiant vis-à-vis des apprenants qui dépendent d'eux financièrement, joue un rôle négatif sur la motivation des apprenants pour leur formation. En effet, l'obligation de suivre un volume horaire prédéfini et qui n'est pas en adéquation avec ce qui est supportable par les apprenants et pas en adéquation avec ce qui se pratique à Lire et Ecrire est un problème. Deuxièmement, le fait d'exiger des apprenants qu'ils atteignent

des objectifs linguistiques à une vitesse qui n'est pas réaliste pour un public en alphabétisation est un deuxième facteur générant de l'amotivation pour les apprenants. Enfin, les apprenants ont le sentiment de subir un contrôle aussi inutile que difficile à vivre de leur point de vue.

IV Discussion

Dans cette partie, je procède à une analyse des résultats obtenus dans la partie empirique en utilisant les concepts du cadre théorique. En effet, j'utilise la classification des obstacles à la formation (voir tableau, page 20) ainsi que les concepts liés à la motivation comme grille de lecture des résultats obtenus lors des interviews. Préalablement, j'ai fait un travail d'identification et de classification des contenus des interviews afin de les assimiler à leurs types d'obstacles respectifs. En outre, j'ai mobilisé les concepts de la motivation en faisant le lien avec les obstacles évoqués par les apprenants afin de peaufiner mon analyse. Enfin, j'ai décidé de mobiliser des analyses issues de spécialistes afin d'enrichir et de compléter mon analyse.

IV.1 Discussion sur la levée des obstacles situationnels (ayant un rapport à la vie de l'adulte)

Selon Natalie Lavoie, Jean-Yves Levesque et Dominic Lapointe, vu leurs conditions de vie précaires, la nature des obstacles situationnels paraît couvrir une ampleur bien marquée chez des adultes peu scolarisés. Les obstacles en relation aux conditions matérielles précaires dépassent le manque d'argent et de coûts issus de la participation à une activité de formation. Ces conditions impactent aussi sur tout le fonctionnement de la vie des personnes peu scolarisées pour compenser ne serait-ce que les besoins essentiels à leur survie.

Selon Castaño, la levée des obstacles situationnels pourrait épargner aux apprenants des préoccupations qui les empêchent de se concentrer sur leurs formations. Ils ont la pensée plus tranquille et développent facilement un sentiment d'efficacité qui les motive à apprendre avec plus d'attention. Les obstacles situationnels sont comme

des besoins primordiaux que toute personne qui y fait face doit satisfaire en premier lieu. C'est seulement quand ils sont résolus que les besoins à satisfaire peuvent être changés.

Une personne ayant un statut de séjour qui n'est pas en règle doit prioriser avant tout la régularisation de son statut de séjour puisqu'à cela dépend la suite de sa vie dans le pays. Une personne en situation de précarité est obligée de trouver de temps en temps une source de revenus temporaire pour satisfaire ses propres besoins et ceux de ses enfants avant de pouvoir penser à faire autre chose. En effet, le travail constitue avant tout un moyen de survie qui assure une source de revenus et qui est de ce fait perçu plus utile et essentiel qu'une activité de formation. En outre, les travaux précaires et non-spécialisés exigent peu de recours à l'écrit. Du coup, cela n'incite pas les travailleurs à se perfectionner.

Lorsque les apprenants sont contraints de participer à une formation en alphabétisation alors qu'ils n'ont pas voulu s'y inscrire, ils vont être émotionnellement perturbés. Dès lors, ils seront présents physiquement dans les salles de cours, mais leurs pensées seront complètement ailleurs. En effet, apprendre nécessite plusieurs conditions dont la possession d'une structure cognitive compatible avec l'accueil, mais également la possession d'une disponibilité psychique et émotionnelle nécessaire à ce réaménagement (Josso, 1996).

Selon Undurraga, l'adulte qui débute une formation en alphabétisation a déjà des connaissances qu'il a acquises par expérience. En outre, s'il a des problèmes de santé, il y a de grands risques qu'il soit vite démotivé à venir en cours si ces paramètres ne sont pas pris en compte lorsqu'arrive le moment de la formation. En effet, le stress est un facteur réellement défavorable à la formation en alphabétisation des adultes du fait qu'il rend les apprenants moins disponibles à l'effort d'apprentissage, mais également parce qu'il perturbe le processus de traitement des informations et donc leur acquisition au point de vue cognitif. En ce sens, la santé physique et mentale assure un rôle dans la disponibilité de l'apprenant et dans ses possibilités de performance d'apprentissage. Pour toutes ces raisons, la prise en compte de l'état de santé ou du niveau de stress des apprenants les motive à venir en cours. Ceci est bien confirmé par les cas de Céline et d'Elisabeth : elles ont respectivement un taux de fréquentation des cours de 71% et de

81% malgré leur état de santé, et expriment des grandes motivations à venir se former au sein de Lire et Ecrire Bruxelles. Aussi, il faut tenir compte des facteurs liés à l'apprenant et à son environnement socioculturel puisque ces facteurs peuvent contribuer à simplifier ou à compliquer le processus de formation (Undurraga, 1996).

IV.2 Discussion sur la levée des obstacles dispositionnels (ayant un rapport avec les attitudes de l'apprenant)

Les apprenants agissent différemment face à la contrainte de se former. Cela signifie donc que la contrainte de se former n'est pas toujours un problème déterminant sur le taux de fréquentation des cours (Castaño, 2017).

Toutefois, les obstacles dispositionnels ne doivent pas être sous-estimés, car ils forment l'élément le plus énigmatique dans la compréhension des obstacles à la participation. La sous-estimation du soi, en parlant de se former découle souvent des expériences scolaires antérieures et forme un obstacle psychologique à la motivation de venir en cours. Or, l'estime de soi est capitale aussi bien pour le choix de s'inscrire à une formation que pour le processus d'apprentissage lui-même. Un apprenant qui se sous-estime va douter de son propre succès et anticipe son échec, tandis qu'un apprenant ayant une bonne estime de soi apprend facilement, car il est dans une meilleure disposition à changer, à prendre des risques, à apprendre (Audrey M. Thomas de Victoria, 1990).

Pour le cas de Khadija, par exemple, plusieurs études disent que les cas d'absence comme les siens pourraient être le symbole d'une soumission face à l'autorité. Elle se libère des obligations auxquelles elle doit faire face en dépit de son âge à travers ses absences (Castaño, 2017).

Cependant, son irrégularité à venir en cours rend difficile pour les formateurs la planification de la formation et de son contenu. Il est difficile de prévoir un perfectionnement si certains des apprenants ne sont pas réguliers (Anaïs, 2009).

Donc, les attitudes des apprenants ne doivent pas être perçues comme des obstacles à résoudre, mais plutôt comme des signes pour identifier des obstacles qui ont conduit les apprenants à agir de la sorte (Castaño, 2017).

Par ailleurs, les apprenants qui évoquent le manque de temps pour couvrir leur absence sont les apprenants qui accordent peu ou aucune importance à la formation. Le fait de trouver d'autres adultes qui vivent dans les mêmes conditions de vie qu'eux, mais qui peuvent participer activement à la formation en est la preuve. Ce manque de temps est probablement issu de l'incapacité ou du désintéressement à la planification de son emploi du temps. Cependant, il ne serait pas facile pour ces personnes de changer leurs comportements pour réorganiser autrement leur vie quotidienne et se persuader de venir en formation (Natalie Lavoie, Jean-Yves Levesque et Dominic Lapointe, 2007, p.63-78).

Ils mentent parfois en évoquant le problème de temps pour cacher d'autres priorités (Audrey M. Thomas de Victoria, 1990).

Concernant particulièrement le cas de Marwa qui préfère apprendre la langue en travaillant : elle perçoit la formation comme un détour inutile qui lui est imposé afin d'obtenir des emplois qui lui étaient accessibles dans son ancien pays en comptant uniquement sur ses connaissances pratiques. En effet, la formation fait plus appel à des acquisitions de connaissances plus théoriques que pratiques. Ce qu'elle suggère donc, c'est de porter un intérêt vers d'autres formes d'apprentissage, qui sont de nature informelle, par l'observation des pratiques quotidiennes ou de travail, par exemple (Castaño, 2017).

Il n'y a qu'une petite proportion des apprenants enquêtés qui est consciente de la difficulté à apprendre le français. Selon les résultats d'une recherche menée en Flandre en 1996, il n'y avait aussi que 17,5 % des adultes positionnés au niveau de littératie le plus faible qui reconnaissent d'avoir des compétences faibles ou moyennes. En appliquant ce pourcentage au nombre maximum de personnes ayant actuellement le CEB, on trouve le nombre de personnes susceptibles d'exprimer un besoin en alpha (Enquête IALS (International Adult Literacy Survey, 1996).

Selon Audrey M. Thomas de Victoria, si la famille peut former un obstacle à la formation, la présence d'enfants et particulièrement l'entrée à l'école de ces derniers peuvent être une motivation à participer à des activités de formation. Donc, les responsabilités familiales peuvent être une motivation à se former.

Mais selon Castaño, une mère ne pourra que mettre en première place sa responsabilité vis-à-vis de ces enfants notamment si ceux-ci sont encore petits ou malades. Par ailleurs, selon que les membres de sa famille donnent de la valeur ou dénigrent le fait que l'apprenant participe à une formation, et incitent ou non l'apprenant dans la réalisation de son étude, l'inscription à la formation et le fait d'aller à la formation s'en trouveront fort affectés. Le soutien familial compte donc beaucoup aux yeux des apprenants adultes. C'est une source de motivation pour les apprenants. La motivation intrinsèque peut s'en trouver augmenter comme le confirme certains témoignages des apprenants interviewés. Mais, comme on ne peut pas obliger les entourages des apprenants à les soutenir, la meilleure manière d'encourager les apprenants à poursuivre leur étude est de leur créer un environnement social agréable au sein de Lire et Ecrire Bruxelles (Undurraga, 1996).

IV.3 Discussion sur la levée des obstacles organisationnels (ayant un rapport au programme)

Selon la majeure partie des études, il est possible de tout enseigner à tout le monde peu importe l'âge. Toutefois, apprendre n'est pas chose facile pour tout le monde, certains trouvent plus d'obstacles que d'autres (Undurraga, 1996). La réussite de l'apprentissage ne dépend pas uniquement de l'apprenant, mais aussi de nombreux facteurs dont l'orientation, le formateur et les relations entre les apprenants (Castaño, 2017). Selon son parcours et ses expériences, un apprenant peut voir le formateur comme ayant une fonction traditionnelle, de type scolaire, autoritaire voire tyrannique, ou à l'inverse comme inspirant la confiance, favorisant l'échange et une relation plutôt égalitaire (Anaïs, 2009). Ces obstacles paraissent presque tous levés au sein de Lire et Ecrire Bruxelles d'après les entrevues menées avec les apprenants. Ces derniers se sentent à l'aise chez Lire et Ecrire Bruxelles et tous les apprenants disent tous du bien de leurs formateurs. Donc, la levée des obstacles organisationnels impacte significativement sur la motivation des apprenants à venir en cours au sein de Lire et Ecrire Bruxelles (Castaño, 2017).

Néanmoins, certains apprenants interviewés évoquent un horaire chargé. Il voudrait bien pouvoir pour certains d'entre eux, avoir moins de séance de cours. Il voudrait avoir moins de séance de cours ou pouvoir négocier l'horaire en concertation avec les formateurs et lire et Ecrire. Ces apprenants expliquent ce choix par les obligations qu'ils peuvent avoir et qu'ils ne peuvent pas toujours anticiper. Ils l'expliquent également pour certains par le fait qu'ils ont des engagements et notamment des rendez-vous qu'ils ne peuvent pas prévoir et qu'ils doivent absolument honorer.

Avanzini dit que les adultes ont besoin de pouvoir adapter leur formation à la vie quotidienne et d'évoluer leur savoir en lecture et en écriture. Cela consiste à se procurer une connaissance spécifique pouvant être adaptée à une situation particulière. La formation des adultes peut aussi être suivie d'une qualification professionnelle, une reconversion ou un changement de carrière au cours duquel il est important de viser l'acquisition de connaissances nouvelles (Avanzini, 1996). La formation en alphabétisation des adultes nécessite donc une connaissance de cette population. Aucun adulte ne souhaite être considéré comme un élève, mais comme un adulte à part entière. Plus l'apprenant se sent écouté, perçu en tant qu'adulte et peut participer à l'échange d'expériences, plus l'enseignement sera aisé (Hamadache, A., & Martin, D., 1988). Contrairement à un enfant, un adulte a le choix de participer ou non à une formation en alphabétisation, de s'inscrire ou de se retirer selon sa volonté. S'il trouve que la formation qui lui est donnée ne lui correspond pas, il est sûr qu'il se retirera. Il ne va pas retenir des enseignements qu'il ne comprend pas comme le cas de Brahim et Fanny qui ont quitté leurs précédents centres de formation, car ils ont trouvé que les choses qui y sont enseignées sont trop difficiles pour eux qui ne sont jamais allés à l'école. En effet, les formations à donner dans les centres de formation en alphabétisation doivent correspondre aux besoins et aux connaissances des personnes analphabètes. Pour un apprenant qui n'est jamais allé à l'école, l'obstacle ne s'agit pas seulement de l'apprentissage, mais également de la mise en place d'une relation avec le code écrit. Donc, le fait que Brahim et Fanny disent se sentir bien chez Lire et Ecrire Bruxelles peut signifier que cet obstacle a été levé, que leurs attentes et connaissances ont été bien prises en considération et qu'au final ils ont été bien orientés. Ceci veut également dire

qu'une bonne orientation est indispensable pour influencer positivement le taux de fréquentation des cours par les apprenants (Corniquet, 2015).

Sont en conséquence des éléments auxquels le formateur doit être principalement soucieux pour promouvoir un climat propice à l'apprentissage la mise en valeur de l'expérience de tous les apprenants et la régularisation des différents processus sociaux à l'œuvre entre les participants, mais également avec le formateur. Le groupe prend place sur la base et dans l'accompagnement des apprentissages individuels, mais représente aussi un sujet d'apprentissage en tant que tel. Apprendre à déchiffrer, écouter, se faire comprendre, transmettre un message, mais aussi savoir de quelle manière marche un groupe constituent des valeurs fondamentales dans une société dite d'informations et de communication. Parlant de son expérience dans sa pratique de la méthode d'analyse biographique que sont les récits de vie, Pierre Dominicé expose d'ailleurs le fait que les souvenirs scolaires sont le plus fréquemment reliés à la vie sociale de l'école et les enseignements évoqués se placent dans un univers relationnel. Il est de ce fait possible que cette observation soit aussi valable dans le cas des apprenants adultes, d'autant plus que la plupart de ceux-ci, par leur statut de migrants, ont habituellement un réseau social à concevoir, ce à quoi le groupe de formation peut les assister. Cette relation ainsi que ses effets occupent une place importante dans le milieu de l'apprentissage. De plus, les émotions peuvent influencer la compréhension et la mémoire de l'apprenant. Si l'apprentissage est basé seulement sur la théorie sans aucune situation émotionnelle, l'apprenant risque d'oublier rapidement l'apprentissage. Autrement dit, les émotions influencent beaucoup la façon de mémoriser. Les souvenirs vécus lors des explicitations, tels que les réactions sensorielles, tactiles et visuelles peuvent aider à canaliser les informations et mémoriser plus longtemps les informations qui risquent d'être oubliées (Anaïs, 2009).

IV.4 Discussion sur la levée des obstacles institutionnels (ayant un rapport avec le rôle des institutions dont dépendent financièrement les apprenants)

Vu que les centres de formation en alphabétisation reçoivent un grand nombre de personnes contraintes par ACTIRIS ou les CPAS de suivre des formations, les

politiques soutenues par l'Etat social actif impactent sur les formations. Beaucoup d'apprenants s'inscrivent même à plusieurs formations, juste pour obtenir les heures exigées et non parce qu'ils veulent apprendre de plein gré.

Donc, la levée de cet obstacle pourrait permettre sans doute de réduire le nombre d'apprenants qui font des multi-inscriptions ou qui s'inscrivent seulement par obligation. En effet, les formations proposées ne suffisent toujours pas à satisfaire les demandes croissantes dues à ces politiques actives. Beaucoup de personnes sont alors frustrées du fait que leurs candidatures ont été refusées. Afin d'augmenter leur chance d'obtenir une place en formation, beaucoup de candidats s'inscrivent dans plusieurs établissements. Du coup, toutes les offres de formation sont vite saturées. Ce qui devrait être faite pour solutionner cela est qu'ACTIRIS ainsi que les CPAS arrêtent d'inciter les apprenants à cumuler plus d'heures de formation, car cela ne résout pas le fond du problème : dans ce cas de figure, les apprenants ne viennent pas dans les centres de formation pour se former, mais pour remplir une obligation. En outre, le marché de l'emploi se caractérise par une exigence élevée en termes de qualification et comporte peu d'emplois faiblement qualifiés, ce qui laisse peu de places pour les personnes peu diplômées (Castaño, 2017).

Selon Mesnier (1996), on apprend à partir du moment où un sujet a réellement investi dans une relation personnelle et affective avec un objet de savoir. Selon B. Charlot, cette relation est singulière. Elle est en relation avec l'histoire de l'apprenant et de son environnement social, dans la mesure où toute histoire individuelle se tisse à partir des relations sociales qui produisent cette singularité. Le premier élément qui est exposé ici est la valeur de l'entrée en relation entre l'apprenant et l'objet de formation. Du moment où cette relation n'a pas été mise en place, cela signifie qu'il n'y a pas de participation volontaire possible à la formation. Toute dépense énergétique n'a pas de sens. Cette relation singulière ne peut naître chez des apprenants adultes que si l'objet d'apprentissage est doté d'un sens qui paraît utile à leurs yeux. En d'autres termes, la formation consentie doit correspondre à une utilité ou un intérêt identifié. Elle doit offrir à l'apprenant adulte la possibilité de découvrir des solutions à des problèmes ou préoccupations. La seule façon pouvant permettre de donner un sens et une utilité à cet objet de formation est qu'il doit pouvoir entrer en harmonie avec les intérêts personnels

des apprenants. Ces intérêts peuvent varier d'un individu à un autre, car ils résultent des attentes de chaque individu, des attentes qui, elles aussi, résultent d'un parcours de vie constitué d'expériences singulières. L'objet de formation doit de ce fait offrir la possibilité de résolution de défis du quotidien, d'obstacles concrets qui résultent de la relation entre l'apprenant et ce qu'il apprend. Donc, pour avoir du sens, la formation doit permettre à l'apprenant adulte de solutionner des problèmes pragmatiques de son quotidien, comme savoir s'exprimer dans les situations de communication auxquelles ils peuvent faire face ou savoir s'orienter et s'organiser de manière plus autonome (Anaïs, 2009).

La relation entre les expériences, le parcours de vie et les finalités de formation doit donner naissance à une condition de formation qui prend en compte ces différents éléments. Cependant, prendre en compte ces différents éléments ne peut se faire qu'avec la volonté de l'apprenant, c'est-à-dire dans la tête de l'apprenant ce qui requiert un rapport actif de l'apprenant à l'égard de l'objet de formation et au sens que celui-ci prend au regard de son parcours.

En conclusion, le fait qu'ACTIRIS et les autres entités contraignent les adultes qui ont besoin d'aides sociales à suivre une formation est tout simplement contre-productif et inefficace. En effet, si la formation n'intéresse pas l'apprenant et n'est donc pas investie activement par ce dernier, l'apprenant est présent physiquement dans la salle, mais n'apprend pas. Aucun apprentissage ne peut se faire (Anaïs, 2009).

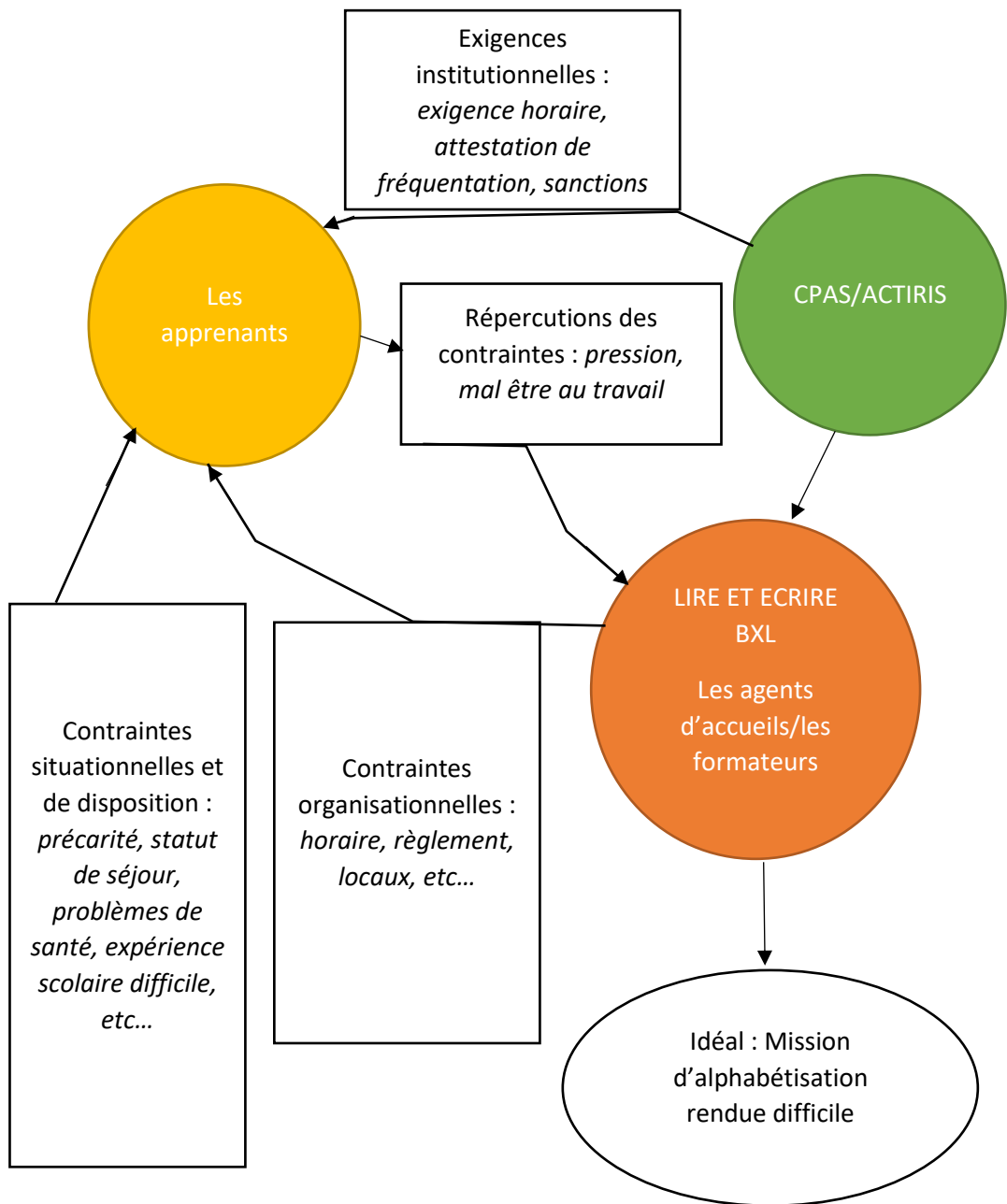
De plus, les politiques publiques actuelles obligent les demandeurs d'emploi à se former et rechercher un emploi. Cependant, même tous les centres de formation à Bruxelles n'ont pas la capacité suffisante pour tous les accueillir et que par la suite, le marché de l'emploi bruxellois comporte peu de places pour les personnes peu diplômées et discrimine ceux d'origine étrangère (Castaño, 2017).

Selon le rapport d'activités 2016 de Lire et écrire Bruxelles et comme nous avons pu le constater au travers des entretiens avec les apprenants interviewés, cette réalité bafoue totalement le droit à l'alphabétisation selon l'article 26 de la Déclaration des droits humains. Elle enfonce plus les personnes vivant dans la précarité qu'elle ne les soutient. Elle trouble et engendre de la compétition dans le secteur, elle rend méfiants

les candidats apprenants vis-à-vis des travailleurs de première ligne qui sont en plus amenés à contribuer de façon insidieuse au contrôle de leur public. De fait, les candidats apprenants ont peur des visites de contrôle au CPAS, à ACTIRIS, à l'ONEM qui sont de plus en plus décourageantes et perturbantes au niveau de la formation lorsqu'elles ne causent pas d'absence, voire d'abandon. En effet, j'ai constaté dans le cadre de ma pratique que certains apprenants vivaient très mal les contrôles de la part du CPAS et d'ACTIRIS. Souvent, dès que les personnes (souvent les moins motivés) le peuvent, c'est-à-dire dès qu'elles peuvent se soustraire à la sanction, elles s'absentent ou abandonnent la formation. De plus, cette surveillance, ce contrôle peut mettre à mal la motivation des apprenants qui étaient bien disposés vis-à-vis de l'apprentissage de la formation. Cela a été confirmé par les témoignages de certains apprenants et notamment celui de Hassan. Hassan est une des trois personnes interviewées en 2019. Il a déclaré qu'il était motivé mais que dans le même temps il vivait très mal le contrôle et le suivi du CPAS. En effet, la formation ne lui pose aucun problème mais le fait de ne pas pouvoir s'absenter et d'être surveillé par rapport à sa fréquentation le perturbe et donc perturbe sa formation.

Cela accentue la démotivation des apprenants déjà peut motiver. En outre, cela peut diminuer la motivation des apprenants ayant déjà une motivation intrinsèque assez élevée et qui sont désireux de rentrée en formation. La contrainte génère une motivation extrinsèque qui pousse certains apprenants à s'inscrire et à rester un certain temps. Mais cela ne dure que tant que la menace du contrôle et de la sanction existe. Une fois que l'apprenant obtient l'attestation de fréquentation lui permettant de passer le cap du contrôle avec succès, alors cet apprenant abandonnera la formation s'il n'a pas de motivation intrinsèque à la base. C'est la raison pour laquelle ces politiques de l'ESA sont contre-productives en ce qui concerne la formation en alphabétisation et le public particulier qui suit les cours en alphabétisation.

Schéma représentant les acteurs dans leurs interactions :



CONCLUSION

La motivation des adultes à l'entrée dans une formation en alphabétisation est liée à l'interaction entre leur situation de vie et l'environnement dans lequel ils évoluent. D'après les résultats obtenus, les principaux obstacles qui les empêchent d'entrer en formation ou de maintenir le taux de fréquentation à la formation sont les barrières de situation (le statut de séjour, la pauvreté et la précarité, le statut familial, le souci de santé), ceux de nature institutionnelles (les exigences du CPAS et d'ACTIRIS) et les barrières de disposition (la sous-estimation du soi, le manque de temps).

La levée des barrières situationnelles motive les apprenants à venir en cours. Cela s'explique par le fait que ces barrières impliquent les besoins essentiels et primordiaux aux survies de ces individus. Si la sous-estimation de soi est l'élément clé de la barrière de disposition, la levée de cet obstacle augmente la motivation de l'apprenant, car la sous-estimation du soi constitue un obstacle psychologique à la motivation de venir en cours. Cependant, le problème de manque de temps est difficile à résoudre parce qu'il signifie, dans la plupart des cas, un désintéressement à la formation. Quant à la levée des barrières dispositionnelles, une telle action permettrait aux apprenants de voir la formation sous un autre angle et de la considérer comme un élément essentiel dans la construction de leur avenir, une priorité.

En se basant sur les résultats de la présente recherche, Lire et Ecrire Bruxelles devrait s'orienter à mon sens vers des « modules » plus courts dans le temps. Cela permettrait de garder plus motivé, un plus grand nombre d'apprenants. Le caractère moins contraignant dans le temps, de ce mode d'organisation des cours, conviendrait mieux à la plupart des apprenants. En effet, ceux-ci ne seraient pas engagés pour de trop longues périodes. Ce qui faciliterait pour eux, le fait de combiner leurs obligations et contraintes avec la formation. De plus, Lire et Ecrire Bruxelles doit encore d'avantage mettre l'accent sur « la pédagogie du projet ». Que l'apprenant soit sujet et non objet de sa formation. Pour cela, les modules court sont plus adaptés à ce type de pédagogie. Une pédagogie à travers de laquelle le formateur vise un objectif concret en lien avec la vie, les préoccupations et l'histoire des apprenants. Ce qui serait de nature à augmenter l'estime de soi des apprenants et de les motivés.

La formation en alphabétisation nécessite une reprise et un changement des visions de l'apprenant. Il faut que ce changement soit voulu par l'apprenant et compatible avec sa structure cognitive. Il ne faudrait pas que la formation représente une menace pour ce qui a de valeurs pour l'apprenant.

D'après les éléments recueillis dans cette recherche, il serait nécessaire d'élaborer un plan d'action au sein de Lire et Ecrire Bruxelles et idéalement avec ses partenaires, qui tient en compte précisément des objectifs et des besoins des personnes qui veulent se réinvestir dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il serait aussi important de poursuivre cette étude sur le développement intellectuel des apprenants particuliers, (Moreau, 2009).

En outre, toujours dans la même dynamique, l'idéal serait que Lire et Ecrire Bruxelles mette en place une table ronde en accord avec le CPAS ainsi qu'ACTIRIS. Cela afin d'élargir le partenariat avec des institutions qui sont incontournables dans la vie des apprenants. Notamment pour ce qui concerne la levée des obstacles situationnels ainsi qu'institutionnels, et plus précisément l'adaptation des contrôles menés par ces organismes aux obstacles vécus par ces personnes. L'objet de ces réunions serait de mettre en œuvre une concertation entre les trois institutions dans le but de concevoir le plan d'action évoqué précédemment.

Dans le cadre de ce plan d'action, les trois institutions pourraient se mettre d'accord sur la conception d'un outil d'accueil et d'évaluation des apprenants, prenant en compte les obstacles qui sont de nature à entamer la motivation des apprenants et de freiner leur entrée en formation. Ce qui permettrait à chacun des intervenants d'aborder l'accueil, l'évaluation des apprenants ainsi que leur orientation avec une grille d'analyse commune pour ce qui concerne la formation en alphabétisation. Une grille d'analyse qui tiendrait compte des obstacles que rencontrent les apprenants dans leur volonté de rentrée en formation.

Cet outil permettrait également d'isoler, par le biais des résultats qu'il procurera, les personnes susceptibles d'avoir un autre projet ou des préoccupations incompatibles avec une formation et qui de ce fait, ne sont pas prêts à rentrer en formation. Il conviendrait le cas échéant de proposer à ces personnes une autre alternative (une orientation vers un organisme plus adapté par exemple) ou de différer dans le temps,

l'entrée en formation. Cet outil permettrait à Lire et Ecrire de motiver plus efficacement auprès d'ACTIRIS et des CPAS, un choix d'orientation. Cela augmenterait le dialogue et surtout la compréhension entre les professionnels des différentes institutions chargés d'accueillir le public en concertation.

Enfin, la levée des barrières institutionnelles favoriserait encore plus la motivation des apprenants à venir en cours, dans la mesure où les conditions qui leur seraient proposées seraient plus adaptées à leur situation. Cela améliorerait aussi et grandement la qualité de travail des agents d'accueils mais aussi des travailleurs sociaux du CPAS ainsi que des employés d'ACTIRIS. Les travailleurs qui reçoivent ce public bénéficieraient de la part des institutions, d'une plus large autonomie. Ce qui serait grandement appréciable et améliorerait le service en direction de ce public.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ACTIRIS. (2013). Cadre de partenariat entre ACTIRIS et les CPAS Bruxellois relatif aux actions d'accompagnement des ayants droit à un revenu d'intégration ou à une aide sociale financière équivalente. *ACTIRIS*.

A GIDDENS, *The Third Way : The Renewal of Social Democracy*, op. cit., p.101

Audrey M. Thomas de Victoria. L'alphabétisation: Encourager les adultes à participer aux programmes. Secrétariat national à l'alphabétisation Ottawa (ONTARIO). 1990. 28 pages

Avanzini, G. (1996). L'éducation des adultes. Paris : Anthropos

Belga. (2018). Les chômeurs bruxellois peu sanctionnés par ACTIRIS en 2017. *RTBF*.

Bourgeois E., « Apprentissage, motivation et engagement en formation », *Education permanente*, 1998, p.104.

Castaño, Iria Galván, 'A Propos Des Facteurs Qui Influencent La Persévérance Et La Fréquentation Des Apprenants En Alpha. Etude Exploratoire Au Sein De Lire Et Ecrire Bruxelles' (Lire et Ecrire Bruxelles, 2017)

Claire Moreau, 'Comme Exigence Partielle De La Maitrise En Éducation (M.A.) - Étude Descriptive Sur Le Développement De La Littératie D'adultes Dans Un Contexte De Centre Communautaire' (unpublished Mémoire, Québec: Université du Québec à Trois-Rivières, 2009).

Corniquet, Claire, 2015. Quelles représentations ont les apprenants et stagiaires en alphabétisation de leur parcours de formation vers l'emploi ? Enjeux et défis pour le secteur de la formation ISP-Alpha, Bruxelles : Lire et Ecrire Bruxelles.

Corniquet C. (2015). Travailleurs analphabètes : avec ou sans emploi, condamnés à la galère ? *Colloque du 1^{er} avril 2015 – Lire et Ecrire Bruxelles*.

CPAS OCMW. (2019). Formation professionnelle individuelle. *CPAS Molenbeek*.

Cross K patricia, « Adults As learners », *The Jossey-Bass Series in Higher Education*, 1986.

Daniel Zamora, « Histoire de l'aide sociale en Belgique », in politique, septembre–octobre 2012, numéro 76, pp. 40–45.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985), « Intrinsic motivation and self-determination in human behavior », Springer Science & Business Media.

Dupont, J-P., Carlier, G., Gérard, P. et Delens, C. (2009). Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique : revue de littérature. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, (73).

Els De Clercq, Aurélie Storme et Sylvie-Anne Goffinet, « concept de chômeurs « MMPP-PMS », quels impacts pour le public en situation d'illettrisme ? », Septembre 2017.

Enquête IALS (International Adult Literacy Survey), Flandre, 1996

Fédération bruxelloise des organismes d'insertion socioprofessionnelle et d'économie sociale d'insertion. (2009). Accompagnement et suivi actif des chômeurs : du parcours d'insertion au parcours d'obstacles – Note de position de la FeBISP sur la politique d'activation des chômeurs. *FeBISP asbl*.

Hamadache, A., & Martin, D. (1988). Théorie et pratique de l'alphabétisation : politiques, stratégies et illustrations. Ottawa: OCED

Herscovici A. (2007). Les CPAS, au pied du mur des inégalités. *Santé conjugulée*, 40.

<http://www.crf.wallonie.be>

<https://droit-finances.commentcamarche.com>

<https://statbel.fgov.be/fr/nouvelles/299-de-la-population-un-diplome-de-lenseignement-superieur>

Iria Galván Castaño, 'A Propos Des Facteurs Qui Influencent La Persévérance Et La Fréquentation Des Apprenants En Alpha. Etude Exploratoire Au Sein De Lire Et Ecrire Bruxelles' (Lire et Ecrire Bruxelles, 2017).

Joseph, Magali, and Lise Valckenaers, 'Contexte Sociopolitique De l'État Social Actif (ESA)', JOURNAL DE L'ALPHA, 2013, 13 – 24

Josso, C. (1996). Se former en tant qu'adultes : défis, enjeux, ressources et difficultés. In L'adulte en formation, Regards pluriels. Etienne Bourgeois (Éd.). Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier S.A.

Lavoie Natalie, Levesque Jean-Yves, Lapointe Dominic, « Mieux comprendre les obstacles qui entravent le retour en formation des adultes peu scolarisés », Savoirs, 2007/1 (n° 13), p. 63-78. DOI : 10.3917/savo.013.0063. URL : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2007-1-page-63.htm>

Lire et Ecrire Bruxelles. Rapport d'activités 2016

Lire et Ecrire Bruxelles. (2017). *Lire et Ecrire Bruxelles CRÉDAF 2017 – Rapport d'activités*. Lire et Ecrire Bruxelles asbl. 159 pages.

Loutan, Anaïs. « Les absents ont-ils toujours tort ? » Absentéisme dans des dispositifs genevois de cours de français pour personnes migrantes : explications sur les causes, recherche de solutions et pistes de réflexion. Maîtrise : Univ. Genève, 2009.

Magali Joseph and Lise Valckenaers, 'Contexte Sociopolitique De l'État Social Actif (ESA)', JOURNAL DE L'ALPHA, 2013, 13 – 24.

Moreau, Claire, 'Comme Exigence Partielle De La Maitrise En Éducation (M.A.) - Étude Descriptive Sur Le Développement De La Littératie D'adultes Dans Un Contexte De Centre Communautaire' (unpublished Mémoire, Québec: Université du Québec à Trois-Rivières, 2009)

Natalie Lavoie, Jean-Yves Levesque, Dominic Lapointe. Mieux comprendre les obstacles qui entravent le retour en formation des adultes peu scolarisés. Dans Savoirs 2007/1 (n° 13), pages 63 à 78

Piché S., « Précurseur motivation Nelle des performances sportives et scolaires », Doctoral dissertation, Université Laval.

Principe au cœur du discours de Den Uyl de F. Vandenbroucke (F. Vandenbroucke, Discours du 13 décembre 1999 : Exposé Den Uyl (L'État social actif), 1999, disponible à l'adresse Internet <http://vandenbroucke.fgov.be/Zframe07.htm>, (site visité le 28 juin 2001), 16p.

Quigley, B. Allan, et Uhland, R. L., 2000. « Retaining adult learners in the first three critical weeks: A quasi-experimental model for use in ABE programs », dans *Adult Basic Education*, 10(2), pp.: 55-68

Tripalium, 2011., carte blanche sur la pénibilité au travail, [http ://WWW.Tripalium.be/FR/, carte–blanche–sur–la–illisibilité–eau–travail](http://WWW.Tripalium.be/FR/carte-blanche-sur-la-illisibilite-eau-travail). Il s'agit d'un groupe de travail composé de chercheurs, de médecins, de politiciens, de syndicalistes et d'experts qui travaillent sur la problématique de la pénibilité au travail

Undurraga, C. (1996). Un cadre pour appréhender l'apprentissage chez des adultes en formation. dans *L 'adulte en formation. Regards pluriels*. Bruxelles : De Boeck.

Viau R. (1994). La motivation en contexte scolaire (3e ED). Bruxelles : De Boeck université.

Vielle P, Pochet P. et Cassiers I. (2006). *L'Etat social actif : vers un changement de paradigme*. Bruxelles : PIE Peter Lang, 357 pages.

Wastchenko M. (2016). Dossier : Extension des projets individualisés d'intégration sociale. *Trait d'union*, 22-28.

Williams M., Burden R., « Motivation in language learning : A social constructivist perspective », *Les cahiers de l'APLIUT*, 1997, p. 19-27.

ANNEXES

Guide d'entretien des apprenants

Critères pour la première sélection des participants

- ❖ Cibler les apprenants type de Lire et Ecrire Bruxelles : des personnes âgées entre 25 à 55 ans, d'origine étrangère, qui a peu ou pas fréquenté l'école et qui a une situation socioprofessionnelle précaire
- ❖ L'échantillon à enquêter sera composé à 65 % par des femmes et à 35 % par des hommes¹. Soient 7 femmes pour 4 hommes.
- ❖ Au fur et à mesure que l'enquête avance, cet échantillon pourra être révisé. Le chercheur pourra, selon ses découvertes, interviewer d'autres personnes que les apprenants².

Questions liées à la fréquentation

- ❖ Quel est votre volume horaire par semaine ?
- ❖ En moyenne, combien d'heures par semaine passez vous en formation ?

Questions concernant la situation de vie de l'apprenant

- ❖ Quelle est votre nationalité d'origine ?
 - Belge
 - Autre que Belge
 - ▶ Est-ce que votre séjour en Belgique est en règle ?
 - Oui
 - Est-ce que le fait d'avoir obtenu un titre de séjour en règle vous a motivé à venir en formation ?
 - Non
 - Est-ce que le fait de ne pas avoir un titre de séjour en règle représente un obstacle à la fréquentation de vos cours ?

¹ Castaño.

² Moreau.

- ❖ Y a-t-il des personnes à votre charge ?
 - Oui
 - ▶ Comment faites-vous pour vous occuper d'eux et en même temps suivre une formation ?
 - ▶ Si quelqu'un vous aide à s'occuper d'eux, seriez-vous plus motivé(e) à venir en formation ?
 - Non
 - ▶ Vivez-vous seul(e) ?
 - Oui
 - Le fait de vivre seul(e) représente, à votre avis, un avantage ou inconvénient à la fréquentation de vos cours ?
 - Non
- ❖ Comment réagissent les membres de votre famille ou les personnes avec qui vous vivez vis-à-vis du fait que vous venez à une formation ?
 - ▶ S'ils ont réagi autrement, auriez-vous plus ou moins de motivation à aller en formation ?
- ❖ Quelles sont vos sources de revenu actuellement ?
- ❖ Avez-vous des difficultés financières pour assurer à la fois votre vie quotidienne et votre formation ?

Questions concernant les attitudes de l'apprenant

- ❖ Est-ce qu'il vous **est** déjà arrivé de venir en formation alors que vous avez la tête ailleurs ?
- ❖ Avez-vous des difficultés pour venir souvent au cours ? Pourquoi ?

Questions concernant la formation

- ❖ Comment ça se passe avec le formateur ?
- ❖ Que pensez-vous des choses qu'on vous a enseignées jusqu'alors ?
- ❖ Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans le cours ?
- ❖ Que pensez-vous du frais de cours chez Lire et Ecrire Bruxelles ?

Questions concernant ce qui peut motiver ou démotiver les apprenants

- ❖ Pourquoi vous êtes-vous inscrit(e) à cette formation ?
- ❖ Que souhaitez-vous améliorer au sein de Lire et Ecrire Bruxelles pour que vous soyez plus motivé à venir en formation ?
- ❖ Qu'est-ce qui vous aiderait à venir plus souvent en formation ?

Description des apprenants enquêtés en 2015-2016

Description de 20 apprenants interviewés sur leur motivation pour se former, leurs parcours de formation, leur fréquentation à la formation de Lire et Ecrire Bruxelles pendant l'année scolaire (2015-2016) et de leurs intentions formatives pour l'année suivante³ :

Abbas est cinquantenaire. Il est venu du Maroc. Il a débarqué en Belgique en 1995. Il est sans emploi et n'a pas d'enfant. Chaque après-midi, à la suite de la formation, il prend soin de sa mère qui est malade. Abbas avait déjà participé à une formation chez un autre opérateur qu'il a quitté avant de débiter sa formation à Lire et Ecrire Bruxelles. Abbas fréquente Lire et Ecrire Bruxelles pour la première fois. Abbas a eu un taux de fréquentation des cours de 87% durant la période allant de septembre 2015 à juin 2016 dans le cadre de sa formation à Lire et Ecrire Bruxelles. Il dit être satisfait de la formation à Lire et Ecrire Bruxelles. Toutefois, lors de l'entretien, il a admis qu'il cherche une formation alpha chez un autre opérateur dans le but de cumuler plus de d'heures de formation. Il cherche à associer sa formation à Lire et Ecrire Bruxelles avec une autre ailleurs afin de gagner les 20 heures de formation hebdomadaires pour être dispensé de certaines obligations en tant que demandeur d'emploi par ACTIRIS.

Afi est quarantenaire. Elle vient du Togo et elle a débarqué en Belgique en 2002. Afi aussi est sans emploi. Elle vit aux dépens de son mari. Elle a un enfant mais celui-ci est dans son pays d'origine. Elle a demandé l'asile, mais elle ne l'a pas obtenu. Afi dit qu'en Belgique « si tu n'as pas fait l'école, c'est grave, personne ne t'aide ». Raison pour laquelle elle apprend à lire et à écrire. Elle a débuté sa formation quand elle est arrivée en Belgique. Cependant, elle dit que, à ce moment-là, elle avait la tête bourrée de problèmes. Du coup, elle n'avait pas réussi à se concentrer à sa formation qu'elle a quittée. Elle a repris sa formation en alphabétisation à Lire et Ecrire Bruxelles il y a trois ans. Entre septembre 2015 et juin 2016, Afi a eu un taux de fréquentation des cours de 96 % chez Lire et Ecrire Bruxelles.

Amandine est aussi quarantenaire. Elle a débarqué en Belgique en 2010 avec un contrat de travail. Cependant, les choses ne se sont pas passées comme elle voulait. Elle s'est

³ Castaño.

retrouvée sans emploi dans une maison d'accueil suite à une longue période de recherche d'emploi et de déménagements. Amandine a quitté ses enfants dans son pays d'origine, la Côte d'Ivoire, et elle n'a pas de famille en Belgique. Amandine a fréquenté l'école pendant quelques années dans son pays d'origine. Amandine dit qu'elle participe à la formation en alphabétisation dans le but de mieux connaître comment ça se passe ici et pour rencontrer d'autres personnes. Elle a été orientée vers Lire et Ecrire Bruxelles par la maison d'accueil où elle habite. Amandine suit une formation en alphabétisation pour la première fois. Cependant, elle fréquente une formation en néerlandais dans la maison d'accueil. Amandine a eu un taux de fréquentation des cours de 85 % chez Lire et Ecrire Bruxelles entre septembre 2015 et juin 2016. L'année prochaine, Amandine souhaite participer à une formation qualifiante. Mais au cas où cela ne sera pas possible, elle continuera la formation en alphabétisation chez Lire et Ecrire Bruxelles.

Amin est âgé de 60 ans. Il vient du Maroc et il n'a jamais mis les pieds dans une école. Il a débarqué en Belgique en 2014, il a travaillé pendant un an. Par la suite, il a perdu son emploi. Auparavant, Amin avait travaillé en Italie pendant 25 ans. C'est chez ACTIRIS qu'on lui a conseillé d'améliorer son français. Il a cherché avec un ami une formation en alphabétisation et il en a trouvé chez Lire et Ecrire Bruxelles. Amin a débuté sa formation en alphabétisation en septembre 2015. Il a eu un taux de fréquentation des cours de 89 % au cours de sa formation entre septembre 2015 et juin 2016. Amin est bénévole trois fois par semaine pour venir en aide à des personnes âgées, il le fait pour entrer en relation avec d'autres personnes et pour parler français. Il aime poursuivre sa formation en alphabétisation l'année prochaine.

Arnaud est âgé d'environ cinquante ans et il est belge. Quand il était petit, Arnaud fréquentait un centre médico psycho-pédagogique. Arnaud est sans emploi, est célibataire et n'a pas d'enfants. Arnaud a un problème, cardiaque. Arnaud souhaite apprendre à bien écrire pour trouver un emploi. En 2007, Bruxelles Formation l'a orienté vers une formation en alphabétisation. Au début, Arnaud s'est formé chez une autre association, agréée en EP et en ISP, pendant un an. Cet opérateur l'a orienté vers Lire et Ecrire Bruxelles. Arnaud a eu un taux de fréquentation des cours de 96 % de sa formation entre septembre 2015 et juin 2016. Arnaud participe aussi à une formation en

informatique. Il compte poursuivre sa formation en alphabétisation l'année prochaine chez Lire et Ecrire Bruxelles.

Brahim est âgé d'environ cinquante ans. Il vient du Niger et a débarqué en Belgique il y a 16 ans. Il n'a jamais mis les pieds dans une école. Il est marié et a cinq enfants. Brahim reçoit des subventions du CPAS qui le force à participer à une formation. Mais, « ce n'est pas à cause de ça que je viens. », dit-il. Brahim souhaite apprendre le français, à lire et à écrire. Brahim a débuté sa formation en alphabétisation en 2009, juste après avoir obtenu « ses papiers » (fin 2008). Il a débuté sa formation en alphabétisation chez un opérateur d'Anderlecht. Mais, il ne l'a pas continuée. L'année passée, Il a commencé à se former chez Lire et Ecrire Bruxelles. D'après son dossier, Brahim a eu un taux de fréquentation des cours de 100 % au cours de l'année scolaire 2015-2016. L'année prochaine, il aime poursuivre sa formation en alphabétisation chez Lire et Ecrire Bruxelles.

Céline est retraitée. Elle vit seule et elle a un enfant d'âge adulte. Elle parle créole et français. Il y a deux ans et demi, un an après avoir pris sa retraite, Céline a décidé de participer à une formation en alphabétisation. Elle sait Lire et écrire, cependant elle fait toujours des erreurs. Elle est allée demander de renseignement à la commune, qui l'a dirigée vers Lire et Ecrire Bruxelles. Elle a eu un taux de fréquentation des cours de 72 % de sa formation en alpha l'année dernière. Au moment de l'entretien, Céline s'était déjà inscrite à Lire et Ecrire Bruxelles pour l'année suivante.

Élisabeth est âgée d'environ cinquante ans, elle est mariée et a deux enfants qui ont la vingtaine. Élisabeth vient du Portugal. Elle est allée à l'école quand elle était petite dans un pays africain où sa famille habitait. Élisabeth a débarqué en Belgique à 19 ans, en 1981. Elle a travaillé ici durant des années et depuis 18 mois elle est sans emploi. Élisabeth dit qu'elle a appris un peu à lire et à écrire quand elle travaillait comme femme ménage. Son mari lui a appris à compter les heures, noter les jours et à faire une planification. Élisabeth est venue de sa propre initiative parce qu'elle souhaite apprendre à lire et à écrire. Aucune institution ne l'oblige à fréquenter une formation. Il y a 15 ans, elle a assisté à une autre formation alpha où elle a réussi à avoir son permis de conduire. Elle a repris la formation en alphabétisation cette année. Élisabeth fréquente deux formations en alphabétisation en même temps (une chez Lire et Ecrire

Bruxelles et une autre chez un autre opérateur). Selon son dossier, Élisabeth a eu un taux de fréquentation des cours de 81 % de sa formation à Lire et Ecrire Bruxelles. L'année prochaine, Élisabeth compte continuer les deux formations en alpha en même temps. Elle ne souhaite travailler (et elle le recherche) que l'après-midi pour pouvoir continuer sa formation en alphabétisation.

Fanny a la soixantaine. Elle a débarqué en Belgique il y a une quinzaine d'années. Elle n'a mis les pieds dans une école que pendant trois ans au Maroc, son pays d'origine. Elle a travaillé un peu mais, actuellement, elle n'a pas de revenus. Elle est mariée et elle a des enfants. Aucune institution ne l'oblige à venir en formation. Fanny souhaite apprendre à bien parler français et à lire et à écrire sans fautes. Fanny a débuté sa formation en alphabétisation en 2010 chez un opérateur en éducation permanente (EP). Elle y est restée deux ans. Cela étant, elle a abandonné. Quelque temps après, elle a débuté une formation chez un opérateur de promotion sociale, qu'elle a abandonné un an après. L'année passée, Fanny s'est inscrite chez Lire et Ecrire Bruxelles. Son dossier montre qu'elle a eu un taux de fréquentation des cours de 82 %. Elle va continuer sa formation en alphabétisation l'année prochaine chez Lire et Ecrire Bruxelles.

Hélène est âgée d'environ trente ans. Elle a trois enfants âgés entre 2 et 13 ans. Hélène a débarqué en Belgique en 2014 et elle n'a jamais mis les pieds dans une école au Congo, d'où elle vient. Sa motivation pour apprendre à Lire et écrire c'est ses enfants. Hélène souhaite savoir se débrouiller en lecture et en écriture pour savoir lire et répondre aux courriers de l'école. C'est la première fois qu'Hélène suit une formation en alphabétisation. Elle a eu un taux de fréquentation des cours de 69 % entre septembre 2015 et juin 2016. L'année prochaine, elle compte poursuivre sa formation chez Lire et Ecrire Bruxelles.

Khadija a 23 ans. Elle s'est mariée à 14 ans dans son pays d'origine, le Maroc. Son époux lui exigeait de ne pas aller à l'école, de ne pas sortir de la maison et de ne pas parler avec d'autres personnes. Juste après s'être mariée, elle est partie vivre en Espagne pendant un an et après ici, en Belgique. A 19 ans, Khadija a divorcé avec un enfant à sa charge. Khadija est forcée par le CPAS de participer à une formation en alphabétisation. Avant de venir chez Lire et Ecrire Bruxelles, Khadija s'est formée chez un autre opérateur alpha. C'est le CPAS qui l'a guidée vers Lire et Ecrire Bruxelles. C'est la

première année qu'elle fréquente Lire et Ecrire Bruxelles. Cette année scolaire (entre septembre 2015 et juin 2016), Khadija a eu un taux de fréquentation des cours de 32 % de sa formation en alpha. L'année prochaine, elle compte poursuivre sa formation en alphabétisation chez Lire et Ecrire Bruxelles.

Louis est proche de la cinquantaine et ses enfants sont déjà grands, il est déjà grand-père. Louis est sans emploi et est handicapé. Il est allé à l'école dans son pays d'origine, la Turquie. Il a débarqué en Belgique en 2004. Louis dit venir en formation pour apprendre le français et à lire et à écrire. Louis dit fréquenter des formations depuis qu'il a débarqué en Belgique. Il a débuté une formation en français oral, et la formatrice de l'opérateur l'a orienté vers Lire et Ecrire Bruxelles il y a trois ans. Selon son dossier, Louis a eu un taux de fréquentation des cours de 85 % au cours de l'année scolaire 2015-2016. Il aime poursuivre sa formation l'année prochaine chez Lire et Ecrire Bruxelles.

Marwa a plus de 50 ans. Elle est mariée et elle a une fille. Elle n'a jamais mis les pieds dans une école au Maroc, où elle est née. Marwa a travaillé au cours de 15 ans en Espagne. Depuis qu'elle a émigré en Belgique avec sa famille en 2011, elle est sans emploi et elle n'a pas trouvé d'emploi. ACTIRIS la force à participer à une formation. C'est chez ACTIRIS qu'on l'a orientée vers Lire et Ecrire Bruxelles. Marwa a débuté sa formation en alphabétisation en 2012 chez un autre opérateur alpha. Mais, comme ACTIRIS la force à participer à une formation au cours de plus de 20 heures par semaine, elle fréquente aussi une formation chez Lire et Ecrire Bruxelles depuis deux ans. Elle a eu un taux de fréquentation des cours de 94 % de sa formation en alpha chez Lire et Ecrire Bruxelles entre septembre 2015 et juin 2016. L'année prochaine, elle aime poursuivre sa formation en alphabétisation chez les deux opérateurs en même temps.

Mehdi a la soixantaine. Il n'a jamais mis les pieds dans une école au Maroc, son pays d'origine. Il a débarqué en Belgique en 2003. Mais, il n'a obtenu « ses papiers » qu'en 2015. Quand il les a eus, il a débuté sa formation en alphabétisation. La régularisation de son statut de séjour lui a aussi permis de faire venir ses deux enfants de 18 et 19 ans en Belgique, dont il s'occupe seul. Il a débuté sa formation en alphabétisation chez Lire et Ecrire Bruxelles il y a deux ans, c'est la première fois qu'il se forme. Selon son dossier, il a eu un taux de fréquentation des cours de 62 %. Au moment de notre

entretien (juin 2016), il s'était déjà inscrit pour poursuivre sa formation chez Lire et Ecrire Bruxelles en septembre.

Mila est âgée d'environ trente ans. Au moment de l'entretien, elle était enceinte. Mila est guinéenne. Elle vit en Belgique depuis 2013. Elle est venue par regroupement familial. Elle participe à une formation en alphabétisation chez Lire et Ecrire depuis deux ans et demi. Mila a eu un taux de fréquentation des cours de 85 % dispensés dans sa formation en alphabétisation chez Lire et Ecrire Bruxelles entre septembre 2015 et juin 2016. Elle s'est déjà inscrite pour l'année prochaine. Après son accouchement, elle va chercher une crèche pour poursuivre sa formation.

Mohamed est âgé d'environ trente ans. Mohamed est « sans-papiers » depuis qu'il a quitté son pays, la Guinée, pour des raisons politiques en 2011. Il se dit fier de fréquenter une formation en alphabétisation, il « faut apprendre ». Mohamed fréquente Lire et Ecrire Bruxelles depuis plusieurs années. Selon son dossier, Mohamed a eu un taux de fréquentation des cours de 71 % de sa formation entre septembre 2015 et juin 2016. L'année prochaine, il va poursuivre sa formation en alphabétisation chez Lire et Ecrire Bruxelles.

Ricardo est âgé d'au plus trente ans. Ricardo a débarqué en Belgique en 2011 et il est originaire de Roumanie. Il est déjà allé dans une l'école dans son pays d'origine. Il habite avec sa famille. Sa motivation pour venir en formation en alphabétisation est de parler mieux le français et d'apprendre à Lire et écrire pour faire une formation. Ricardo désirerait travailler comme agent de sécurité. Ricardo suit une formation en alphabétisation chez Lire et Ecrire Bruxelles depuis 2013. Avant, il avait fréquenté une formation en alphabétisation au cours de deux ans chez un autre opérateur alpha (qui est financé en ISP et en EP). C'est cet opérateur qui l'a orienté vers Lire et Ecrire Bruxelles. Cette année scolaire (entre septembre 2015 et juin 2016), Ricardo s'est formé chez 59 % de la formation en alpha. Ricardo parle bien français et certains de ses camarades de classe le citent comme exemple de collègue qui comprend et qui maîtrise l'écriture. Il ne compte pas poursuivre sa formation en alpha. L'année prochaine, il convoite débiter une formation en néerlandais.

Rihab est quarantenaire. Elle vient du Maroc et a débarqué en Belgique en 2007. De temps en temps, elle a travaillé pendant ces années. Rihab est célibataire et elle n'a pas d'enfants. Elle apprend à lire et à écrire, car elle souhaiterait participer à une formation d'aide-soignante ou d'aide à domicile. Lire et Ecrire Bruxelles est le troisième opérateur de formation qu'elle fréquente. Au début, Rihab s'est formé chez un opérateur près de l'arrêt de métro Belgica. Ensuite, l'année passée, elle s'est formée chez un autre opérateur. Cependant, elle n'a pas apprécié le formateur et elle a abandonné cette formation sept mois après l'avoir commencé. Rihab a sollicité à son assistant social de lui indiquer l'adresse d'un autre opérateur en alphabétisation qui l'a emmené chez Lire et Ecrire Bruxelles. Elle a débuté sa formation en alphabétisation en novembre 2015. Rihab a eu par la suite un taux de fréquentation des cours de 80% chez Lire et Ecrire Bruxelles. L'année prochaine elle pense poursuivre sa formation chez Lire et Ecrire Bruxelles.

Samir a presque cinquante ans. Il a trois enfants mineurs. Il a débarqué en Belgique en 2010. Il n'a jamais fréquenté une l'école au Maroc. En Belgique, Samir a travaillé pendant des années en tant qu'agent de nettoyage à l'usine, dans le bâtiment, etc. Actuellement, il est sans emploi et il souhaiterait participer à une formation pour apprendre un métier. Il fréquente également le service de Recherche Active d'Emploi (RAE) présenté par Lire et Ecrire Bruxelles. Samir a participé à une formation en français oral chez un autre opérateur. Seulement lorsque l'opérateur a changé de quartier, ils l'ont orienté vers LEEB. L'année passée, il était forcé de quitter la formation chez Lire et Ecrire Bruxelles pour prendre soin de son père, qui est tombé malade et qui est finalement décédé. L'année suivante, il s'est réinscrit chez LEEB. D'après la base de données, Samir a eu un taux de fréquentation des cours de 96%. L'année prochaine, il pense poursuivre sa formation en alphabétisation chez LEEB, s'il ne trouve pas encore un travail.

Tania est trentenaire. Elle vit avec son mari et leur enfant unique. Tania vient d'Éthiopie et a débarqué en Belgique il y a déjà 18 ans. Dans son pays d'origine, elle a passé quelques années à l'école. En Belgique, Tania travaillait en tant que cuisinière mais un jour, un accident domestique l'a rendue handicapée. Dès lors, Tania est allée chez ACTIRIS pour chercher une formation puisqu'en étant à la fois analphabète et

handicapée, il lui est difficile de trouver un travail. ACTIRIS l'a orienté vers Bruxelles Formation, où on lui a dit que pour accéder à une formation il fallait savoir Lire et écrire et on l'a réorienté vers Lire et Ecrire Bruxelles. Tania fréquente une formation en alpha pour la première fois. Elle s'est inscrite dans une formation en cours d'année, car elle a oublié de venir en septembre pour s'inscrire. Tania a eu un taux de fréquentation des cours de 55 % lors de la formation en alpha chez Lire et Ecrire Bruxelles. Elle va suivre un cours à domicile pendant l'été (notre entretien se déroule au mois de juin, juste avant la fin des cours). Tania souhaite poursuivre sa formation en alphabétisation l'année prochaine.

Une des trois Enquêtes (Je tiens à disposition les deux autres entretiens) effectuées auprès des apprenants en 2019.

Guide d'entretien⁴ avec les réponses des apprenants de 2019

Il s'agit d'apprenant parlant peu le français. Par conséquent, j'ai donné la permission aux apprenants de parler dans leur langue maternelle lorsqu'ils ne pouvaient pas répondre en français. Ma crainte étant qu'ils ne puissent pas aller au bout de leurs pensées en français. J'ai traduit simultanément en français ce qui m'a été dit par les apprenants en langue arabe.

Entretien d'Hassan H., 45 ans, apprenant chez Lire et Ecrire Bruxelles inscrit pour l'année 2018 2019. Il suit la formation depuis 2017.

Questions liées à la fréquentation

❖ Quel est votre volume horaire par semaine ?

Je fréquente les cours neuf heures par semaine.

❖ En moyenne, combien d'heures par semaine passez-vous en formation ?

Neuf heures par semaine. Je suis assez régulier.

Questions concernant la situation de vie de l'apprenant

❖ Quelle est votre nationalité d'origine ? Je suis Syrien.

Belge

○ *Autre que Belge*

► Est-ce que votre séjour en Belgique est en règle ?

○ *Oui*

→ Est-ce que le fait d'avoir obtenu un titre de séjour en règle vous a motivé à venir en formation ?

Oui bien sûr, car je suis dans l'obligation d'apprendre le français pour m'en sortir. Pour m'en sortir lors de mes démarches à la commune, à la mutuelle, ou dans d'autres administrations. Je dois pouvoir aussi me débrouiller à l'hôpital moi ou pour mes

⁴ Castaño.

enfants. Et bien sûr, le plus important, c'est aussi de trouver du travail. Si tu ne parles pas la langue en Belgique, il est impossible de trouver du travail. Il faut connaître la langue aussi pour ne pas se faire arnaquer par des personnes malveillantes. Il faut aussi comprendre les infos qui sont en rue comme pour les transports en commun par exemple.

❖ Y a-t-il des personnes à votre charge ?

○ Oui

► Comment faites-vous pour vous occuper d'eux et en même temps suivre une formation ?

Je suis au CPAS et ma femme, qui ne travaille pas s'occupe de mes enfants pendant que je suis au cours. En plus, mes enfants sont grands et n'ont plus besoin qu'on s'occupe d'eux constamment. J'ai un garçon de 21 ans, une fille de 16 ans et une autre fille de 12 ans.

► Si quelqu'un vous aide à s'occuper d'eux, seriez-vous plus motivé(e) à venir en formation ?

Oui, c'est sûr.

► Vivez-vous seul(e) ?

○ Non

❖ Comment réagissent les membres de votre famille ou les personnes avec qui vous vivez vis-à-vis du fait que vous venez à une formation ?

J'ai le soutien total de ma famille. D'ailleurs, trois membres de ma famille suivent également des cours d'alphabétisation. C'est l'un d'entre eux qui m'a conseillé de m'inscrire à Lire et Ecrire, car les cours sont moins exigeants et donc plus adaptés à un analphabète comme moi.

► S'ils ont réagi autrement, auriez-vous plus ou moins de motivation à aller en formation ?

Si je n'avais pas le soutien de ma famille, ce serait difficile pour moi. Mais tout le monde a compris chez moi que la langue était importante. Ma femme aussi a des problèmes quand elle doit s'exprimer en français et donc nous vivons la même situation.

❖ Quelles sont vos sources de revenu actuellement ?

Comme je l'ai dit, je suis au CPAS. Je touche le RIS (revenu d'intégration sociale) et mon épouse n'a pas de revenus. Ce qui est difficile, ce sont les frais quotidiens (loyer, gaz, eau, électricité). Après avoir tout payé, il ne me reste que 200 € pour vivre ce qui n'est pas grand-chose. Alors, il faut être malin pour joindre les deux bouts.

- ❖ Avez-vous des difficultés financières pour assurer à la fois votre vie quotidienne et votre formation ?

Avec Lire et Ecrire, il n'y a pas de problème à ce niveau-là. 20 € par an ce n'est pas cher du tout. La formation en vaut la peine. J'apprends beaucoup et ça me permet de rencontrer d'autres personnes et donc d'avoir un soutien moral.

Questions concernant les attitudes de l'apprenant

- ❖ Est-ce qu'il vous est déjà arrivé de venir en formation alors que vous avez la tête ailleurs ?

Déjà, on a réussi à échapper un enfer. Depuis, je relativise. Et même si j'ai un problème, je me dis que j'ai survécu à la mort. Il n'y a rien de plus horrible que de savoir que tu risques ta vie chaque jour qui passe. Ici, ça va, on a pu trouver un toit, le CPAS nous aide. Tu ne trouveras jamais un Syrien qui va se plaindre après ce qu'il a vécu là-bas. Alors parfois, je pense à ce que j'ai vécu là-bas, car c'est très difficile d'oublier. Mais en règle générale, la formation me permet d'oublier mes mauvais souvenirs. Sauf, quand on aborde le sujet avec mes camarades apprenants syriens.

- ❖ Avez-vous des difficultés pour venir souvent au cours ? Pourquoi ?

Oui, parfois, car je souffre de problèmes de santé, notamment au niveau du dos.

Questions concernant la formation

- ❖ Comment ça se passe avec le formateur ?

C'est bien. Elle nous apprend, elle nous donne des explications et surtout les raisons pour lesquelles on travaille. Elle recommence toujours jusqu'à ce qu'on ait compris. Rien à dire, j'espère trouver toujours une formatrice comme elle. Elle comprend nos problèmes et essaye de trouver une solution avec nous.

- ❖ Que pensez-vous des choses qu'on vous a enseignées jusqu'alors ?

C'est la base du français. Elle demande ce qu'on envie de travailler. Elle adapte ses cours à nos demandes. Pour moi, c'est très bien parce que j'avance petit à petit. Avec mes engagements familiaux, je ne peux pas me permettre des cours intensifs ou trop

ardus. J'ai beaucoup de responsabilités et avec l'âge que j'ai et mes problèmes de santé, je ne peux plus me permettre.

❖ Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans le cours ?

Comme j'ai dit, la formatrice avance avec nous petit à petit. Même si elle doit répéter plusieurs fois, elle ne se lasse jamais. En plus, il adapte ses cours à nos demandes. C'est-à-dire que les thématiques que l'on travaille, c'est nous qui les avons choisis. Elle comprend nos problèmes et elle est très à l'écoute.

❖ Que pensez-vous du frais de cours chez Lire et EcrireBruxelles ?

Comme je l'expliquais précédemment, ce n'est pas cher du tout.

Questions concernant ce qui peut motiver ou démotiver les apprenants

❖ Pourquoi vous êtes-vous inscrit(e) à cette formation ?

Je suis obligé de suivre des cours en alphabétisation pour bénéficier du CPAS. Mais j'ai une motivation réelle. J'ai vraiment besoin d'apprendre le français sinon la vie est vraiment très difficile. Pour simplement expliquer à l'hôpital par exemple, à quel endroit de mon corps, j'ai mal, c'est très compliqué. C'est aussi très difficile de trouver un travail sans parler la langue du pays. Même les petites démarches simples deviennent de véritables épreuves. Je dois aller chercher un ami qui parle plus ou moins français pour traduire pour moi. Le problème, c'est qu'il est souvent occupé. C'est très stressant.

❖ Que souhaitez-vous améliorer au sein de Lire et EcrireBruxelles pour que vous soyez plus motivé à venir en formation ?

La fréquence de cours. Le mieux ce serait d'avoir deux cours par semaine au lieu de trois car nous sommes des adultes avec des responsabilités. Lire et Ecrire devrait adapter les heures de cours en fonction du profil des apprenants. Une personne de 20 ans n'aura jamais plus à gérer qu'un homme de 50 ans voire de 35 ans. En plus, ce jeune de 20 ans n'a en général pas de famille à charge.

❖ Qu'est-ce qui vous aiderait à venir plus souvent en formation ?

Moins de surveillance de pression de la part du CPAS. Mon seul revenu provient du CPAS donc, je n'ai pas le choix. Mais comme Je l'ai dit ça ne me dérange pas de venir au cours car la formation m'intéresse beaucoup. Mais on m'oblige à venir trois fois par semaine et à ne pas m'absenter sinon, on risque de me couper les allocations. C'est ça qui est très difficile. Si on peut venir à l'école à notre rythme et qu'à l'école, on

apprend petit à petit comme c'est maintenant, alors il n'y aura pas de problème. En plus, le CPAS exige des résultats très vite. Mon assistant social est gentil, mais je crois qu'il ne comprend pas que c'est très difficile pour moi.

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN

Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication

Place Montesquieu, 4 bte L2.05.01, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/espo