



Lire et Écrire
Wallonie

**Évaluation des Plans de cohésion sociale et des actions menées
dans ce cadre par Lire et Écrire en Région wallonne sur la
période 2009-2011**

Juin 2012

I. Introduction – Lire et Écrire et le Plan de cohésion sociale : des valeurs et objectifs partagés

Issue des mouvements ouvriers chrétien et socialiste, Lire et Écrire a pour but de promouvoir et développer l'alphabétisation en Fédération Wallonie-Bruxelles, avec 3 grands objectifs en vue :

- attirer l'attention de l'opinion publique et des pouvoirs publics sur la persistance de l'analphabétisme et sur l'urgence d'en combattre les causes et d'y apporter des solutions ;
- promouvoir le droit à une alphabétisation de qualité pour tout adulte qui le souhaite ;
- et développer l'alphabétisation dans une perspective d'émancipation et de participation des personnes, et de changement social pour plus d'égalité.

Au niveau de la Région wallonne, cette mission est portée par Lire et Écrire en Wallonie et les 8 Régionales wallonnes dont elle assure la coordination¹. Celles-ci constituent des entités autonomes dotées chacune d'un conseil d'administration propre et d'un plan d'action adapté au contexte dans lequel elles mènent respectivement leurs actions ; toutefois, partageant des valeurs et objectifs communs, tels que formulés ci-avant, les Régionales mènent leurs actions dans le cadre de stratégies et positions coordonnées, et partagent une série de projets communs.

Lire et Écrire considère que l'analphabétisme n'est pas un problème individuel mais a pour cause et conséquence l'oppression et l'exclusion sociale, culturelle, politique et économique en œuvre dans notre société. C'est pourquoi l'alpha ne peut se développer sans action collective de transformation sociale, visant à prévenir et combattre les inégalités dans le but de construire une société plus juste et équitable, plus solidaire et démocratique. Ainsi, Lire et Écrire inscrit ses actions dans une perspective politique qui vise conjointement la défense des droits fondamentaux ; la transformation des rapports sociaux permettant de sortir des rapports dominants-dominés et de toutes les formes d'oppression et d'exclusion ; et la participation et l'émancipation de tous.

Cette position rejoint la conception de l'alphabétisation comme « un vecteur d'intégration et de cohésion sociale », ainsi qu'exprimée dans la Déclaration de Politique Régionale du Gouvernement wallon². Par ailleurs, elle s'inscrit pleinement dans la lignée de la logique d'émancipation sociale et des objectifs de promotion de la cohésion sociale et de l'accès aux droits fondamentaux tels que formulés dans le cadre du Plan de cohésion sociale (PCS), notamment à travers sa définition de la notion de cohésion sociale :

« l'ensemble des processus qui contribuent à assurer à tous les individus ou groupes d'individus l'égalité des chances et des conditions, l'accès effectif aux droits fondamentaux et au bien-être économique, social et culturel, afin de permettre à chacun de participer activement à la société et d'y être reconnu, et ce quels que soient son origine nationale ou ethnique, son appartenance culturelle, religieuse ou philosophique, son statut social, son niveau socio-économique, son âge, son orientation sexuelle, sa santé ou son handicap. »³

Le PCS constitue ainsi l'un des cadres dans lequel une transformation sociale au sens large peut avoir lieu, puisqu'il vise la résorption des fractures de tous les types au niveau de la population, qu'elles soient liées à des paramètres sociaux, économiques / professionnels, ou encore culturels, et ce via une approche cohérente et globale de l'ensemble des problématiques liées à l'égalité des chances et des conditions pour tous, en partenariat avec l'ensemble des acteurs locaux qui peuvent contribuer à cette mission. L'alphabétisation dans une perspective d'émancipation des personnes et d'accès de tous aux droits fondamentaux, contribue pleinement aux objectifs du PCS, principalement dans le cadre de l'application du **droit à la formation** et du **droit à l'épanouissement culturel et social**, deux des droits fondamentaux inscrits dans la politique de cohésion sociale.

Les actions d'alpha s'inscrivent dans deux des quatre axes d'actions du PCS : le premier, lié à l'insertion socioprofessionnelle, mais aussi le quatrième, lié au retissage des liens sociaux, intergénérationnels et

¹ Lire et Écrire Brabant Wallon ; Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage ; Lire et Écrire Charleroi-Sud-Hainaut ; Lire et Écrire Hainaut occidental ; Lire et Écrire Liège-Huy-Waremme ; Lire et Écrire Luxembourg ; Lire et Écrire Namur ; et Lire et Écrire Verviers.

² Gouvernement wallon, *Déclaration de politique régionale wallonne 2009-2014 – Une énergie partagée pour une société durable, humaine et solidaire*, 2009

³ Région wallonne, *Décret relatif au plan de cohésion sociale dans les villes et les communes de Wallonie*, 6 novembre 2008

interculturels⁴. L'inscription des actions alpha dans le quatrième axe a en effet été formellement acquise suite à une intervention de la coordination wallonne de Lire et Écrire auprès de la Direction interdépartementale de la Cohésion sociale (DiCS), dans le but d'ouvrir les actions d'alpha menées dans le cadre des PCS à un public en processus de (ré)affiliation sociale, et pas exclusivement au public en démarche d'insertion socioprofessionnelle. Les actions menées à l'échelon des communes sont en effet considérées par Lire et Écrire comme l'un des moyens d'atteindre les publics en difficulté de lecture et d'écriture les plus éloignés de la formation. A cet égard, les PCS s'inscrivent bien dans la lignée des grands objectifs formulés en matière d'alpha par le Gouvernement wallon dans sa Déclaration de Politique Régionale, notamment celui de « renforcer l'offre de programmes d'alphabetisation en portant une attention particulière aux publics qui ne relèvent pas de l'insertion socioprofessionnelle mais de l'intégration sociale », et ainsi de « mieux faire coïncider les investissements dans les programmes d'alphabetisation avec les besoins réels des personnes concernées ».

Compte tenu des considérations qui précèdent, le dispositif des PCS constitue pour Lire et Écrire une opportunité de soutenir le développement d'actions d'alphabetisation dans le cadre de stratégies locales transversales et coordonnées de lutte pour l'inclusion sociale, qui lui permettent par ailleurs de construire de nouveaux partenariats et renforcer son ancrage local, favorisant la rencontre des personnes en difficultés de lecture et d'écriture et l'émergence de la demande en alpha, spécialement parmi les personnes les plus éloignées de la formation.

Dans la pratique, presque trois années après le lancement du dispositif, Lire et Écrire perçoit une série d'avantages concrets liés à son implication dans les PCS, mais également certaines limites. Dès lors, alors que la DiCS coordonne en 2012, avec les communes impliquées dans le dispositif, un processus global d'évaluation de celui-ci, en collaboration avec l'ensemble des partenaires et bénéficiaires du PCS, Lire et Écrire a décidé de mener sa propre évaluation du dispositif et des actions d'alphabetisation qu'elle a développées dans ce cadre. L'objectif de cette évaluation spécifique, menée collectivement avec l'ensemble des Régionales wallonnes de Lire et Écrire, est de dégager précisément les freins et difficultés rencontrés et de formuler des pistes concrètes d'amélioration du dispositif des PCS⁵. Les conclusions sont exposées au sein du présent document, que nous adressons à la DiCS en vue de nourrir le processus global d'évaluation.

Ce document s'articule comme suit :

I.	Introduction – Lire et Écrire et le Plan de cohésion sociale : des valeurs et objectifs partagés.....	1
II.	Les diverses modalités d'évaluation du PCS	3
III.	Les actions menées par Lire et Écrire dans le cadre des PCS et les caractéristiques des communes concernées.....	6
IV.	L'évaluation de l'impact du PCS, menée auprès des apprenants en alphabetisation, selon la méthodologie proposée par Lire et Écrire	11
V.	L'évaluation des modes d'action développés par Lire et Écrire dans le cadre des PCS – analyse des plus-values et limites.....	20
VI.	Conclusions et recommandations.....	29
VII.	Annexes	35

⁴ Les deux autres axes d'action sont l'accès à un logement décent et l'accès à la santé et le traitement des assuétudes.

⁵ Le point de départ de l'analyse est donc bien l'action de Lire et Écrire dans le cadre des PCS, et non l'ensemble des actions d'alpha dans ce cadre, puisque cette seconde perspective aurait nécessité de solliciter le point de vue de l'ensemble des opérateurs alpha impliqués dans les PCS et de l'ensemble des partenaires associés à la mise en œuvre des actions d'alpha dans ce cadre. Via la présente analyse et les recommandations qui en découlent, c'est toutefois bien la place de l'alpha en général que Lire et Écrire promeut dans le contexte des PCS.

II. Les diverses modalités d'évaluation du PCS

Le décret du 6 novembre 2008 relatif au PCS prévoit que soit réalisée, la dernière année de la mandature communale, une évaluation de l'ensemble du PCS aux niveaux local et régional. Cette évaluation est donc réalisée en 2012, dans le courant du premier semestre en ce qui concerne le niveau local, et dans le courant du deuxième semestre en ce qui concerne le niveau régional. Elle porte sur la période s'étendant du 1^{er} avril 2009 au 31 décembre 2011, et est pilotée par la DiCS, en collaboration avec l'ensemble des communes impliquées dans le dispositif, ainsi que l'ensemble des partenaires et bénéficiaires des différentes actions mises en œuvre dans le cadre du PCS. Nous y ferons référence comme **l'« évaluation de la DiCS »**.

Parallèlement, Lire et Écrire a décidé de mener sa propre évaluation du dispositif des PCS selon son point de vue particulier en tant que mouvement d'alphabétisation, et donc en se penchant spécifiquement sur les actions que ses Régionales ont menées dans ce cadre, depuis 2009. L'objectif de ce processus était double :

- d'une part, mener une réflexion interne sur nos pratiques dans le cadre des PCS, afin d'identifier les préoccupations communes que nous voulons rencontrer ainsi que les moyens d'améliorer nos modes d'actions dans ce contexte ;
- d'autre part, formuler et adresser à la DiCS une série de recommandations par rapport au dispositif PCS, pour une amélioration du dispositif, particulièrement concernant la dimension alpha.

Nous ferons référence à cette évaluation comme **l'« évaluation de Lire et Écrire »**.

L'évaluation de la DiCS

La DiCS a mis au point, avec la collaboration du Conseil de l'Europe, une méthodologie dite participative pour l'évaluation du PCS au niveau local, méthodologie basée, d'une part, sur une grille d'évaluation reprenant 30 indicateurs de bien-être définis avec l'aide de plusieurs communes pilotes et, d'autre part, sur l'organisation de tables rondes avec les bénéficiaires et partenaires impliqués dans les PCS. Les chefs de projet et un partenaire de chaque PCS ont été formés à cette méthodologie dans le courant du mois de janvier 2012 et ont ensuite été invités à produire leur propre analyse des résultats et à en tirer les enseignements pour la préparation du prochain Plan⁶.

Lire et Écrire partage la volonté exprimée par la DiCS de mener l'évaluation du PCS dans une optique participative et collaborative ; l'association adhère par ailleurs largement aux indicateurs de bien-être qui ont été définis dans le cadre du projet pilote mené par l'IWEPS, en collaboration avec le Conseil de l'Europe et la DiCS, visant la réalisation d'une mesure du bien-être au niveau régional ; indicateurs sur lesquels est basée l'évaluation du PCS. Toutefois, certaines limites liées à ce processus d'évaluation et à sa méthodologie ont été identifiées.

Une première difficulté réside dans le fait que les Régionales de Lire et Écrire et l'ensemble des partenaires n'ont été informés des modalités du processus d'évaluation que tardivement : au plus tôt à la fin du mois de décembre 2011, c'est-à-dire moins d'un mois avant le lancement de l'évaluation ; plusieurs d'entre elles ont par ailleurs été informées alors que le processus d'évaluation avait déjà été lancé, dans le courant du mois de janvier. Cela a notamment causé des difficultés en termes de participation aux différentes rencontres liées au processus d'évaluation (formation à la méthodologie, tables rondes, évaluation auprès des bénéficiaires, ...) puisque celles-ci n'avaient pu être planifiées à l'avance.

Une autre limite identifiée concerne l'approche utilisée dans le cadre de l'évaluation auprès des « bénéficiaires ». Celle-ci a en effet constitué la première étape de l'évaluation et le point de vue d'apprenants en formation au sein de Lire et Écrire a donc, entre autres, été sollicité. Globalement, les chefs de projet et partenaires responsables de l'évaluation ont ainsi rendu visite aux groupes d'apprenants de Lire et Écrire, en formation dans le cadre des PCS, en proposant à ceux-ci d'évaluer l'impact du dispositif sur base de la grille d'évaluation composée des 30 indicateurs de bien-être précitée. Il est apparu aux formateurs des groupes en question que la manière d'amener l'évaluation et de recueillir le point de vue des apprenants était problématique à plusieurs niveaux et présentait le risque de produire des résultats biaisés :

⁶ Les détails de cette méthodologie sont accessibles via le site Internet de la DiCS : http://cohesionsociale.wallonie.be/spip/article.php3?id_article=452

- La formulation des indicateurs était globalement difficile à appréhender pour les personnes en difficultés de lecture et d'écriture ou d'expression française.
- Par ailleurs la façon dont l'évaluation était présentée a pu parfois blesser ou indigner certaines personnes en formation qui ont ressenti une attitude d'infantilisation envers elles, au moment de l'explication des consignes d'évaluation.
- Enfin, le fait de présenter d'emblée la liste d'indicateurs de bien-être pouvait influencer les éléments d'évaluation apportés par les apprenants, par exemple en raison de phénomènes tels que la désirabilité sociale.

C'est pourquoi Lire et Écrire est entrée en contact avec la DiCS et lui a proposé de travailler, dans les formations en alphabétisation qu'elle a mises en places dans le contexte des PCS, selon une méthodologie alternative qui avait été construite et appliquée dans le cadre d'une évaluation de l'impact des actions d'alphabétisation sur la vie des personnes, menée par Lire et Écrire en 2010⁷. Cette méthodologie a l'avantage d'être accessible aux personnes en difficulté de lecture, d'écriture et d'expression française et de laisser la place à toutes les réponses possibles qui peuvent émerger, sans qu'un cadre prédéfini n'influence les impacts rapportés ou ne limite les réponses possibles. Les détails de cette méthodologie et les résultats de l'évaluation sur cette base sont rapportés dans le point IV de ce document.

Les difficultés rencontrées au moment de l'évaluation menée auprès des bénéficiaires montrent par ailleurs qu'il aurait été important d'associer, y compris à ce stade de l'évaluation que constitue le choix d'une méthodologie, l'entière des acteurs impliqués dans les PCS, afin que toutes les perspectives puissent être abordées dans le cadre de cette évaluation. Conscients de la difficulté ne fut-ce que pratique de rassembler tous les partenaires et les communes impliqués dans les PCS pour définir ensemble l'entière du processus, nous pensons néanmoins qu'une approche davantage négociée aurait permis un gain certain, autant du point de vue méthodologique que du point de vue de l'adhésion des partenaires au processus d'évaluation.

L'évaluation de Lire et Écrire

La méthodologie utilisée pour mener l'évaluation des modes d'actions de Lire et Écrire dans le cadre des PCS a été la suivante : un groupe de travail rassemblant des représentants de l'ensemble des Régionales a été constitué en octobre 2011 afin de définir les objectifs, la méthodologie et les questions de l'évaluation prévue. Ce groupe de travail a ensuite développé un canevas d'évaluation que chaque Régionale a complété sur base de son expérience spécifique. Ces évaluations individuelles ont permis de réaliser un état des lieux de l'ensemble des actions développées par les Régionales dans le cadre des PCS et d'analyser les différents modes d'actions mis en œuvre ainsi que les paramètres du PCS qui freinent ou favorisent le développement de ces modes d'action. Enfin, une analyse transversale des évaluations individuelles a été réalisée et a permis d'en consolider les résultats dans une série de conclusions communes. Ces conclusions ont été débattues et finalisées dans le cadre du groupe de travail, pour ensuite être avalisées au niveau du conseil d'administration wallon de Lire et Écrire. Elles sont rapportées dans le présent document. Afin de structurer clairement la présentation des résultats de l'évaluation de Lire et Écrire, nous avons décidé de les organiser selon la structure d'évaluation qui avait été choisie, c'est-à-dire selon une approche par mode d'action. Pour chacun des modes d'action identifiés, une description et une analyse sont ainsi présentées dans la partie V de ce document.

Les différents modes d'action développés ont été analysés notamment suivant la **méthode SWOT**⁸, outil d'analyse et d'évaluation.

L'outil **SWOT** se traduit par une matrice présentant pour l'objet étudié ses forces et ses faiblesses, ainsi que les opportunités et les menaces de son environnement. Les deux premiers paramètres (forces, faiblesses) sont dits « internes » dans le sens où ils sont propres à l'objet étudié, tandis que les deux seconds (opportunités, menaces) sont dits « externes » dans le sens où ils sont propres à l'environnement dans lequel se situe l'objet étudié.

Dans le contexte de l'évaluation des PCS et des modes d'action de Lire et Écrire dans ce cadre, les « forces » de la méthode SWOT sont les aspects positifs internes que contrôle la Régionale ; les « faiblesses » sont les aspects négatifs internes, qui sont également contrôlés par la Régionale, et donc pour lesquels des marges d'amélioration existent ; les « opportunités » sont les possibilités extérieures positives, dont on peut éventuellement tirer parti ; et les « menaces » sont les problèmes, freins, obstacles ou limitations extérieures, qui peuvent empêcher ou limiter le développement du mode d'action.

⁷ Anne Godenir, Évaluation de l'impact des actions d'alphabétisation sur la vie des personnes, Lire et Écrire, décembre 2010

⁸ SWOT pour « strengths » (forces), « weaknesses » (faiblesses), « opportunities » (opportunités) et « threats » (menaces).

En bref ...

Nous distinguons donc :

- L'évaluation de la DiCS auprès de l'ensemble des bénéficiaires et partenaires des PCS ;
- L'évaluation de la DiCS auprès des apprenants en alpha, selon la méthodologie d'évaluation de Lire et Écrire (dont les résultats figurent dans la partie IV de ce document) ;
- L'évaluation de Lire et Écrire portant sur ses modes d'action dans le cadre des PCS (dont les résultats figurent dans la partie V de ce document).

Après avoir dressé l'état des lieux des modes d'actions de Lire et Ecrire dans le cadre des PCS, la suite du présent document met donc l'accent sur ces deux derniers points.

III. Les actions menées par Lire et Écrire dans le cadre des PCS et les caractéristiques des communes concernées

Selon les données 2010 de la DiCS, parmi les 140 PCS, 41 communes⁹ ont présenté, dans leur PCS 2009-2013 des actions d'alphabétisation (au total 51 actions menées en 2009 et 45 en 2010), auxquelles un financement spécifique a été alloué¹⁰.

Les actions de Lire et Écrire

En ce qui concerne strictement Lire et Écrire, les 8 Régionales ont développé des actions dans ce cadre, dans la lignée de leur stratégie de développement de partenariats au niveau local, qui avait déjà été initiée dans le cadre des dispositifs précédant le PCS¹¹. Certaines de ces actions ont été mises en œuvre au moyen de financements octroyés par le PCS. D'autres, principalement des actions de sensibilisation et partenariats, ne bénéficient pas d'un financement direct du PCS, parce qu'elles sont menées sans que les Régionales aient signé de convention avec les PCS en question. Ces actions sont cependant considérées comme étant menées « dans le cadre des PCS » dans le sens où elles ont été mises en œuvre en collaboration avec les partenaires du PCS, ou bien visaient à sensibiliser ceux-ci, soit pour mobiliser de nouveaux partenaires, soit pour inscrire la thématique de l'alpha dans les PCS en question, et ainsi pouvoir envisager d'en recevoir par après des financements pour des actions alpha.

Le tableau suivant donne un aperçu et une brève description des actions mises en œuvre par les Régionales LEE dans le cadre des PCS, entre 2009 et 2011. Il met en évidence la diversité des approches : certaines Régionales ont mené essentiellement des actions de sensibilisation et partenariat ; d'autres ont participé à la réalisation du diagnostic d'un PCS ; ou encore certaines ont choisi ou eu l'opportunité de développer des actions de formation en alpha ou d'accompagnement méthodologique d'opérateurs ; et enfin une Régionale a développé un nouveau mode d'action dénommé « alphabétisation intégrée » (décrit plus loin). Au total, 46 communes ont été touchées¹².

Régionale LEE	PCS	Date de début de l'implication dans le PCS	Financement PCS	Actions réalisées ¹³
Brabant wallon	Nivelles	Mars 2009	Non	3 actions de sensi / partenariat
	Ottignies	Janvier 2009	Non	3 actions de sensi / partenariat
	Braine l'Alleud	Janvier 2009	Non	4 actions de sensi / partenariat
	Tubize	Avril 2010	Non	3 actions de sensi / partenariat
Centre-Mons-Borinage	Morlanwelz	Septembre 2009	Subsides + Ressources humaines + appui logistique	1 action de formation 1 action d'accompagnement méthodologique
	Anderlues	Avril 2010	Subsides	3 actions de sensi / partenariat
	Dour	Septembre 2009	Non	3 formations permis de conduire 1 action de sensi / partenariat
	Saint-Ghislain	Janvier 2010	Non	1 action de sensi / partenariat 1 action de sensibilisation grand public
	Frameries	Janvier 2010	Non	1 action de sensi / partenariat
	Mons (inter PCS)	Janvier 2010	Non	1 action de sensi / partenariat

⁹ Les communes en question sont : Aiseau-Presles, Andenne, Anderlues, Ans, Ath, Beauraing, Binche, Blégny, Boussu, Chastre, Ciney, Colfontaine, Comines, Courcelles, Dison, Dour, Engis, Farciennes, Fosses-la-Ville, Frameries, Leuze-en-Hainaut, Malmédy, Manage, Mons, Morlanwelz, Orp-Jauche, Paliseul, Pont-à-Celles, Quaregnon, Quiévrain, Rebecq, Rochefort, Saint-Ghislain, Sambreville, Seraing, Sivry-Rance, Somme-Leuze, Trooz, Tubize, Verviers, Virton

¹⁰ Direction interdépartementale de la Cohésion sociale, « Rapport d'activités 2009 – analyse de suivi des 140 PCS », octobre 2010

¹¹ Principalement dans le cadre des PPP – Plans de Prévention et Proximité

¹² Ce chiffre diffère de celui fourni par la Direction interdépartementale de la Cohésion sociale, tel que renseigné dans un paragraphe précédent (41 communes), puisque ce dernier prend en compte non seulement les actions menées avec Lire et Écrire, mais aussi celles menées en collaboration avec d'autres associations / opérateurs que Lire et Écrire. Par ailleurs les 41 communes renseignées sont celles dont les projets alpha ont bénéficié d'un financement PCS.

¹³ Par « action », on entend un ensemble d'activités (qui peut aller de la rencontre ponctuelle au projet) menées avec un groupe de personnes cible de l'action.

Charleroi-Sud-Hainaut	Aiseau-Presles	Avril 2009	Subsides + Appui logistique	1 action de sensi / partenariat 1 action de formation en alpha
	Châtelet	Janvier 2009	Non	Participation au diagnostic du PCS 1 action de sensi / partenariat
	Chimay	Mai 2010	Appui logistique	1 action de sensi / partenariat 1 action de sensibilisation grand public
	Farciennes	Janvier 2009	Appui logistique	Participation au diagnostic du PCS 1 action de sensi / partenariat 1 action de formation en alpha 1 action d'accompagnement méthodologique
	Fleurus	Mai 2009	Appui logistique	1 action de formation en alpha 1 action de sensi / partenariat
	Fontaine l'Evêque	Janvier 2009	Appui logistique	Participation au diagnostic du PCS 1 action de sensi / partenariat 1 action de formation en alpha 1 action de sensibilisation grand public
Hainaut occidental	Antoing	Janvier 2010	Non	1 action de sensi / partenariat 1 action de sensibilisation grand public
	Ath	Janvier 2009	Non	Participation au diagnostic du PCS 2 actions d'alpha intégrée et accompagnement méthodologique – projet de constitution d'un comité de quartier et projet « Semaine de l'Avenir Partagé »
	Beloil	Novembre 2010	Non	Projet d'impulsion d'un projet et relais dans les groupes en formation
	Bernissart	Septembre 2009	Non	1 action d'alpha intégrée et accompagnement méthodologique – contribution à l'organisation d'une fête interculturelle et d'un défilé de mode interculturel 1 action de sensibilisation
	Comines	Janvier 2009	Non	Participation au diagnostic du PCS
	Leuze-en-Hainaut	Septembre 2009	Subsides	Participation au diagnostic 1 action d'alpha intégrée et accompagnement méthodologique – contribution à un projet d'atelier de récupération textile
	Mouscron	Janvier 2009	Non	Participation au diagnostic 1 action de sensi / partenariat 1 action d'alpha intégrée et accompagnement méthodologique – contribution au projet de la Régie de quartier Citoyenneté de Mouscron, organisme de préformation
	Péruwelz	Janvier 2009	Non	Participation au diagnostic 1 action d'accompagnement méthodologique
	Liège-Huy-Waremme	Ans	Mai 2009	Subsides + ressources humaines
Seraing		Janvier 2009	Subsides	Participation au diagnostic 1 action de coordination des actions de formation de la maison de quartier 1 action de coordination des actions de formation du réseau alphabétisation 2 actions de formation

	Engis	Janvier 2009	Non	1 action de sensi / partenariat
Luxembourg	Paliseul	Novembre 2009	Subsides	Participation au diagnostic du PCS 1 action de sensi / partenariat 1 action de sensibilisation grand public 1 action de formation en alphabétisation 1 action d'échange de projets entre apprenants
	Virton	Mai 2009	Subsides	Participation au diagnostic du PCS 2 actions de formation en alpha 1 action de sensi / partenariat
	Neufchâteau	Février 2009	Non	Participation au diagnostic du PCS 1 action de sensi / partenariat 1 action de sensibilisation grand public
	Sainte-Ode	Septembre 2009	Non	Participation au diagnostic du PCS 1 action de sensi / partenariat
	Habay-Tintigny	Novembre 2009	Non	Participation au diagnostic du PCS
	Aubange	Février 2009	Non	Participation au diagnostic du PCS
	Arlon	Juillet 2009	Non	Participation au diagnostic du PCS
	Durbuy	Janvier 2009	Non	Participation au diagnostic du PCS 1 action de sensi / partenariat 1 action de sensibilisation grand public
Namur	Florennes	Octobre 2011	Non	Participation au diagnostic du PCS 1 action de sensi / partenariat
	Hastière	Septembre 2010	Subsides + Appui logistique	1 action de sensi / partenariat 1 projet écrivain public 1 action de formation
	Jemeppe sur Sambre	L'implication n'a pas abouti	Non	1 action de sensi / partenariat
	Namur	Mars 2009	Non	Participation au diagnostic du PCS 1 action de sensi / partenariat
	Philippeville	Octobre 2011	Non	1 action de sensi / partenariat
	Sambreville	2009	Non	Participation au diagnostic du PCS 2 actions de sensi / partenariat 1 action de coordination des actions de formation
	Somme-Leuze	Janvier 2011	Non	1 action de sensibilisation grand public 1 action de sensi / partenariat
	Dinant	Août 2011	Non	2 actions de sensi / partenariat
	Ciney	Mars 2009	Non	Participation au diagnostic du PCS 3 actions de sensi / partenariat
	Mettet	2009	Non	Participation au diagnostic du PCS 1 action de sensi / partenariat 1 projet écrivain public
Verviers	Verviers	Janvier 2009	Ressources humaines	1 action de formation
	Herve	Mars 2009	Non	2 actions de sensi / partenariat 1 action de formation

On dénombre donc 14 communes où Lire et Écrire a bénéficié d'un financement du PCS pour développer son action¹⁴, et 32 communes où Lire et Écrire n'a pas bénéficié d'un tel financement. Parmi les premières, l'action de Lire et Écrire est inscrite dans l'axe 1 pour 9 communes, et dans l'axe 4 pour 5 communes. D'autre part, dans 5 communes, les actions ont été financées dans le cadre de l'article 18 du PCS¹⁵.

¹⁴ Par financement, on entend aussi bien les subsides en tant que tels et les points APE que la mise à disposition de personnel et/ou de matériel, locaux, etc.

¹⁵ L'article 18 du décret prévoit la possibilité, pour d'autres ministres, de contribuer au financement d'actions menées dans le cadre du Plan par des associations partenaires. Ces moyens leur sont intégralement rétrocédés par les communes qui ne doivent pas en assurer le cofinancement.

Les caractéristiques des communes ayant inscrit l'alpha dans leur PCS

Pour caractériser les communes qui ont inscrit l'alphabétisation dans le cadre de leur PCS, il est utile de se référer aux indicateurs de cohésion sociale établis par l'IWEPS.

Pour rappel, ces indicateurs classent les 262 communes de Wallonie sur un ensemble de 18 indicateurs socioéconomiques, regroupés en 7 indicateurs composites, correspondant globalement aux grandes catégories des droits fondamentaux :

- Droit à un revenu digne
- Droit à la protection de la santé et à l'aide sociale et médicale
- Droit à un logement décent et un environnement sain
- Droit au travail
- Droit à la formation
- Droit à l'épanouissement social et culturel
- Facteurs de risque

Ces 7 indicateurs sont eux-mêmes regroupés dans un indicateur synthétique final.

L'analyse de la situation des communes où le partenariat a conduit à mettre en place une **offre de formation en alphabétisation organisée par Lire et Écrire** – action souvent associée à des actions préalables de sensibilisation – révèle que la majorité de ces communes (8 sur 11) se situent dans le ¼ supérieur du classement pour l'indicateur synthétique final, ce qui indique une situation relativement défavorable en général. Les 3 communes qui sont classées en dessous de ce ¼ supérieur sont Herve, Paliseul et Virton. Il convient cependant de noter que pour Paliseul, les indicateurs composites « droit à un revenu digne » et « taux d'analphabétisme », ainsi que l'indicateur « importance de l'habitat en caravane » montrent une situation défavorable. En ce qui concerne Virton, et Herve dans une moindre mesure, c'est au niveau de l'indicateur « importance des demandeurs d'asile » que les communes se démarquent.

Communes	Indicateur synthétique final		DROIT A UN REVENU		DROIT A UN LOGEMENT		DROIT A LA FORMATION			
			Moyenne		Caravane		Analphabétisme		Demandeurs d'asile	
	Indice ¹⁶	Rang ¹⁷	Indice	Rang	Indice	Rang	Indice	Rang	Indice	Rang
Aiseau-Prezles	5,792	220	0,369	123	0,002	25	0,686	197	0,001	122
Ans	3,546	199	0,439	170	0,004	43	0,465	84	0,024	237
Farciennes	15,940	262	0,573	241	0,010	116	0,961	258	0,004	183
Fleurus	7,206	229	0,410	151	0,032	200	0,736	220	0,009	217
Fontaine-l'Évêque	9,814	247	0,458	183	0,005	50	0,698	203	0,002	150
Hastière	11,141	253	0,620	253	0,597	261	0,811	242	0,029	240
Herve	-2,475	93	0,366	121	0,020	173	0,482	96	0,004	189
Paliseul	0,921	159	0,559	234	0,040	209	0,789	234	0,001	108
Seraing	13,644	258	0,589	245	0,005	55	0,725	215	0,071	255
Verviers	9,828	248	0,776	261	0,004	42	0,583	155	0,259	260
Virton	0,114	142	0,440	172	0,010	107	0,525	122	0,015	228

Comme pour le groupe de communes précédent, l'analyse de la situation dans les communes où le partenariat a conduit Lire et Écrire à mettre en place soit une **action intégrée d'alphabétisation** ou (pour une d'entre elles, **une action de formation spécifique au permis de conduire**), soit **une action d'accompagnement méthodologique** – actions souvent associées à des actions préalables de sensibilisation – révèle que la majorité de ces communes (5 sur 7) se situent dans le ¼ supérieur du classement pour l'indicateur synthétique final. A Ath et Leuze, l'indicateur synthétique montre une position un peu plus favorable. Ce sont les autres indicateurs qui montrent des difficultés spécifiques (importance des personnes bénéficiaires du RIS ou de l'aide sociale et nombre de demandeurs d'asile pour Ath, importance de la fracture numérique pour Leuze et logements de mauvaise qualité dans les deux communes).

¹⁶ Score de la commune

¹⁷ Selon un classement du plus favorable au moins favorable

	Indicateur synthétique final		DROIT A UN REVENU DIGNE		DROIT A UN LOGEMENT SAIN		DROIT A L'EPANOUISSEMENT SOCIAL ET CULTUREL			
Communes			RIS + aide sociale		Logement de mauvaise qualité		Fracture numérique		Demandeurs d'asile	
	Indice	Rang	Indice	Rang	Indice	Rang	Indice	Rang	Indice	Rang
Ath	0,708	154	0,251	198	0,542	228	0,534	152	0,006	199
Bernissart	7,956	235	0,161	122	0,796	257	0,609	192	0,001	120
Dour	9,349	246	0,234	183	0,678	246	0,648	219	0,002	152
Leuze-en-Hainaut	2,611	186	0,206	164	0,756	252	0,633	214	0,003	171
Morlanwelz	7,794	232	0,245	191	0,473	210	0,607	187	0,027	239
Mouscron	7,020	227	0,279	211	0,501	217	0,686	233	0,020	233
Péruwelz	6,562	224	0,314	233	0,779	255	0,599	182	0,003	164

Enfin, les communes où les PCS ont intégré la dimension alpha et permis à Lire et Écrire de mener des actions de sensibilisation (sensibilisation grand public et/ou sensibilisation des partenaires) sont pour la moitié (12/24) situées dans le ¼ supérieur du classement pour l'indicateur synthétique final. Parmi les communes qui se trouvent dans une situation plus favorable globalement, on en observe quelques-unes qui connaissent des difficultés relatives au droit à un revenu digne (communes où la part de chômage est considérable), les autres étant des communes accueillant un nombre important de personnes « demandeuses d'asile ». Il faut également noter un taux élevé d'analphabétisme à Tubize.

Communes	Indicateur synthétique final		DROIT A UN REVENU DIGNE		Demandeurs d'asile	
	Indice	Rang	Indice	Rang	Indice	Rang
Anderlues	8,392	242	0,408	150	0,004	186
Antoing	8,196	238	0,473	189	0,000	43
Beloeil	4,534	211	0,353	117	0,001	92
Braine-l'Alleud	-7,702	20	0,249	41	0,014	224
Châtelet	12,601	256	0,564	237	0,017	231
Chimay	5,367	216	0,638	255	0,002	155
Ciney	1,147	166	0,376	248	0,001	112
Dinant	5,807	221	0,653	257	0,008	214
Durbuy	1,626	169	0,612	251	0,005	192
Florennes	1,823	173	0,392	140	0,034	242
Frameries	8,607	243	0,427	160	0,006	200
Jemeppe-sur-Sambre	3,015	194	0,347	110	0,000	86
Mettet	0,260	149	0,336	101	0,001	116
Mons	8,305	239	0,534	225	0,096	258
Namur	2,072	183	0,519	221	0,164	259
Neufchâteau	-0,015	140	0,555	233	0,003	175
Nivelles	-1,359	111	0,323	92	0,016	229
Ottignies-LLN	-5,814	40	0,392	139	0,043	247
Philippeville	3,589	200	0,452	179	0,003	178
Sambreville	7,118	228	0,461	185	0,007	205
Somme-Leuze	-1,076	116	0,495	207	0,000	63
Ste-Ode	-0,746	122	0,554	232	0,000	22
St-Ghislain	5,789	219	0,390	137	0,003	162
Tubize	2,011	179	0,353	116	0,012	223

En conclusion, toutes les communes dans lesquelles des actions liées à l'alphabétisation ont été inscrites dans les PCS sont des communes qui connaissent des difficultés importantes à différents niveaux, difficultés mises en évidence soit au niveau de l'indicateur synthétique final de la cohésion sociale, soit aux niveaux d'indicateurs plus spécifiques portant sur les conditions économiques, de logements, sur l'importance de l'analphabétisme ou encore sur la présence de nombreux demandeurs d'asile. Si ces indicateurs ne sont pas les seuls facteurs déterminants par rapport à la hauteur des besoins en alpha et à la décision de Lire et Écrire de développer son action dans ces communes, on peut toutefois émettre l'hypothèse qu'un lien existe entre ces paramètres.

IV. L'évaluation de l'impact du PCS, menée auprès des apprenants en alphabétisation, selon la méthodologie proposée par Lire et Écrire

Comme exposé précédemment, constatant que la méthodologie d'évaluation auprès des apprenants en formation alpha posait certaines difficultés, Lire et Écrire a proposé à la DiCS de fonctionner, dans les formations alpha qu'elle dispense dans le contexte des PCS, selon une méthodologie alternative. Celle-ci a été construite et appliquée dans le cadre d'une évaluation de l'impact des actions d'alphabétisation sur la vie des personnes, menée par Lire et Écrire en 2010¹⁸. La note méthodologique contenue dans l'annexe 2 explique les raisons de cette proposition par rapport à l'enjeu de la prise en compte des publics en situation d'illettrisme dans un contexte d'évaluation d'une politique publique¹⁹. L'évaluation a été menée dans le courant du mois de mars 2012, dans 16 groupes en formation pris en charge par les Régionales du Centre-Mons-Borinage²⁰, de Charleroi-Sud-Hainaut²¹, de Liège-Huy-Waremme²², du Luxembourg²³, de Namur²⁴ et de Verviers²⁵ (c'est-à-dire au total dans 11 communes, auprès de 107 apprenants).

La méthodologie

Un entretien de groupe a été organisé pendant le temps de formation, avec les personnes présentes, dans chaque formation évaluée dans le cadre des PCS. Cet entretien a permis de récolter des informations d'une manière très ouverte favorisant les réponses spontanées. La trame d'animation²⁶ utilisée pour recueillir les points de vue des personnes est basée sur l'outil Motus²⁷. Dans un premier temps, les personnes ont ainsi été invitées à répondre à la question « *Qu'est-ce que la formation en alphabétisation a changé dans ma vie* » en choisissant un certain nombre de vignettes/images qui expriment/reflètent/correspondent à ce qu'ils pensent. Les personnes ont ensuite expliqué à tour de rôle ce que représentait pour elles chacune des vignettes choisies, par rapport à la question posée.

Dans un second temps, et pour se rapprocher de la méthodologie mise au point par la DiCS, les personnes ont été invitées à débattre des différents aspects qu'elles ont mis sur la table et à en faire une synthèse. Des questions strictement liées aux enjeux de la cohésion sociale ont été posées pour approfondir le débat. Un questionnaire sur les lacunes de la formation ainsi que les éventuels changements à mettre en œuvre a enfin complété l'analyse, permettant de réorienter éventuellement le travail de formation.

L'animation a été prise en charge tantôt par les formateurs, tantôt par les coordinateurs pédagogiques ou de projet, tandis que d'autres travailleurs de l'association recueillaient les propos des apprenants via une prise de notes.

A partir des points de vue récoltés de cette manière, une analyse des données a été menée en utilisant la catégorisation retenue dans le cadre de l'évaluation menée par la DiCS (les 30 indicateurs de bien-être).

Les résultats

L'ensemble des réponses des apprenants s'inscrit dans le cadre de 28 des 30 indicateurs. A des fins de présentation, les résultats de ces évaluations sont organisés selon une catégorisation qui regroupe les différents indicateurs de bien-être de la DiCS en 5 grandes catégories-types : la première reprend les indicateurs relatifs à l'insertion sociale et la vie quotidienne, la seconde reprend les indicateurs relatifs à l'insertion socioprofessionnelle, la troisième reprend les indicateurs relatifs à la participation citoyenne, la quatrième reprend les indicateurs relatifs à l'épanouissement personnel, la cinquième reprend les indicateurs qui sont transversaux par rapport aux quatre premières catégories.

¹⁸ Anne Godenir, Évaluation de l'impact des actions d'alphabétisation sur la vie des personnes, Lire et Écrire, décembre 2010

¹⁹ Voir annexe 2 : Lire et Écrire en Wallonie, *Prendre en compte les personnes en situation d'illettrisme dans un contexte d'évaluation d'une action politique auprès des publics bénéficiaires – note méthodologique*, mars 2012

²⁰ 2 Groupes à Carnières.

²¹ 2 groupes à Aiseau-Presles, 1 groupe à Farciennes, 1 groupe à Fontaine L'Évêque.

²² 1 groupe à Ans, 2 groupes à Seraing.

²³ 1 groupe à Neufchâteau, 1 groupe à Paliseul, 1 groupe à Virton.

²⁴ 1 groupe à Hastière (pris en charge par le CIEP alpha de Namur).

²⁵ 1 groupe à Verviers et 2 groupes à Herve.

²⁶ Voir annexe 3

²⁷ Motus : jeu de communication développé par l'Atelier de pédagogie sociale Le Grain pour dépasser les dysfonctionnements dans la communication, prendre connaissance de la pensée de chaque participant et vérifier la compréhension du contenu d'un message. Voir : http://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=83&Itemid=93

Cette catégorisation permettra de mettre les résultats en perspective, en les comparant avec les résultats de l'évaluation de l'impact de l'alpha que Lire et Écrire avait menée en 2010²⁸. Pour quelques indicateurs, il a été nécessaire d'élargir un peu la définition. Cela sera précisé en cours d'analyse.

Des exemples concrets de réponses d'apprenants illustrant les différents indicateurs de bien-être sont par ailleurs repris dans les formulaires des débats collectifs bénéficiaires de chaque groupe ayant participé à l'évaluation, dans la colonne « description de l'impact ».

Note technique :

Les pourcentages sont établis pour chaque indicateur sur la base du nombre d'apprenants ayant répondu à l'évaluation (107 personnes en 2012). Lorsqu'un apprenant a mentionné plusieurs fois un impact relevant d'un même indicateur, il n'a été compté qu'une fois. Les pourcentages indiquent, indicateur par indicateur, la proportion d'apprenants qui ont mentionné à une ou plusieurs reprises un impact relevant de l'indicateur. Les données dénombrent les impacts mentionnés par les personnes au moment de la phase individuelle prenant appui sur les vignettes ainsi que les impacts mentionnés pendant le débat consécutif à l'échange, mais seulement lorsque ceux-ci relèvent d'un nouvel indicateur.

Comme le montre le tableau ci-dessous, la plupart des apprenants mentionnent des impacts relevant de 2, 3 ou 4 indicateurs différents. 9 personnes n'ont pas répondu. 13 ont mentionné des impacts ne correspondant qu'à un seul indicateur. 20 personnes ont mentionné des impacts relevant de plus de 4 indicateurs différents.

Tableau 1 : répartition des apprenants selon le nombre d'indicateurs différents correspondant aux impacts mentionnés

<i>Impacts relevant de</i>	<i>Nombre d'apprenants</i>	<i>Pourcentages</i>
0 indicateur	9	8%
1 indicateur	13	12%
2 indicateurs	14	13%
3 indicateurs	27	25%
4 indicateurs	24	22%
5 indicateurs	12	11%
6 indicateurs	5	5%
7 indicateurs	3	3%

➤ **Impacts relatifs à l'insertion sociale et la vie quotidienne**

Insertion sociale	2010		2012	
Accès effectif à l' alimentation (coût, quantité, qualité)	1	1%	9	8%
Accès effectif à l' information et à la communication (dont gsm, internet, TV,...)	19	28%	35	33%
Accès effectif à un logement (en ce compris l'accès à l'eau et aux énergies [électricité, gaz, mazout]) adapté aux besoins (taille, coût, accessibilité, ...)	4	6%	1	1%
Accès effectif à un pouvoir d'achat + aux transactions commerciales	10	14%	14	13%
Accès effectif aux droits sociaux (sécurité sociale, aide sociale, avantages sociaux)	5	7%	0	0%
Accès effectif à la santé (état de santé, offre, qualité et coût des soins, accessibilité géographique, ...)	15	22%	21	20%

²⁸ L'évaluation de 2010 avait été réalisée auprès de l'ensemble des groupes de formation pris en charge par les Régionales en Wallonie et à Bruxelles. Ne sont pris en compte ici que les résultats des formations qui ont été organisées dans le cadre d'un PCS.

Facilitation des (favoriser les) rencontres entre les personnes (mise à disposition de locaux, aménagement d'espaces publics, organisation d'activités, liens intergénérationnels et interculturels, ...)	5	7%	3	3%
Participation aux activités culturelles, artistiques, de loisirs, de sport	7	10%	18	17%
Services et commerces de proximité (dont services aux personnes, maintien à domicile, maintien de l'activité en milieu rural, ...)	0	0%	0	0%
Traitement équitable face à la justice (fonctionnement de la justice) + possibilité de discuter avec un avocat	2	3%	0	0%
Qualité du cadre de vie (voisinage, propreté, pollution, espaces naturels, ...)	0	0%	4	4%

Dans la catégorie « **insertion sociale et vie quotidienne** », 4 indicateurs de bien être sont particulièrement mis en évidence : l'alphabétisation a un impact sur l'accès effectif à l'information et à la communication (33 %), à la santé (20 %), sur la participation aux activités culturelles, artistiques, de loisirs et de sport (17 %) et sur l'accès au pouvoir d'achat (13 %). Il faut préciser ici que la notion de pouvoir d'achat a été détournée de son sens commun et comprise dans son sens très large, comme la possibilité de mener une transaction commerciale ou, en d'autres termes, le pouvoir d'acheter.

Par contre, l'accès au logement, à l'alimentation, aux droits sociaux, la facilitation des rencontres et la qualité du cadre de vie apparaissent moins fréquemment. L'indicateur « accès équitable face à la justice » a été élargi pour intégrer l'amélioration de la communication avec les avocats, mais en 2012, aucun apprenant ne mentionne un impact de cette catégorie.

En ce qui concerne les services et commerces de proximité, aucun des impacts mentionnés ne correspond à cet indicateur, sans doute parce qu'on se situe ici dans un champ qui n'est pas atteint par la question posée. La question « *Qu'est-ce que le Plan de cohésion sociale change ou a changé dans ma vie?* » aurait sans doute donné d'autres réponses comme, par exemple, l'accès à une formation en alphabétisation à proximité de chez soi.

Lorsqu'on compare les données récoltées en 2012 avec celles de l'enquête menée en 2010 dans les groupes qui relevaient alors des PCS, on remarque que les données sont comparables. La situation apparaît donc stable à travers le temps.

Pour concrétiser quelque peu les propos des apprenants, voici quelques exemples de réponses pour les indicateurs les plus souvent répertoriés :

Accès à l'information et à la communication :

Les réponses portent sur la possibilité de comprendre la télévision, d'utiliser le téléphone (fixe et mobile), d'utiliser l'ordinateur. Elles donnent une idée de ce qu'est la vie des personnes qui ne maîtrisent pas la langue (écrire et orale).

A la maison, je lis le journal.

J'écoute la radio, je regarde la télé, les journaux français.

Avant j'entendais la télé, je regardais, mais je ne comprenais pas beaucoup le français. Il y avait des choses que je ne comprenais pas et là, maintenant, je regarde le journal, je sais ce qui se passe, si demain il y a des trains ou il n'y a pas de train, j'entends beaucoup [de choses] à la télé, ça m'intéresse parce qu'il faut savoir ce qui se passe dans la vie.

Je n'ai plus peur de répondre et prendre le téléphone.

Le GSM : les numéros, je sais lire les noms.

Maintenant j'ai commencé à envoyer des messages. J'ai compris. J'essaye d'envoyer des messages. Je fais des fautes, mais ça va.

J'aimais beaucoup l'ordinateur. Avant, quand je voyais des gens utiliser l'ordinateur, je me demandais « comment ils font ? », parce que, avant, je ne savais pas. Si tu ne sais pas ABCD, tu ne sais pas aller sur l'ordinateur, maintenant, je connais des mots, de petits mots. Maintenant je sais aller sur l'ordinateur.

Je parle avec ma famille. Je sais comment cela marche tout cela. Avant je demandais à mon mari. Maintenant je parle toute seule.

Avant je ne touchais pas à l'ordinateur. Grace à cette formation, maintenant je vais sur Internet et j'ose regarder des choses.

Maintenant je vais sur Google toute seule.

Accès à la santé :

Plus précisément, les impacts relatifs à la santé concernent l'accès aux informations liées aux médicaments, la possibilité de dialoguer avec les médecins et le personnel soignant, l'orientation dans les services spécialisés. On conçoit, à partir de ces réponses, l'importance de pouvoir suivre une prescription, d'être autonome pour se rendre chez un médecin, de trouver son chemin dans les hôpitaux.

J'ai à lire des médicaments. On est malade, les enfants et moi et donc, c'est mieux de comprendre.

Ce qui a changé pour moi : à la pharmacie, les noms de médicaments. Quand je vais maintenant chez le pharmacien, il va marquer les médicaments sur les boîtes et je sais lire : un le matin ou le soir par exemple. Voilà pour les médicaments.

Je commence un peu à lire sur les boîtes de médicaments : qu'est-ce que je prends ? Combien ? Le matin ou le soir ?

Maintenant je sais aller chercher les médicaments à la pharmacie et parler un peu avec le docteur, je comprends la posologie.

Au début, je n'étais pas à l'aise pour aller chez le médecin, je devais demander à mon mari. Maintenant, c'est bon, même pour mes enfants. C'est vrai qu'on oublie tous ces détails qui rendaient la vie très difficile. Maintenant je comprends le docteur. Il dit « respirez ! » Avant, je ne comprends rien, maintenant je comprends et je vais toute seule chez le docteur.

Mes enfants étaient malades, je ne peux pas parler toute seule avec le docteur. J'attends toujours que quelqu'un m'aide. Maintenant je peux expliquer toute seule.

Quand j'ai été à l'hôpital (...), je demande quelques questions à l'infirmier, je comprends.

Pour parler avec le docteur, le dentiste, pour les yeux, l'ophtalmologue, je sais prendre un rendez-vous.

C'est très important de connaître en français les noms des différents médecins spécialistes (dermatologue, orthopédiste...). Maintenant je fais la différence.

Quand on arrive à l'hôpital, on sait bien où on doit aller, on va lire les flèches.

Participations aux activités culturelles, sportives, artistiques, de loisir

Les réponses des apprenants vont de l'accès aux bibliothèques à la possibilité de faire du sport, en passant par les découvertes musicales (l'accès à la chanson française) et par l'accès aux informations utiles pour développer un hobby ou un loisir.

J'apprends à aller à la bibliothèque, chercher des livres.

Ca fait 5 ans que je suis en Belgique et je n'étais jamais rentrée dans une bibliothèque. J'ai découvert la médiathèque et c'était très bien.

On a appris à faire du djembé, de la musique, à chanter.

Je connais les fêtes ici, par exemple la cavalcade, Pâques, Noël. Je suis bouddhiste, et pour moi, la première cavalcade, c'était magnifique !

J'écoute beaucoup de musiques françaises. J'adore Claude François.

J'aime beaucoup la musique, surtout Florent Pagny parce que comme moi, il a habité en Patagonie. On me demandait tout le temps si je connaissais Florent Pagny. J'ai fini par faire des recherches. La musique, c'est un bon moyen pour apprendre des mots, tout ça...

Ici j'ai appris (...) à faire des jeux mots mêlés.

J'aime bien faire les parterres, mettre des fleurs, des rosiers. Savoir lire leur noms des fleurs et quand les planter c'est mieux. Début mars je commence à mettre des semences.

Ici des fois je fais du sport. Et depuis ça, je me sens mieux, j'ai plus la forme.

J'aime le football, je peux parler en français avec ceux de l'équipe adverse.

Accès au pouvoir d'achat

Comme indiqué ci-dessus, l'indicateur a été entendu dans une acceptation large (d'acheter au pouvoir d'acheter). En effet, le pouvoir d'achat entendu comme une capacité financière ne suffit pas pour faire des

achats : il faut encore se faire comprendre pour choisir les produits, gérer le budget et également utiliser les modes de paiement électronique.

J'apprends aussi à gérer le budget.

Je gagne 20 euros de plus par mois – Lorsque je fais mes courses à l'Aldi à Dinant, ça m'a permis de calculer mes courses.

Je sais maintenant faire un virement tout seul et je n'ai plus peur.

Je sais utiliser les cartes, maintenant, je sais retirer de l'argent, je peux remplir des papiers. Avant, je n'allais jamais à la banque ou à la poste.

A la banque, je sais m'y retrouver, dans les guichets, je connais les numéros.

J'ai acheté des chaussures au magasin, j'ai pris à la maison, les chaussures n'étaient pas bonnes. Pointure pas bonne. J'ai pu changer.

J'ai acheté de la laine pour faire un gilet.

J'ai été au magasin de valises, je veux cette valise-là. Je l'achète. Je parle avec le vendeur : « il y a des garanties, etc. »

Maintenant, pour acheter le poisson, il n'y a plus de problème : « 1 kg, 1kg et demi, ... ».

Pour les travaux. Je sais aller au magasin acheter les outils pour le travail.

➤ Impacts relatifs à l'insertion socioprofessionnelle

Insertion socioprofessionnelle	2010		2012	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Accès effectif à un emploi (qui permet d'être un acteur dans la société, de se construire dans de bonnes conditions de travail et de s'épanouir)	7	10%	10	9%
Accès effectif à une formation (a) et à une éducation (b) de qualité tout au long de la vie (en ce compris : enseignement, formation, éducation parentale, éducation civique)	2	3%	14	13%

Les deux indicateurs de la catégorie insertion socioprofessionnelle sont relativement peu représentés : 9 % des personnes mentionnent un impact sur l'accès à l'emploi et 13 % un impact sur l'accès à la formation qualifiante. Notons que les réponses correspondant à l'indicateur « accès à une formation » ont été distinguées selon qu'il s'agissait de la question des formations qualifiantes (retenue dans la catégorie « insertion socioprofessionnelle ») ou de la question de l'éducation (retenue dans la catégorie « participation citoyenne »).

Si l'on se réfère à l'enquête 2010, pour les groupes qui ont été mis en place dans le cadre des PCS, on observe que la situation n'est pas très différente en ce qui concerne l'accès à l'emploi. Elle a évolué en ce qui concerne la formation professionnelle.

Et lorsque que l'on compare ces données avec les chiffres globaux de l'enquête portant sur l'ensemble des groupes (incluant les groupes de formation orientés sur des objectifs d'insertion socioprofessionnelle), on constate que les proportions sont légèrement différentes de celles de 2010 (16 % des répondants mentionnant un impact de type « accès à l'emploi ou maintien de l'emploi » et 7 % un impact relatif à l'accès à la formation qualifiante).²⁹

➤ Impacts relatifs à la participation citoyenne

Participation citoyenne	2010		2012	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Accès effectif à une formation (a) et à une éducation (b) de qualité tout au long de la vie (en ce compris : enseignement, formation, éducation parentale, éducation civique)	16	23%	11	10%
Dialogue / concertation entre les citoyens et les élus (responsabilité sociale partagée, démocratie participative et évolution de la gouvernance)	1	1%	1	1%
Egalité sociale , justice sociale	0	0%	1	1%

²⁹ Anne Godenir, op. cit., p. 29

Engagement citoyen (volontariat, défense de ses idées, dynamique collective locale, ...)	0	0%	2	2%
Qualité de la gouvernance (transparence, cohérence, gestion des finances publiques, ...)	0	0%	0	0%
Responsabilité écologique : contribution au respect de la nature et de l'environnement par l'adoption de comportements écologiques (réduction des consommations , tri des déchets, mobilité douce, gestion des énergies renouvelables, agriculture respectueuse, ...)	2	3%	1	1%
Solidarité , entraide, soutien social (partage, réseaux d'échanges de services, aide apportée aux personnes / quartiers qui sont dans le besoin,...)	2	3%	5	5%

Les impacts relatifs à la participation citoyenne sont peu fréquents, exception faite de la question de l'accès à l'éducation (10 %) qui se décline principalement à travers l'amélioration de la communication avec l'école des enfants, et la possibilité de suivre les devoirs des enfants. En 2010, le pourcentage d'apprenants évoquant un impact correspondant à cet indicateur était quasi deux fois plus important, mais il convient de se rappeler que c'est surtout les parents d'enfants en âge de scolarité primaire qui évoquent cette question et que la proportion de parents dans le public de l'alphabétisation peut évoluer rapidement. Quoi qu'il en soit, il s'agit d'une retombée importante de la formation en alphabétisation : les personnes sont mieux en mesure de suivre la scolarité de leurs enfants.

Les autres catégories d'indicateurs sont très nettement sous représentées. Cela dit, les 10 impacts relevés dans le tableau ont été formulés par 10 personnes différentes. Si on les cumule, on obtient le résultat suivant : 10 % des apprenants évoquent un impact relevant de la participation citoyenne (tous indicateurs confondus).

Concrètement, voici quelques exemples des réponses des apprenants :

Suivi de la scolarité des enfants :

Je pourrai aider ma fille de 12 ans.

Quand le prof écrit un mot dans le journal, il y a parfois des mots difficiles, maintenant avec la formation je comprendrai mieux.

Engagement citoyen :

Le cours de français m'a permis de trouver un boulot en tant que bénévole à la garderie.

Je participe à d'autres activités : la semaine de la santé, l'espace « femmes », j'ai donné un coup de main lors du repas des aînés en décembre.

Solidarité :

Il y a une entraide dans le groupe, une solidarité.

J'aide d'autres résidents lorsqu'ils doivent écrire, je regarde et corrige.

Ouverture culturelle :

Je rencontre beaucoup de personnes de différentes nationalités, marocain, indien, tchétchène, de tous les pays, guinéen, italien, beaucoup de pays. Maintenant je connais plus la vie là-bas, ce qui se passe dans autres pays, ce qu'il y a de culturel là-bas. C'est que la vie là-bas n'est pas facile non plus, il y a beaucoup de problème, ici on n'a pas à se plaindre.

Responsabilité écologique :

Brosser, nettoyer, contrôler l'économie de l'eau, fermer le robinet.

Acheter des lampes économiques, éteindre le soir.

➤ Impacts relatifs à l'épanouissement personnel

Epanouissement personnel	2010		2012	
Equilibre des temps de vie (y compris équilibre entre vie professionnelle et vie privée, temps libre, ...)	6	9%	3	3%

Equilibre personnel (autonomie, liberté, capacité de diriger sa vie et d'avoir des projets, estime de soi, confiance en soi, état d'esprit positif, capacité de se remettre en question, ...)	23	33%	28	26%
Expression affective et contribution au bonheur (fait de donner et/ou de recevoir de l'affection , de l'amour, de l'amitié, tristesse, solitude, ...) + sortie de l'isolement	10	14%	10	9%
Relations amicales (convivialité, réseau de personnes de confiance sur lesquelles on peut compter)	8	12%	17	16%
Relations familiales (vie de famille, entente, parentalité, qualité des relations, ...)	4	6%	11	10%
Sentiment d'intégration sociale (sentiment d'avoir sa place dans la société ou d'en être exclu, sentiment de reconnaissance, d'utilité, de honte, de culpabilité, ...)	1	1%	2	2%
Sentiment de sécurité / insécurité (y compris confiance en l'avenir pour soi et pour ses enfants, paix, tranquillité)	4	6%	4	4%

Dans la catégorie « **impacts relatifs à l'épanouissement personnel** », deux indicateurs de bien être sont particulièrement mis en évidence : l'alphabétisation a un impact sur l'équilibre personnel (26 %) et sur les relations amicales (16 %). L'indicateur « expression affective et contribution au bonheur » a été un peu élargi pour y inclure les effets tels que la sortie de l'isolement. Le pourcentage de personnes mentionnant cet impact était un peu plus élevé en 2010.

Le sentiment d'intégration sociale est peu mis en évidence, ainsi que le sentiment de sécurité/insécurité, mais ils recouvrent des aspects très proches de l'équilibre personnel. Lorsqu'on considère ensemble ces trois indicateurs qui relèvent tous de questions identitaires, on observe que le nombre d'apprenants qui mentionnent un impact de ce type est de 33 personnes, c'est-à-dire 31 % ou un tiers des répondants.

Voici quelques exemples d'impacts :

Equilibre des temps de vie :

Avant quand je n'étais pas en formation, je conduisais les enfants à l'école, je rentrais, je dormais jusque midi. Maintenant, depuis la formation je dors plus, même le week-end. Maintenant je rentre de formation, je mange.

Je ne dors plus ; avant j'étais fainéant.

La formation a permis de changer les habitudes, d'être plus structuré. On a une vie plus saine, de meilleurs horaires.

Equilibre personnel :

On a un meilleur moral, plus de tonus, on est moins gêné, on a plus confiance en soi, plus d'assurance et on devient autonome.

Une personne en difficulté dans l'eau. C'est comme nous, on fait tout pour ne pas couler et pour remonter à la surface et essayer de s'améliorer.

Avant j'étais un nœud et maintenant, ça se desserre et je suis contente.

Le fait de me lever le matin et de me préparer à sortir pour aller à l'école, c'est une fête pour moi. C'est déjà un premier pas.

On est toujours enfermés. Mon mari a peur que je fasse des progrès. Il préférerait que je reste dans mon trou et garder sa main sur moi. C'est la liberté, lire, écrire et me débrouiller toute seule.

Maintenant je n'ai plus peur. Je vais vers les gens alors qu'avant quand je parlais avec les gens je devenais toute rouge. Maintenant je fonce, je suis spontanée. Je ne me laisse plus faire.

Avant je ne savais rien sur les animaux, maintenant je fais des recherches sur Internet. Et puis je fonce maintenant. Je suis plus ouverte. Je m'explique mieux aux autres personnes, je leur dis ce que j'ai vécu et ce que je vis, avant j'avais peur, maintenant plus.

On apprend à se débrouiller seul sans dépendre de personne.

On peut ouvrir beaucoup de portes. Je sens que dès que je parlerai et écrirai bien je pourrai faire beaucoup de choses pour moi et ma famille. C'est la langue qui pourra nous ouvrir les portes.

Relations familiales :

J'adore les réunions de famille, avec les amis... avant, j'avais peur d'y aller, de parler aux autres. Maintenant, j'insiste (pour y aller).

Relations amicales :

La formation crée des liens, aide à se rapprocher des autres, à se créer de nouveaux contacts. On est plus là par envie que par obligation.

➤ Impacts transversaux aux 4 premières catégories

Indicateurs transversaux	2010		2012	
Amélioration de la mobilité pour tous (conditions d'accessibilité aux transports en commun ou alternatifs, mobilité durable, autonomie de déplacement , adaptation de la voirie, ...)	13	19%	34	32%
Capacité de gérer l'information et de se l'approprier	9	13%	4	4%
Liberté d'expression / de communication (pouvoir penser et s'exprimer librement)	10	14%	12	11%
Valeurs éthiques et attitudes de sociabilité (respect de la dignité et de l'intégrité humaine, respect des biens, ouverture aux autres et au monde, tolérance , écoute, confiance en l'autre, ...) + capacité d'être à l'heure	10	14%	20	19%
Autre: compétences et savoirs de base tels que savoir parler, savoir dire des mots, savoir lire, écrire, compter.	16	23%	45	42%

Nous avons considéré cinq indicateurs transversaux. Trois d'entre eux sont la mobilité, principalement dans sa dimension autonome avec la capacité de se déplacer seul (32%), la sociabilité / l'ouverture aux autres, indicateur qui inclut également la capacité d'être à l'heure (19 %), et la liberté d'expression dans sa dimension « pouvoir s'exprimer librement » (11 %). Cette compétence fait écho à un quatrième indicateur, la capacité de gérer l'information et se l'approprier, qui inclut la capacité de comprendre ce que l'autre dit. Cette dernière compétence apparaissait plus fréquemment en 2010 qu'en 2012. Enfin, les personnes mentionnant des impacts au niveau des savoirs de base sont deux fois plus nombreuses en 2012 qu'en 2010.

Ces compétences sont transversales dans la mesure où elles sont utiles pour l'intégration sociale, l'insertion socioprofessionnelle et la participation citoyenne. Elles sont également au service de l'épanouissement personnel.

Mobilité :

C'est pour tourner en voiture à gauche. Je connais en Français « à gauche », « à droite », je ne me trompe plus.

Je sais où on peut se garer, quand il faut céder le passage. Il y a des travaux ou quelque chose comme ça, je connais les panneaux maintenant.

Grâce à la formation, j'ai aussi réussi mon permis.

Avant je ne savais pas aller au train toute seule, parce que j'avais toujours besoin de quelqu'un avec moi pour aller au marché, tout ça. Et maintenant je prends le train pour aller toute seule chez ma fille. Parce que dans le train on annonce quand je suis à l'arrêt, à la gare de chez ma fille et avant je ne savais pas aller toute seule.

Depuis que je suis en formation, je sais prendre le bus et aller aux anniversaires, connaître les numéros de maisons, quand je vais chez mes filles qui habitent dans une autre ville, je sais trouver où elles habitent.

Avant je ne savais pas me déplacer beaucoup, je me perdais, je ne savais pas lire les noms, par exemple La Louvière, Bruxelles, je me perdais souvent, je ne savais pas où descendre, mais depuis que j'ai commencé à venir ici, je sais lire ce qui est écrit sur mon ticket, je sais bouger un peu, je sais lire un peu.

Pour voyager, je dois parler français pour voyager en Belgique.

Je n'ai jamais pris le métro parce que je n'ai pas confiance en moi. J'ai peur de me tromper et ici on a appris à le faire.

Avec la langue on peut voyager dans beaucoup de pays. Je n'aurai plus besoin que quelqu'un traduise pour moi. C'est plus facile pour tout quand on parle soi-même.

Liberté de communication :

Quand je vais au magasin, j'ose parler avec les gens, un peu partout. C'est quand même mieux qu'avant. Je comprends mieux, je parle et les gens me comprennent quand je parle. Avant ils ne comprenaient pas. Pas du tout.

Maintenant je commence un peu à parler. Avant je ne parlais pas. Je ne parlais pas français. On dirait que j'avais peur de dire quelque chose. J'avais peur de dire un mot de travers. Maintenant je commence un peu à parler avec les gens, les voisins. Même avec mes enfants (en français). Ils rigolent de moi, un peu.

Sociabilité :

J'apprends aussi à respecter les autres. Il vaut mieux être à l'avance qu'en retard. Je montre à mon mari que si j'en suis capable, il le devrait aussi.

On est plus mures, on s'ouvre plus aux autres qu'avant et on les écoute mieux.

On n'interrompt plus les autres en cours maintenant, ça veut dire qu'on les respecte.

Conclusions

Que retenir de tout cela ? L'action d'alphabétisation organisée dans le cadre des PCS a-t-elle un impact sur le bien-être des personnes tel que mesuré à travers les 30 indicateurs ? Indéniablement. La toute grande majorité des apprenants évoquent un ou plusieurs impact(s) sur des dimensions autres que les compétences et savoirs de base, bien que celles-ci sont mentionnées par 42 % des répondants. Ceci nous renvoie à une conception de l'alphabétisation bien plus large que l'apprentissage de la langue orale et écrite au sens strict.

Les retombées de l'action d'alphabétisation se situent-elles bien dans une perspective d'insertion socioprofessionnelle (axe 1 des PCS) ? Oui et non. Oui, parce que les dimensions de l'insertion socioprofessionnelle sont présentes dans les impacts identifiés par les personnes en formation. Non, parce que ces dimensions ne sont qu'une partie des impacts mentionnés et que l'alphabétisation semble se situer bien plus au carrefour de l'insertion sociale, socioprofessionnelle et de la participation citoyenne que dans le seul champ de l'insertion socioprofessionnelle. Ceci questionne la **place de l'alphabétisation dans les PCS**. Bien plus qu'une action d'insertion socioprofessionnelle, elle pourrait être considérée comme une action transversale, potentiellement à même de toucher les 3 autres axes (logement, santé et dimensions intergénérationnelles).

Cela dit, les impacts mentionnés restent globalement au niveau des questions personnelles, ce qui questionne la **place de la dimension collective dans l'action d'alphabétisation**. Ceci nous amène à formuler deux conclusions :

- D'une part, au niveau de l'évaluation, la question « *Qu'est ce que l'alphabétisation a changé dans ma vie* » est sans doute trop restrictive pour obtenir des réponses qui auraient une dimension collective. Il serait donc opportun d'ajouter à l'avenir une autre question plus centrée sur les aspects collectifs, du genre « *Qu'est-ce que l'alphabétisation a changé dans la vie de ma commune ?* ».
- D'autre part, au niveau des contenus de formation (des thèmes traités durant le temps de formation), on pourrait sans doute s'interroger sur la place des thématiques relevant des dimensions communales (dialogue avec les élus, engagement citoyen, implication dans des actions collectives, etc). L'offre de formation réalisée dans le cadre des PCS diffère-t-elle notablement de l'offre généralement réalisée dans le cadre des financements de l'insertion socioprofessionnelle ? Ne pourrait-on pas user davantage encore de la marge de manœuvre qu'offrent les PCS pour travailler les dimensions plus citoyennes ? Notons que les réponses qui peuvent être données à ces questions sont à nuancer, étant donnée la relativité de la marge de manœuvre en question, qui est parfois fortement dépendante des enjeux politiques locaux, et notamment les enjeux électoralistes, ce qui implique qu'il peut être sensible de s'avancer dans le cadre des formations sur des questions plus « politiques ».

V. L'évaluation des modes d'action développés par Lire et Écrire dans le cadre des PCS – analyse des plus-values et limites

Nous distinguons donc 4 principaux modes d'action des Régionales de Lire et Écrire, qui sont présentés ci-après sous forme de fiches techniques :

1. La participation à la rédaction du diagnostic des PCS ;
2. Les actions de sensibilisation et de partenariats ;
3. Les actions de formation en alpha et d'accompagnement méthodologique des opérateurs (ces deux types d'actions sont regroupés en un mode d'action étant donné qu'elles font l'objet d'une analyse similaire) ;
4. Les actions d'alphabétisation intégrée.

Le premier point est en fait préalable à la mise en œuvre d'actions d'alpha en tant que telles dans le cadre des PCS. Nous avons toutefois voulu mettre en évidence son importance au même titre que les actions suivantes puisque la participation au diagnostic contribue largement aux objectifs de rencontre des personnes en difficulté de lecture et d'écriture et d'émergence de la demande portés par Lire et Écrire, qui visent à mettre en place des actions toujours plus adaptées aux réalités et aux besoins.

1. La participation à la rédaction du diagnostic des PCS

Communes où ce mode d'action a été mis en place :

Châtelet, Farciennes, Fontaine L'Évêque, Ath, Comines, Leuze-en-Hainaut, Mouscron, Péruwelz, Seraing, Paliseul, Virton, Neufchâteau, Sainte-Ode, Habay-Tintigny, Aubange, Arlon, Durbuy, Florennes, Namur, Ciney, Sambreville, Mettet.

Description :

Les différents PCS ont été élaborés au départ d'un diagnostic local de cohésion sociale construit par les acteurs locaux, c'est-à-dire les communes, mais aussi les associations, les services et institutions concernés, en concertation avec les acteurs régionaux. Ce diagnostic a eu pour visée de faire apparaître les atouts, les faiblesses et les besoins locaux en matière de cohésion sociale, par l'analyse des actions déjà réalisées sur le territoire de la commune et des besoins à satisfaire.

Au titre de partenaire associatif, Lire et Écrire a été associée dans plusieurs communes à la rédaction de ce diagnostic, soit à la demande des responsables du PCS, soit à sa propre initiative. Sa contribution a donc consisté à faire un état des lieux de l'offre d'alpha existante et une analyse des besoins de la population.

5 Régionales de Lire et Écrire³⁰ ont participé à la rédaction du diagnostic et à l'élaboration du plan d'action dans 22 communes, en participant aux différentes réunions avec les partenaires pour la préparation du dossier du Plan. Pour certaines Régionales, cette opportunité est la suite d'une initiative de l'association consistant à proposer leur collaboration aux responsables du PCS et à attirer leur attention sur l'importance de la dimension alpha dans le contexte d'une politique de cohésion sociale. Pour d'autres, l'implication dans la rédaction du diagnostic a fait suite à une invitation de la part des responsables du PCS, souvent induite et facilitée par la légitimité reconnue à Lire et Écrire étant donnée sa présence préalable dans la commune et donc sa bonne connaissance du territoire, ou par le fait que des contacts étaient déjà établis au préalable entre l'association et les responsables ou d'autres partenaires du PCS.

Enjeux de ce type d'action (pour Lire et Écrire, pour les partenaires) :

Pour Lire et Écrire, la participation à la rédaction de ce diagnostic a permis d'effectuer un travail d'état des lieux de l'offre et des besoins en alphabétisation, particulièrement utile dans les communes où l'association n'était pas encore présente. Un enjeu important était par ailleurs d'avoir l'opportunité de mettre en lumière, aux yeux des politiques et autres acteurs communaux, la présence d'un public en difficulté de lecture et d'écriture et les enjeux de cette situation en termes de cohésion sociale au sein de la commune.

L'analyse des besoins en alpha sur le territoire de la commune constitue également un enjeu pour les partenaires du PCS qui considèrent les difficultés de lecture et d'écriture comme pouvant entraver le bien-

³⁰ Il s'agit des Régionales de Charleroi-Sud-Hainaut, Hainaut occidental, Liège-Huy-Waremme, Luxembourg et Namur.

être des personnes et la cohésion sociale, et qui souhaitent pouvoir rencontrer les personnes qui se trouvent en situation d'illettrisme afin de pouvoir leur proposer une offre d'alpha adéquate.

Résultats :

Sur les 22 PCS où Lire et Écrire a participé à la rédaction du diagnostic³¹, 18 d'entre eux ont été influencés puisque des actions liées à l'alphabétisation (sensibilisation, formation, accompagnement méthodologique d'opérateurs ou alpha intégrée) ont ensuite été développées, démontrant l'intérêt d'une implication de l'association dès l'élaboration du projet du PCS, et l'importance de la problématique de l'illettrisme dans différentes communes wallonnes. L'implication de Lire et Écrire a donc souvent permis de mettre en lumière les difficultés vécues par de nombreuses personnes en raison de leur situation d'illettrisme, et d'engendrer la volonté de la commune de soutenir et accompagner ces personnes, particulièrement éloignées de la formation, et plus précisément de la formation en alphabétisation.

4 communes ont d'autre part fait exception, n'inscrivant pas l'alphabétisation dans leur PCS et cela, non en raison de l'absence de personnes en difficultés de lecture et écriture sur leur territoire, mais plutôt en raison des difficultés récurrentes rencontrées par Lire et Écrire pour nouer des partenariats dans ces communes.

Analyse des plus-values, opportunités et freins :

Certains paramètres ont facilité l'implication des Régionales à cette étape du Plan, et ont permis que cette implication ait une réelle influence sur la définition du plan d'action, en ce qui concerne la dimension alpha.

Ainsi, la présence préalable de Lire et Écrire dans la commune, via différentes actions de partenariats ou de formation, a permis une reconnaissance immédiate de la légitimité et de l'expérience de l'association en tant qu'acteur local de promotion de l'alphabétisation.

D'autre part, l'intérêt et l'esprit d'écoute et d'ouverture des responsables des PCS, mais aussi la volonté d'objectiver les enjeux et les perspectives, ont permis d'assurer la reconnaissance de l'alpha comme l'une des dimensions importantes de la cohésion sociale, et donc d'envisager l'intérêt des actions d'alpha dans le cadre du PCS. Une réelle volonté politique a permis de prévoir, dès l'élaboration du plan d'action, les actions à mettre en place, les publics à viser et les moyens nécessaires pour mener des actions efficaces selon une vision relativement plus large que de court terme.

La plus-value de l'implication de Lire et Écrire dès cette étape du projet a été de lui permettre de s'intégrer directement dans la dynamique partenariale du PCS, et de collaborer à la définition des grands objectifs du Plan et à l'articulation des différentes actions à développer par les divers partenaires.

Dans les communes où Lire et Écrire développait déjà des actions avant le PCS, la participation aux démarches de diagnostic et d'évaluation fut l'occasion de marquer un temps d'arrêt avec les partenaires pour réinterroger le travail entrepris.

Face à ces opportunités, certaines limites ont été observées. Ainsi, dans certaines communes, l'invitation faite à Lire et Écrire pour sa participation à la réalisation du diagnostic a semblé être avant tout guidée par des enjeux politiques locaux, dans le cadre desquels la collaboration était instable et soumise aux tensions politiques locales.

Par ailleurs, la rédaction du diagnostic et du plan d'action a, dans certaines communes, été guidée par une optique de « réponse / réaction » relativement impulsive, au détriment d'une réflexion approfondie sur les différents enjeux à prendre en compte. Cela a donc pu mener à un manque de cohérence entre les diverses actions développées, lesquelles n'ont dès lors pas été inscrites dans des perspectives à moyen / long terme.

2. Les actions de sensibilisation et de partenariats

Communes où ce mode d'action a été mis en place :

Braine l'Alleud, Tubize, Nivelles, Ottignies, Anderlues, Dour, Saint-Ghislain, Frameries, Mons, Aiseau-Presles, Châtelet, Chimay, Farciennes, Fleurus, Fontaine L'Évêque, Antoing, Ath, Bernissart, Mouscron, Seraing, Ans,

³¹ Voir tableau page 6.

Paliseul, Virton, Neufchâteau, Sainte-Ode, Durbuy, Florennes, Hastière, Jemeppe-sur-Sambre, Namur, Philippeville, Ciney, Sambreville, Somme-Leuze, Dinant, Mettet, Herve.

Description :

Dans cette catégorie, on distingue les actions de sensibilisation d'acteurs spécifiques des actions de sensibilisation du grand public, visant notamment les personnes en situation d'illettrisme elles-mêmes.

Des actions de sensibilisation du grand public sont régulièrement menées, telles que l'organisation d'une campagne d'affichage, la distribution d'un « toute-boite » ou encore la publication d'un article dans la presse, mais également grâce à une collaboration avec les autres acteurs des PCS, dans le cadre d'événements organisés à l'échelle locale – tels une fête de village, une présentation des différents acteurs présents au sein de la commune, etc. Les Régionales de Lire et Écrire y sont principalement présentes à travers la tenue d'un stand, la distribution d'informations, l'organisation d'activités interactives qui font découvrir Lire et Écrire, ses missions et ses actions.

A côté de ces actions de sensibilisation dites « générales », les Régionales de Lire et Écrire mènent également des actions visant des acteurs spécifiques, tels les élus locaux, les travailleurs de la commune, les acteurs associatifs, les acteurs socioculturels, les acteurs du domaine de la santé, de l'aide sociale, du secteur de la jeunesse ou encore du secteur de l'insertion socioprofessionnelle. La sensibilisation visant ces acteurs se fait lors de rencontres informelles, de réunions planifiées, de séances d'information et de formation d'agents-relais, mais aussi dans le cadre de la participation aux comités d'accompagnement et aux groupes de travail et plateformes qui sont formés dans le cadre des PCS.

Certaines de ces actions sont développées à l'initiative de Lire et Écrire tandis que d'autres sont mises en place d'un commun accord avec les partenaires du PCS impliqués. Elles bénéficient alors d'un soutien de la part du PCS, principalement sous la forme de subsides et de prêt de matériel ou d'infrastructure, mais également parfois sous la forme de la mise à disposition de personnel.

Enjeux de ce type d'action (pour Lire et Écrire, pour les partenaires) :

Lorsque la Régionale n'a pas participé à la rédaction du diagnostic, un premier enjeu est d'identifier, de par les contacts avec des acteurs-clés, les besoins en alpha de la commune afin de mettre en place des projets d'alphabétisation cohérents : Quelle est la nature des besoins en alpha ? Quelle est l'offre déjà existante ? Quels acteurs sont en contact avec des personnes en situation d'illettrisme ?

Un second enjeu est d'impulser une dynamique locale autour de la prise en compte des personnes en difficulté de lecture et d'écriture, qui implique que des acteurs autres que les seuls opérateurs d'alpha s'emparent de cette question transversale et en aient conscience dans le travail qu'ils font au quotidien. Cela est d'autant plus important dans les communes où aucun opérateur alpha n'est présent et où les enjeux et problématiques liés à l'illettrisme sont méconnus des différents acteurs locaux.

Un troisième enjeu consiste à mobiliser les partenaires locaux susceptibles de contribuer à la rencontre des personnes en situation d'illettrisme pour favoriser l'émergence de la demande de formation et les dynamiques partenariales et de collaboration, et limiter les attitudes de concurrence parfois importantes. Les partenaires locaux, souvent en contact avec le public de Lire et Écrire, sont en effet mieux à même, une fois au fait des questions liées à l'illettrisme, d'orienter les personnes en difficulté de lecture et d'écriture.

Enfin, un quatrième enjeu consiste à réunir les conditions et les soutiens nécessaires pour la mise en place de formations en alpha ou d'actions d'alpha intégrée au niveau local, dans le souci de proposer une offre de proximité et de qualité, en activant de nouveaux partenariats et en mobilisant les agents-relais, mais aussi en conscientisant la population et en allant à la rencontre des personnes en difficultés de lecture et d'écriture. Cette dernière dimension est d'autant plus importante dans les lieux où les besoins en alpha sont avérés, et où une offre a été mise en place, mais où très peu de personnes entrent en formation.

Résultats :

Il faut préalablement noter que la sensibilisation est une action dont les effets concrets ne peuvent souvent être observés que sur le moyen ou le long terme. En effet, elle se fait sur la durée et est à mener de manière continue. Par ailleurs, il est complexe de mesurer précisément l'impact d'une telle action, au

moyen d'indicateurs. En effet, il est difficile de mesurer à quel point une personne est conscientisée sur la question de l'illettrisme après avoir assisté à une séance d'information de Lire et Écrire. Par ailleurs, en ce qui concerne la partie de la sensibilisation destinée aux personnes en difficulté de lecture et écriture, on ne peut pas toujours savoir si une entrée en formation est la conséquence directe d'une action de sensibilisation ou si c'est dû à d'autres facteurs.

Malgré cela, les Régionales ont vu leurs actions de sensibilisation, menées dans le cadre des PCS, aboutir à des résultats concrets dans la plupart des communes.

Plusieurs Régionales ont ainsi augmenté leur visibilité auprès des responsables communaux et autres acteurs locaux, leur donnant l'occasion de nouer de nouveaux partenariats et de mobiliser de nouveaux acteurs pour favoriser l'émergence de la demande, la prise en compte et l'orientation des personnes en difficultés de lecture et d'écriture.

Elles ont par ailleurs pu observer des résultats concrets en termes de conscientisation sur la question de l'alpha et de la prise en compte des personnes en situation d'illettrisme. Un exemple d'action réalisée suite au travail de sensibilisation de Lire et Écrire a été la production d'un « guide des bonnes pratiques emploi et formation » à Pipaix, notamment adressé aux personnes en situation d'illettrisme cherchant un emploi. Concernant spécifiquement la question de la prise en compte des personnes en difficultés de lecture et d'écriture dans le cadre de l'évaluation du PCS, nous pouvons citer un autre exemple de résultat de l'action de sensibilisation dans la commune d'Ath, où le responsable du PCS a repris la méthodologie Motus dans l'évaluation de projets du PCS auprès des bénéficiaires, en dehors des actions de Lire et Écrire.

Dans certaines communes où une offre d'alpha avait préalablement été mise sur pied sans rencontrer le succès escompté, la sensibilisation auprès des agents relais et de la population a été suivie d'une augmentation des entrées dans le dispositif de formation en place. Dans des communes où l'offre était encore inexistante, comme par exemple à Dour ou à Paliseul, des formations ont pu être mises sur pied. Enfin, dans certaines communes, le PCS a permis de pérenniser des formations qui avaient été mises sur pied dans le cadre d'un autre dispositif comme le PST3 ou le PPP³² ; cela a été le cas à Virton, Fontaine L'Evêque ou encore Fleurus.

Analyse des plus-values, opportunités et freins :

Il apparaît que la marge de manœuvre est plus grande lorsque les actions de sensibilisation bénéficient d'un soutien explicite et actif des autorités communales, c'est-à-dire non seulement l'inscription de l'alpha dans le PCS, ainsi qu'un soutien financier, mais aussi la conviction dans le chef des autorités communales que l'alpha constitue une priorité pour le développement de la cohésion sociale dans la commune. Un tel appui permet par ailleurs une intégration d'autant plus forte de Lire et Écrire au sein du paysage local, couplée d'une réelle participation à la définition des stratégies à mettre en œuvre, notamment dans le cadre de la commission d'accompagnement³³. La présence dans une telle instance permet par ailleurs à Lire et Écrire de porter formellement la préoccupation de l'alphabétisation et faire valoir son expérience en la matière.

Une autre opportunité qu'offre le PCS par rapport aux actions de sensibilisation est la possibilité de toucher d'un coup un très large éventail d'acteurs d'horizons différents qui ont un lien de près ou de loin avec la question de l'illettrisme. De plus, les rencontres avec ces partenaires (potentiels) ne doivent pas faire l'objet de multiples efforts de prospection et négociation de la part de Lire et Écrire, puisque ceux-ci sont automatiquement réunis dans le cadre des instances et événements du PCS. Ainsi, le PCS offre en quelque sorte un réseau « tout fait » des acteurs locaux susceptibles d'être des partenaires et agents-relais de Lire et Écrire et ses missions.

Des limites atténuent toutefois les plus-values de ces opportunités. En premier lieu, Lire et Écrire se trouve parfois face à des mandataires politiques ou des acteurs locaux qui ne considèrent pas la problématique de

³² Le PST 3 était le troisième plan stratégique dans le cadre du Contrat d'Avenir du gouvernement wallon, relatif à l'inclusion sociale. Le PPP renvoie au Plan de Prévention de Proximité, en vigueur entre 2003 et 2008, qui visait à répondre aux besoins locaux en matière de prévention du décrochage social au sens large (pauvreté, précarisation, toxicomanie, délinquance).

³³ Dans chaque PCS, une commission d'accompagnement, pilotée par la commune veille au bon déroulement du PCS, sous la houlette d'un membre du Collège communal, d'un chef de projet et de partenaires, obligatoires et facultatifs, selon la nature des actions. Par rapport aux PPP, la place du secteur associatif est renforcée au sein des commissions d'accompagnement des PCS.

l'alpha comme prioritaire en raison des multiples autres priorités. Dans de tels cas, les efforts de sensibilisation doivent être redoublés afin de démontrer l'importance des enjeux liés à l'illettrisme.

Une autre limite est liée au « turnover » fréquent dans le personnel des communes et notamment parmi les responsables des PCS. Cette situation implique de devoir parfois régulièrement réaffirmer les enjeux de l'alpha et l'importance de développer une offre dans ce domaine et de promouvoir la prise en compte des personnes en situation d'illettrisme, alors que ces dimensions étaient reconnues comme légitimes et promues par les responsables de projet ou responsables communaux précédents.

D'autres difficultés par rapport à l'action de sensibilisation sont encore :

- le manque de temps alloué pour ce genre d'action ;
- les changements fréquents dans les priorités politiques ;
- la démultiplication des lieux de coordination qui exigent un grand investissement en temps et en énergie ;
- la variation dans la participation des partenaires aux différentes réunions collectives ;
- dans certains PCS, le faible nombre de ces réunions ;
- ou encore le peu de maîtrise par rapport aux ordres du jour et aux contenus de ces réunions collectives, avec pour conséquence une confusion croissante entre des problématiques / concepts liés mais distincts comme l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) et l'alpha, ou encore les publics illettrés et les publics précarisés.

3. Les actions de formation en alphabétisation et d'accompagnement méthodologique d'opérateurs à la formation / animation en alpha

Communes où ce mode d'action a été mis en place :

Aiseau-Presles, Dour, Morlanwelz, Farciennes, Fleurus, Fontaine L'Evêque, Ath, Bernissart, Leuze-en-Hainaut, Mouscron, Péruwelz, Seraing, Ans, Paliseul, Virton, Hastière, Verviers, Herve.

Description :

Dans les communes où l'alphabétisation fait partie des actions du PCS, les Régionales bénéficient dans certains cas de moyens complémentaires et de conditions propices au développement de nouvelles actions, telles que les formations en alpha et l'accompagnement méthodologique des opérateurs à l'animation et la formation en alpha.

Le développement de telles actions nécessite en effet diverses ressources, principalement :

- des moyens financiers et/ou matériels (locaux, matériel de formation) ;
- des ressources humaines (formateurs, animateurs, accueillants) ;
- des collaborations (pour l'analyse des besoins, la rencontre des personnes en difficulté de lecture et d'écriture, l'émergence de la demande de formation, la diffusion de l'information, etc.)

Notons que dans certains PCS, l'offre de formation étant déjà largement prise en charge par d'autres opérateurs, Lire et Écrire a préféré mettre en place des actions d'autres ordres, comme de la sensibilisation, de l'alpha intégrée, ou encore, comme à Seraing ou à Sambreville, la coordination des actions de formation des différents opérateurs. Lire et Écrire a par ailleurs parfois, en cours de PCS, pris le relais d'opérateurs qui n'étaient plus en mesure d'assurer l'offre qu'ils assuraient.

Les formations sont parfois organisées en collaboration directe avec d'autres opérateurs alpha (CIEP, Vie Féminine, Alpha 5000) ou avec des structures telles que le CPAS, les Agences locales pour l'emploi ou encore le Forem.

Enjeux de ce type d'action (pour Lire et Écrire, pour les partenaires) :

L'organisation des formations en alpha et l'accompagnement méthodologique des opérateurs qui les dispensent visent bien entendu à développer une offre d'alphabétisation de qualité et de proximité accessible à toutes les personnes qui le souhaitent.

Plus précisément, l'enjeu est de développer cette offre dans les communes les plus isolées, où Lire et Écrire n'a pu développer son action avec les financements habituels, et de toucher les personnes les plus éloignées des formations, qui se situent dans un processus de (ré)affiliation sociale plutôt qu'en démarche d'insertion socioprofessionnelle.

Résultats :

En tout, 7 Régionales ont eu l'opportunité de développer ou perpétuer des actions de formation et/ou d'accompagnement méthodologique, et ce dans le cadre de 18 PCS³⁴. On dénombre 218 personnes inscrites dans les formations mises en place dans le cadre des PCS, formations allant de 6 à 21 heures par semaine (en moyenne 12 heures par semaine). Plusieurs d'entre elles sont des personnes qui étaient auparavant relativement isolées et éloignées de la formation.

L'impact des formations alpha organisées dans le cadre des PCS, tel que vu et rapporté par les apprenants eux-mêmes, a été présenté en détails dans la partie IV de ce rapport.

En ce qui concerne les actions d'accompagnement méthodologique, on note entre autres comme résultat l'harmonisation des pratiques d'accueil et d'orientation via l'organisation de formations au test de positionnement dans différents PCS, destinées aux autres opérateurs alpha.

Analyse des plus-values, opportunités et freins :

Les PCS favorisent la mise sur pied d'actions concrètes comme les formations alpha et l'accompagnement méthodologique grâce aux possibilités qu'ils offrent en termes de développement partenarial. Les partenariats mènent à des collaborations et potentiellement à la mise en commun des ressources, ce qui permet de développer de nouvelles actions d'alpha cohérentes et qui tiennent compte du contexte local.

De plus, dans le cadre des actions de formation et d'accompagnement méthodologique, les ressources octroyées directement par le PCS constituent un appui non négligeable. Elles peuvent prendre la forme de subsides en tant que tels mais aussi de prêt de matériel ou de locaux, de mise à disposition de formateurs et animateurs, de points APE pour l'engagement de telles fonctions, ou encore d'appui logistique, comme par exemple la mise à disposition d'un minibus pour que tous les apprenants puissent se rendre plus facilement en formation. Lorsque du personnel de la commune est mis à disposition, cela permet des échanges riches entre formateurs de Lire et Écrire et ces formateurs qui viennent d'autres horizons et appliquent d'autres méthodes.

Par ailleurs, les actions de formation alpha développées dans le cadre des PCS peuvent souvent être intégrées à des projets plus larges d'inclusion sociale, ce qui permet d'assurer une cohérence entre l'alpha et les actions des partenaires qui sont en contact avec notre public. Par exemple, cela permet de mettre en place des animations extérieures à la formation en tant que telle, en collaboration avec d'autres acteurs de la communes, du milieu socioculturel, social, ISP, ... Ainsi, de tels projets favorisent une meilleure intégration des usagers dans la vie locale, en lien avec l'école de leurs enfants, les activités extrascolaires, les activités culturelles, etc. On peut ajouter que les apprenants, grâce à leur appartenance à un groupe de formation du PCS, sont fréquemment et rapidement informés des autres services du PCS qui peuvent les intéresser, tels que la tenue d'événements culturels, les initiatives d'aide à la remise à l'emploi, l'organisation de formations qualifiantes, les services d'aide au logement, etc.

Toutefois, l'apport des PCS pour l'organisation de formations, notamment pour un public en processus de (ré)affiliation sociale, est à relativiser selon les communes. En effet, les financements de la Région wallonne, y compris ceux disponibles via certains PCS, sont toujours majoritairement centrés sur la formation des personnes se situant dans une perspective d'insertion socioprofessionnelle. Le public qui ne se retrouve pas dans cette démarche n'est donc encore que peu accueilli dans ces communes. Les Régionales de Lire et Écrire ne peuvent donc pas toutes soutenir la même offre de formation pour tous les publics, faute de moyens adéquats.

A cela s'ajoute le fait que les financements dans le cadre des PCS ne sont pas structurels, mais doivent au contraire être renégociés régulièrement. Les moyens disponibles dans ce cadre sont dès lors loin de constituer une base suffisante pour être en mesure de mettre en place des dispositifs d'alphabétisation

³⁴ Voir tableau page 6.

pérennes ouverts à tous publics, qui puissent répondre complètement à l'ampleur des besoins³⁵. Il faut encore mentionner que les critères pour déterminer les besoins en alpha sont parfois inadaptés aux réalités de terrain, ce qui empêche le développement de formations dans des lieux où il y a bien une demande non rencontrée. Ainsi certaines communes se basent sur le fait que l'offre d'alpha est déjà fortement développée pour placer les priorités du PCS ailleurs, alors que les listes d'attente auprès de Lire et Écrire existent bien dans ces communes.

Une autre difficulté rencontrée dans ce contexte est la pression de certains partenaires pour que les formations de Lire et Écrire accueillent d'autres publics que le public alpha, comme les personnes devant être orientées en FLE, ou en remise à niveau. La confusion entre les publics est toujours difficile à gérer, notamment en raison de la diversité des partenaires assis autour de la table, mais aussi du manque d'offre de formation pour ces autres publics.

Enfin, il faut également mentionner les changements fréquents de locaux ou de formateurs, lorsqu'ils sont désignés par la commune, qui surviennent dans le cadre des PCS, éléments perturbateurs, et pour les apprenants, et pour les formateurs.

4. Les actions d'alphabétisation intégrée

Communes où ce mode d'action a été mis en place :

Ath, Bernissart, Leuze-en-Hainaut, Mouscron.

Description :

Un quatrième mode d'action plus « inédit », développé par la Régionale du Hainaut occidental dans le cadre des PCS, correspond à ce qu'on appelle l'alphabétisation intégrée. Il s'agit d'aller à la rencontre des personnes en difficulté de lecture et d'écriture par l'intermédiaire des organismes et relais associatifs avec lesquels elles sont en contact dans leur quotidien, et d'intégrer l'utilisation de la langue écrite dans les projets de ces organismes (projet de fête interculturelle, de comité de quartier, d'exposition ...). L'écrit y est ainsi mis au service de la décision, de la réflexion, de l'évaluation et de la participation au projet.

En effet, en général, dans les projets de quartier, tout se discute et on écrit très peu. Par ces actions d'alphabétisation intégrée, il s'agit au contraire d'utiliser l'écrit aux différentes étapes du projet : pour prendre des décisions ; pour permettre que tout le monde ait son mot à dire ; pour s'organiser, tenir un agenda, le retravailler ; pour garder des traces de ce qui a été décidé, suivre l'évolution du projet.

La méthodologie est participative, tout le monde ne se retrouve pas nécessairement en situation d'écriture. Les choses dites sont écrites soit par un participant, soit par l'animateur, en règle générale sur des grandes feuilles visibles par tous. On utilise également des photos pour soutenir la mémoire des textes, et les écrits sont relus régulièrement de telle sorte que quelqu'un qui lit difficilement ne soit pas mis en difficulté. Il ne s'agit pas de formation, mais bien d'éducation informelle³⁶. Ces actions sont menées dans le cadre de partenariats entre la (ou les) association(s) ou structure(s) porteuse(s) du projet et Lire et Écrire, avec parfois une co-animation. Le rôle des animateurs est de poser le cadre, de mettre en œuvre la méthodologie du projet tandis que les contenus sont amenés par les participants.

Les partenaires sont par exemple une maison culturelle, une bibliothèque, un service jeunesse, une maison de l'emploi, une agence de développement local, ou encore un service d'insertion socioprofessionnelle.

Enjeux de ce type d'action (pour Lire et Écrire, pour les partenaires) :

L'enjeu principal de ce type d'action est de prendre en compte les personnes qui vivent l'illettrisme où qu'elles soient et dans tous les aspects de leur vie, et de modifier leur rapport à l'écrit de telle sorte qu'elles prennent conscience qu'il n'est pas seulement un outil de contrainte administrative, mais qu'il peut aussi être un outil au service d'un projet individuel ou collectif.

³⁵ Pour plus d'informations à ce sujet, lire : Lire et Écrire en Wallonie, *Le public en processus de (ré)affiliation Sociale – Qui est-il et quelle place a-t-il dans les pratiques d'alphabétisation ?*, décembre 2011, http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/analyses2011/analyse30_publics_reaffiliation.pdf

³⁶ Selon la distinction faite par l'Unesco entre l'éducation formelle, l'éducation informelle et l'éducation non-formelle.

Il s'agit par ailleurs de toucher d'autres publics que ceux qui viennent déjà en formation, d'autres publics que ceux qui se situent dans une démarche d'insertion socioprofessionnelle, et donc de rencontrer des publics qui sont particulièrement éloignés des formations en raison du sentiment de honte que ces personnes éprouvent par rapport à leurs difficultés, mais aussi parfois en raison de l'image négative et rébarbative qu'elles se font de l'écrit suite à une expérience scolaire pouvant avoir été traumatisante. Cette situation a par exemple été rencontrée à Mouscron, où des stagiaires en formation d'horticulture, de menuiserie et de rénovation ne voulaient plus assister au cours de remise à niveau faisant partie de leur formation, parce qu'ils éprouvaient des difficultés à se retrouver « comme sur les bancs de l'école » alors qu'ils avaient choisi une formation pratique. La démarche d'alpha intégrée est apparue particulièrement adaptée pour pallier ce problème en développant une pédagogie proche de celle du projet qui permettait de redonner du sens, aux yeux des stagiaires, à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais dans le cadre d'une autre forme d'apprentissage davantage informelle et participative.

Il s'agit encore, en s'intégrant dans les projets d'autres acteurs locaux, d'informer et sensibiliser l'ensemble des acteurs de la commune à la question de la prise en compte des publics qui vivent l'illettrisme, de les amener à devenir des relais pour l'alpha, et de les accompagner méthodologiquement à utiliser la démarche d'alpha intégrée dans leurs projets.

L'enjeu des actions d'alpha intégrée pour les partenaires eux-mêmes est de proposer à leurs publics en difficulté de lecture et d'écriture de reprendre contact avec la langue écrite, en l'utilisant au service du projet, ce qui permet que ces personnes soient prises en compte et entendues au même titre que les autres, et soient en mesure de participer activement à la bonne marche des projets.

Résultats :

Après une période d'expérimentation via plusieurs projets dans 4 PCS différents³⁷, des résultats concrets de cette démarche d'alpha intégrée ont pu être observés, notamment la visibilité accrue de Lire et Écrire auprès de nombreux partenaires d'horizons variés, pour lesquels il n'était pas évident à la base d'envisager sous quelle forme pourrait se développer une collaboration avec Lire et Écrire.

Dans le cadre d'une rencontre d'évaluation organisée à l'initiative de Lire et Écrire, la plupart de ces partenaires ont exprimé leur satisfaction par rapport à la collaboration qui avait eu lieu et leur prise de conscience d'une nouvelle méthodologie participative à appliquer dans leurs projets futurs, qui permette d'assurer la prise en compte et la participation des personnes en difficultés de lecture et d'écriture. Ils en ont aussi retenu l'importance de l'écrit comme outil de soutien à la parole et à l'expression, ainsi qu'à la mise en place et au suivi d'un projet. Ainsi, tous ont observé que l'alpha intégrée dans leur projet a permis :

- de réconcilier les personnes avec l'écriture et la lecture ;
- de mettre en valeur les créations des participants ;
- d'aider à l'adhésion et la participation des personnes au projet.

Analyse des plus-values, opportunités et freins :

Le PCS, étant donné sa dimension locale, a constitué un terrain adéquat pour l'expérimentation de cette nouvelle démarche qu'est l'alphabétisation intégrée. Les plus-values observées sont de plusieurs ordres.

On a remarqué que certaines personnes qui refusaient tout contact avec l'écrit acceptaient de rentrer dans une interaction avec l'écrit lorsqu'elle est collective et qu'elle sort du modèle théorique habituellement rencontré à l'école.

Par ailleurs, les actions d'alphabétisation intégrée permettent de sensibiliser des agents de terrain (encadrants, animateurs) provenant d'autres structures que Lire et Écrire, sur les difficultés liées à l'écriture et la lecture et les bénéfices d'une approche participative pour renforcer tant la cohésion des groupes que l'avancement des projets, en facilitant la détermination des objectifs et en amenant le groupe, grâce à la participation, à une plus grande recherche de sens, lui-même vecteur d'évaluation. La collaboration dans ce cadre a permis de mettre en lumière et renforcer les enjeux communs partagés par les partenaires dans le cadre des objectifs de cohésion sociale, et donc d'affirmer l'importance d'articuler les différentes actions menées dans ce cadre.

³⁷ Voir tableau page 6.

Enfin, lorsque des formations d'alpha ne peuvent être mises en place (faute de moyens ou d'un nombre suffisant d'apprenants pour former un groupe³⁸), l'alphabétisation intégrée permet de garder la question de l'alphabétisation et de la prise en compte des personnes qui vivent l'illettrisme au cœur de la vie de la commune. Elle représente un moyen supplémentaire de rencontrer le public en situation d'illettrisme.

Face à ces aspects positifs, des difficultés ont par ailleurs été relevées. Dans un premier temps, on a pu observer une incompréhension de la présence de Lire et Écrire dans des projets ayant des objectifs initiaux a priori tout à fait éloignés de l'alphabétisation. L'incompréhension des responsables de projet eux-mêmes montre l'importance de l'action de sensibilisation au préalable, afin de présenter clairement les missions de Lire et Écrire, les objectifs et les enjeux des actions d'alpha intégrée qu'elle propose.

Il faut rappeler par ailleurs que ces projets visent un public qui n'est pas seulement composé de personnes en difficulté de lecture et d'écriture et que la présence de Lire et Écrire peut choquer certaines personnes « qui n'aimeraient pas être assimilées à des personnes illettrées ». D'autre part, un risque est de se retrouver dans des projets où, si certaines difficultés avec l'écrit existent, il n'y a pas vraiment de personnes réellement en situation d'illettrisme au sens entendu par Lire et Écrire ; dans un cas pareil, les efforts déployés ne permettent pas de rencontrer le public que nous visons réellement. Un autre risque lié au fait que les projets ne rassemblent pas que des personnes en situation d'illettrisme est d'entraîner la confusion auprès des partenaires entre publics illettrés et autres publics comme ceux pouvant être orientés vers le FLE ou la remise à niveau ou encore les publics fragilisés socialement.

Enfin, une difficulté d'un autre ordre réside dans le fait que parfois, en début de projet, un sentiment de concurrence entre les activités liées à l'écrit et les activités principales des projets peut se faire sentir, ou même un sentiment de perte de temps. Ce sentiment est exacerbé quand les méthodes et pratiques des différents acteurs en présence sont fort divergentes. Il est donc crucial de prendre le temps d'expliquer très clairement, dès le début, les objectifs de l'implication de Lire et Écrire dans ces projets et les avantages de l'intégration de la lecture et de l'écriture pour leur bonne marche, et de se mettre d'accord sur les méthodes à utiliser et la manière de les articuler.

5. Autres actions

Si la plupart des actions des Régionales peuvent être classées dans l'une des 4 catégories présentées ci-avant, certaines d'entre elles ne rentrent toutefois pas dans cette classification, étant donné la spécificité de leurs objectifs ou de leurs modalités.

Ainsi par exemple, la Régionale de Namur s'est investie dans le PCS d'Hastières pour la mise en place d'un service d'écrivain public. Ce type d'action est également mené largement par la Régionale en dehors du cadre des PCS.

A Paliseul, Lire et Écrire Luxembourg a quant à elle développé un projet d'échange de projets entre apprenants de différentes formations menées par Lire et Écrire et Vie Féminine, autour de la thématique commune de l'alimentation et l'écriture, le point d'ancrage étant un livre de recettes publié par les apprenantes de Vie Féminine. Cette action a été favorisée par les possibilités de collaborations et l'espace d'échange offerts par le PCS.

Enfin, la Régionale de Liège-Huy-Waremme s'est investie, dans le cadre du PCS de Seraing, dans la coordination des actions de formations des opérateurs alpha présents sur la commune. En effet, Lire et Écrire n'y était initialement pas en mesure de mettre en place une nouvelle formation alpha et plusieurs opérateurs alpha y étaient par ailleurs déjà actifs. Le besoin de coordination de leurs actions était par contre un fait observé, et par Lire et Écrire, et par la commune. C'est pourquoi cette action de coordination a été mise en place. La même démarche est menée par la Régionale de Namur dans le PCS de Sambreville.

³⁸ Il est en effet parfois difficile de rassembler un nombre suffisant de personnes pour former un groupe, étant donné la difficulté persistante de faire émerger la demande de la part de personnes qui vivent souvent leur situation d'illettrisme comme une honte. Cela est particulièrement vrai dans les petites localités, où tout se sait rapidement, et donc où les personnes en difficultés de lecture et d'écriture sont réticentes à entrer en formation.

VI. Conclusions et recommandations

Pour conclure, nous souhaitons revenir sur les grands points considérés dans ce rapport d'évaluation, pour en exposer nos principales conclusions mais également formuler les recommandations qui nous semblent pertinentes pour alimenter la réflexion de la DiCS et de ses partenaires quant à l'impact du dispositif depuis son lancement, et sa prolongation / refonte au-delà de 2013.

Les enjeux des différents acteurs en présence

Pour Lire et Écrire, l'illettrisme est l'affaire de tous et il est donc crucial qu'une grande diversité d'acteurs soient conscientisés et engagés dans la lutte pour l'alphabétisation. Celle-ci est d'autre part non seulement un vecteur d'émancipation mais également de cohésion sociale, et l'objet de son action, l'illettrisme, est une réalité locale.

Sur base de ces considérations, Lire et Écrire salue l'opportunité qui est donnée via les PCS de mettre en place des partenariats avec les autres acteurs de l'environnement local afin d'inscrire la lutte pour l'alphabétisation dans la durée, dans le cadre de stratégies locales transversales et coordonnées ; ce dispositif lui permet par ailleurs de renforcer son ancrage local, favorisant la rencontre des personnes en difficulté de lecture et d'écriture et l'émergence de la demande en alpha. Plus précisément, via les PCS, Lire et Écrire vise :

- le développement d'une offre de formation de qualité pour tous ceux qui le souhaitent, y compris les personnes les plus éloignées de la formation, dans les communes les plus isolées ;
- le développement de partenariats avec les autres acteurs locaux qui sont en contact avec le public cible de Lire et Écrire, et le développement d'actions partenariales qui visent la prévention de l'illettrisme, l'émergence de la demande des publics en alpha, et la prise en compte de leurs difficultés ;
- l'intégration de l'alpha dans des stratégies plus larges visant l'inclusion et la cohésion sociale ;
- l'accès des apprenants à des services locaux et opportunités de formation développées au niveau local ;
- des enjeux spécifiques à une commune / un projet / un public – par exemple, dans certaines communes où la présence de personnes d'origine étrangère est très importante, l'apprentissage de l'expression orale en français est parfois avant tout un vecteur d'intégration et de cohésion sociale, plutôt qu'une nécessité absolue pour les personnes en situation d'illettrisme qui ne maîtrisent pas le français oral ; celles-ci sont en effet parfois regroupées entre elles dans des quartiers ou dans des cercles sociaux, de telle manière qu'elles peuvent tout à fait se débrouiller sans s'exprimer en français. L'enjeu de l'apprentissage de la langue française dans ces cas-là est donc lié avant tout au renforcement des liens et de la cohésion sociale entre les personnes d'origine étrangères et les personnes belges.

Les enjeux de Lire et Écrire s'inscrivent donc bien dans la prolongation de ceux du PCS et des autres acteurs qui y sont impliqués, liés à la promotion des droits fondamentaux et de la cohésion sociale au niveau des villes et communes. Dans les PCS où sont développées des actions d'alpha, celle-ci est bien vue comme un moyen au service de la cohésion sociale. Ainsi, pour les communes et les partenaires impliqués dans des actions d'alpha, l'alpha permet de répondre aux besoins spécifiques d'une partie de la population en difficulté avec la langue française, soit au niveau oral, soit au niveau de l'écrit ; de prendre en compte les difficultés des publics analphabètes dans l'accès aux droits fondamentaux ; de favoriser l'implication d'une majorité de personnes dans les diverses activités de la commune, dont plusieurs requièrent ou sont favorisées par une connaissance minimum de la langue écrite ; et d'augmenter les chances d'insertion sociale et/ou professionnelle de l'entièreté de la population.

Notons que si les enjeux des différentes parties se rejoignent et s'articulent donc largement, il est arrivé que certaines actions d'alpha soient soumises à des enjeux plus politiques, dépendant donc des priorités du moment et des tensions politiques locales. Dans ces cas-là, il est clairement plus difficile d'assurer la qualité et la pérennité des actions. Les stratégies liées aux différentes dimensions de la cohésion sociale – comme l'alpha – devant généralement s'inscrire dans le long terme afin d'être réellement efficaces et de toucher tous les publics qu'elles visent, il est très important qu'elles soient indépendantes des fluctuations récurrentes des intérêts politiques.

Étendue de l'action de Lire et Écrire dans le cadre du PCS

Selon les données de notre association, Lire et Écrire a, depuis 2009, développé des actions dans le cadre de 46 PCS sur 140, sans compter les propositions de collaboration formulées par Lire et Écrire mais restées sans réponse de la part de certaines communes.

L'investissement de Lire et Écrire dans ces différents PCS a ainsi été guidé et rendu possible par différents paramètres :

- le besoin réel en alpha dans la commune, tel qu'évalué par Lire et Écrire, notamment sur base de la faiblesse de l'offre existante ;
- la possibilité de toucher un public n'ayant pas accès aux formations en place, particulièrement le public en (ré)affiliation sociale ;
- la possibilité de développer une offre dans des coins reculés pour lesquels aucun autre financement ne le permet ;
- les opportunités offertes par le PCS de mettre en place d'autres actions plus larges grâce à l'impulsion du dispositif (par ex., pour Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage, la possibilité de relancer la plateforme territoriale alpha grâce aux rencontres organisées dans le cadre du groupe « partenaires pour l'alpha » de l'inter-PCS de Mons – groupe pris en charge par le Centre régional d'intégration, réunissant régulièrement une dizaine de partenaires, communes et opérateurs alpha, en vue de dresser un état des lieux de l'offre de formation sur le territoire) ;
- la présence préalable de Lire et Écrire dans les communes en question, qui facilite l'intégration au sein de la dynamique partenariale et implique la volonté de pérenniser les actions déjà entamées ;
- les contacts et collaborations déjà développés avec les acteurs locaux et les élus politiques des communes concernées ;
- les ressources – en termes de temps, de financement et de ressources humaines – pouvant être consacrées à un tel investissement ;
- la possibilité d'obtenir un financement de la part du PCS ;
- l'articulation des enjeux et priorités du PCS avec l'ensemble des missions et valeurs de l'association ;
- la volonté politique d'intégrer l'alpha dans le PCS et d'associer Lire et Écrire comme partenaire.

Il faut noter que Lire et Écrire a parfois été sollicitée par des PCS pour être impliquée comme partenaire, sans toutefois pouvoir répondre à cette demande, car n'en ayant pas la capacité humaine ou financière³⁹. Par ailleurs, Lire et Écrire a également pu refuser de mettre en place certaines actions, comme des formations, lorsque la demande n'était pas suffisante, ou pas suffisamment émergée pour garantir le succès d'une telle action⁴⁰, ou lorsque l'offre était déjà largement assurée par d'autres opérateurs alpha.

Lorsqu'on examine les caractéristiques des communes dans lesquelles une action liée à l'alphabétisation a été menée (qu'il s'agisse de sensibilisation, formation, accompagnement méthodologique ou alphabétisation intégrée) à la lumière des indicateurs de cohésion sociale mis au point par l'IWEPS, on observe que toutes ces communes se situent en haut de l'échelle soit pour des indicateurs spécifiques tels que le nombre important de bénéficiaires du RIS ou de l'action sociale, la mauvaise qualité des logements, le taux d'analphabétisme ou encore le nombre de demandeurs d'asile, soit au niveau de l'indicateur synthétique final. Il s'agit donc globalement de communes en situation défavorable sur le plan de la pauvreté ou de communes où le besoin de formation en alphabétisation est plus important.

A ce jour, les données de la DiCS montrent que les communes ayant inscrit l'alpha parmi l'ensemble des actions financées de leur PCS représentent moins d'un tiers du total des communes ayant mené un PCS.

Les Régionales de Lire et Écrire identifient cependant plusieurs communes non couvertes alors que la problématique de l'illettrisme y est prégnante et appelle à une action. A côté de la multiplication et du renforcement, par les opérateurs alpha, des efforts de sensibilisation auprès du grand public et des différents acteurs socioéconomiques et politiques pour mobiliser ces communes, il faudrait également que l'alphabétisation devienne une priorité davantage reconnue et promue par les pouvoirs subsidiaires au niveau régional (mais aussi aux niveaux fédéral et européen), niveaux desquels découlent les orientations qui seront prises au niveau local dans les prochaines années.

³⁹ Ce fut par exemple le cas à Seraing.

⁴⁰ Ce fut par exemple le cas à Anderlues.

Les différents schémas d'actions des Régionales dans le cadre des PCS

L'état des lieux des actions mises en place par les Régionales de Lire et Écrire a permis de dégager certaines tendances en termes de « schémas d'action », notamment en lien avec l'ordre dans lequel les modes d'action se succèdent généralement.

De manière générale, on constate dans toutes les Régionales que des actions de sensibilisation sont nécessaires, et auprès de la population, et auprès des différents acteurs locaux, avant de pouvoir mettre en place d'autres actions plus concrètes d'alpha, comme l'alpha intégrée ou la formation, qui soient efficaces et pérennes. Il est en effet crucial, d'une part, que les responsables communaux soient bien informés sur la réalité de l'illettrisme et la persistance des besoins en alpha, et sensibilisés à l'importance et aux enjeux du soutien aux personnes en situation d'illettrisme par des actions d'alphabétisation. Ces conditions sont indispensables pour obtenir un soutien durable aux actions d'alphabétisation, notamment à travers les financements qui sont nécessaires. D'autre part, il est également éminemment important de gagner la collaboration de l'ensemble des acteurs qui sont en contact avec le public en difficulté de lecture et d'écriture, afin d'assurer la prise en compte de ces personnes dans les différentes sphères de la vie sociale, mais également de permettre l'émergence d'une demande et l'orientation de ces personnes vers les offres d'alpha qui sont organisées à leur intention. Sans cela, les formations organisées risquent de ne pas attirer les personnes, à cause de lacunes en matière de diffusion de l'information et de relais adéquats.

Paliseul est un bon exemple de commune où Lire et Écrire n'était pas présente avant le PCS, mais où la participation à la réalisation du diagnostic du PCS, suivie de la mise en œuvre d'actions de sensibilisation a permis de mettre en place une formation répondant aux besoins des personnes en situation d'illettrisme présentes dans la commune.

La présence préalable de Lire et Écrire dans les communes ayant développé un PCS, grâce à laquelle les Régionales disposent déjà de contacts et collaborations, a par ailleurs été un atout pour la mise en place rapide d'actions concrètes d'alphabétisation, mais aussi pour la légitimité accordée à Lire et Écrire dans sa contribution à la rédaction du diagnostic et du plan d'action des PCS. D'autre part, le développement d'actions d'alpha dans le cadre de dispositifs précédant le PCS (comme le PST3 ou le PPP) a dans plusieurs communes été prolongé dans le cadre du PCS, celui-ci s'appuyant sur les initiatives préexistantes (ex. : Morlanwelz, Fontaine-l'Évêque, Saint-Ghislain, Seraing). Dans ces cas-là, le PCS a donc été une opportunité de pérenniser des actions pour lesquelles les financements n'étaient plus assurés. Cela démontre bien l'importance de lier et assurer la continuité entre ces différents dispositifs dont la durée est limitée ; non seulement cela permet aux opérateurs de maintenir leurs actions, mais cela permet aussi aux responsables de ces dispositifs de ne pas devoir partir de rien et de pouvoir s'appuyer sur des acteurs dont la légitimité a déjà été reconnue.

Toutefois, on a pu observer que dans certains PCS, malgré l'absence de contacts préalables et le peu de temps octroyé aux actions de sensibilisation, des actions de formation ont pu être mises sur pied relativement rapidement. Pour expliquer cela, différentes hypothèses existent. Dans certains cas, cela a pu être dû à un intérêt personnel du responsable de projet pour la problématique de l'alpha (comme par exemple à Dour, où 3 formations au permis de conduire ont pu être mises sur pied malgré que Lire et Écrire n'était pas présente dans la commune avant le PCS). Dans d'autres cas, on peut émettre l'hypothèse qu'une formation a plus rapidement pu être mise sur pied en raison d'une demande importante et reconnue qui existait dès le départ, liée à la présence importante de personnes d'origine étrangère dans la commune. Cette hypothèse trouve un exemple en la commune de Farciennes, où le PCS a d'emblée soutenu la mise en place d'une formation en alpha orale visant les personnes illettrées ne maîtrisant pas le français à l'oral, parce que la demande était importante.

Notons que les actions développées dans le cadre des PCS permettent fréquemment d'en développer d'autres, en dehors de ce cadre, grâce aux opportunités de rencontre et développement de collaborations offertes par les PCS. Par exemple, à Sainte-Ode, les rencontres du PCS ont donné l'impulsion à la naissance d'une convention de partenariat avec le CPAS en faveur de la prise en compte des besoins de formation des demandeurs d'asile infrascolarisés dans leur pays d'origine. Un autre exemple est donné par la commune d'Ans, où l'action d'alpha réalisée dans le cadre du PCS a donné l'impulsion pour la mise sur pied d'une autre action, visant le public en insertion socioprofessionnelle, en dehors du cadre PCS.

Les opportunités et les freins des PCS par rapport à l'action de Lire et Écrire

L'investissement de Lire et Écrire dans les PCS a démontré des **impacts clairement positifs grâce aux nombreuses opportunités offertes par le dispositif**. En effet, on observe un réel renforcement de l'ancrage de Lire et Écrire à l'échelon local qui renforce considérablement sa visibilité et sa légitimité auprès de différents partenaires, avec qui l'association aurait peut-être eu plus de difficultés à nouer des liens en dehors du PCS. De plus, l'implication dans les PCS permet aux Régionales de bénéficier d'un accès rapide et aisé aux informations liées aux activités des autres acteurs locaux avec qui elles collaborent ou pourraient collaborer, informations qu'elles peuvent relayer auprès de leur public, encourageant ainsi son intégration dans les différentes activités locales.

Le PCS offre aussi un cadre privilégié pour encourager la considération de l'alpha dans le cadre d'un objectif plus large de cohésion sociale, qui rassemble de multiples acteurs provenant de domaines variés, et qui permet de promouvoir la collaboration de ces différents acteurs dans le cadre de projets transversaux dépassant les collaborations sectorielles et incluant l'alphabétisation comme une priorité. Les partenaires autour de la table proviennent des secteurs culturel, associatif, social, politique, environnemental, éducationnel, formatif, etc., soit des acteurs de terrain qui ne se retrouvent pas toujours dans les rencontres partenariales à dimension davantage provinciale ou régionale. Dans certaines communes, le PCS a par ailleurs permis de créer une culture de collaboration, une dynamique partenariale qui n'existait pas auparavant, notamment grâce au travail logistique et de coordination non négligeable que le PCS fournit pour faciliter les rencontres et les collaborations (secrétariat, organisation de réunions, mission pour compte de tous, diffusion d'un répertoire des opérateurs, ...).

Par ailleurs, une plus-value importante du PCS réside dans la possibilité, dont ont témoigné certaines Régionales, de rencontrer un public souvent belge et non demandeur d'emploi, que l'on parvient difficilement à toucher, et à lui proposer une offre de formation qui n'est généralement pas possible de mettre en place via les financements habituels qui visent majoritairement les publics en démarche d'insertion socioprofessionnelle.

Un autre avantage encore est dû au fait que l'inscription d'actions alpha dans un PCS permet de légitimer et renforcer des actions au préalable isolées et qui auraient moins d'impacts, sans la formalisation et l'écho que leur donne le cadre PCS. Par ailleurs, comme on l'a vu dans le point précédent, le PCS a permis à de nombreuses actions de formation initiées précédemment, d'être prolongées au-delà de la disparition des dispositifs dans lesquels elles étaient nées.

Les PCS présentent aussi des avantages pratiques, comme la possibilité de bénéficier de financements complémentaires, pour les actions des Régionales, ou de matériel et appui logistique.

Si ces différents éléments n'ont pas encore été suivis par un nombre significativement croissant d'entrées en formation, nous postulons que cela favorisera, à terme, la rencontre des personnes en difficultés de lecture et d'écriture, une meilleure prise en compte de ces personnes par les acteurs avec lesquels elles sont en contact, et une érosion progressive des tabous et de la stigmatisation qui gravitent encore autour de la problématique de l'illettrisme.

Toutefois, les PCS, comme démontré dans la présentation des différents modes d'action, présentent aussi certaines **limites de différents ordres**, et ils renforcent la complexité liée à la diversité des niveaux de pouvoir et sources de financement avec lesquels les opérateurs alpha doivent traiter.

Ainsi les financements octroyés via les PCS restent des financements conjoncturels sur lesquels on n'est pas sûr de pouvoir compter à long terme, et ils sont souvent trop limités pour que des actions durables et de qualité puissent être mises en place. Cela a pour conséquence la mise sur pied de nombreuses actions ponctuelles, qui n'ont pas été envisagées dans une perspective à long terme et dont la pérennité est donc incertaine.

Par ailleurs, malgré le fait que Lire et Écrire ait obtenu la reconnaissance des actions alpha comme pouvant s'inscrire dans l'axe 4 (retissage des liens sociaux, intergénérationnels et culturels), quelques communes font toujours pression pour inscrire ces actions dans l'axe 1, guidées par la vision prépondérante de l'alpha comme un outil d'insertion socioprofessionnelle avant tout. Cela peut représenter un frein dans le sens où ces actions sont dans un tel cas définies selon des objectifs ISP, empêchant donc les publics qui se trouvent en dehors d'une démarche d'ISP d'avoir accès aux formations en question, et figeant potentiellement la représentation que les partenaires se font de Lire et Écrire. La possibilité de développer les actions d'alpha dans le cadre de l'axe 4 permet au contraire d'augmenter les moyens pour des actions ouvertes au public

en (ré)affiliation sociale. Par ailleurs, la problématique de l'alpha étant largement transversale, ainsi que le démontrent les témoignages donnés par les apprenants dans le cadre de l'évaluation du PCS par les « bénéficiaires », on pourrait se questionner sur la pertinence éventuelle d'inscrire les actions dans ce domaine dans les 4 axes du PCS⁴¹. Ces questions sont beaucoup moins prégnantes lorsque les actions développées sont des actions de sensibilisation pour lesquelles Lire et Écrire bénéficie de beaucoup plus de souplesse pour affirmer la transversalité de l'alpha, quel que soit l'axe dans lequel l'action est inscrite.

Une autre difficulté est liée à la gestion des PCS, qui comporte une certaine lourdeur administrative freinant la mise en place et l'implémentation des actions.

Les collaborations promues dans le cadre des PCS sont d'autre part parfois difficiles en raison de la diversité des points de vue, des modes d'organisation et de prise de décision des différents partenaires, qui implique qu'il est difficile de s'accorder sur des priorités communes, des conceptions communes et des modalités d'action. Ces collaborations sont par ailleurs mises en péril dans les communes où la culture partenariale est moins développée, les différents acteurs se posant en concurrents plutôt que cherchant la collaboration. Cet esprit de compétition, allant de pair avec une dynamique collaborative fragilisée, peut survenir dans les PCS où les comités d'accompagnement comptent, parmi leurs missions, l'approbation des projets proposés par les différents partenaires. Cela peut en effet placer les partenaires associatifs dans une position délicate, en leur demandant d'être à la fois juge et partie du dispositif.

Une autre difficulté est liée à la grande diversité des acteurs en présence, qui implique de la confusion entre différentes notions et différents publics (alpha, FLE, remise à niveau ; publics illettrés et publics précarisés ; ...). Le temps nécessaire à la clarification et à la présentation des différents acteurs et de leurs objectifs respectifs, ainsi qu'à la compréhension et à l'expression des attentes par rapport à la notion de cohésion sociale, n'est parfois pas pris, et des actions sont initiées alors qu'il aurait fallu ce temps en préalable. Par ailleurs, dans certains PCS, on constate une participation des différents partenaires très variable selon les circonstances et les intérêts respectifs, ce qui est également un frein à la prise de décision et donc à la concrétisation des projets.

Des changements de paramètres, qu'ils soient pratiques (changements de locaux, changements de formateurs) ou politiques (changements des responsables du PCS) sont dans certains PCS fréquents, ce qui implique parfois beaucoup de travail de renégociation, d'ajustement, d'adaptation, ... Ainsi par exemple, la commune de Farciennes a connu 3 chefs de projet différents, vis-à-vis desquels il a fallu successivement recommencer le travail de sensibilisation. En lien avec cette dimension, il apparaît que certains chefs de projets ne semblent pas complètement formés à la conduite de projet, avec pour conséquence le développement d'actions ponctuelles, isolées, qui ne sont pas inscrites dans des stratégies globales et cohérentes, qui sont pourtant l'un des objectifs du dispositif.

D'autre part, des tensions politiques internes et des enjeux politiques peuvent parfois freiner ou empêcher le développement d'actions faisant pourtant initialement l'objet d'une décision commune. Des visées électoralistes rendent parfois le soutien des responsables des PCS instable par rapport aux actions prévues.

Quelques recommandations

Par rapport à ces diverses limites, un certain nombre de recommandations peuvent être formulées dans la perspective de la prolongation du dispositif des PCS :

- Des moyens suffisants devraient être affectés aux communes, afin d'assurer la cohérence entre les objectifs fixés pour les PCS et les moyens mis à disposition pour les atteindre, et afin d'éviter au maximum le saupoudrage de moyens qui est un frein à la mise en place d'actions pérennes. Par ailleurs, des critères clairs d'affectation des moyens devraient être définis, renforçant la possibilité d'objectiver le choix des priorités et actions inscrites dans le plan d'action des PCS. Dans le cadre de l'alpha en particulier, des moyens suffisants dans ce contexte sont cruciaux puisque les PCS sont une porte d'entrée permettant d'aller à la rencontre notamment d'un public en démarche d'insertion sociale, pour qui les moyens affectés par ailleurs sont largement inférieurs à ceux qui sont octroyés pour les actions visant un public en insertion socioprofessionnelle.
- Les actions d'alpha pourraient de manière généralisée être reconnues, dans la pratique comme dans la théorie, aussi bien dans l'axe 4 que dans l'axe 1 du PCS, permettant d'ouvrir les actions à un

⁴¹ Pour rappel, les 4 axes sont : 1. L'insertion socioprofessionnelle ; 2. l'accès à un logement décent ; 3. l'accès à la santé et le traitement des assuétudés ; et 4. Le retissage des liens sociaux, intergénérationnels et interculturels.

public autre que celui qui se situe strictement dans une démarche d'insertion socioprofessionnelle, conformément aux objectifs des PCS. De plus, une réflexion approfondie sur la pertinence d'inscrire les actions d'alpha dans les 4 axes du PCS devrait être menée, étant donnée la transversalité de la problématique de l'alpha.

- Une attention particulière devrait être portée à la dynamique partenariale, qui n'est parfois pas une évidence dans certaines communes où la culture collaborative n'est pas ancrée ; les chefs de projet devraient être formés à favoriser une telle dynamique. L'une des conditions qui pourrait favoriser cela pourrait être le fait de consacrer un temps suffisant, en début de dispositif, à la prise de connaissance approfondie des différents partenaires, de leurs enjeux et objectifs, et des enjeux et objectifs du dispositif dans lequel ils sont réunis. D'autre part, le comité d'accompagnement devrait être promu et organisé comme un lieu de concertation et de construction collective de projets d'actions.
- En ce qui concerne les tensions politiques qui pourraient apparaître dans le cadre de certaines collaborations, parce que les missions et compétences des uns et des autres se chevauchent et entrent en compétition, une réflexion globale serait utile, notamment concernant la nécessité d'une clarification des missions et des finalités de chaque acteur impliqué.
- Une clarification devrait par ailleurs dès le départ être menée avec les partenaires, concernant les différents concepts et points de vue en présence, afin de s'assurer qu'on a une compréhension commune des diverses dimensions abordées.
- Une simplification administrative devrait être opérée, couplée à un mode de gestion dynamique et développant la culture de collaboration qui, comme ça a pu être constaté dans certaines communes, permet d'atténuer la part de lourdeur administrative qui est inévitable dans un dispositif si complexe.
- Pour assurer la pérennité des actions, et donc une plus grande efficacité et un plus grand impact, une position politique forte doit prioriser une approche selon laquelle l'identification des enjeux et la définition des actions à mener doit constamment faire l'objet d'une évaluation et d'une renégociation collective ; un travail d'affectation des moyens davantage cohérent pourra s'en suivre.
- Les actions et stratégies développées au niveau local devraient être efficacement relayées à d'autres niveaux afin de permettre la mise en commun des ressources et la coordination des actions entre opérateurs alpha et autres acteurs en contact avec le public alpha, et afin d'assurer la prise en compte et l'orientation des personnes en difficulté de lecture et d'écriture, y compris dans les communes où aucun opérateur alpha n'est présent. La mise en place du projet des plateformes territoriales pour l'alpha devrait permettre une coordination des visions et des actions au-delà du niveau local, et avec tous les acteurs impliqués, et une inscription des actions dans des perspectives à long terme. Les initiatives comme l'inter-PCS de Mons ou d'autres collaborations plus informelles entre plusieurs PCS pourraient directement s'inscrire et s'intégrer au sein de ces plateformes.
- Pour terminer, nous concluons sur le mode d'évaluation des PCS. Il est important d'associer dans l'évaluation d'un dispositif tel que le PCS l'entièreté des acteurs impliqués, comme cela a été le cas dans ce cadre. Toutefois, cette implication exhaustive devrait aussi concerner, dans une certaine mesure, la définition de la méthodologie de cette évaluation. Dans le contexte présent, nous pensons en effet qu'une approche davantage négociée aurait permis un gain certain, autant du point de vue méthodologique que du point de vue de l'adhésion des partenaires au processus d'évaluation. Nous suggérons donc que pour l'évaluation du futur dispositif, une proposition de méthodologie construite au niveau de la DiCS soit ensuite présentée aux communes et partenaires préalablement au lancement de l'évaluation, ce qui permettrait à ceux-ci d'exprimer leur avis et leurs suggestions pour finaliser, ensemble, une méthodologie à laquelle l'ensemble des acteurs impliqués dans le PCS auront contribué, et à laquelle ils adhéreront donc collectivement.

Particulièrement, en ce qui concerne l'évaluation des « bénéficiaires », nous suggérons que, dans le cadre d'une prochaine évaluation de ce type, l'approche fasse l'objet d'une méthodologie qui prenne en compte les difficultés de lecture et écriture, en se basant sur l'expérience des partenaires.

VII. Annexes

1. LEEW, *Prendre en compte les personnes en situation d'illettrisme dans un contexte d'évaluation d'une action politique auprès des publics bénéficiaires – note méthodologique*, mars 2012
2. LEEW, *Trame d'animation de l'évaluation des actions de formation en alphabétisation dans la cadre des PCS*

Annexe 1 :

Prendre en compte les personnes en situation d'illettrisme dans un contexte d'évaluation d'une action politique auprès des publics bénéficiaires – note méthodologique

Anne Godenir
Aurélie Storme
Lire et Écrire en Wallonie
Mars 2012

Les politiques publiques font de plus en plus fréquemment l'objet d'évaluations régulières, destinées à identifier les résultats sur le terrain et éventuellement à réorienter les choix. Ces évaluations sont menées à différents niveaux : auprès des opérateurs qui mènent les actions et auprès des publics bénéficiaires de l'action. Elles incluent des outils d'enquêtes tels que des questionnaires et/ou listes d'indicateurs destinés à collecter de l'information pertinente pour mener une réflexion aux différents niveaux.

Cet article aborde les questions méthodologiques inhérentes à ce type d'évaluation lorsque les publics bénéficiaires ne maîtrisent pas suffisamment les compétences de lecture, écriture, langue orale pour utiliser les outils proposés par les évaluateurs.

Les questions qui sont examinées sont les suivantes:

Qui veut mesurer quoi ? Quel type d'enquête privilégier pour faire participer des personnes qui éprouvent des difficultés de communication orale ou écrite ? L'entretien doit-il être dirigé, semi-dirigé ou totalement ouvert ? Faut-il préférer les entretiens individuels ou les interviews de groupe ?

Le contexte de cette réflexion est la mise en œuvre en 2012 de l'évaluation des Plans de cohésion sociale (PCS) développés par les villes et communes wallonnes, auprès des « bénéficiaires finaux » de ces dispositifs⁴². Dans ce cadre, nombreuses sont les actions qui s'adressent à un public susceptible d'éprouver des difficultés de communication, sans compter les actions d'alphabétisation qui s'adressent spécifiquement à ces personnes.

La base de travail méthodologique de cette réflexion est une enquête menée en 2010 par Lire et Écrire et destinée à mesurer l'impact des actions d'alphabétisation sur la vie des personnes. L'objet de cette enquête était d'évaluer les actions d'alphabétisation en s'adressant aux personnes en formation pour mettre en évidence ce que l'entrée et

⁴² Les détails de ce processus d'évaluation sont accessibles sur le site de la Direction interdépartementale de la cohésion sociale : http://cohesionsociale.wallonie.be/spip/article.php3?id_article=452

l'engagement en formation avait comme répercussions sur leur vie, ce qui est un moyen d'évaluer l'apport de l'alphabétisation.⁴³

Nous proposons ici de comparer les deux contextes d'évaluation et les méthodologies utilisées, avant de poursuivre sur l'adaptation de certaines parties de la méthodologie conçue dans le cadre de l'évaluation des Plans de cohésion sociale, pour rendre l'évaluation accessible à des personnes en difficultés de lecture et écriture ou de communication orale.

Contextes des deux évaluations : qui veut mesurer quoi ?

Dans le cadre de l'**enquête menée en 2010**, l'objectif était d'évaluer l'impact de l'action de formation en alphabétisation auprès des apprenants en formation. L'enquête a été menée à l'initiative de l'association Lire et Écrire, afin d'évaluer son action, mais aussi afin d'éclairer les politiques publiques.

L'alphabétisation concentre un faisceau de politiques distinctes aux objectifs aussi divers que l'insertion socioprofessionnelle, le maintien à l'emploi, l'accès aux droits sociaux, culturels, politiques, en un mot l'intégration sociale, mais aussi le développement critique, la capacité de s'opposer. A ces finalités qui relèvent du point de vue individuel, s'ajoutent des finalités plus collectives, plus interrelationnelles telle que la cohésion sociale et l'émancipation collective, sans parler de l'accroissement global de la qualification professionnelle des travailleurs. Dès lors, face à cette constellation de finalités et objectifs, que voulait-on vraiment mesurer ? L'évaluation de l'impact⁴⁴ des actions d'alphabétisation menée en 2010 se voulait répondre à une question finalement simple : à quoi peut bien servir l'alphabétisation ? Avec en sous questions, des références aux grands champs d'action de l'association : retrouve-t-on bien des effets relevant de l'insertion socioprofessionnelle, de l'éducation permanente et de l'insertion sociale et si oui, dans quelle mesure ? Le mot impact (plus large que le mot résultat) a donc été choisi pour englober tous les effets possibles de l'alphabétisation sur la vie des personnes.

Cela dit, l'impact pouvait s'évaluer de plusieurs points de vue...

... et le point de vue, ce n'est jamais que l'endroit d'où l'on regarde. En l'occurrence, la position des apprenants diffère de celle des opérateurs et encore de celle des pouvoirs publics. Qui a la meilleure position pour juger de l'impact de l'alphabétisation dans toutes ses dimensions ? Certes pas les pouvoirs publics seuls, qui n'ont jamais la possibilité d'en

⁴³ L'étude complète peut être téléchargée à l'adresse suivante : <http://communaute-francaise.lire-et-Écrire.be/content/view/198/84/>. Elle développe la méthode de collecte et de traitement des données (ainsi que les limites inhérentes à la méthodologie de l'enquête) et présente une analyse complète et détaillée des résultats.

⁴⁴ Dans le jargon économique, l'impact, c'est l'effet secondaire, la retombée collatérale, l'effet premier étant appelé résultat. Dans les modèles conçus selon l'approche économique, on distingue généralement quatre étapes : l'input, le processus, l'output, l'impact. Les 4 étapes peuvent faire l'objet d'une évaluation. Appliqué à l'alphabétisation, on pourrait dire que l'input rassemble les capacités des apprenants à l'entrée en formation, le processus désigne le dispositif pédagogique, l'output/résultat fait le point sur leurs capacités à la sortie de formation, l'impact rassemblant tous les bénéfices secondaires établis sur la vie des apprenants. Il s'agit ici d'une conception de l'alphabétisation relativement gestionnaire et somme toute assez simple.

voir toutes les facettes en même temps, sauf lorsqu'ils se mettent ensemble autour de la table comme dans le cadre du comité de pilotage de la conférence interministérielle sur l'alphabétisation⁴⁵. Sans doute pas les opérateurs d'alpha qui sont souvent dans une posture de justification de leur action, d'évaluation de la qualité de leur offre et qui se retrouveraient dans la situation d'être à la fois juge et partie. Il semble donc que ceux qui sont dans la meilleure position pour évaluer l'impact de l'action d'alphabétisation, ce sont les apprenants eux-mêmes qui, dans la logique de Lire et Écrire, sont les sujets / les acteurs principaux de leur apprentissage et de leur développement via l'appropriation de la langue. Il fallait donc enquêter auprès des personnes en formation.

Dans le contexte des **Plans communaux de cohésion sociale**, l'objectif est d'évaluer ce que les PCS ont apporté aux citoyens dans les communes en termes de résultat des actions et d'impact du Plan sur le bien-être et la cohésion sociale. Il s'agit aussi de provoquer un débat suite à l'évaluation, débat destiné à réorienter ou renforcer les actions. C'est l'administration wallonne qui est à l'initiative de cette évaluation qui fait intégralement partie du suivi des Plans de cohésion sociale, mais c'est au niveau local qu'elle est principalement menée, avec l'ensemble des acteurs impliqués dans le dispositif. En plus de l'évaluation globale des impacts de la politique de cohésion sociale, l'apport de la Région wallonne vise donc avant tout à soutenir le processus d'évaluation au niveau des communes en vue d'encourager la réflexion sur les orientations stratégiques locales en matière de cohésion sociale.

Dans le cadre de cette évaluation, l'impact des actions de cohésion sociale au niveau local s'évalue à deux niveaux : celui de la ville ou la commune avec les partenaires du Plan, et celui des « bénéficiaires finaux », c'est-à-dire les personnes pour qui et avec qui les actions sont mises en œuvre. Pour mener cette évaluation, la DiCS a donc prévu deux approches parallèles pour appréhender les points de vue à la fois des opérateurs et des bénéficiaires.

Tableau 1 : Synthèse des deux évaluations : qui veut mesurer quoi ?

	Enquête LEE 2010	Evaluation PCS 2012
Qui est à l'initiative ?	L'association Lire et Écrire dans le cadre de l'évaluation de son action comme mouvement d'éducation permanente	La Région wallonne (la DiCS plus précisément)
Que veut-on évaluer ?	L'impact des actions de formation en alphabétisation, ce qu'elles changent dans la vie des personnes	Les effets des actions menées dans le cadre des PCS, considérant notamment les impacts en termes de cohésion sociale et bien-être

⁴⁵ Il est néanmoins intéressant de noter que le Groupe de travail du Comité de Pilotage de la conférence Interministérielle, consacré à l'évaluation, a pris pour objet d'évaluation, les politiques d'alpha et non l'impact de l'action d'alphabétisation.

Quelles modalités d'enquête privilégier ?

L'enquête menée par Lire et Écrire en 2010 s'est déroulée en s'intégrant autant que possible dans les structures et les modes de fonctionnement ordinaires de Lire et Écrire et a été menée auprès de toutes les personnes en formation le jour de l'enquête. La présence d'interprètes dans certains groupes a permis aux personnes les plus débutantes à l'oral d'y participer.

De même, l'évaluation menée par la DiCS auprès des groupes en alphabétisation se déroule également durant les temps de formation. Cette modalité permet de rencontrer un grand nombre de participants à la formation. Elle permet également à l'évaluation de faire partie intégrante de la formation dans la mesure où les résultats peuvent conduire à revoir les objectifs de formation⁴⁶.

Lorsqu'il s'agit de rencontrer des personnes impliquées dans un autre type de projet que la formation, il est nécessaire de leur fixer un rendez-vous. Si toutes les personnes ne sont pas disponibles, l'évaluation repose sur le point de vue d'une partie des participants.

Notons que bien que l'évaluation des PCS soit pilotée par la DiCS, ce sont, en pratique, les chefs de projet PCS et leurs partenaires qui ont en charge la récolte des données.

Tableau 2 : Synthèse des deux évaluations : quelles modalités d'enquête privilégier ?

	Enquête LEE 2010	Evaluation PCS 2012
Quelles sont les modalités d'enquête?	L'évaluation a fait partie intégrante du processus d'apprentissage et s'est déroulée pendant le temps de formation	L'évaluation s'est déroulée pendant le temps de formation pour les groupes en alphabétisation
		Une réunion d'évaluation spécifique est organisée pour les autres actions menées dans le cadre des Plans de cohésion sociale

Faut-il choisir un questionnement dirigé, semi dirigé ou un entretien ouvert ? Quel choix poser entre des entretiens individuels et des interviews de groupe ?

A priori, on aurait tendance à recourir à un questionnement dirigé ou semi dirigé pour récolter les informations recherchées, puisque cela permet de centrer le discours des personnes interrogées autour des différents thèmes préalablement définis.

⁴⁶ Il est à noter que dans certains groupes, des apprenants qui ont quitté la formation ont été rappelés afin de participer à l'évaluation. L'objectif de cette démarche était de recueillir le point de vue d'un maximum de personnes ayant bénéficié du dispositif.

Dans le cadre de l'enquête menée par Lire et Écrire, un entretien de groupe a été organisé, permettant de récolter des informations de manière très ouverte favorisant les réponses spontanées. Il était par ailleurs initialement prévu qu'un entretien individuel avec chacun des apprenants fasse suite à cet entretien de groupe, suivant un questionnaire passant en revue les sphères de l'insertion socioprofessionnelle, de l'intégration sociale, de l'éducation permanente, etc. La masse des données récoltées lors de l'entretien de groupe fut toutefois si importante que l'entretien individuel fut abandonné.

La trame d'animation utilisée pour recueillir les points de vue des personnes dans le contexte du groupe a été construite par le groupe de coordination pédagogique⁴⁷ de Lire et Écrire. L'animation a été réalisée à partir de l'outil *Motus*⁴⁸. Cet outil permet d'inviter les personnes à répondre à la question « qu'est-ce que l'alphabétisation a changé dans ma vie » en choisissant un certain nombre d'images qui expriment/reflètent/correspondent à ce qu'ils pensent. Dans un second temps, les personnes expliquent à tour de rôle ce que représentent pour eux chacune des vignettes choisies, par rapport à la question posée. L'animation a été prise en charge tantôt par les formateurs, tantôt par les coordinateurs pédagogiques ou de projets, tandis que d'autres travailleurs de l'association recueillaient les propos des apprenants via une prise de notes exhaustive.

Dans le cadre de l'évaluation des PCS menée par la DiCS, la première étape consiste en un questionnaire individuel : chaque personne est invitée à considérer un ensemble de 30 indicateurs de bien-être⁴⁹ pour mettre en évidence ceux sur lesquels l'action a eu un impact positif ou négatif. Ensuite, un débat en grand groupe permet de considérer les différents points de vue et de progresser vers une synthèse. Un rapporteur prend note au fur et à mesure dans un tableau synthèse, des conclusions du groupe. Il utilise un ordinateur relié à un projecteur pour permettre à tout le groupe de suivre l'état des notes. On est donc face à un questionnement dirigé (orienté sur les 30 indicateurs), d'abord individuel puis en groupe.

L'animation est prise en charge par le chef de projet et un travailleur d'une association partenaire du Plan de cohésion sociale.

⁴⁷ Le groupe de coordination pédagogique était formé de l'ensemble des coordinateurs et conseillers pédagogiques wallons et bruxellois de Lire et Écrire, dont la fonction est liée aux tâches relatives aux actions de formation et d'orientation des personnes en situation d'illettrisme.

⁴⁸ Motus : jeu de communication développé par l'Atelier de pédagogie sociale Le Grain pour dépasser les dysfonctionnements dans la communication, prendre connaissance de la pensée de chaque participant et vérifier la compréhension du contenu d'un message. Voir :

http://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=83&Itemid=93

⁴⁹ Les indicateurs peuvent être consultés via le lien suivant, dans le document intitulé « Table ronde Fiche individuelle bénéficiaires/Fiche individuelle partenaires » :

http://cohesionsociale.wallonie.be/spip/article.php3?id_article=452

Tableau 3 : Synthèse des deux évaluations : quel type de questionnement, quelle modalité d'entretien, qui prend en charge l'animation ?

	Enquête LEE 2010	Evaluation PCS 2012
Quel type de questionnement ?	Le questionnement était entièrement ouvert : qu'est-ce que l'alphabétisation change ou a changé dans votre vie ?	Le questionnement a priori est dirigé (à partir des 30 indicateurs)
Quelle modalité d'entretien ?	L'entretien de groupe a été seul retenu.	L'entretien prévoit un temps individuel de questionnement autour des 30 indicateurs suivi d'un débat permettant d'établir une synthèse, toujours autour des 30 indicateurs.
Qui prend en charge l'animation ?	Le formateur ou un travailleur de l'association	Le chef de projet et un partenaire du PCS

Les limites du questionnement dirigé et de l'étape individuelle de questionnement

La méthodologie mise au point par la DiCS est largement basée sur la compréhension de l'écrit et des concepts utilisés et ne peut donc pas vraiment fonctionner avec des personnes qui ne les maîtrisent pas. Celles-ci ne disposent en effet pas des compétences nécessaires pour remplir seules le premier document et elles ne peuvent ou ont des difficultés à suivre les notes de synthèse projetées sur le tableau. Pour cette raison, Lire et Écrire a proposé à la DiCS de modifier la méthodologie fondée sur les 30 indicateurs de bien être, en se basant sur une méthodologie plus ouverte, calquée sur celle utilisée lors de l'enquête LEE de 2010, pour récolter les points de vue des apprenants sur les effets des formations sur leur vie quotidienne. Dans un second temps, et pour se rapprocher de la méthodologie de la DiCS, les personnes seront invitées à débattre des différents aspects abordés et à en faire une synthèse. Des questions strictement liées aux enjeux de la cohésion sociale ont été ajoutées pour rapprocher la démarche de LEE à celle de la DiCS. Un questionnement sur les lacunes de la formation ainsi que les éventuels changements à mettre en œuvre complète l'analyse et permet de réorienter éventuellement le travail de formation.

Les deux étapes de l'évaluation sont ainsi présentes : la collecte de l'ensemble des points de vue personnels et la construction d'un point de vue collectif. La différence majeure entre les deux méthodologies réside dans le fait que celle de la DiCS propose un questionnement dirigé (via les 30 indicateurs) et basé sur l'écrit, tandis que la méthodologie Lire et Écrire est beaucoup plus ouverte et accessible à des personnes ne maîtrisant pas l'écrit.

L'opportunité de substituer à la méthodologie fondée sur les 30 indicateurs, une méthodologie qui prenne en compte la situation des personnes illetrées

Une analyse secondaire des données récoltées lors de l'enquête 2010 en utilisant la catégorisation retenue dans le cadre de l'évaluation menée par la DiCS (les 30 indicateurs) confirme le postulat qu'une approche ouverte est aussi productive qu'une approche plus dirigée. L'ensemble des réponses des apprenants à l'enquête 2010 s'inscrit en effet dans le cadre de 27 des 30 indicateurs. Le tableau suivant compare la liste des indicateurs du PCS et les catégories d'impacts établies par LEE dans le cadre de l'enquête 2010. Seuls trois indicateurs ne sont donc pas rencontrés par les réponses des apprenants.

Tableau 4 : comparaison⁵⁰ entre les catégorisations de l'enquête LEE 2010 et de l'évaluation de la DiCS (30 indicateurs de bien-être) ; référence des indicateurs utilisés ; et nombre de personnes ayant mentionné un impact de chaque catégorie lors de l'enquête 2010⁵¹

Catégorisation enquête LEE 2010 (impacts des actions d'alpha)	Catégorisation de l'évaluation de la DiCS 2012 (30 indicateurs de bien-être)	Numéro des indicateurs DiCS 2012	Nombre de personnes mentionnant un impact – enquête LEE 2010
Insertion sociale			
Vie quotidienne	Accès effectif à l'alimentation, à un logement adapté aux besoins, à un pouvoir d'achat, aux droits sociaux	1, 4, 5,7	728
Accès aux soins médicaux	Accès effectif à la santé	8	256
Accès aux droits juridiques	Traitement équitable face à la justice	29	84
Capacité d'utilisation des médias, du numérique	Accès effectif à l'information et la communication	2	301
Amélioration des relations	Facilitation des rencontres entre les personnes	17	190
Rapport à la norme	Valeurs éthiques et attitudes de sociabilité	30	9
Insertion socioprofessionnelle			
Recherche, maintien d'un emploi	Accès effectif à un emploi	3	204
Accès à la formation professionnelle	Accès effectif à la formation	6	76
Accès au permis de conduire, capacités d'orientation spatio-temporelle	Amélioration de la mobilité	9	532
Participation citoyenne			
Suivi de la scolarité des enfants	Accès effectif à l'éducation	6	157

⁵⁰ Cette comparaison a nécessité dans certains cas le regroupement de certaines catégories d'impact (enquête 2010) ou d'indicateurs (évaluation PCS 2012).

⁵¹ L'analyse est réalisée à partir des réponses reçues de 8 régionales wallonnes et des 6 locales bruxelloises.

Accès à la vie culturelle via l'écrit	Capacité de gérer l'information et de se l'approprier	10	146
Prise de position interculturelle, meilleure compréhension de la société	Dialogue – concertation entre citoyens et élus, engagement citoyen, égalité, justice sociale, liberté d'expression, responsabilité écologique	11, 12, 13, 18, 24, 28	102
Accès au(x) chant, cinéma, musée, loisirs, sports	Participation aux activités culturelles, artistiques, de loisir et de sport	19	208
Développement personnel			
Moi, ma vie, estime de soi, perspectives d'avenir, ...	Equilibre des temps de vie, équilibre personnel, expression affective	14, 15, 16	574
Sentiment de sécurité	Sentiment de sécurité / insécurité	26	28
Sortie de l'isolement	Sentiment d'intégration sociale	25	111
Sentiment d'appartenance, groupe de formation	Relations amicales	22	135
Famille	Relations familiales	23	137
Autres			
Compétences linguistiques orales		30	524
Compétences linguistiques écrites	-	-	390
Compétences en calcul	-	-	82
Questions religieuses	-	-	7
-	Qualité de la gouvernance	20	-
-	Qualité du cadre de vie	21	-
-	Services et commerces de proximité	27	-

La comparaison montre que les impacts de l'alphabétisation et les indicateurs de bien être recouvrent une même réalité personnelle et sociale et que la démarche méthodologique utilisée dans le cadre de l'enquête LEE 2010 pourra sans difficulté mettre en évidence les impacts des Plans de cohésion sociale, tels qu'exprimés par les indicateurs de bien-être. Les nombres de personnes ayant mentionné des impacts des différentes catégories en 2010 pourront également servir de référence pour l'analyse des résultats de l'évaluation des Plans de cohésion sociale.

Traitement des données récoltées

Avec la technique d'animation basée sur le jeu Motus, les apprenants ne sont pas interrogés directement sur les 30 indicateurs de bien-être utilisés initialement pour structurer la réflexion dans le cadre de l'évaluation des PCS par la DiCS ; à la place, le jeu Motus est utilisé pour favoriser l'expression et mener la réflexion. La fiche individuelle de la DiCS n'est donc pas complétée par les apprenants.

Par contre, les données récoltées lors du débat collectif sont rapportées à la DiCS via la grille pré-formatée intitulée « Table ronde – fiche collective débat bénéficiaire »⁵². Pour ce faire,

⁵² Cette grille est accessible via le site de la DiCS : http://cohesionsociale.wallonie.be/spip/article.php3?id_article=452

les réflexions de l'ensemble du groupe de personnes sont classées dans les 30 dimensions de la fiche collective en question, dans un second temps, en dehors du travail d'évaluation mené avec les apprenants. Cette analyse secondaire permettra à la DiCS de faire des comparaisons entre les données ainsi collectées et les données collectées auprès d'autres publics et auprès des partenaires.

Conclusions

La méthodologie de collecte de données adoptée lors de l'enquête 2010 organisée par Lire et Écrire afin d'évaluer l'impact de l'action d'alphabétisation s'avère théoriquement adéquate pour recueillir les opinions des personnes dans le cadre de l'évaluation des actions d'alphabétisation des Plans de cohésion sociale. Cette adaptation de la technique d'animation comporte certes un biais en ce qui concerne le caractère directement comparable des données récoltées – étant donné que la réflexion initiale est dans ce cas plus libre, et que les 30 dimensions du bien-être interviennent seulement a posteriori, lors du classement des données récoltées par le rapporteur du débat. Mais c'est par contre une réelle opportunité de réaliser une co-évaluation de l'impact du PCS avec des personnes qui ne maîtrisent pas la lecture et écriture, ou sont en difficulté au niveau de la communication orale. Par conséquent, malgré ce biais, l'adaptation de la démarche garde toute sa pertinence.

Il convient par ailleurs de noter que l'animation qui peut être prise en charge par le formateur ou un travailleur de l'association garantit une relation de confiance, favorable à l'expression des opinions des uns et des autres.

La mise en œuvre de cette méthodologie dans les groupes en formation de Lire et Écrire permettra de tester concrètement cette adéquation.

Annexe 2 :

Evaluation des actions de formation en alpha dans le cadre des PCS

Volet : évaluation par les groupes en formation LEE, 1^{er} trimestre 2012

A prévoir :

Timing : environ 3 heures

Modalité : pendant le temps de formation, en groupe, avec un formateur/animateur et un secrétaire

Matériel : grandes feuilles, jeu *motus* (de l'asbl Le Grain), feuilles pour prise de note

Date : à fixer avec le groupe. Ne pas oublier de présenter le contexte de l'évaluation lors d'une séance de formation antérieure. Expliquer aux apprenants que :

- les formations en alphabétisation sont organisées par l'association Lire et Écrire dans le cadre de conventions avec différents pouvoirs publics ;
- cette formation a été mise en place dans le cadre des Plans de cohésion sociale des communes qui comprennent plusieurs dimensions : insertion socioprofessionnelle, santé, logement, relations intergénérationnelles ;
- une évaluation de ces PCS est menée auprès de toutes les personnes qui ont bénéficié d'une formation alpha dont Lire et Écrire est partenaire et qui sont toujours présentes, et on va consacrer une séance de formation à cette question.

Déroulement :

I. 1ère étape : par quels moyens / médias les apprenants sont-ils arrivés en formation ? (max. 30 minutes)

Objectif : mieux connaître les modes d'accès à la formation

Présentation de l'objectif aux apprenants.

Par sous groupes constitués de telle sorte qu'au moins une personne soit en mesure d'écrire, les apprenants répondent aux questions suivantes (éventuellement préparer des grandes feuilles avec les questions) :

- *Depuis combien de temps ils sont en formation ?*
- *Comment sont-ils arrivés en formation ? Qui leur a donné l'info sur la formation ? Qui leur a dit que cela existait ?*

Mise en commun : l'animateur demande aux personnes d'exprimer oralement leur réponse.

II. 2e étape : quel est l'impact de l'alphabétisation sur la vie des personnes (90 minutes)

Objectif : connaître ce qui a changé dans la vie des apprenants suite à leur engagement dans la formation

Présentation de l'objectif aux apprenants.

En grand groupe, les apprenants s'expriment en utilisant le jeu *motus* disposé sur la table. La question est :

Qu'est ce que l'alphabétisation (le fait de venir en formation) change ou a changé dans votre vie ? Y a-t-il des choses qui vous sont plus faciles à faire aujourd'hui qu'avant la formation ? Faites vous des choses nouvelles depuis que vous êtes en formation ?

Consigne : chaque apprenant va prendre 5 images qui représentent chacune un changement dans sa vie qu'il relie à la formation. Autres questions possibles : quelque chose qui a changé dans sa vie depuis qu'il est en formation, quelque chose qui est plus facile à faire, quelque chose qu'il fait maintenant et qu'il ne faisait pas avant.

Ensuite, l'animateur propose à chacun à tour de rôle de présenter ses images au groupe et d'exprimer ce qui a changé. Il gère la prise de parole, invite à la reformulation par l'apprenant ou par les autres personnes, il veille à ce que la prise de parole soit claire pour tout le monde.

Le secrétaire prend note de tout ce que les apprenants disent en identifiant l'apprenant (par son prénom) et en indiquant les images qui ont été choisies. Il reprend les mots exacts des apprenants. Il demande pour faire une pause si les échanges sont trop rapides de façon à pouvoir tout noter.

Lorsque le tour de table est terminé, l'animateur propose un **débat** avec les questions suivantes:

- *Qu'est-ce qui vous frappe / vous étonne dans ce qui a été dit ? Qu'est-ce qui en ressort ?*
- *Quels sont les changements qui sont partagés par tous ?*
- *Quels sont les changements pour lesquels tout le monde n'est pas d'accord ?*

Ensuite, et directement en lien avec les objectifs de la cohésion sociale⁵³, l'animateur amène progressivement les apprenants à répondre aux questions suivantes (si elles n'ont pas été abordées dans les échanges précédents :

- *Est-ce que la formation vous a permis de vous rapprocher des autres, de rencontrer de nouvelles personnes, d'avoir des satisfactions ensemble, de trouver des personnes qui ont les mêmes envies, les mêmes intérêts, les mêmes valeurs que vous, d'avoir plus confiance et de créer des liens d'amitié et de solidarité ?*

L'animateur / un rapporteur écrit au tableau ou sur une grande feuille au fur et à mesure du débat les mots clés rappelant les différents éléments mentionnés par les apprenants.

Le secrétaire prend note de tout le débat et des conclusions en distinguant bien cette partie de la précédente.

III. 3e étape : que manque-t-il dans la formation ? (max. 30 minutes)

Objectif : connaître les lacunes de la formation

Présentation de l'objectif aux apprenants.

En grand groupe, et sans nécessairement passer par un tour de table, les apprenants sont invités à répondre aux questions :

Y a-t-il des choses qui manquent dans la formation, parce que vous voudriez que certains changements se passent dans votre vie et que la formation n'apporte rien par rapport à ces changements ?

Quelles seraient les possibilités d'amélioration ?

Le secrétaire prend note de tout ce que les apprenants disent, sans nécessairement identifier qui parle. En effet, pour cette étape et contrairement à la précédente, nous n'envisageons pas de faire une analyse des réponses apprenant par apprenant, mais seulement une analyse globale des réponses données par le groupe.

⁵³ Ces objectifs sont explicites dans le formulaire de la DICS qui porte sur le débat collectif à mener avec les bénéficiaires.