

BELGIQUE - BELGIË
P.P.
BRUXELLES - BRUSSEL X
BC 1528

LE JOURNAL DE

L'ALPHA



**Quelles
revendications
pour l'alpha?**

N°170

Septembre 2009

*Périodique bimestriel - Ne paraît pas en juillet/août - Bureau de dépôt : Bruxelles X - N° d'agrégation: P201024
Expéditeur: Lire et Ecrire Communauté française - Rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles*



Lire et Ecrire Communauté française a.s.b.l.
Rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles
tél. 02 502 72 01
courriel : journal.alpha@lire-et-ecrire.be

RÉDACTION

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION

Sylvie-Anne GOFFINET

COMITÉ DE RÉDACTION

Nadia BARAGIOLA
Véronique DUPONT
Cecilia LOCMANT
Véronique MARISSAL
Véronique RAISON

EDITRICE RESPONSABLE

Catherine STERCQ
Rue Charles VI, 12
1210 Bruxelles

MISE EN PAGE

piezo.be

ABONNEMENTS

Belgique : 25 €

Etranger : 30 €

A verser à Lire et Ecrire a.s.b.l.
Compte n°001-1626640-26
N° IBAN : BE59 0011-6266-4026
Code BIC : GEBABEBB

Membre de l'Association
des Revues scientifiques et culturelles
ARSC - www.arsc.be

OBJECTIFS DU JOURNAL DE L'ALPHA

- > Informer et susciter réflexions et débats sur des thèmes pédagogiques et politiques liés à l'alphabétisation et à la formation de base des adultes peu scolarisés.
- > Favoriser les échanges de pratiques pédagogiques centrées sur l'analyse et la réflexion critique, le développement personnel et collectif, la participation à la vie sociale, économique, culturelle et politique des personnes en formation.
- > Mettre en relation les acteurs du secteur de l'alphabétisation et de secteurs proches dispersés géographiquement ou institutionnellement.
- > Ouvrir un espace rédactionnel aux intervenants de ces secteurs.

PROCHAINS DOSSIERS

- > Pratiques théâtrales
- > L'oral

**Le Journal de l'alpha est publié
avec le soutien du Ministère
de la Communauté française,
Service de l'Education permanente,
et de l'Union européenne.**



Dossier : Quelles revendications pour l'alpha?

Edito: Pourquoi revendiquer ? Les enjeux de l'alpha	5
Catherine STERCQ – Coprésidente de Lire et Ecrire Communauté française	
Liberté d'apprendre... apprendre pour la liberté	
Manifeste pour une alphabétisation émancipatrice	7
Anne LOONTJENS – Collectif Alpha	
pour les participants et les animateurs d'Atelec <i>Lettres pour l'être</i> , du Collectif Alpha, d'Elhuyar, de Lire et Ecrire Hainaut occidental, de Lire et Ecrire Suisse romande et du North Lanarkshire Council	
Participation des apprenants au cahier de revendications sur l'alpha pour les élections régionales wallonnes	14
Cécilia LOCMANT – Lire et Ecrire Communauté française	
Véronique DUPONT – Lire et Ecrire en Wallonie	
avec la collaboration d'A. GODENIR – Lire et Ecrire Hainaut occidental, P. HILHORST – Lire et Ecrire Verviers, V. ANTONUTTI, D. HUBERT et N. ROZZA – Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage, B. LEMAIRE – Lire et Ecrire Luxembourg	
Un cahier de revendications sur l'alpha pour les élections régionales wallonnes	
Les revendications de Lire et Ecrire en Wallonie	25
Véronique DUPONT et Anne-Hélène LULLING – Lire et Ecrire en Wallonie	
Pour une politique globale de formation en alphabétisation qui couvre tous les publics	36
Véronique DUPONT et Anne-Hélène LULLING	
Quelle place pour le public d'origine belge dans les actions d'alphabétisation ? ...	41
Recherche menée par Charles DUCHÈNE et Catherine STERCQ :	
<i>La place et la participation effective des populations d'origine belge aux formations d'alphabétisation en Région bruxelloise</i>	
Présentée par Sylvie-Anne GOFFINET – Lire et Ecrire Communauté française	
Pour une politique de coordination harmonisée de l'alphabétisation à Bruxelles comme en Wallonie	50
Anne-Chantal DENIS – Lire et Ecrire Bruxelles	

Obligation ou droit de se former ?	54
Isabelle DEMORTIER – Lire et Ecrire Verviers	
Chômeur « exemplaire » recherche emploi	61
Deux groupes en formation à Tournai et Leuze et Marilyn, leur formatrice – Lire et Ecrire Hainaut occidental	
Quelle politique d’accompagnement des chômeurs à Bruxelles ?	
La position de la FeBISP sur la politique d’activation	67
Note résumée par Sylvie-Anne GOFFINET – Lire et Ecrire Communauté française	
Suivi de : Mémoire de la FeBISP : le volet revendications	
Pour améliorer la qualité de l’insertion socioprofessionnelle en Wallonie	
Le Mémoire de l’Interfédé	78
Résumé par Sylvie-Anne GOFFINET	
Pour une école plus juste pour tous	89
La pétition de la Plate-forme contre l’échec scolaire	
Changer l’Ecole pour plus d’égalité	92
CGé soumet ses propositions	

La présentation des dossiers et les sommaires détaillés des numéros déjà publiés sont disponibles, numéro par numéro, sur le Portail de l’alpha, à la page : <http://publications.alphabetisation.be> (> Numéros précédents).

Une version papier est également disponible sur demande à la rédaction (tél : 02 502 72 01).

Pourquoi revendiquer ?

Les enjeux de l'alpha

CHAQUE ANNÉE, le 8 septembre, Journée internationale de l'alphabétisation, est pour Lire et Ecrire l'occasion de rappeler l'enjeu principal de ses revendications ¹ :

Que toute personne qui le souhaite puisse trouver, près de chez elle, une offre d'alphabétisation de qualité.

De nombreux apprenants se sont mobilisés, avec le soutien de leurs associations, pour préciser ce qu'est une offre d'alphabétisation de qualité : *Quelle formation des adultes voulons-nous défendre ? Ce que nous avons à vous dire.* Et pour témoigner de leurs difficultés, exprimer leurs revendications et les diffuser. En contribution à leur diffusion, nous publions dans ce numéro, de nombreux témoignages ainsi que des articles auxquels des apprenants ont collaboré comme le *Manifeste pour une alphabétisation émancipatrice*, dont nous défendrons les orientations. Les apprenants ont par ailleurs contribué à la rédaction du *Cahier de revendications sur l'alphabétisation pour les élections régionales wallonnes* préparé et diffusé avant les élections. La principale de ces revendications porte sur l'accès de tous à une alphabétisation de qualité. Pour autant qu'elle soit librement choisie.

Ce qui nous mène directement aux questions de l'insertion, de l'exclusion, de la contrainte, ... du travail et de l'emploi. Et à un autre enjeu fondamental, sans lequel nos actions n'ont pas de sens :

L'enjeu de participer à la construction d'une société qui cesse de produire des

exclusions, qui permette à tous de vivre dans la dignité, qui garantisse à chacun une réelle sécurité d'existence, une sécurité sociale de base (droit aux soins de santé, droit à un revenu de remplacement, droit au logement, à l'emploi, etc.) sans laquelle aucun projet de formation n'est possible.

Les questions de la contrainte et de la politique d'accompagnement des chômeurs sont au cœur des préoccupations des apprenants, des formateurs, des associations et des mouvements ouvriers. Elles trouvent échos et sont sources de revendications dans plusieurs articles : *Obligation ou droit de se former ?*, *Chômeur 'exemplaire' recherche emploi*, *Quelle politique d'accompagnement des chômeurs à Bruxelles ?* La question de la contrainte se retrouve aussi dans les mémorandums préparés par les fédérations d'insertion socioprofessionnelle dans la perspective des élections de juin. Leurs revendications – augmenter l'offre de formation, diminuer le poids des contraintes administratives, améliorer et simplifier les cadres administratifs, assurer la sécurité financière des associations, renforcer la concertation, donner une place centrale aux bénéficiaires, ... – rejoignent en beaucoup de points nos préoccupations et celles des apprenants. Ainsi les pistes organisationnelles et pédagogiques pour favoriser l'accès de tous à l'alphabétisation, mises en évidence par les travaux des apprenants et par la recherche sur *la place des populations belges d'origine dans les actions d'alphabétisation*, vont toutes à l'encontre des tendances lourdes de la plupart des politiques publiques

actuelles : contraintes bureaucratiques qui excluent les plus fragiles ou exacerbent la résistance aux politiques normalisatrices, pression sur des temps courts et linéaires de formation alors que l'on est face à des processus longs et des chemins de traverse, espaces et dispositifs cloisonnés, programmes et contenus imposés méconnaissant les compétences buissonnières et instrumentalisant les formateurs comme contrôleurs de savoirs et de savoir-faire standardisés.

Dans sa volonté de mettre fin à l'analphabétisme et à l'illettrisme, Lire et Écrire se trouve encore confrontée à deux autres enjeux.

D'une part l'enjeu de participer à la construction d'une école de la réussite qui garantit l'acquisition effective et la certification des apprentissages de base au sortir de l'enseignement primaire. Tous les jeunes doivent sortir de l'enseignement en sachant lire, écrire, compter, penser...

L'enseignement est au cœur des débats de société et la prévention de l'échec scolaire sera un enjeu important de la prochaine législature. Il est au centre de nos préoccupations et de celles de nombreuses associations qui ont déposé des propositions pour changer l'école. Ici aussi il s'agit de l'accès de tous à un droit fondamental.

D'autre part l'enjeu de contribuer à une solidarité internationale qui soutienne le développement des pays du Sud et le développement de partenariats notamment dans les domaines éducatifs, culturels et de l'alphabétisation.

La Journée internationale de l'alphabétisation est aussi l'occasion de ne pas oublier que l'alphabétisation est un droit qui est encore dénié à environ un cinquième de la

population adulte dans le monde. Aujourd'hui, 776 millions d'adultes – dont deux tiers de femmes – ne savent ni lire, ni écrire, ni compter. Les rapports de l'UNESCO sont alarmants concernant les progrès de l'alphabétisation des adultes et les Nations Unies recommandent de renforcer l'engagement politique en faveur de l'alphabétisation, d'accroître l'efficacité de l'exécution des programmes et de mobiliser de nouvelles ressources pour l'alphabétisation. Mais, avertissent les auteurs du dernier rapport de suivi sur l'Éducation pour tous, « un accroissement des financements sans souci d'équité ne bénéficiera pas aux groupes les plus vulnérables et défavorisés. Une approche de la politique d'éducation qui soit favorable aux pauvres est impérative pour que les objectifs puissent avoir un sens pour les enfants non scolarisés et les 776 millions d'analphabètes adultes du monde »².

Cette année, la Journée internationale de l'alphabétisation marque le début d'une nouvelle législature en Régions wallonne et bruxelloise ainsi qu'à la Communauté française, niveaux de pouvoirs directement concernés par nos enjeux et revendications. Ce journal témoigne de ce sur quoi nous nous mobilisons, ce que nous défendrons et ce à quoi nous serons attentifs au fil des jours.

Catherine STERCQ
Coprésidente

1. Voir précédemment : **L'alphabétisation aujourd'hui** (Journal de l'alpha n°159, juillet-août 2007).

2. **Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009, Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance**, UNESCO, 2008 (résumé et rapport intégral téléchargeables à la page : www.unesco.org/fr/efareport/reports/2009-governance/).

Liberté d'apprendre... apprendre pour la liberté

Manifeste pour une alphabétisation émancipatrice

Dans le cadre d'un partenariat européen¹, sept organisations issues de cinq pays ont travaillé ensemble durant trois années à renforcer la dimension émancipatrice de l'alphabétisation des adultes. Cette coopération, sur la base d'échanges de pratiques, a permis la découverte et l'enrichissement de démarches pédagogiques émancipatrices comme Reflect-Action, ECLER et 'la roue de l'apprentissage'². L'implication des apprenants tout au long des travaux et la prise de conscience de la part des organismes de l'importance et du possible de cette implication ont permis de modifier les pratiques pour favoriser la démarche participative des apprenants.

Pour la 3^e année du projet, les organismes partenaires, réaffirmant leurs valeurs fondamentales pour une alphabétisation émancipatrice et prenant en compte leurs environnements sociopolitiques respectifs, ont estimé qu'ils devaient 'capitaliser' leurs acquis et les défendre. C'est ainsi que, collectivement, ils ont choisi de passer de la restitution à la revendication, et de la rédaction d'un rapport à celle d'un Manifeste.

Pour rédiger le Manifeste *Liberté d'apprendre... apprendre pour la liberté*, les partenaires se sont retrouvés pendant quatre jours en France, à Giron, dans l'Ain, pour travailler au sein de divers ateliers en utilisant les approches découvertes au cours des deux premières années.

Le thème central de la rencontre était : « Quelle formation des adultes voulons-nous défendre ? Ce que nous avons à vous dire ».

Nous avons travaillé, en ateliers d'écriture et avec l'approche Reflect-Action, pour étoffer cette question et y apporter nos réponses. Plus concrètement, après avoir (re)pris

contact et (re)fait connaissance, nous avons formulé nos attentes et nos préoccupations, que nous avons ensuite transformées en thématiques de travail : « ce que nous voulons et ce que nous ne voulons pas, comment nous voulons apprendre, les parcours de formation... ». Nous avons également réfléchi à comment faire connaître notre point de vue et le diffuser.

C'est donc par le biais d'une démarche interactive et avec une parole libérée, que les voix multiples des apprenants, des formateurs et des coordinateurs ont produit le Manifeste dont voici l'essentiel.

Le ciel est gris, l'air est doux, la cloche de l'église sonne la demie.

Nous vivons dans une société démocratique.

Nous sommes venus de 5 pays d'Europe et parfois de bien plus loin.

Tous, à divers titres, nous sommes concernés par la formation des adultes.

Depuis 3 jours nous en parlons ensemble et voici ce que moi j'en dis.

Apprendre à lire, écrire et calculer à l'âge adulte est une aventure.

Une aventure ne se nourrit pas de normalisation.

Elle prend sa source dans un désir : dans le désir d'une vie meilleure (aider mes enfants, savoir me défendre, lire le journal, comprendre ce que je n'ai pas compris quand j'étais petit). Elle prend sa source dans le courage de souhaiter du changement dans sa vie.

Cette aventure s'ancre dans l'espoir et la richesse de chacun. Elle nécessite une force personnelle. Elle est personnelle et multiple aussi.

Elle ne peut être évaluée de façon uniforme et linéaire.

Si l'aventure est personnelle, elle doit néanmoins être accompagnée, soutenue par l'entraide du groupe de formation et par le formateur/facilitateur.

Cette aventure individuelle et collective a besoin de temps pour se dénouer : le temps parfois de reconstruire la confiance en soi, le temps d'entrer dans une nouvelle langue, celui d'intégrer des faits sociaux nouveaux dans sa vision du monde.

On nous demande des taux de mise à l'emploi.

Moi je demande si apprendre n'est pas une activité qui enrichit la société quand on ne l'a pas fait enfant ou jeune adulte.

Kristine - Collectif Alpha, Bruxelles
Texte produit en atelier d'écriture



Rencontre à Giron

Quelle formation des adultes voulons-nous ?

Les conditions pour apprendre

En lien avec la vie d'adulte.

Taille du groupe.

Adulte apprenant responsable de sa formation.

Négocier les objectifs d'apprentissage.

Une formation accueillante qui permette une relation de confiance.

Prendre le temps de créer une situation de confiance...

le temps de se connaître.

Avoir le temps nécessaire (quantité et qualité).

Apprentissage non linéaire (reconstruction, ruptures... ne sont pas négatives).

Une formation 'naturelle', vivante, non linéaire... avec ses différents rythmes...

Pas à pas.

Flexible.

Adaptable.

Dans la réflexion.

Reconnaissance des spécificités de la formation d'adultes, de la personne adulte en formation (vie à côté, oser l'apprentissage, parcours de vie, etc.).

MANIFESTO

*My dream is to live in a world
without labels*

*Appreciate personal skills
and qualities*

*Never judge people on
what they don't have*

*Instead celebrate and build on the skills
they do have*

Freedom is a right for all

*Empowerment can be achieved by learning
from each other*

*Support others to realise
their potential*

To break down barriers and

Open the door to a whole new world

Nicola

**North Lanarkshire Council, Scotland
Texte produit en atelier d'écriture**

MANIFESTE

*Mon rêve est de vivre dans un monde
sans étiquettes*

*Apprécier les compétences
et qualités personnelles*

*Ne jamais juger les gens sur
ce qu'ils n'ont pas*

*Créer et construire sur les compétences
qu'ils ont déjà*

La liberté est un droit pour tous

*L'émancipation peut se réaliser
en apprenant les uns des autres*

*Soutenir les autres pour qu'ils réalisent
leur potentiel*

Faire tomber les barrières et

*Ouvrir la porte à un monde
entièrement nouveau*

Traduction :

Anne LOONTJENS



L'apprenant au centre

C'est choisir d'apprendre le français.
De ce fait beaucoup de choses
en découlent.

Pouvoir apprendre par rapport
à sa demande de départ...

C'est choisir ce que j'ai envie d'apprendre.
... et la façon de l'apprendre.

La personne sent, ressent, pressent
l'autre... écoute, comprend avant
de coconstruire...

Avoir son mot à dire sur son
apprentissage à tous les niveaux :
contenu, rythme, manière, évaluation.

Avoir des outils. L'opportunité :
augmenter la qualité de ma vie,
ouvrir des portes... C'est une aventure.

Les attentes de l'apprenant mises
en interaction avec celles du groupe
et du formateur. Comprendre
le processus d'apprentissage à
tous les moments.

Etre au centre

Ne pas me mettre à sa place et rester
à la mienne : l'accueillir comme il est,
là où il est dans ses acquis.

Apprendre le français, parler,
écrire pour sortir.

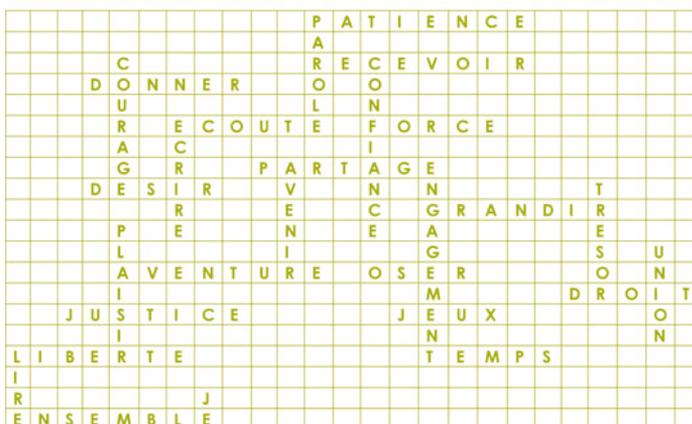
Devenir son propre créateur.
A un moment, pouvoir choisir
ses outils (pas de 'préfabriqué')
hors préoccupations politiques...

Droit d'apprendre ce qui a du sens
pour moi... Manière d'apprendre
en lien avec mes besoins. Apprenant
amené à s'exprimer sur...

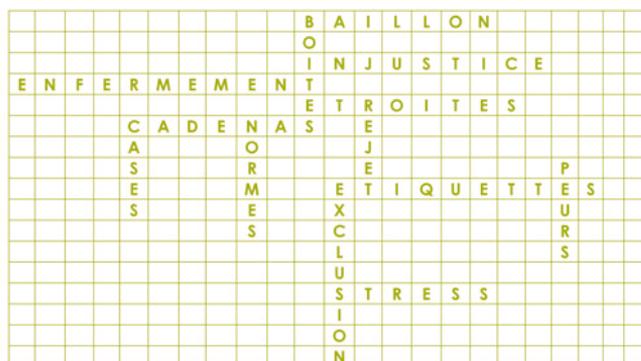
Naître / connaître / reconnaître...
Etre. Trouver sa place. Prendre.

Avoir du courage, être bien,
beaucoup réfléchir et en parler
pour entrer dans 'ma' roue.

OUI à...



NON à...



Dominique, Jeanne-Marie, Sophie, Marie-Christine
ATELEC Lettres pour l'être, France
Grilles produites en atelier d'écriture



Rencontre à Giron



Non à l'illettrisme dans le monde d'aujourd'hui.

Il faut que tous apprennent à lire et écrire.

Je le sais parce que, pour les gens qui n'ont pas été à l'école, c'est très difficile pour leur vie.

Dans le monde d'aujourd'hui déjà pour trouver du travail c'est difficile.

Ça rend la vie invivable !

Oui à une chance pour quelqu'un qui veut apprendre à lire et écrire.

Oui à un coup de main.

Oui à une porte qui s'ouvre pour apprendre.

Oui au temps pour arriver à lire et écrire.

Oui à la patience.

Alice - Collectif Alpha, Bruxelles
Texte produit en atelier d'écriture

Le droit à son cheminement d'apprentissage

Faciliter l'accès d'individus ou de groupes aux apprentissages qu'ils souhaitent.

Encourager les personnes à prendre conscience, construire et développer leur potentiel.

Revendiquer et promouvoir cette vision de l'apprentissage des adultes.

Quelques pistes d'action

Donner à voir ce que l'on fait aux financeurs.

Se rencontrer et travailler ensemble pour construire une voix collective à faire entendre publiquement.

Développer des actions de sensibilisation assurées par les apprenants.

Se construire des éléments de recherche pour communiquer et argumenter sur la formation émancipatrice comme un investissement humain et social.

J'ai le droit

Le droit de parler, dire qu'on ne sait pas lire.

Pour que la vie change, le droit d'ouvrir la porte pour me donner la deuxième chance d'apprendre et d'évoluer pour être indépendant.

Pour être indépendant il faut avoir des personnes qui puissent nous aider à lire et écrire.

Pas à pas

Step by step

Guy

Collectif Alpha, Bruxelles

Texte produit en atelier d'écriture

Donner une place importante à la voix des apprenants dans les processus de négociation (financement, politique...).

Organiser un congrès européen des apprenants pour :

- faire entendre la voix des apprenants,
- promouvoir le droit d'accès à la formation pour tous.

Produire des écrits pour renforcer nos revendications et les inscrire dans la filiation historique et théorique de la formation des adultes.

Ne plus se taire. Revendiquer notre vision et la défendre.

Une conclusion

Quelle formation d'adultes voulons-nous ?

Nous rêvons... et nous voulons nous battre pour une formation où chacun :

- devient son propre créateur,
- peut choisir ses outils,
- a le droit d'apprendre ce qui a du sens pour lui, en lien avec ses besoins.

Nous rêvons d'une formation accueillante qui permette une relation de confiance, et où en tant qu'adultes, nous sommes partenaires responsables du planning, de la négociation et de l'organisation des apprentissages.

Non à la normalisation et à la pensée unique. Non à l'uniformisation et au 'cadenassage'.

Nous avons des temps et des rythmes différents, nous voulons travailler avec de l'entraide, du partage et de la solidarité. Nous avons des acquis et des vécus différents. Ce sont nos richesses !

Ce que les voix des apprenants nous disent

Je veux qu'on m'écoute. Je demande qu'on m'aide.

Désir - connaissance - changement – trésor.

Egalité et justice pour nous.

Donner la chance pour tout le monde.

Chaque femme et homme a une richesse pour faire grandir la société.

Cette assemblée m'a permis de trouver la force de pouvoir m'exprimer dans plusieurs domaines : le droit pour nous de lire et écrire, l'égalité pour nous, la liberté dans le monde, la connaissance de différentes cultures, les différentes façons d'apprendre de plusieurs pays.

Je trouve que plus on apprend les façons des autres personnes, plus on peut être tolérant vis-à-vis des autres. Savoir communiquer, ne pas se mettre de barrières avec les personnes des autres pays, lire et écrire, c'est sortir de l'isolement.

Savoir lire et écrire, c'est pouvoir communiquer.

Les valeurs importantes sont : recevoir et donner. Donner la force de se battre pour que tout le monde, et dans tous les pays, puisse avoir une société de liberté, le droit de bien vivre... pour que demain la vie soit plus belle et qu'on puisse devenir plus fort. Enfin pour continuer le combat pour tous.

Jacqueline

**Lire et Ecrire Hainaut occidental
Texte produit en atelier d'écriture**

I want to work, I want to learn, I want choices, I want equalities, I want someone to give me a chance, I want to be listened to. *(Je veux travailler, je veux apprendre, je veux choisir, je veux l'égalité, je veux qu'on me donne ma chance, je veux être écouté.)*

Quelques pistes d'action pour nous faire entendre

Donnons une place à la voix des apprenants dans les processus de négociation.

Produisons des écrits pour renforcer nos revendications.

Invitons nos Pouvoirs publics à nous rencontrer.

Publions nos chemins d'apprentissage.

Diffusons notre manifeste...

Et défendons notre vision de la formation d'adultes !

Pour les participants et les animateurs d'Atelec *Lettres pour l'être*, du Collectif Alpha, d'Elhuyar, de Lire et Ecrire Hainaut occidental, de Lire et Ecrire Suisse romande et du North Lanarkshire Council,
Anne LOONTJENS – Collectif Alpha

1. Dans le cadre d'un projet Grundtvig (programme d'action de l'Union européenne finançant des projets qui permettent d'améliorer la qualité et la dimension européenne de l'éducation des adultes ; son objectif est de faciliter l'accès de tous les citoyens européens à l'apprentissage tout au long de la vie).

2. Ces différentes approches se trouvent détaillées dans trois mallettes pédagogiques disponibles sur le site du Collectif Alpha : www.collectif-alpha.be (> Le Centre Doc > Créations pédagogiques > Mallettes pédagogiques, thématiques et de lecture).

Participation des apprenants au cahier de revendications sur l'alpha pour les élections régionales wallonnes

A l'approche des élections régionales de juin 2009, Lire et Ecrire en Wallonie s'est attelé à la rédaction d'un cahier de revendications à l'attention des représentants politiques¹. Des apprenants de plusieurs régionales ont participé à sa réalisation. L'objectif était de présenter leurs revendications et celles de Lire et Ecrire dans un même document pour conférer aux deux points de vue une même valeur. Pari tenu.

Une démarche méthodologique

C'est le 15 octobre 2008, lors d'une réunion rassemblant des représentants de toutes les régionales wallonnes de Lire et Ecrire que le processus de consultation a été lancé. L'objectif de la réunion était de construire une 'trame d'animation' commune adaptable à la réalité de chaque régionale. Chaque participant disposait d'une note rédigée par Lire et Ecrire en Wallonie. Cette note inventoriait toutes les matières relatives aux compétences wallonnes qui devaient être traitées dans le cahier de revendications. Elle identifiait les contenus, déterminait les contextes et ciblait les avancées. Les participants disposaient également de documents de référence tels que le *Livre blanc* (cahier de revendications de Lire et Ecrire publié à l'occasion des élections de juin 2004), le *Plan wallon*² et le *Journal de l'Alpha* consacré à la rencontre des apprenants de septembre 2000³,



Rencontre des apprenants, septembre 2000

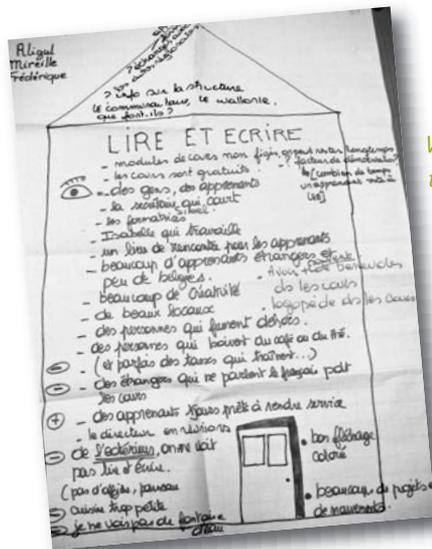
où une série de revendications des apprenants apparaissaient déjà.

Lors de cette rencontre, trois régionales ont exposé leurs expériences antérieures en matière de consultation des apprenants.

Sabine Denghien de Lire et Ecrire Hainaut occidentale a présenté les grandes lignes d'un projet de partenariat éducatif auquel elle a participé entre 2006 et 2008 et où 7 organisations de 5 pays européens ont travaillé ensemble à renforcer la dimension émancipatrice dans l'alphabétisation des adultes. Elle a mis en avant le fait que l'implication des apprenants tout au long de ces travaux et la prise de conscience de la part des organisations de l'importance de cette implication avaient permis de modifier les pratiques pour favoriser la démarche participative des apprenants. Ce travail qui a abouti à la rédaction d'un manifeste⁴ où leurs revendications apparaissent clairement a été distribué à chaque membre du groupe.

Au Brabant wallon, Delphine Charlier a parlé de l'animation qu'elle venait de mettre en place dans le cadre de la réalisation d'un cahier de revendications spécifique à sa régionale qui désirait, à l'occasion de ses 20 ans, marquer le coup et lancer un message direct aux responsables politiques locaux.

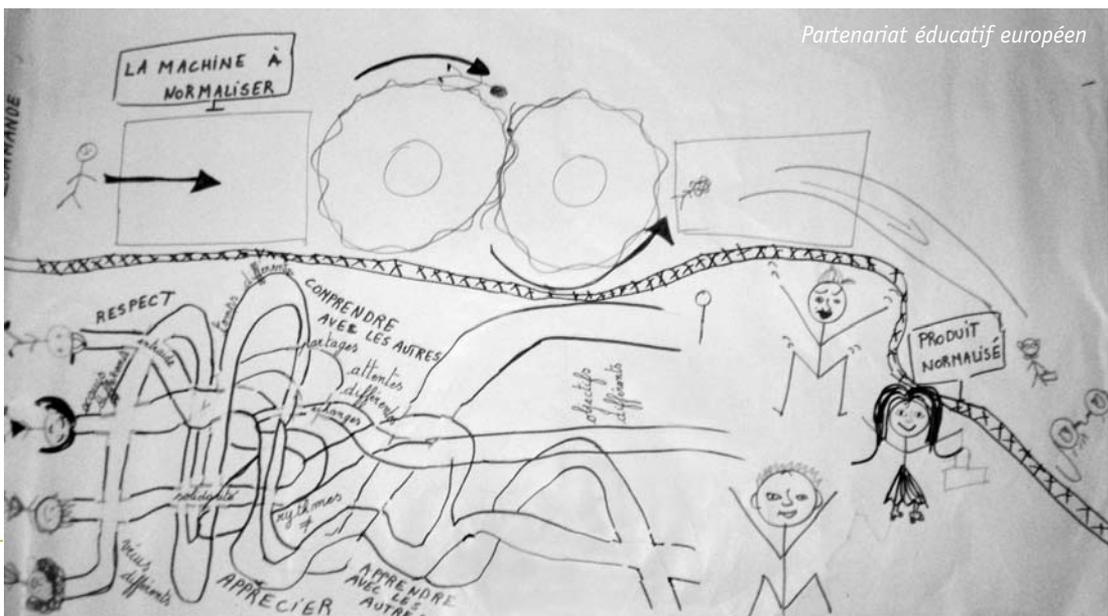
Et Pascale Hilhorst a parlé des travaux réalisés au sein des réunions 'critères de qualité'



Verviers, travail sur les critères de qualité

qui ont été mises en place, à partir de 2006, notamment dans la régionale verviétoise de Lire et Ecrire.⁵ Celles-ci avaient pour caractéristiques de voir siéger des apprenants au côté de membres du personnel et de la direction, et avaient abouti à la réalisation d'un plan d'actions où la voix des apprenants s'exprimait clairement.

Ces échanges terminés, le groupe a alors construit une grille méthodologique en trois étapes (voir encadré page suivante) qui pouvait servir de trame, de support au travail à réaliser avec les apprenants au sein des régionales.



Grille méthodologique d'animation en trois étapes

1. Informations sur les élections régionales

- Contexte.
- Ce qui a été réalisé dans la régionale.
- Ce qui a été fait par d'autres apprenants, ce que cela a produit comme résultats.
- Ce que Lire et Ecrire va faire (expliquer la démarche du cahier de revendications sans en expliquer le contenu pour ne pas influencer).

2. Recueil des idées et sélection des priorités

- Recueil des témoignages individuels * ou en groupes ** si le besoin s'en fait sentir. Le groupe classera les témoignages individuels en thèmes.
- Cerner ensuite les thèmes prioritaires du point de vue des apprenants et en lien avec les compétences de la Région wallonne (formation, accueil, statut des apprenants en formation, mobilité, accessibilité de la formation...).
- Pour les thématiques choisies, on imagine une situation idéale *** (temps de réflexion individuelle, prise de note du résultat).

3. Emission de propositions concrètes

- Consigne : « Si j'étais ministre de l'Alpha en Région wallonne, je ... ».
- Partir de l'idéal pour confronter à la réalité et émettre des propositions concrètes.

* Ce que j'ai envie de dire à propos de...

** Pour cette étape, on peut passer par des sous-groupes, secrétaires,...

*** On peut rêver...

Autre décision prise à l'issue de la réunion : transmettre et diffuser à l'ensemble du groupe, le plus rapidement possible, les thèmes choisis par les apprenants. Lire et Ecrire en Wallonie s'engageait, de son côté, à réfléchir à la manière de capitaliser au mieux l'ensemble des interventions des apprenants. A ce stade, il lui semblait déjà difficile, voire impossible, d'intégrer la totalité des témoignages ou revendications dans le cahier qui allait être adressé aux responsables politiques. Elle a néanmoins confirmé que chaque régionale recevrait, in fine, un document rassemblant l'ensemble des productions. Une évaluation finale de l'ensemble du processus sera par ailleurs réalisée prochainement.

Une consultation large et variée

Malgré le planning serré et la difficulté du sujet proposé, le projet suscita l'adhésion d'un grand nombre d'apprenants dans les régionales ayant participé au processus. Très vite, suivant les sensibilités et les réalités de terrain, les régionales ont d'ailleurs choisi chacune leur propre voie en s'inspirant ou non du canevas proposé. (voir encadrés ci-après relatant la démarche de consultation au sein de plusieurs régionales).

Verviers, participation des apprenants au cahier de revendications



De l'importance d'un processus de validation du cahier de revendications

Pourquoi et comment les apprenants de Lire et Ecrire Hainaut occidental ont-ils été impliqués dans le processus d'écriture d'un cahier de revendications ?

Les participants aux actions d'alphabétisation ont un savoir que nul autre ne possède : leur propre expérience de la formation. A partir de cette expérience, ils peuvent faire état des difficultés, des obstacles, des freins qu'ils rencontrent, ainsi que de tout ce qui pourrait, selon eux, être amélioré. Toute autre personne peut tenter de se mettre à leur place, d'imaginer la situation, mais elle n'atteindra jamais le savoir de l'expérience. C'est à partir de ce savoir que peuvent s'élaborer des revendications.

Ce partage d'expérience fait souvent l'objet de réflexions, discussions en formation et les formateurs entendent pas mal de choses qu'ils auraient pu porter eux-mêmes dans un cahier de revendications. Mais, d'une part, pourquoi passer par un intermédiaire lorsque les participants peuvent s'exprimer eux-mêmes ? Et, d'autre part, le fait de s'exprimer et d'être entendu sur des questions aussi essentielles que l'accès à la formation, les bonnes conditions d'apprentissage..., qui relèvent du droit à l'éducation et à l'épanouissement personnel (article 23 de la Constitution), n'est-il pas partie intégrante d'un processus d'émancipation ?

Cela dit, comment faire ? Il s'agissait d'amener la narration de l'expérience, son analyse, la confrontation avec les points de vue des autres. Il s'agissait de produire un savoir partagé à partir de l'analyse des témoignages, qu'il fallait ensuite transformer en une communication efficace. Il s'agissait également d'éviter la réécriture par autrui, réécriture qui, à l'instar de la traduction, comporte toujours un élément de trahison des propos.

Concrètement, dans une première étape, les participants ont d'abord élaboré leur point de vue, dans différents groupes de formation, à partir de situations vécues (narrations d'expériences individuelles). Ensuite, ils ont décidé ce qui devait faire l'objet de revendications collectives qu'ils ont présentées sur une ou plusieurs affiches, en les organisant de manière libre. Enfin, les apprenants des divers groupes de formation (7 groupes au total) se sont réunis afin de prendre connaissance des revendications des autres groupes, identifier ce qui était commun, expliciter ce qui devait l'être pour, finalement, discuter ou échanger sur certaines revendications.

Dans une seconde étape, les apprenants ont pu procéder à la validation du cahier de revendications, en comparant ce qu'ils avaient produit initialement avec les textes. Ils ont ainsi pu vérifier que leurs propos avaient été pris en compte et faire état de ce qui manquait.

Il est certain que la procédure adoptée lors de l'élaboration du cahier de revendications pour les élections régionales de 2009 pourrait être améliorée, notamment au niveau de l'analyse des points de vue des apprenants. Cependant, elle a permis quelques avancées importantes.

>>

>> D'une part, le nombre d'apprenants qui se sont impliqués dans le processus est important (une cinquantaine de personnes pour la régionale) : ce n'est pas le point de vue de l'un ou l'autre qui a été présenté, c'est le point de vue d'un grand nombre de participants qui suivent des formations dans des contextes différents. Plusieurs participants étaient d'ailleurs intéressés à savoir ce que les personnes d'autres groupes et d'autres régionales avaient exprimé.

D'autre part, les points de vue ont été retranscrits fidèlement et l'étape de relecture du cahier de revendications pour validation a garanti aux apprenants un contrôle sur les textes publiés. Le degré de participation dépasse la seule consultation. L'apposition dans un même document des revendications de Lire et Ecrire et de celles des apprenants confère aux deux points de vue une même valeur. Ce n'est pas la parole sacrée, c'est la parole respectée.

Anne GODENIR
Lire et Ecrire Hainaut occidental



Hainaut occidental, participation des apprenants au cahier de revendications

Pour que 160 apprenants participent...

Une participation des apprenants de Lire et Ecrire Verviers au cahier de revendications élaboré par Lire et Ecrire en Wallonie...

OUI... mais...

Comment rendre cette proposition accessible à tous ?

Un objectif : permettre aux 160 apprenants de Lire et Ecrire Verviers de participer à cette proposition.

Mais qu'entend-on par 'participation' ?

Comment dépasser les difficultés de langue, de lecture, d'écriture ?

Questionnement... cogitation... analyse...

Un postulat : participer ne signifie pas un même niveau de participation pour tous.

Participer, c'est d'abord se sentir participant.

Un obstacle incontournable : le 'trop peu' de compréhension.

Un défi à relever : penser une organisation spécifique pour que 160 apprenants se sentent participants. Pour atteindre l'objectif : établir une stratégie.

L'institution a relayé la proposition de Lire et Ecrire en Wallonie aux apprenants en affirmant sa conviction : « Nous ne pouvons pas avancer dans le combat pour le droit à une alphabétisation de qualité pour tous sans votre participation à vous, les apprenants ».

Nous avons imaginé la *Semaine revendications*.

Une démarche en 4 demi-journées conçue par l'équipe : formateurs, coordinateur pédagogique, secrétaires et directeur.

Les locaux de Lire et Ecrire Verviers permettent d'accueillir 80 apprenants maximum.

Les apprenants pouvaient s'inscrire soit le lundi et mardi, soit le jeudi et vendredi.

Le mercredi était réservé à la transcription informatique des premières traces.

Les formateurs ont réparti les apprenants en 5 groupes de 16 à 17 personnes.

Certains groupes ont fonctionné en journée complète les lundis et mardis, d'autres les jeudis et vendredis.

Nous avons utilisé les compétences linguistiques de tous, apprenants et formateurs pour permettre de dépasser la difficulté de compréhension liée à la langue.

Nous avons utilisé des secrétaires (apprenants, formateurs... ou autres) pour permettre de garder des traces.

Les apprenants ont participé avec beaucoup d'authenticité.

Tous les apprenants ont pu écrire leur(s) revendication(s).

Cette semaine a été un moment phare et fort de la fin de session 2008.

Pascale HILHORST, Lire et Ecrire Verviers



Verviers, participation des apprenants au cahier de revendications

Pourquoi et pour quoi les apprenants se sont mobilisés et engagés

A Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage, deux groupes d'apprenants ont participé au processus de consultation.

Dans le premier groupe, les apprenants ont été contents de s'investir dans cette consultation : leurs paroles étaient enfin prises en compte. Ils ont mis l'accent sur ce qui pourrait faciliter leurs apprentissages d'un point de vue matériel. Ils se sont aussi exprimés sur le caractère 'obligatoire' de la formation, appréhendé par presque tous de manière positive comme un stimulant de relations sociales, d'apprentissage et de dynamique de vie. Ils ont aussi insisté sur leur souhait de voir la continuité de leur formation assurée, celle-ci étant actuellement organisée dans le cadre d'un financement limité dans le temps.

Dans le deuxième groupe, les apprenants se sont mobilisés et engagés dans la démarche pour se faire entendre en tant que citoyens, pouvoir exprimer leurs inquiétudes (« *vider son sac* »), et pour certains, exercer leur droit à la parole (« *si on ne bouge pas, on n'a rien !* »). Ils se sont sentis considérés comme des adultes et écoutés (« *on voit qu'on existe un petit peu* »).

Ce travail a permis au groupe de prendre du recul et de se rendre compte de ce qui est nécessaire pour obtenir de bonnes conditions de formation. Ses revendications touchaient aux conditions de formation, tant sur le plan matériel (locaux, encadrement) que financier (allocation reçue par heure de formation suivie, gratuité des titres de transport et des services de garderie).

A l'issue de la consultation, les apprenants comptaient sur leur formatrice pour répercuter leurs revendications et espéraient qu'elles soient entendues par les femmes et les hommes politiques. Ils n'ont cependant pas caché leur inquiétude : « *Qui va nous écouter ?* », « *Est-ce que ça va se faire ?* », « *Est-ce que ça va servir à quelque chose ?* ».

**Véronique ANTONUTTI,
Delphine HUBERT et Nathalie ROZZA
Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage**

Revendiquer, c'est bien beau, mais après ?

« La politique, c'est pas pour nous. De toute façon, ça ne sert à rien : on aura de belles promesses, beaucoup de blabla, mais pas de résultats... », la ritournelle est connue. Elle témoigne de sentiments d'impuissance, de méfiance, de déception face à 'la' politique. Pour quelles raisons dès lors poser des constats, revendiquer, transmettre nos attentes et nos propositions ?

Parce que, contrairement à ces discours ambiants, nous sommes convaincus que la participation citoyenne et l'action collective peuvent faire bouger des choses... que l'esprit critique et la volonté de comprendre sont moteurs de changement. A Lire et Ecrire Luxembourg, nous avons donc fait le choix de prolonger le temps des revendications par celui de l'analyse et de l'action... en mettant sur pied un groupe de travail (GT) politique, et en organisant, dans les différentes antennes, des animations en vue des élections.

Centralisé dans un premier temps, le GT politique a rassemblé des apprenantes et des apprenants ainsi que des personnes occupant différentes fonctions au sein de l'association. Nous nous y sommes penchés sur les motivations de chacun et chacune à y prendre part, sur les différents sens du mot 'politique' mais aussi, plus concrètement, sur la mobilité en Luxembourg, une problématique particulièrement aiguë dans notre province. Des tables rondes ont réuni, sur le thème de l'alphabétisation pour tous et toutes, des candidats aux prochaines élections, des représentants du secteur de l'alpha et des apprenants qui ont pu témoigner de leurs réalités et faire passer leurs revendications.

Une première évaluation du dispositif a mis le doigt sur certaines difficultés rencontrées dans le fonctionnement du groupe de travail. Des exemples ?

Premier exemple, la mixité du groupe, qui nous semble essentielle, n'enrichit réellement le GT que si chacun y occupe une place comprise et peut y trouver son compte, ce qui implique :

- une attention accrue à l'utilisation d'un langage compréhensible par tous : le GT ne doit pas devenir un lieu de débats entre 'experts' ;
- la reconnaissance des différences de place et de statut au sein de l'association : ces différences existent, dans le groupe comme dans la société. Elles sont source de rapports et de 'jeux' de pouvoir, symboliques, réels et imaginaires. Décryptées, elles permettent d'envisager des complémentarités, des alliances, des coopérations ;
- une composition équilibrée du groupe où chacune et chacun se sent pris(e) en considération, écouté(e), en confiance...

Deuxième exemple, la centralisation du GT : l'étendue de la province et les difficultés en matière de mobilité empêchent certains apprenants de rejoindre le groupe... Ces réflexions, couplées aux réalités quotidiennes des apprenants (questions d'horaires,...), nous ont amenés à décentraliser et à démultiplier les GT dans différentes antennes de formation.

>>

>> Le GT évolue, change de forme, mais poursuit toujours son objectif prioritaire : permettre à chacune et chacun d'être pleinement acteur au sein d'un espace citoyen mieux compris. Nous n'en sommes qu'aux balbutiements, mais déjà des choses ont changé en interne pour une meilleure prise en compte des réalités vécues par les apprenants. Pourvu que ceci préfigure d'autres changements, à plus grande échelle cette fois !

Benoît LEMAIRE, Lire et Ecrire Luxembourg

Une fois les revendications récoltées dans chaque régionale, Lire et Ecrire en Wallonie est passée à l'étape de la rédaction en présentant les revendications des apprenants aux côtés de ses revendications et de celles de ses partenaires. Cette étape s'est déroulée aisément. Pour être certain d'avoir fidèlement rapporté les demandes des apprenants, le texte leur a ensuite été soumis et ils ont pu apporter toutes les corrections et précisions qu'ils estimaient utiles. Globalement, ceux-ci se sont dits satisfaits et ont reconnu que leurs propos avaient été fidèlement retranscrits.

Un résultat à la hauteur des objectifs

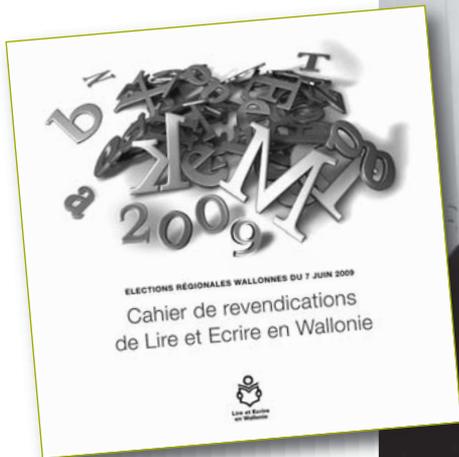
Quels constats tirer de tout ce travail réalisé en collaboration avec les apprenants et comment expliquer leur large participation ? Plusieurs raisons peuvent être avancées. Les intervenants au sein des régionales ont tout d'abord été attentifs à travailler l'enjeu des élections avec les apprenants, mais aussi à analyser avec eux les avancées déjà obtenues suite aux interpellations issues d'autres processus de consultation.

Les apprenants eux-mêmes se sont sentis réellement reconnus dans leur rôle de citoyen à part entière car le processus proposé leur permettait d'être véritablement participants et leur offrait la garantie de voir leurs revendications enfin 'écrites noir sur blanc' dans un

document officiel remis directement aux destinataires compétents. Enfin, le schéma de consultation laissait la place à la pleine expression en offrant des engagements quant au temps et à la restitution : il s'agissait véritablement de se consacrer à la pleine prise en compte des personnes et de leurs demandes.

Au niveau du fond, plusieurs constats intéressants sont à signaler. Malgré des conditions de formation souvent différentes, on observe que les revendications des apprenants se rejoignent sur une série de thématiques centrées sur la formation et le droit à la formation librement consentie pour toutes et tous : appui à l'encadrement, lieux de cours plus nombreux, même défraiement pour tous, amélioration des structures d'accueil pour les enfants, etc. Beaucoup partagent en général les mêmes difficultés dans leur quotidien. Tous et toutes revendiquent donc l'absolue nécessité de lever les obstacles à la formation. Dans les régions rurales, certains problèmes, notamment ceux liés aux difficultés de mobilité et d'accessibilité des lieux de formation, sont évidemment davantage exacerbés.

Enfin, ces thématiques font écho et précisent les revendications de Lire et Ecrire en Wallonie et de ses partenaires : leur caractère plus concret et leur style plus direct éclairent la compréhension de certaines interpellations (*exemple ci-contre*).



*Hainaut occidental,
participation des apprenants
au cahier de revendications*



Au chapitre des actions de sensibilisation et de prise en compte des personnes analphabètes dans toutes les sphères de la société

Quand Lire et Ecrire revendique...

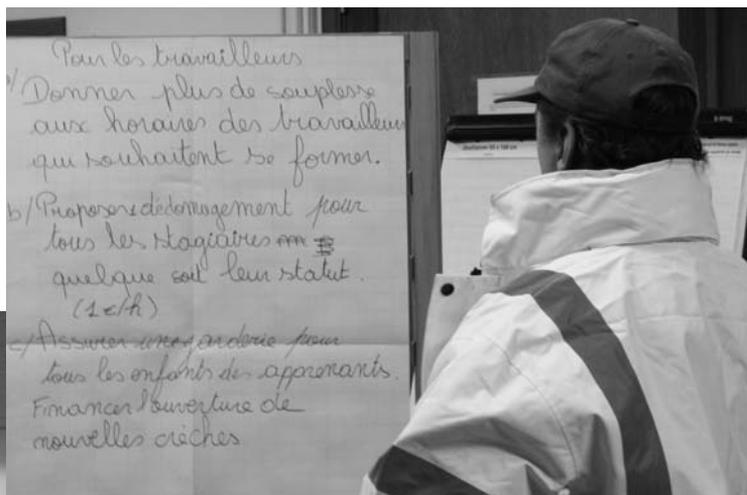
la reconnaissance des actions de sensibilisation et le développement d'actions locales pour une prise en compte des personnes dans toutes les sphères de la société en complémentarité des actions de formation. Notamment : l'information de l'opinion publique, des partenaires publics et associatifs, des employeurs, des partenaires sociaux ; la mise en réseau et le développement de partenariats pour la prise en compte des personnes ; le renforcement du travail d'émergence de la demande d'entrée en formation.

Les apprenants demandent...

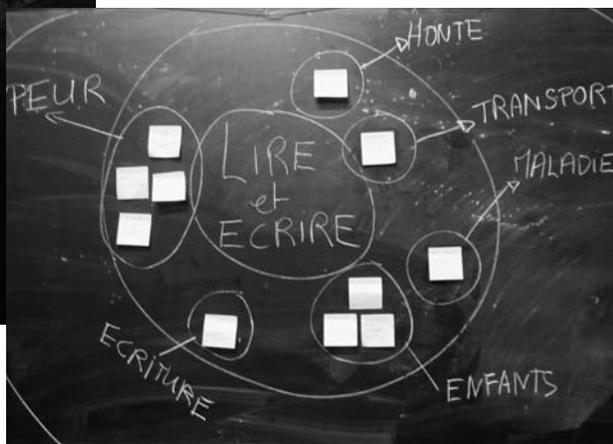
qu'on informe les gens que Lire et Ecrire existe en finançant des spots publicitaires sur des radios ou des télé locales. Mais aussi : qu'il y ait des publicités de Lire et Ecrire dans toutes les langues ; qu'on fasse un site internet accessible aux apprenants ; qu'on mette des petites annonces dans les journaux locaux ; qu'on finance la réalisation d'émissions sur l'alpha ; qu'on organise une campagne de sensibilisation avec un bus itinérant ; qu'on parle de Lire et Ecrire dans les restos du cœur et qu'on y trouve son numéro de téléphone ; qu'on dise que Lire et Ecrire existe dans les magasins car c'est là que les personnes connaissent beaucoup de difficultés ; qu'on finance la distribution de 'gadgets' avec le logo *Lire et Ecrire* dans différents endroits ; qu'on tienne des stands aux foires, dans des lieux publics, etc.

Tiré du Cahier de revendications de Lire et Ecrire en Wallonie pour les élections régionales wallonnes du 7 juin 2009, pp. 16-17.

Hainaut occidental, >
participation des apprenants
au cahier de revendications



Verviers, participation >
des apprenants
au cahier de revendications



Pour aller jusqu'au bout de la démarche initiée, des rencontres ont été organisées dans chaque régionale pour présenter le cahier de revendications, le débattre avec les apprenants, les équipes des régionales et les instances de direction. Gageons que le processus de consultation ne s'arrêtera pas là et qu'il produira au sein des régionales des dynamiques qui poursuivront le processus lancé en 2008.

Cécilia LOCMANT
Lire et Ecrire Communauté française
Véronique DUPONT
Lire et Ecrire en Wallonie

1. Voir article qui suit : **Un cahier de revendications sur l'alpha pour les élections régionales wallonnes : les revendications de Lire et Ecrire en Wallonie.**

2. **Vers un plan wallon pour l'alphabétisation. Le point de vue de Lire et Ecrire, Ouvrage collectif sous la direction de Lire et Ecrire en Wallonie, juin 2004.**

3. N°119, novembre 2000.

4. Voir article précédent : **Liberté d'apprendre... apprendre pour la liberté : Manifeste pour une alphabétisation émancipatrice.**

5. Voir : Frédérique LEMAÎTRE, **Une alphabétisation de qualité à Lire et Ecrire. Mise en route d'une démarche participative d'auto-évaluation**, in *Journal de l'alpha*, n°154, septembre 2006, pp. 15-19.

Un cahier de revendications sur l'alpha pour les élections régionales wallonnes

Les revendications de Lire et Ecrire en Wallonie

Le 7 juin 2009, les citoyens se sont rendus aux urnes pour élire les membres des parlements européens et régionaux. En Région wallonne, ont ainsi été élus celles et ceux qui constituent le Parlement wallon, celles et ceux qui vont décider et gouverner, celles et ceux qui vont impulser la mise en œuvre de politiques et de programmes.

Pour que la problématique de l'analphabétisme continue à faire partie du débat politique, la coordination wallonne et les régionales de Lire et Ecrire en Wallonie, leurs partenaires et les apprenants ont élaboré un cahier de revendications en soutien au développement de l'ensemble du secteur de l'alphabétisation des adultes. Il s'agit de garantir l'existence effective d'une politique globale, cohérente et efficiente d'alphabétisation, de sensibiliser les mandataires politiques aux enjeux pressants que rencontre le secteur de l'alphabétisation en Région wallonne.

Dans la mesure où la question du droit à l'alphabétisation incombe aux pouvoirs publics et que ces derniers ont délégué cette mission aux opérateurs associatifs, il semblait dès lors important à Lire et Ecrire en Wallonie ¹ de faire état, de manière constructive, des interpellations du secteur de l'alphabétisation en Région wallonne pour les élections 2009.

Ce cahier de revendications a été diffusé en mai 2009. Il s'adresse aux hommes et femmes politiques, aux administrations, aux partenaires et à tout acteur concerné par la question de l'illettrisme. Il rassemble les revendications issues des préoccupations rencontrées par le secteur de l'alphabéti-

sation et des réalités quotidiennes auxquelles sont confrontés directement ou indirectement les opérateurs d'alphabétisation.

Appel a été fait aux apprenants : leurs analyses ont fait écho et ont complété celles de Lire et Ecrire et de ses partenaires.

Le cahier souligne les avancées de la législature écoulée et comporte sept propositions :

- une politique globale en Région wallonne de formation en alphabétisation couvrant tous les publics ;
- une politique d'alphabétisation composée d'actions intégrées et systémiques ;
- une politique de prévention effective tout au long de la scolarité obligatoire ;
- une meilleure adéquation entre l'offre et la demande de formation ;
- une formation continue pour les travailleurs du secteur de l'alpha ;
- un soutien des formateurs bénévoles du secteur de l'alpha ;
- un renforcement des financements structurels.

Chaque proposition est issue d'un constat d'où émergent des revendications.

Trois priorités sont mises en évidence au sein des sept propositions du cahier de revendications. Il s'agit de :

- la mise en œuvre rapide d'une politique de cohésion sociale, traduite par des financements structurels suffisants destinés aux publics illettrés qui ne poursuivent pas un projet d'insertion socioprofessionnelle ;
- la pérennisation et la coordination de moyens structurels permettant l'instauration d'une réelle politique concertée de retour à l'emploi (ou en formation) tenant compte des spécificités des publics en difficulté de lecture et d'écriture, de la diversité des situations rencontrées, de la prise en compte de chacune des histoires individuelles ;
- l'octroi de moyens permettant des actions de sensibilisation et de prévention indispensables à la compréhension et à la prise en compte de l'illettrisme.

Plusieurs revendications en lien avec la question de l'analphabétisme relèvent directement d'autres secteurs (le logement, la santé, l'insertion socioprofessionnelle) : Lire et Ecrire se réfère donc aux opérateurs experts en ces domaines pour revendiquer des éléments convergents avec l'alphabétisation.

Avancées au niveau des pouvoirs publics

Avant d'inventorier les avancées de la législature 2004-2009, nous tenons à souligner la complexité des politiques d'alphabétisation qui appartiennent à plusieurs niveaux de pouvoir : la Région wallonne, la Commission communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale, la Communauté française Wallonie-Bruxelles, l'Etat fédéral et l'Union européenne.

Journée de rencontre des comités d'apprenants, juin 2008



Cette diversité des niveaux de pouvoirs entraîne des différences significatives dans le développement des politiques en matière d'alphabétisation à Bruxelles et en Wallonie, même si la volonté de définir une base conceptuelle commune est forte. Ainsi des collaborations existent entre Régions, entre Communauté et Régions et entre ministères ayant des compétences différentes. Cette collaboration est indispensable pour assurer une cohésion minimale sur le champ de l'alphabétisation. A ce niveau, la Conférence interministérielle pour l'alphabétisation est un outil qu'il faut certainement dynamiser.

Globalement, la législature 2004-2009 a été porteuse d'initiatives et a permis l'aboutissement de plusieurs 'dossiers' à grands ou petits pas :

- **La mise en place de la Conférence interministérielle** qui rassemble les ministres compétents en matière d'alphabétisation sur l'ensemble de la Communauté française avec la Région wallonne et la Région de Bruxelles-Capitale. Celle-ci a instauré un Comité de pilotage permanent composé de représentants des principales administrations et cabinets ministériels impliqués dans la politique d'alphabétisation ainsi que du réseau associatif Lire et Ecrire. Ce Comité de pilotage a pour missions essentielles de produire un état des lieux sur l'alphabétisation, de transmettre ses analyses sur l'articulation et la coordination des politiques d'alphabétisation, de soumettre à la Conférence interministérielle ses recommandations, d'évaluer le développement du nombre de bénéficiaires des actions d'alphabétisation et de proposer de nouveaux dispositifs.

Plus récemment, les années 2008 et 2009 sont marquées par la mise en place de trois projets qui doivent néanmoins encore être opérationnalisés :

- > une nomenclature commune à l'alphabétisation sur l'ensemble du territoire de la Communauté française visant une cohérence de l'offre de formation ;
- > une enquête harmonisée et la constitution d'une base de données centralisée permettant d'améliorer la coordination des politiques au travers d'une meilleure connaissance du secteur de l'alpha ;
- > la mise en place de Plates-formes territoriales à l'échelle de Bruxelles et de la Wallonie en vue de mettre en œuvre une coordination des actions d'alphabétisation par sous-région ².

- **Le décret 2004 relatif à l'agrément et au subventionnement des EFT-OISP** mis en application au 1^{er} janvier 2008 qui permet le financement structurel du secteur de l'insertion socioprofessionnelle dont bénéficient les publics ayant un projet de formation ou d'emploi. En Région wallonne, ce décret EFT-OISP est une réponse structurelle pour l'organisation de formations en alphabétisation à destination d'un public demandeur d'emploi inscrit dans un projet d'insertion professionnelle.

- **Le plan stratégique transversal (PST) n°2 et n°3**, le premier visant le développement des connaissances et des savoir-faire en Wallonie, le second le renforcement de l'inclusion sociale et précisant des priorités en matière de lutte contre l'analphabétisme. Tout en inscrivant le droit à l'alphabétisation en tant que priorité au niveau wallon, le plan propose de mieux détecter l'analphabétisme et de mieux orienter les personnes

en situation d'illettrisme en s'appuyant sur différents acteurs : Lire et Ecrire, les CPAS, le FOREm, l'enseignement de promotion sociale, le secteur du travail intérimaire. Les actions de sensibilisation et de formation réalisées dans ce cadre ont permis une avancée certaine au niveau de la prise en compte des publics demandeurs d'emploi en situation d'illettrisme, de la prise de conscience et de connaissance des réalités de l'illettrisme et de l'élaboration de pistes possibles de remédiation.

Le PST3 vise aussi le développement du nombre de places en alphabétisation pour atteindre annuellement 10.000 places à l'horizon 2010 en Région wallonne. Dans le secteur associatif, cet accroissement de l'offre de formation se fait via des appels à projets qui n'ont malheureusement aucun caractère structurel et, donc, de long terme.

- La réforme du dispositif 'Plans de proximité' en '**Plans de cohésion sociale**' au niveau des communes dans une perspective de développement social des quartiers et la lutte contre toutes les formes de précarité, pauvreté et insécurité, par l'inclusion d'une thématique 'alphabétisation'. Des projets d'alphabétisation en collaboration avec les communes pourraient voir le jour dans ce cadre.
- La mise en place de **conventions spécifiques** pluriannuelles avec Lire et Ecrire en matière de sensibilisation et de formation **en faveur du public 'alpha travailleur'**.
- La conclusion d'une **convention intercabine** sur l'alpha pour la période 2009 et 2010.

Tout en reconnaissant le travail réalisé durant la législature écoulée, il s'agit maintenant d'interpeller les pouvoirs publics afin qu'ils poursuivent ce travail et mettent en chantier

des réponses aux besoins non encore rencontrés pour permettre à toutes les personnes en difficulté de lecture et d'écriture d'accéder à une alphabétisation de qualité. Sept propositions ont donc été construites par la coordination et les régionales wallonnes de Lire et Ecrire, leurs partenaires et les apprenants pour que le droit à l'alphabétisation continue d'être inscrit dans le débat politique.

Les 7 propositions de Lire et Ecrire en Wallonie

Proposition 1 : Une politique globale de formation en alphabétisation couvrant tous les publics

Comme les politiques liées aux publics préca-risés et au développement de l'alphabétisation sont fortement 'spécialisées' et 'segmentées' en Région wallonne³ et que le secteur de l'alphabétisation est soumis à des lignes budgétaires plurielles, il est nécessaire de mettre en place une véritable politique globale coordonnée d'alphabétisation en Région wallonne. Pour ce faire, il est essentiel qu'une concertation constructive s'organise de manière permanente entre les différents ministres compétents afin de coordonner leurs lignes politiques spécifiques en matière d'alphabétisation. Il est, de plus, utile de mettre en place une concertation active avec les politiques menées au sein de la Communauté française.

Seule une politique globale permettra de rencontrer les projets des personnes en situation d'illettrisme dans leur diversité. La réponse qui leur est adressée ne doit pas être uniquement liée à l'emploi et à la formation mais doit surtout poursuivre un changement social tendant vers plus d'éga-



*Journée de rencontre des comités d'apprenants,
juin 2008*

lité et d'équité. Il s'agit de défendre un projet d'alphabétisation pour tous et toutes. La mise en place d'une politique globale de formation en alphabétisation couvrant tous les publics est l'axe fondamental des revendications portées par Lire et Ecrire. ⁴

Pour le public en situation de (ré)affiliation sociale ⁵, le public des primo-arrivants et le public en détention, Lire et Ecrire plaide prioritairement pour la mise en œuvre rapide d'une politique de cohésion sociale, traduite par des moyens structurels suffisants.

En Région wallonne, le Gouvernement wallon s'est engagé ces dernières années dans la lutte contre l'analphabétisme et a soutenu le secteur de l'alphabétisation dans ses actions. Toutefois, malgré cet effort important, l'illettrisme reste encore à l'heure actuelle la réalité quotidienne de trop nombreuses personnes. L'illettrisme reste un facteur d'exclusion sociale, portant atteinte aux droits fondamentaux des personnes tels que définis dans la *Déclaration universelle des Droits de l'Homme*, limitant l'exercice de la citoyenneté et freinant la par-

ticipation à la vie culturelle. Comme dans les autres régions industrialisées, le droit à l'alphabétisation et à la formation de base doit être garanti pour tous les publics, y compris pour ceux qui ne sont pas dans une perspective d'insertion professionnelle.

L'alphabétisation, l'insertion sociale et l'insertion socioprofessionnelle sont des actions devant être inscrites dans des processus cohérents, coordonnés et continus. L'emploi n'est pas la valeur universelle d'intégration sociale. L'insertion sociale passe aussi par l'émancipation, la prise en compte globale de la dignité humaine et de la citoyenneté. L'alphabétisation pour toutes et tous est un des socles d'accès à cette citoyenneté. Faute de moyens structurels destinés à des missions d'inclusion sociale, c'est l'ensemble du fonctionnement démocratique, du système éducatif, de l'équité sociale qui est mis en cause.

Proposition 2 : **Une politique alpha composée** **d'actions intégrées et systémiques**

Cette proposition englobe les demandes relatives à la reconnaissance des actions de sensibilisation et au développement d'actions locales pour une prise en compte des personnes dans tous les domaines de la société en complémentarité des actions de formation.

Les spécificités de l'illettrisme et les pratiques révèlent la nécessité d'un travail d'alphabétisation recouvrant de multiples facettes : l'approche de l'analphabétisme ne se limite pas à une vision restreinte de la formation puisqu'elle intègre les divers aspects de la vie.

L'évolution de la société, au niveau de l'utilisation de la langue écrite, place les personnes en difficulté de lecture et d'écriture dans

des situations où le risque d'exclusion s'accroît. Ces dernières n'ont pas directement accès à l'offre de formation. Le grand public connaît peu les spécificités de l'illettrisme. Il est donc indispensable de renforcer le développement d'actions de sensibilisation, de mise en réseau, de prise en compte des personnes dans toutes les sphères de la société, ceci afin d'accueillir, d'accompagner et d'orienter au mieux ces personnes⁶. Pour faire émerger la demande d'entrée en formation des publics belges en particulier, il est indispensable de développer une politique d'alphabétisation cohérente et adaptée aux réalités de terrain.

Compte tenu du fait que la politique d'alphabétisation se doit d'être multidimensionnelle et d'intégrer à la fois des actions de sensibilisation, de formation, de prise en compte des personnes, Lire et Ecrire demande l'octroi de moyens permettant des actions de sensibilisation et de prévention indispensables à la compréhension et à la prise en compte de l'illettrisme. Il s'agit là d'une priorité défendue en vue des élections régionales de juin 2009.

Cette action de sensibilisation se situe à différents niveaux. Premièrement, en aval de la formation pour favoriser l'accompagnement des personnes en vue de leur permettre de s'inscrire effectivement dans les voies qu'elles auront choisies. Ensuite, il est indispensable de renforcer l'information tant de l'opinion publique que des partenaires publics et associatifs, des employeurs et partenaires sociaux. La mise en réseau et le développement de partenariats en vue de la prise en compte des personnes, le renforcement du travail d'émergence de la demande d'entrée en formation constituent des axes essentiels d'action.

Proposition 3 :

Une politique de prévention effective tout au long de la scolarité obligatoire

Pour qu'un jour il n'y ait plus de personnes en difficulté de lecture et d'écriture, il est nécessaire de prévenir l'illettrisme des adultes et donc d'agir sur ses causes. Ces dernières sont multiples et complexes car souvent interreliées : l'absence de scolarité ou la scolarité écourtée, une très longue scolarité sans effets, de nombreuses ruptures familiales, sociales ou identitaires, un système scolaire discriminant et inéquitable, sont autant de causes identifiées dans nos pratiques et mises en avant par les apprenants.

La société d'aujourd'hui doit offrir un enseignement initial qui permet à chaque enfant d'apprendre à parler, à écrire et à calculer à l'école. En effet, les indicateurs actuels de l'enseignement sont alarmants : 7% des enfants quittent l'enseignement primaire sans Certificat d'Etudes de Base et 14% des jeunes quittent l'enseignement secondaire obligatoire sans en avoir obtenu le diplôme.⁷ De plus, ces indicateurs montrent que ce sont surtout les élèves issus des milieux socioéconomiques les plus défavorisés qui sont en échec. L'école accentue encore et toujours les différences sociales et culturelles.

Pour combattre ces obstacles, il est essentiel de poursuivre l'objectif d'une 'Ecole de la réussite'⁸ par :

- le soutien de l'enseignant dans sa mission (accès aux outils, accès à l'information, valorisation du diplôme, formation continuée, partenariats école-parents-enfants, collaboration active entre le secteur de l'enseignement et le secteur de l'alphabétisation...)

- le soutien des publics jeunes en difficulté de lecture et d'écriture et les opérateurs qui les accueillent (écoles de devoirs, CEFA, organismes de jeunesse).

Proposition 4 :
Une meilleure adéquation entre l'offre et la demande de formation

Afin d'offrir des formations de qualité, le secteur de l'alphabétisation agit sur plusieurs registres : augmenter l'offre de formation, diversifier cette offre pour l'adapter aux besoins des différents publics, favoriser l'accès aux formations et améliorer l'accès aux nouvelles technologies de l'information.

En zone urbaine, l'offre est insuffisante, ce qui oblige les opérateurs d'alphabétisation à refuser ou de mettre en liste d'attente de nombreuses personnes désireuses d'entrer en formation. En zone rurale, toucher les publics et faire émerger la demande prend un temps important. En effet, les publics en situation d'illettrisme sont parfois fort éloignés géographiquement des lieux de formation proposés, parfois honteux de s'y rendre. Il est donc nécessaire de plaider pour le soutien de la délocalisation de l'offre de formation et pour la mobilisation des partenariats sur tout le territoire.

En outre, nous soulignons le décalage existant entre une offre de formation devant se conformer à des critères administratifs et les projets des personnes souhaitant entrer en formation mais dont le profil ne correspond pas à ces critères. Ainsi, de par leur limite dans le temps, leur planification et leurs objectifs trop ciblés, les exigences des appels à projets répondent trop peu souvent aux projets de vie des publics en difficulté de lecture et d'écriture.

Lire et Ecrire souhaite d'abord améliorer l'adéquation entre l'offre et la demande de formation et propose :

- d'augmenter une offre de formation de qualité, ce qui nécessite des moyens pour garantir des conditions optimales de formation pour les divers publics concernés ;
- de développer la desserte locale de transports publics et la gratuité des transports publics pour tous les publics qui se rendent à nos formations ;
- de soutenir la prise en charge des coûts liés à la décentralisation de l'offre de formation ;
- que la Région wallonne participe à l'enquête PIAAC (Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes) de l'OCDE⁹ menée en coopération et cofinancée par la Commission européenne, et visant à déterminer les compétences et besoins des personnes en difficulté de lecture et d'écriture.

Au-delà du développement de l'offre de formation, Lire et Ecrire met également l'accent sur la nécessité d'accueillir dans de bonnes conditions les personnes en formation et sur la nécessité d'outiller le personnel qui exerce les fonctions d'accueil, d'encadrement et d'orientation des publics.

Pour aller plus avant, Lire et Ecrire demande de préparer la sortie de formation :

- en améliorant les partenariats par le rapprochement des opérateurs d'une sous-région, en favorisant la connaissance mutuelle des opérateurs ;
- en combattant le principe de linéarité des parcours de formation ;
- en laissant du temps aux personnes pour se former ;
- en mettant en place des dispositifs de formation en alphabétisation au sein des formations organisées par les opérateurs

d'insertion socioprofessionnelle ou d'autres opérateurs concernés par les personnes en difficulté de lecture et d'écriture...

En matière de filières et passerelles, Lire et Ecrire plaide pour que le savoir lire et écrire ne soit pas un pré-requis dans la mesure où toutes les formations n'en requièrent pas une maîtrise approfondie. Des mesures doivent être également prises pour que les publics en difficulté de lecture et d'écriture puissent accéder aux formations qualifiantes par l'aménagement des conditions d'entrée, la transparence sur les seuils d'accès. Par ailleurs, les centres de validation des compétences devraient pouvoir inclure dans leurs listes les épreuves externes du CEB pour certifier leurs acquis de formation en alphabétisation.

*Journée de rencontre des comités d'apprenants,
juin 2008*



Afin de combattre la fragilité socio-économique et les conditions de vie quotidienne précaires que connaissent bon nombre d'apprenants, Lire et Ecrire rallie les positions d'autres opérateurs en ces matières (l'Interfédération des EFT et OISP ¹⁰, le Réseau wallon de lutte contre la pauvreté, le Centre pour l'Égalité des Chances).

Proposition 5 :

Une formation continue pour les travailleurs du secteur de l'alpha

Une offre de formation décentralisée, professionnelle et de qualité exige :

- des formateurs bénéficiant d'une formation de base et continuée ;
- du matériel pédagogique adapté et varié ;
- des centres de ressources, un appui technique et méthodologique, des locaux adéquats, un support administratif, financier et de coordination.

Lire et Ecrire demande que les pouvoirs publics encouragent et soutiennent la formation des travailleurs du secteur de l'alphabétisation pour pérenniser une offre de formation de qualité et permettre ainsi aux travailleurs de s'investir durablement dans le secteur de l'alphabétisation.

Lire et Ecrire sollicite également des moyens structurels et indexés, prenant en compte l'ancienneté des travailleurs en vue de permettre la stabilité des emplois. Les nombreuses politiques actuelles de financements conjoncturels sont, aujourd'hui, difficilement compatibles avec des emplois stables et de qualité. Au cours des années écoulées, plusieurs emplois à long terme (CDI) sont aujourd'hui assumés par des financements annuels (convention, appels à projets).

Proposition 6 :
Un soutien des formateurs bénévoles du secteur de l'alpha

En alphabétisation, les formateurs bénévoles soutiennent les équipes de formateurs et assurent un nombre d'heures de formation nécessaires pour répondre à une demande toujours croissante. Pour maintenir une offre de formation de qualité, il est nécessaire de prendre du temps pour les encadrer et outiller ces personnes bénévoles qui sont aussi pour Lire et Ecrire le garant d'une action d'alphabétisation citoyenne et associative, pas seulement réalisée par du personnel rémunéré. Lire et Ecrire demande dès lors des moyens consolidés pour mobiliser, appuyer et encadrer les bénévoles.

Proposition 7 :
Un renforcement des financements structurels

Le secteur de l'alphabétisation en Wallonie a un besoin impératif de moyens financiers structurels pour se stabiliser. Aujourd'hui, l'ensemble des actions d'alphabétisation en Région wallonne sont largement financées par des sources conjoncturelles (entre 60% et 70%) et relativement peu par des sources structurelles (entre 30% et 40%). Les sources de financement utilisées par les opérateurs sont en effet, dans la plupart des cas, à renouveler chaque année.

Ces subventions s'inscrivent trop souvent dans une logique d'appels à projets qui ne permet pas au secteur de se stabiliser ni d'offrir un travail de qualité, inscrit dans le moyen et le long terme. Beaucoup de temps et d'énergie sont alors dépensés annuellement pour répondre aux prescrits des appels à projets et tenter de pérenniser les actions en cours. Ces appels à projets ont également un effet de

cloisonnement et de sélection des publics, ce qui n'a pas de sens pour les personnes les plus faiblement scolarisées et les plus précarisées.

L'enveloppe globale octroyée pour réaliser une action de qualité à l'attention de tous les publics n'est pas suffisante. Les heures financées correspondent aujourd'hui aux heures effectives de présence des apprenants alors que le coût pour l'association correspond aux heures organisées.

En outre, les missions spécifiques du secteur ne sont pas suffisamment financées par un financement à l'heure effective : l'accueil et la réorientation du public ¹¹, la couverture géographique large des zones rurales ¹², l'accueil des personnes les plus débutantes, l'accueil d'un public francophone de plus en plus précarisé ¹³. Certains opérateurs d'alphabétisation, de petite taille, n'ont pas les moyens suffisants pour appeler et décrocher certains subsides, et pour développer leurs activités de manière stable et sereine.

Le cloisonnement des projets est une difficulté supplémentaire alors que le secteur doit gérer un nombre élevé de subventions, parfois pour un même public ¹⁴.

Par ailleurs, le secteur de l'alphabétisation est largement tributaire des montants octroyés chaque année par les pouvoirs publics qui le soutiennent sans toujours connaître, de manière anticipative, les montants qui lui seront alloués. Cette situation rend particulièrement délicate la gestion des associations en perpétuel questionnement sur leur financement. Les retards de paiements des subsides par les différents pouvoirs publics mettent en péril la survie des associations en les obligeant à avoir recours à des crédits très onéreux ¹⁵.

Face à ces réalités, Lire et Ecrire plaide donc pour :

- la réintégration des moyens dédiés aux appels à projets dans une politique globale de financement structurel qui apporte de la stabilité et de la qualité ;
- une réponse claire et permanente sur le financement du secteur dans sa globalité ;
- une simplification des mécanismes de financement pour alléger la charge de travail des opérateurs alpha et faciliter leur analyse et comparaison ;
- une simplification des procédures administratives liées aux subventions ;
- un financement dès le démarrage des actions et le respect des délais liés aux décisions et aux paiements des subsides pour les associations actives sur le terrain ;
- l'éligibilité des charges d'intérêts directement liées aux modalités de financement des pouvoirs publics.

En 2008 et 2009, les décisions relatives aux appels à projets lancés par le Fonds social européen (FSE) pour sa nouvelle programmation 2007-2013 ont eu pour conséquence une diminution de l'enveloppe budgétaire du secteur associatif en général et du secteur de l'alphabétisation en particulier.

Dans la mesure où le FSE représente une source de financement importante pour les associations d'alphabétisation, Lire et Ecrire demande que les pouvoirs publics proposent des réponses et pistes alternatives de financement pour pérenniser les actions engagées.

Lire et Ecrire demande également aux pouvoirs publics de prendre les mesures nécessaires dès aujourd'hui pour préparer au-delà de 2013 la diminution des moyens accordés par le Fonds social européen, et ainsi préserver et garantir l'action des opérateurs d'alphabéti-

sation confrontés au risque de ne plus pouvoir fonctionner ou de devoir réduire fortement leurs activités d'alphabétisation.

Conclusion

Même si des avancées ont été enregistrées ces dernières années, il reste nécessaire de revendiquer la mise en place, en Région wallonne, de politiques coordonnées et structurelles garantissant pour tous et toutes le droit à une même formation en alphabétisation de qualité et de proximité.

Ces politiques devraient soutenir de manière structurelle l'ensemble des champs que recouvre l'alphabétisation. On ne peut faire émerger la demande en formation si l'offre ne se développe pas au même rythme sans risquer de créer de longues listes d'attente. On ne peut se limiter à ouvrir des formations en milieu urbain et délaisser les zones rurales qui manquent cruellement de lieux de formation de proximité. On ne peut prôner la prise en compte du public en situation d'illettrisme si l'ensemble des acteurs qui rencontrent ce public dans leur offre de services ne sont pas soutenus pour adapter leurs pratiques professionnelles. On ne peut garantir une offre de formation en alphabétisation au public en insertion professionnelle et ne pas se soucier des besoins du public qui porte un projet d'insertion sociale. On ne peut se limiter à offrir une formation sans se donner les moyens d'assurer un suivi et un accompagnement psychosocial des apprenants indispensables à la réussite de leur projet.

Nous ne pouvons accepter de placer les projets d'alphabétisation en situation précaire. Les politiques doivent répondre aux besoins de formation de tous les publics et soutenir l'action de tous les acteurs qui travaillent



*Journée de rencontre des comités d'apprenants,
juin 2008*

avec ces personnes en vue de permettre leur émancipation. Il s'agit d'une responsabilité collective à laquelle nous devons tous participer.

Nous le voyons, la problématique de l'alphabétisation est vaste, riche et complexe à la fois.

Anne-Hélène LULLING
Directrice de Lire et Ecrire en Wallonie
Véronique DUPONT
Directrice adjointe

1. Dans la suite du texte, nous indiquerons simplement 'Lire et Ecrire' pour 'Lire et Ecrire en Wallonie' pour tout ce qui concerne le cahier de revendications de Lire et Ecrire en Wallonie. Il en ira de même pour les régionales (wallonnes) de Lire et Ecrire.

2. Bruxelles attend cependant toujours des moyens qui permettront de rendre la Plate-forme opérationnelle. Voir article qui suit.

3. Il s'agit des politiques publiques liées à l'insertion socioprofessionnelle et l'action sociale. Depuis 2008, les financements de la Région wallonne au niveau des publics peu qualifiés sont essentiellement centrés sur les personnes qui s'inscrivent dans un processus d'insertion socioprofessionnelle.

4. Voir article qui suit : **Pour une politique globale de formation en alphabétisation qui couvre tous les publics.**

5. Par public en situation de (ré)affiliation sociale, on entend un public qui poursuit un autre objectif que celui lié à l'insertion socioprofessionnelle.

6. La mise en place de Dispositifs territoriaux, par les pouvoirs publics, rassemblant une diversité d'acteurs concernés dans leur offre de services par l'illettrisme d'une partie de la population prend ici tout son sens. Les enjeux sont de plusieurs ordres : une modulation des politiques à l'échelle wallonne ou communautaire tenant compte des spécificités locales et sous-régionales, la coordination des actions, une réponse adaptée aux besoins des personnes, le débat sur les questions prioritaires.

7. **L'enseignement sous le regard des chiffres**, in *Faits et Gestes. Débats & Recherches en Communauté française Wallonie-Bruxelles*, n°28, hiver 2009, pp. 10-11. Téléchargeable sur le site : www.faitsetgestes.cfwb.be

8. Lire et Ecrire fait partie de la 'Plate-forme de lutte contre l'échec scolaire' (voir : **Pour une école plus juste pour tous**, pp. 89-91 de ce numéro).

9. Voir : www.oecd.org/document/12/0,3343,fr_2649_201185_40292108_1_1_1_1,00.html

10. Voir : **Pour améliorer la qualité de l'insertion socioprofessionnelle en Wallonie : le Mémoire de l'Interfédéré**, pp. 78-88 de ce numéro.

11. De très nombreuses personnes sont réorientées vers d'autres associations, faute de place ou pour une meilleure adéquation avec leurs demandes et besoins.

12. Il est plus coûteux de financer des actions délocalisées qu'un centre de formation centralisé : pas d'économie d'échelle, coût de déplacement du personnel, sensibilisation à développer et partenariats à construire, etc.

13. Nous accueillons un public très peu scolarisé, ce qui nécessite une formation spécifique du personnel, une adaptation constante des modèles d'action et la construction de nouveaux dispositifs pédagogiques.

14. Pour le public ISP : décret OISP, convention FOREm, appels à projets PST3, appel à projets CNE, etc.

15. A titre d'exemple, en 2006, le 'retard de paiement' pour Lire et Ecrire atteignait en moyenne 221 jours, soit plus de 7 mois. Le coût des intérêts que ces retards ont occasionnés s'est élevé à près de 60.000 euros (intérêts non éligibles dans le cadre des subsides).

Pour une politique globale de formation en alphabétisation qui couvre tous les publics

Aujourd'hui, en Région wallonne, tous les publics en alphabétisation ne sont pas égaux ! Les opérateurs d'alphabétisation sont, en effet, obligés malgré eux, de sélectionner leur public pour qu'il réponde aux critères administratifs des pouvoirs subsidiaires. L'absence de politique à destination des publics qui s'inscrivent dans un processus de (ré)affiliation sociale ¹ met ainsi en péril la qualité des projets de formation menés avec ces publics. Pourtant, la formation est un élément essentiel qui leur permet de rompre avec l'exclusion. Le bilan des actions menées par les régionales de Lire et Ecrire à leur égard nous révèle combien il est important de continuer à revendiquer un droit égal à une formation de qualité pour tous et toutes.

Avec l'ensemble du secteur de l'alphabétisation, Lire et Ecrire lutte pour assurer une alphabétisation de qualité à chaque personne qui le souhaite, et ce quels que soient son projet, son statut, ses objectifs personnels ou professionnels.

Les pratiques d'accueil et de formation des régionales de Lire et Ecrire et de leurs partenaires montrent que les personnes qui s'engagent dans une formation d'alphabétisation le font pour différentes raisons :

- pouvoir participer à la vie sociale, (re)conquérir une autonomie, s'émanciper ;
- soutenir leurs enfants, petits-enfants dans leur scolarité pour prévenir de futures exclusions ;
- s'inscrire dans un parcours de recherche de formation, d'emploi, conforter un emploi ou favoriser une mobilité professionnelle ;

- acquérir un outil d'expression et de communication.

Les caractéristiques du public présent dans les formations en alphabétisation témoignent qu'il ne s'agit pas d'un public homogène et que le public en insertion professionnelle ne constitue qu'une partie de ce public. Ainsi, si l'on examine les résultats de la dernière enquête statistique réalisée par Lire et Ecrire ², on constate en effet qu'en Région wallonne, sur l'ensemble des personnes ayant suivi une formation en alphabétisation en 2006-2007, seulement 24% d'entre elles ont le statut de chômeur complet indemnisé (et donc aussi celui de demandeur d'emploi), 18% n'ont pas de revenus personnels mais sont inscrites comme demandeuses d'emploi, auxquels il faut ajouter une partie des personnes qui sont bénéficiaires du reve-

nu d'intégration sociale ou d'une aide financière du CPAS (21%) et une partie de celles qui n'ont pas de revenus propres mais dont on ne sait pas si elles ont ou non le statut de demandeur d'emploi (4%).

La demande de s'inscrire dans un processus d'insertion socioprofessionnelle ne représente donc qu'une partie des motivations et des projets des personnes demandeuses de formation en alphabétisation. En 2008, d'une régionale à l'autre, les prestations de formation à destination des publics en situation de (ré)affiliation sociale représentent, en

moyenne, de 7 à 35 % des activités de formation³. Le public potentiellement concerné tourne, quant à lui, autour de 50%. Cette différence importante entre le public potentiel et le public présent en formation s'explique par les politiques de subsidiation en Région wallonne orientées principalement vers l'insertion socioprofessionnelle.⁴ Force est donc de constater que le droit à la formation du public s'inscrivant dans d'autres logiques que celle de l'insertion socioprofessionnelle n'est pas suffisamment rencontré. Faute de moyens, l'offre de formation ne peut se développer et la demande ne peut être satisfaite.

Textes de référence

L'Accord de coopération relatif au développement de politiques concertées en matière d'alphabétisation des adultes – conclu le 2 février 2005 entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale – fonde ses travaux sur la **Déclaration de Hambourg** (CONFINTEA V)* et sur sa **conception large de l'alphabétisation**, soit « *l'acquisition des connaissances et compétences de base dont chacun a besoin dans un monde en rapide évolution* » dans le but « *de stimuler la participation aux activités sociales, culturelles, politiques et économiques et de favoriser l'éducation tout au long de la vie* ». Cet accord préconise également une **approche globale de l'ensemble des publics** en reconnaissant explicitement que « *les moyens octroyés pour l'alphabétisation des adultes doivent viser trois axes, à savoir : l'axe alphabétisation comme vecteur d'insertion socioprofessionnelle et de promotion sociale, l'axe alphabétisation comme vecteur d'éducation permanente, l'axe alphabétisation comme vecteur d'accueil et d'insertion sociale notamment des personnes issues de l'immigration* ».

En Région wallonne, **différentes notes politiques**** estiment prioritaire de prendre en compte les besoins des publics les plus précarisés et notamment les publics en difficultés de lecture et d'écriture, en renforçant notamment les politiques relatives à la cohésion sociale.

* **Déclaration de Hambourg** de la **Cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes**, UNESCO, Hambourg, 14-18 juillet 1997.

** Il s'agit de la **Déclaration de politique régionale 2004-2009**, du décret du 17 juillet 2003 relatif à l'insertion sociale, du **Plan stratégique transversal Inclusion sociale**, de la loi du 25 février 2003 tendant à lutter contre la discrimination, ainsi que des **Rapports conjoints sur la Protection et l'inclusion sociale** produits en 2007 au niveau européen.

Le public en processus de (ré)affiliation sociale

Les opérateurs de formation en alphabétisation observent, depuis quelques années, qu'ils sont de plus en plus souvent amenés à travailler avec des personnes en difficultés importantes au niveau de la vie quotidienne. Ces difficultés concernent de multiples facettes et les réalités qu'elles recouvrent sont complexes.

Il s'agit plus particulièrement de personnes :

- socialement isolées ;
- inopinément marginalisées (suite à un licenciement ou une faillite par exemple) ;
- rencontrant une insertion professionnelle chaotique ;
- disposant de peu de ressources ou de ressources minimales ;
- connaissant des difficultés de logement ;
- en séjour illégal ne pouvant s'inscrire comme demandeur d'emploi ;
- en demande d'asile ou en attente de régularisation ;
- ayant vécu en institution ou en détention ;
- ...

Le public, qui ne se situe pas par rapport à l'emploi ou la formation, peut donc connaître une (grande) précarité de conditions de vie. Même si les obstacles rencontrés ne sont pas exclusivement liés aux difficultés d'écriture et de lecture, ces dernières peuvent renforcer un processus de désaffiliation sociale.

Ceci ne doit pas nous faire oublier que ces personnes possèdent toutes des compétences et disposent d'un capital social qui se doit d'être valorisé, reconnu et soutenu par notre société.

D'autres personnes infrascolarisées n'éprouvent cependant pas de difficultés dans leur vie sociale, même si – comme le met en évidence l'enquête *Identités et capital social*⁵ – le risque d'isolement est plus fréquent chez ces personnes plus souvent affectées par le sentiment de solitude et le fait de ne pouvoir compter sur la famille ou un réseau social. S'engager dans un projet de formation en alphabétisation, au-delà de l'apprentissage de la langue, leur permet alors de générer et de (re)créer du lien social.

Parcours de formation et processus de (ré)affiliation sociale

Le travail de première ligne visant à permettre aux personnes peu ou pas scolarisées de reconquérir un statut d'affiliation sociale se concrétise donc essentiellement par la mise en place des conditions d'exercice du droit de ces personnes à **s'alphabétiser**. En l'occurrence en leur permettant, dans une dynamique de groupe participative, de développer et d'améliorer leur maîtrise du français considéré comme « *un outil de leur rapport au monde et pas seulement [comme] un entrechoc entre voyelles et consonnes* »⁶. Au-delà de ce maillage et de cet accompagnement, le groupe de formation est souvent, en dehors de tensions ponctuelles, générateur de soutien, de collaboration et de solidarité. La construction d'une relation de confiance entre les apprenants, les formateurs, les agents de guidance et plus largement l'opérateur de formation est un vecteur important de cet accompagnement.

L'ensemble des régionales de Lire et Ecrire souligne que la formation entraîne des évolutions de qualité de vie et de reconquête

d'un processus d'affiliation sociale permettant aux personnes de mieux faire face à leurs difficultés, de reprendre confiance et de s'affirmer, de développer leur autonomie, d'élargir leur réseau social, de valoriser et de mettre en œuvre leurs savoirs et compétences, de s'ouvrir au monde, de se projeter dans le futur...

Pour renforcer et soutenir le parcours de formation des personnes et leur permettre une participation active à la formation, les régionales souhaiteraient pouvoir davantage leur apporter un appui individuel afin de réduire les 'périodes de décrochage' liées aux conditions de vie. La spécificité du public ne demande pas de modifier les méthodes d'accompagnement mais de disposer de davantage de temps dans la mesure où les problématiques peuvent être lourdes. Les besoins importants nécessitent la mise en place d'un maillage social permettant aux personnes d'identifier, d'activer, de bénéficier des ressources dont elles peuvent avoir besoin à des moments spécifiques de leur vie. Une collaboration accrue avec les partenaires extérieurs de Lire et Ecrire (CPAS, centres de santé mentale, opérateurs de médiation, opérateurs sociaux, centres d'hébergement, organismes d'insertion...) est pour ce faire nécessaire.

Des stratégies de sensibilisation doivent, quant à elles, permettre de toucher des publics spécifiques les plus éloignés de la formation pour rendre explicite leur besoin de formation et faire émerger leur demande. Il s'agit notamment du public d'origine belge et du public vivant en milieu rural. Il est également essentiel de développer des actions de décentralisation et de dynamiser les partenaires locaux susceptibles de parti-

ciper activement à 'l'accroche' de ces publics.⁷

Perspectives

En Région wallonne, les politiques liées aux publics 'précarisés' sont fortement spécialisées. Depuis 2008, les financements de la Région wallonne sont presque exclusivement centrés sur la formation des personnes se situant dans une perspective d'insertion socioprofessionnelle.

Même si la volonté politique est d'ouvrir largement les formations en EFT ou OISP à l'ensemble des personnes inscrites comme demandeuses d'emploi, une partie du public que nous rencontrons ne développe pas de projet d'insertion socioprofessionnelle.

Les régionales de Lire et Ecrire ne peuvent soutenir la même offre de formation pour tous les publics, faute de moyens adéquats, les financements actuels n'étant que partiellement en adéquation avec les publics auxquels s'adresse ou voudrait s'adresser Lire et Ecrire. De plus, le financement des heures de formation pour le public en processus d'affiliation sociale, déjà inférieur à celui des heures destinées au public en insertion socioprofessionnelle, est assumé essentiellement par des moyens non structurels à renégocier annuellement et les régionales doivent faire appel à des personnes bénévoles pour assurer une partie de la formation de ces publics.

Pour pouvoir continuer à maintenir une offre de formation à destination de tous les publics et respecter les projets de formation des personnes, les régionales sont dès lors contraintes d'augmenter le nombre de participants par groupes de formation ou de réduire

le volume horaire des formations accueillant les publics en demande de (ré)affiliation sociale, ce qui induit une discrimination à leur endroit.

C'est pourquoi, dans son Cahier de revendications rédigé en vue des élections régionales du 7 juin 2009⁸, Lire et Ecrire en Wallonie demande :

- l'octroi par les pouvoirs publics wallons de moyens structurels pour la mise en place d'une politique d'alphabétisation permettant aux publics en (ré)affiliation sociale d'accéder à une formation de qualité ;
- la mise en place, en Région wallonne, d'une véritable politique globale, coordonnée et concertée, qui permette de rencontrer les projets des personnes en situation d'illettrisme qui sont, par nature, divers ;
- le développement d'une approche intégrée de l'alphabétisation permettant d'assurer la qualité et la cohérence des actions par un travail de sensibilisation et le développement de partenariats.

C'est seulement de cette manière que sera garanti le droit à une alphabétisation de qualité pour toutes et tous et que sera garantie la pérennisation de l'ensemble des actions.

Véronique DUPONT
Anne-Hélène LULLING
Lire et Ecrire en Wallonie

1. Jean-Yves DARTIGUENAVE (coauteur de *L'homme oublié du travail social*, Eres, 2003) distingue :
- la réaffiliation sociale identitaire qui s'attache à réunir les conditions permettant aux usagers de renouer avec la singularité et avec l'appartenance perdues. C'est retrouver sa force de classement de soi et de classement des autres. C'est pouvoir dire, j'appartiens à et je n'appartiens pas à... C'est intégrer une classe, un groupe, une famille, un univers social.

- la réaffiliation sociale contributive qui s'attache à réunir les conditions permettant aux usagers de renouer avec l'utilité sociale. C'est passer de la soumission à la contribution, de l'assistanat à la citoyenneté. C'est pouvoir dire, je participe, j'échange, je sers, j'édifie.

2. **Enquête 2007 / 2006-07 sur l'alphabétisation des adultes en Communauté française de Belgique. Analyse synthétique des principaux résultats statistiques.** Consultable à l'adresse suivante : http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/enquete_stat08.pdf

3. En 2008, ce sont ainsi près de 620 personnes en situation de (ré)affiliation sociale qui ont été touchées par l'action de formation des huit régionales de Lire et Ecrire en Wallonie.

4. En Région wallonne, les subsides relèvent majoritairement des aides à la promotion de l'emploi (les APE), des moyens liés à l'insertion socioprofessionnelle (le décret EFT/OISP, la convention FOREm). Le Fonds social européen (FSE) octroie, quant à lui, désormais des moyens aux actions de formation dites 'innovantes'.

5. Cette enquête, menée conjointement par le CLEO-Ulg et l'IWEPS, est présentée dans : **Identification des besoins en alphabétisation : focus sur les demandeurs d'emploi, les professions exercées et le capital social**, in *Etat des lieux de l'alphabétisation en Communauté française Wallonie-Bruxelles*, Troisième exercice : données 2006-2007, pp. 21-24.

6. Luc Carton, Inspecteur de la Culture pour la Communauté française lors de la Journée du personnel de Lire et Ecrire, le 20 mars 2007.

7. C'est ainsi que la recherche-action **La place et la participation effective des populations d'origine belge aux formations d'alphabétisation en Région bruxelloise** (Catherine STERCQ et Charles DUCHÈNE) souligne l'importance des conseils et du soutien, du travail relationnel, du dialogue avec plusieurs acteurs pour favoriser l'entrée en formation du public d'origine belge. Voir article suivant.

8. Voir article précédent : **Un cahier de revendications sur l'alpha pour les élections régionales wallonnes.**

Quelle place pour le public d'origine belge dans les actions d'alphabétisation ?



Les personnes d'origine belge sont très peu nombreuses si pas totalement absentes des actions d'alphabétisation à Bruxelles. Comment nous positionnons-nous par rapport à ce constat ? Voulons-nous accueillir ces personnes et les intégrer ? Pensons-nous qu'elles peuvent apprendre et participer ? Voulons-nous en donner les moyens ? Sommes-nous prêts à faire le pari émancipateur, indispensable à tout apprentissage et toute intégration, du 'tous capables !' ?

La recherche-action menée par Charles Duchène et Catherine Stercq, après avoir recueilli les avis des associations d'alphabétisation et écouté le point de vue des apprenants, définit des principes d'action et les moyens à mettre en place pour permettre à ce public de trouver une place en alphabétisation et d'y bénéficier d'une formation de qualité qui prenne en compte son vécu et soit adaptée à ses besoins.

Cette recherche-action ¹ visait un triple objectif :

- vérifier l'hypothèse du peu de personnes d'origine belge dans les actions d'alphabétisation à Bruxelles ;
- recueillir les avis des associations et des apprenants par rapport à cette problématique ;
- définir les moyens nécessaires pour que ce public trouve effectivement sa place dans les actions d'alphabétisation.

Un public pratiquement absent des actions d'alphabétisation

Les résultats obtenus confirment l'hypothèse de départ : il n'y a quasiment pas de person-

nes d'origine belge dans les associations bruxelloises d'alphabétisation (54 personnes sur 8.000 recensées par l'enquête, soit pas même 1%). Qui plus est, le nombre de personnes de nationalité belge est également très faible (18% seulement du public accueilli) et nombre d'opérateurs n'accueillent non seulement aucun Belge d'origine mais aucune personne de nationalité belge (30% des opérateurs). Pour les auteurs de la recherche, il y a sans nul doute, au-delà de la question spécifique des Belges, lieu de s'inquiéter de cette situation qui ne permet pas d'atteindre les objectifs de cohésion sociale et d'interculturalité souvent affirmés.

L'avis des associations

Une des causes de cette situation tient dans le fait que les associations perçoivent l'alphabétisation d'abord comme un problème lié à l'immigration et connaissent mal le public francophone, vis-à-vis duquel elles émettent nombre d'opinions souvent négatives : « *populations précarisées, très démunies* », « *personnes complexées qui subissent le regard des autres et qui sont inconsistantes* », « *personnes qui ont des difficultés psychologiques et des difficultés d'apprentissage, qui sortent de l'enseignement spécial, sont handicapées* », etc. Dans l'ensemble, il est très peu perçu que des personnes analphabètes d'origine belge puissent être des personnes de milieu populaire, des travailleurs normalement insérés.

Le public d'origine belge ne participe pas aux actions d'alphabétisation parce que les associations n'arrivent pas à le toucher et, quand il se présente, elles n'arrivent pas à l'intégrer et à l'accrocher dans la durée. Les obstacles à la participation sont notamment liés à la spécificité de l'offre qui est majoritairement centrée sur l'oral, mais aussi à la difficulté d'intégrer ce public lorsque l'association accueille un public exclusivement d'origine immigrée. Les difficultés d'apprentissage et les caractéristiques sociales et psychiques présumées incitent les associations à penser que ce public n'a pas sa place chez elles et que leur besoin relève plutôt d'une prise en charge spécialisée.

Qui sont-ils ?

Les personnes d'origine belge qui se présentent à un accueil de Lire et Ecrire sont quelques-unes des personnes qui sont sorties de l'ombre, face visible d'un public beaucoup

plus nombreux. Ces personnes sont soit :

- des jeunes qui sortent illettrés de l'école ;
- des travailleurs² et des personnes de milieu populaire ;
- des personnes en situation d'exclusion, de grande pauvreté ;
- des personnes handicapées.

Pour la plupart de ces personnes, les services d'accueil n'ont pas toujours pu trouver une offre correspondant à leurs besoins et à leurs disponibilités.

Pour ces différents publics, les questions qui se posent sont les suivantes :

- Comment assurer aux jeunes les savoirs de base dans un cadre tenant compte de leur réalité de vie, tout en respectant leur envie de trouver rapidement un travail en lien avec leurs aspirations ? Qui doit prendre ces jeunes en charge ?
- Pour les travailleurs, se pose la question de l'offre de cours du soir d'une part, de la responsabilité des employeurs et de l'organisation d'une offre de cours payée sur le temps de travail d'autre part. Mais aussi la question de la recherche d'emploi et surtout celle de l'inexistence de dispositifs de formation professionnelle accessibles à des personnes débutantes à l'écrit mais ayant des compétences professionnelles.
- Pour les personnes en situation d'exclusion et de grande pauvreté, force a été de constater que les situations de survie permettent rarement à ces personnes de donner priorité à la formation et d'en surmonter les obstacles. Pour atteindre et surtout garder ce public, il faudrait dès lors repenser, peut-être intégralement, nos actions d'alphabétisation.
- Quant aux personnes handicapées, il conviendrait de distinguer les personnes handicapées physiques, pour lesquelles



Colloque d'apprenants, juin 2007

l'accès et l'accueil dans les groupes devraient être questionnés, des personnes handicapées mentales. Concernant ces dernières, tout un travail de recherche et de réflexion reste à mener pour éclaircir le lien entre handicap, enseignement spécialisé et pauvreté, étant avéré que le handicap est souvent accolé à la grande pauvreté, qu'une partie des personnes illettrées sortent de l'enseignement spécial et que toutes les personnes qui sortent de l'enseignement spécial ne sont pas handicapées, loin s'en faut.

Pourquoi viennent-ils s'inscrire ?

Contrairement aux associations, les personnes rencontrées ne mettent pas du tout en avant leur fragilité sociale et économique, la majorité n'étant d'ailleurs pas dans une telle situation. Elles mettent par contre toutes en avant la dépendance, la honte, l'humiliation face au regard des

autres et surtout leur difficulté à oser. Ce qui distingue ce public du public immigré, outre les causes de leurs difficultés en lecture-écriture, c'est principalement ce vécu de honte qui oblige à vivre caché, entraîne la perte de l'estime de soi et, pour certains, l'aliénation de leur identité. Ces personnes mettent aussi en avant le fait que se retrouver dans des groupes très faibles en oral ne correspond pas du tout à leurs besoins.

Ce qui les motive à s'inscrire, l'élément déclencheur, c'est souvent un événement ou un changement intervenu dans leur vie, le soutien et les conseils de leur entourage ou des services sociaux, des témoignages d'autres apprenants... Ce qui motive à poursuivre, à tenir bon, c'est la possibilité, dans le cadre des cours, de s'exprimer et de développer des projets, c'est la réussite, lorsqu'on atteint le but fixé, c'est le passage de la honte à la fierté. Mais aussi l'accueil aux cours et le bon fonctionnement du groupe.

Que faire ?

Au chapitre consacré aux pistes d'action, les auteurs font une mise en garde préalable. *« Notre position est claire : il y a de bonnes raisons de refuser de s'alphabétiser et le choix d'apprendre ou de ne pas apprendre à lire et à écrire doit être un libre choix. » « Mais, enchaînent-ils, pour qu'il y ait libre choix, il faut qu'un choix soit effectivement possible pour tous. Que tous ceux qui le souhaitent puissent réaliser leur désir de s'alphabétiser en trouvant une offre de qualité adaptée à leurs besoins. »* C'est dans cette optique qu'il nous faut lire les propositions qui se trouvent ici résumées. Il s'agit donc de chercher à lever les obstacles au libre choix et à

permettre à tous ceux qui le désirent de s’alphabétiser. Ce qui implique d’améliorer l’information, l’accueil et la formation.

Restaurer son identité, passer du « *je suis bête* » au « *je ne sais pas* » en dénouant tout lien de causalité, tel devrait être l’enjeu premier de toute alphabétisation. « [...] *On doit apprendre à se considérer comme normal. Le premier pas, c’est de sortir du silence pour dire : ‘je ne sais pas’.* »

Les principes préalables sans lesquels il est illusoire de vouloir développer l’offre

Ces principes, au nombre de neuf, sont les suivants³ :

1. Toute personne illettrée a droit au savoir.
2. Toute personne illettrée est digne de confiance.
3. Toute personne illettrée est capable de progrès.
4. Toute personne illettrée est capable d’exprimer ce qu’elle a envie d’apprendre si le formateur lui donne l’occasion et les moyens de le dire.
5. Toute personne illettrée a un savoir qu’elle peut transmettre.
6. Toute personne illettrée a besoin d’une véritable relation à travers laquelle elle se sente reconnue en tant qu’autre et à travers laquelle elle puisse (re)trouver l’estime d’elle-même.
7. Toute personne illettrée a besoin que la société lui donne les moyens d’accéder à une formation sans pour autant lui imposer cette formation.
8. Toute personne illettrée a envie d’apprendre si elle sait comment elle pourra y parvenir et dans quelles conditions.
9. Toute personne illettrée manifeste des besoins plus larges qu’un apprentissage du lire-écrire-compter au sens strict : besoin de

culture, de communication, de participation à la vie sociale et professionnelle.

Favoriser l’entrée en formation

Pour lever les obstacles à l’entrée en formation des publics d’origine belge, il s’agira d’abord, non pas de détecter ou de repérer, mais de connaître ces personnes et de les reconnaître comme acteurs sociaux à part entière. Ensuite de les (re)joindre en améliorant l’information, la sensibilisation, les partenariats et la formation des acteurs. Puis de les accueillir et de les accompagner.

Connaître et reconnaître

Connaître et reconnaître l’illettrisme et les personnes en situation d’illettrisme en les respectant est un préalable pour tout qui veut s’investir par rapport à ce public. Pour le prendre en compte, que nous soyons ‘détecteurs’, accueillants, orienteurs, concepteurs de projets, formateurs..., nous devons bousculer nos représentations, nos stéréotypes, nos préjugés et entendre ce que ces personnes ont à nous dire.

Il existe par ailleurs chez ces personnes une tension constante entre deux réalités extrêmes : d’une part leur vécu plus ou moins difficile, et d’autre part leurs ressources, forces, capacités de résistance et d’action. Il est nécessaire de trouver le juste équilibre entre ces deux pôles dans la relation avec ces personnes. Il s’agit de comprendre la situation, rester sensible et soutenir sans tomber dans la dramatisation ou le misérabilisme, d’accompagner, d’encourager, de valoriser sans idéaliser ni exalter la personne et sans condescendance.

(Re)joindre

Joindre une personne, c’est établir le contact avec elle, c’est entrer en communi-

cation avec elle et, dans la mesure du possible, maintenir ce lien. Rejoindre quelqu'un, c'est aller vers lui, le découvrir dans sa réalité particulière, dans le sens de cheminer ensemble de manière équilibrée ou encore d'accepter d'entrer dans le contenu de sa difficulté ou de ses motivations.

Les témoignages recueillis par les auteurs montrent les difficultés des personnes en situation d'illettrisme à oser faire le premier pas. Pour certaines personnes, il faut des années pour qu'elles se décident à enclencher cette démarche. D'autres dissimulent leur illettrisme, même lorsqu'elles rêvent d'apprendre à lire et écrire.

Que faire alors si l'objectif proclamé est de permettre la participation du plus grand nombre à la vie culturelle, économique et sociale ? Pour les auteurs, il n'y a qu'une voie possible : repartir de la base, du quotidien pour trouver les conditions les plus acceptables et les plus désirables du développement conjoint (cogéré) de l'offre et de la demande et pour chercher de meilleures conditions à un développement moins inégal des ressources et compétences. Il n'est cependant simple pour personne de rejoindre et de situer les personnes en situation d'illettrisme dans leurs besoins, leurs priorités du moment, mais aussi dans leur globalité. Lorsqu'on est en contact avec quelqu'un qui semble avoir des difficultés par rapport à l'écrit, il est indispensable de savoir comment s'y prendre, quelle attitude, quelles réponses lui apporter lors de cette première rencontre. L'organisation d'une formation est donc essentielle pour permettre aux agents sociaux de toutes natures d'acquérir des outils de 'reconnaissance' de l'illettrisme et de s'interroger en permanence sur leurs pratiques.



Colloque d'apprenants, juin 2007

Accueillir et accompagner

Dans la phase 'action' de la recherche, les auteurs ont expérimenté un dispositif d'accueil qui pourrait être un modèle qualitatif pour tous les lieux d'accueil, quel que soit le public accueilli. Les caractéristiques de cet accueil sont les suivantes :

- un état d'esprit, une attitude, un geste d'ouverture humain et social ;
- un acte qui demande de se préparer à la rencontre en installant les conditions favorables pour pouvoir rejoindre la personne accueillie dans ses attentes et ses objectifs ;
- une ouverture vers des chemins possibles en fournissant à l'accueilli des pistes et des outils pour qu'il puisse, à terme, mieux exister et mieux participer en tant que citoyen ;
- une invitation au dialogue, en toute liberté ;
- un temps et un lieu pour permettre à l'autre de s'exprimer et trouver appui.

Comme pour la reconnaissance de l'illettrisme, une formation devrait aider les agents d'accueil à mettre en œuvre ces principes ⁴.

Proposer une offre de formation pertinente

Toutes les étapes précédentes franchies, il convient de développer l'offre en se questionnant sur les modes d'action les plus adaptés, tant au niveau de l'organisation que des approches pédagogiques.

Comment nommer les actions ?

Le terme 'alphabétisation' a une connotation négative et n'est pas représentatif du travail réalisé avec les personnes qui apprennent à lire et à écrire. L'alphabétisation couvre en effet un large champ d'apprentissage. Il s'agit de l'acquisition des savoirs dits 'de base', mais aussi d'autonomie, de solidarité et de participation critique à la société, de qualification professionnelle et de recherche d'emploi, de participation culturelle,... Abandonner cette appellation peut cependant avoir pour conséquence de ne plus reconnaître la réalité de l'analphabétisme, de nier en quelque sorte son existence.

Groupes mixtes ou groupes spécifiques ?

Si les enjeux d'un travail interculturel sont largement soulignés par tous les acteurs de l'alphabétisation, différentes positions quant à la formation des groupes sont cependant présentes. Certains trouvent qu'il est exclu de faire des groupes 'ghettos' rassemblant uniquement des Belges (tout en trouvant normal de ne travailler qu'avec des immigrés ou qu'avec des femmes !). D'autres penchent pour des groupes non mixtes car ils pensent que des lieux où l'on peut se retrouver 'entre soi' sont importants pour 'déposer ses paquets', se sentir à l'aise et pouvoir prendre un nouveau départ. Beaucoup insistent par ailleurs sur l'importance de la mixité mais, pour que 'cela fonctionne', il faut un réel équilibre entre les différents types de publics. Au-delà de l'origine des participants, ce sont les intérêts communs qui contribuent à former et consolider un groupe de formation.

Colloque d'apprenants, juin 2007



Quels modes d'action et quelles approches pédagogiques ?

La question n'est pas d'abord celle d'une approche spécifique pour des publics belges francophones, mais celle des pédagogies et des méthodes qui permettent de rencontrer les difficultés existantes, de créer des ruptures dans la spirale de l'échec, de soutenir réellement la formation et l'émancipation de tous ceux à qui on n'a jamais fourni les moyens d'accéder aux savoirs :

- pour qu'ils retrouvent confiance et estime de soi ;
- pour qu'ils puissent se remettre en route ;
- pour qu'ils prennent le temps de découvrir concrètement où ils en sont par rapport à l'écrit et réfléchir sur la perception de soi, de sa situation, de ses projets, de ses désirs ;
- pour qu'ils puissent entrevoir des possibles ;
- pour qu'ils puissent mesurer et se confronter à leurs difficultés et leurs atouts ;
- pour qu'ils découvrent et se familiarisent avec l'écrit et la culture de l'écrit ;
- pour qu'ils prennent conscience de tout ce que va impliquer cet apprentissage ;
- pour qu'ils puissent entrer et sortir à tout moment de formation ;
- etc.

Les auteurs de la recherche-action relèvent six approches qui poursuivent ces objectifs :

- les pédagogies de la libération inspirées de Paulo Freire, notamment l'approche Reflect-Action ⁵ ;
- la pédagogie du projet, définie comme « une action se concrétisant dans la fabrication d'un produit socialisable valorisant qui, en même temps qu'elle transforme le milieu, transforme aussi l'identité de son auteur » et comme « une réalisation collective, choisie et menée à bien par un petit groupe, tenant compte des particularités de chacun de ses

membres et des situations concrètes communes à ceux-ci » ⁶ ;

- l'approche autobiographique ou de récits de vie ⁷ ;
- les approches artistiques qui d'une part aident à décoder le monde en faisant appel à des perceptions différentes, et d'autre part permettent de se saisir du monde pour y apporter son propre regard, son interprétation, de laisser sa marque... ⁸ ;
- les approches travaillant la complémentarité alphabétisation et travail ou favorisant l'insertion des analphabètes sur le marché de l'emploi : ateliers de recherche active d'emploi, formations en entreprise, alternance emploi-formation d'alphabétisation... ⁹ ;
- les espaces ouverts sur la rue : ateliers pédagogiques ou artistiques, bibliothèques, espaces culturels, espaces numériques,... qui sont des lieux non stigmatisants, ouverts à tous, lettrés et illettrés.

Pour aller jusqu'au bout : viser le changement social

Certains auteurs ont poussé plus loin encore la remise en cause des modèles d'alphabétisation aujourd'hui dominants. C'est le cas d'Omer Arrijs qui, appuyant sa réflexion sur l'expérience d'*Alpha Mons-Borinage* ¹⁰, lance un pavé dans la mare quand il dit que « l'alphabétisation délimite et renforce la distance qu'elle prétend combler ». Pour lui, l'alphabétisation ne peut être que « comprise dans un processus éducatif plus complexe où l'essentiel est de rencontrer des éléments moteurs : ce qui fait courir les gens, ce qui les met en route, ce qui organise leurs comportements, leurs stratégies de paroles, ce qui est susceptible de les sortir de l'isolement, de les rassembler, de les faire agir ». Et « peu importe par où l'on commence – par de l'alphabétisation,

de la photo, de la formation professionnelle, de la danse, de la cuisine – pourvu que la pédagogie soit un constant élargissement de possibilités déjà présentes, du moins en germes : possibilités d'expression, d'analyse, de compréhension, d'action ». L'activité de départ est ainsi conçue comme un 'point d'accrochage' : multiplier les activités permet de multiplier les portes d'entrées et de rencontrer des attentes variées.

Pour Omer Arrijs, l'alphabétisation n'est pas au centre de la démarche, c'est la communication qui en est le centre et l'alphabétisation en est une des composantes. L'important est de construire des réseaux pluridisciplinaires pour permettre une action globale en profondeur. Mais pas n'importe quelle action, celle qui permet « d'établir et construire des communications [...] où les paroles exclues sont reconnues au point d'être situées au centre de la démarche ». Il souligne en effet que « dispositifs améliorés, réseaux, détermination d'autres priorités politiques ne changeront rien de fondamental si tout cela est conçu et réalisé pour les exclus et non par eux. [...] Ceux-ci sont les principaux acteurs de leur libération. La démocratie [...] est communication en acte. Les exclus n'ont pas à être intégrés par nous, mais reconnus comme des acteurs sociaux capables de dire et orienter la société au même titre que tous les autres acteurs. Introduire cette finalité dans nos stratégies pédagogiques et politiques est sans doute l'enjeu principal. [...] Alors la pédagogie rencontrera la politique ; l'alphabétisation, qui est actuellement un facteur, parmi d'autres, de reproduction des inégalités, pourrait alors renverser sa logique et devenir parole de liberté pour la société, formatrice et éducative non seulement pour les exclus, mais pour tous ceux qui apprendront à communi-



Colloque d'apprenants, juin 2007

quer avec eux. Mais à ce moment, elle ne sera sans doute plus l'alphabétisation. »

Pour que ce changement d'orientation puisse s'opérer, une 'formation-action' des acteurs et relais de la lutte contre l'exclusion culturelle est indispensable pour que ceux-ci s'accordent sur des stratégies communes nouvelles : « La formation de formateurs, animateurs et relais pour la lutte contre l'exclusion culturelle s'adresse à divers acteurs sociaux : animateurs, éducateurs, bibliothécaires, syndicalistes, infirmières de la petite enfance, parents,... Il s'agit d'établir un processus de formation relié à l'action de divers types d'intervenants dans la communication/non communication existant avec les populations exclues de telle façon que leur pratique intègre la dimension de lutte contre l'analphabétisme et l'illettrisme comme acteur de réinvention de la communication. »

Après avoir repris les propos d'Omer Arrijs plus largement que nous ne l'avons fait ici, les auteurs de la recherche-action remettent en cause la vision classique de l'alphabétisation pour prôner son intégration dans des processus d'animation et de participation visant le changement social. Ce n'est qu'à cette condition qu'on permettra à tous d'accéder à la culture de l'écrit.

C'est dans cette perspective qu'ils concluent leur travail par une interpellation politique :

« La spécificité des publics francophones les plus précarisés, c'est qu'ils nous obligent à nous repositionner et à repenser l'alphabétisation. A apprendre d'eux et à travailler avec eux pour gagner le droit à l'instruction pour tous.

Et aussi à interpellier les pouvoirs publics. Car les pistes mises en évidence par cette recherche pour favoriser l'accès de tous à l'alphabétisation vont toutes à l'encontre des tendances lourdes de la plupart des politiques publiques actuelles : contraintes bureaucratiques qui exacerbent l'analphabétisme de résistance¹¹, pression sur des temps courts et linéaires alors que l'on est face à des processus longs et des chemins de traverse, espaces et dispositifs cloisonnés, programmes et contenus imposés instrumentalisant les formateurs comme contrôleurs du savoir et de savoir-faire normés,...

Mettre en œuvre les pistes esquissées dans cette recherche, c'est se questionner, se positionner mais aussi résister à ces tendances et défendre des espaces d'alphabétisation qui maintiennent ou développent à tout prix les espaces d'écoute, de solidarité et d'action nécessaires pour participer à des changements de société. »

Résumé : Sylvie-Anne GOFFINET, Lire et Ecrire Communauté française

1. Charles DUCHÈNE, Catherine STERCQ, **La place et la participation effective des populations d'origine belge aux formations d'alphabétisation en Région bruxelloise**, Ed. Lire et Ecrire Bruxelles, 2007-2008.

2. Voir : Charles DUCHÈNE, **Les illettrés, des sans emploi ? Non, des travailleurs !**, in *Journal de l'alpha*, n°156, janvier 2007.

3. Anne VINÉRIER, **Combattre l'illettrisme. Permis de lire, permis de vivre. Guide pratique**

et méthodologique, L'Harmattan, 1994.

4. Lire et Ecrire, dans le cadre de sa campagne de sensibilisation 'des relais pour l'alpha', a mis en place un module de formation pour permettre aux intervenants d'accueillir au mieux les personnes en situation d'illettrisme. Voir : Jacques BOSMAN, **Des relais pour l'alpha. Une vaste campagne de sensibilisation auprès du FOREm et des CPAS de Wallonie**, in *Journal de l'alpha*, n°159, juillet-août 2007, pp. 66-72, et Vanessa DEOM, **Sensibilisation et représentations : un duo gagnant ?**, in *Journal de l'alpha*, n°169, juin 2009, pp. 16-20.

5. Voir : *Journal de l'alpha* sur **Paulo Freire**, n°103, février-mars 1998 (numéro épuisé mais entièrement téléchargeable : <http://publications.alphabetisation.be/content/view/263/141/>), et sur **Reflect-Action**, n°163, avril 2008.

6. Michel HUBER, **Apprendre en projets. La pédagogie du projet-élèves**, *Chronique sociale*, 2005.

7. Voir notamment : *Journal de l'alpha* sur **les récits de vie**, n°166, novembre 2008.

8. Voir notamment : *Journal de l'alpha* sur **art et écriture**, n°98, mai-juin 1997 ; sur **art et alphabétisation**, n°114 et 115, décembre 1999-janvier 2000 et février-mars 2000, et sur **musiques et sons**, n°126, décembre 2001-janvier 2002.

9. Voir notamment : *Journal de l'alpha* sur **alpha et travail**, n°156, janvier 2007, et sur **alpha et insertion socioprofessionnelle**, n°161, décembre 2007.

10. Omer ARRIJS, **L'expérience de l'alpha Mons-Borinage**, Cahier n°14, Ed. Ecole d'alphabétisation Mons-Borinage, 1995 (environ).

11. Voir : Catherine STERCQ, **Des bonnes raisons de refuser l'alphabétisation** (in *Journal de l'alpha*, n°167-168, février-avril 2009) : « L'analphabétisme peut être vécu comme une identité, un statut, un signe de distinction. L'analphabétisme peut être un choix de liberté, une résistance à l'alphabétisation vécue comme une offensive d'acculturation et de rééducation, destinée à formater les individus dans un moule construit pour eux et sans eux. [...] On préférera rester analphabète plutôt que de risquer de perdre sa langue, sa culture, son identité. » (pp. 101-102).

Pour une politique de coordination harmonisée de l'alphabétisation à Bruxelles comme en Wallonie

A Bruxelles, dans le cadre du Plan bruxellois pour l'Alphabétisation¹, Lire et Ecrire coordonne notamment l'offre d'alphabétisation en concertation avec les opérateurs de formation. Il n'existe cependant pas encore, comme en Wallonie, de dispositif coordonné de prise en compte globale de la situation des personnes illettrées. Cette structure associerait tous les acteurs-ressources qui, à l'échelle régionale, sont concernés par la lutte pour le droit à l'alphabétisation au niveau de la prévention, de la sensibilisation, de l'identification des besoins et attentes des publics ainsi que de la diversification de l'offre dans une meilleure adéquation avec la demande. Un premier pas a déjà été fait puisqu'un projet a été récemment élaboré et amorcé. Il manque encore les moyens pour le rendre opérationnel sur l'ensemble de ses missions...

Tant les préoccupations du public :

« Où s'inscrire en alpha en dehors de la période de rentrée à Bruxelles ? »

« Difficile de trouver une formation alpha de plus de 7h par semaine. »

« Il paraît que je devrais suivre une formation de 20h par semaine. »

« Je voudrais m'inscrire mais je n'ai pas encore pu trouver de place pour mon enfant en crèche ni en halte garderie. »

« J'ai des difficultés pour lire et écrire mais j'ai besoin de trouver rapidement un travail. »

« J'ai besoin d'apprendre à mieux parler le français avant de chercher du travail. »

« Je voudrais surtout pouvoir aider mes enfants à l'école. »

... que celles des acteurs de terrain susceptibles d'orienter et/ou d'accompagner des adultes n'ayant pas les compétences de base en français :

« Combien des 22.000 allocataires de nos CPAS bruxellois ont des difficultés en français ? Comment les accompagner ? Où les orienter ? »

« Pourquoi poursuivre un parcours de formation serait-il mieux considéré que de chercher du travail ? »

« Pourquoi obliger quelqu'un à chercher du travail alors qu'il veut continuer à apprendre le français ? »

« Avec quels ouvrages étoffer notre fonds de livres pour des adultes lecteurs débutants ? »

« Comment peut-on établir des partenariats

culturels entre une association d'alpha et un centre culturel ? »

« Où orienter les personnes analphabètes qui veulent s'initier à l'informatique ? »

« Les apprenants absents le sont souvent pour des raisons de santé personnelle ou parce qu'ils doivent garder à la maison leur enfant malade. »

« Je pense que le patient qui est venu consulter ce matin ne sait pas écrire mais je n'ai pas osé lui poser la question. »

« A Bruxelles, il reste difficile de toucher le public 'alpha' belge de naissance, de l'intégrer et de le stabiliser dans une formation. Il représente à peine 2% de notre public. »

... montrent l'urgence de la concrétisation d'une politique globale bruxelloise cohérente en matière d'alphabétisation qui, sur la Région, concernerait tous les secteurs en contact avec un public précarisé : formation en insertion sociale, en éducation permanente ou en insertion socioprofessionnelle, emploi (syndicats, employeurs, Actiris), aide sociale (CPAS), culture (bibliothèques, centres culturels, musées,...), santé, enseignement, écoles de devoirs,...

Une Plate-forme territoriale de l'alphabétisation...

En réponse à la volonté d'une politique coordonnée exprimée par la Conférence interministérielle sur l'alphabétisation de 2006, son Comité de pilotage permanent a donc examiné la faisabilité d'une coordination territoriale harmonisée sur l'ensemble de la Communauté française, préparé des outils et établi un cahier des charges visant à favoriser l'organisation de la prise en compte des questions d'alphabétisation à l'échelle de bassins territoriaux.²

En Wallonie, depuis 2005, le développement de la coordination des politiques en matière d'alphabétisation a pris la forme de *Dispositifs territoriaux pour le droit à l'alphabétisation et la prise en compte des personnes illettrées* et s'appuie sur les Comités subrégionaux de l'emploi en renfort desquels la Région wallonne s'est engagée à octroyer des moyens spécifiques en personnel³ pour assurer la quadruple mission de secrétariat de la Plate-forme, de coordination des missions de sa Cellule de pilotage, d'interface avec le Comité de pilotage de la Conférence interministérielle et de collaboration avec la structure d'appui de Lire et Ecrire.

... pour activer une politique coordonnée de l'alphabétisation aussi à Bruxelles

A Bruxelles, aucun moyen spécifique complémentaire n'est dégagé à ce jour. Cependant, conscients de l'enjeu de cette coordination territoriale, des membres bruxellois du Comité de pilotage de la Conférence interministérielle ont élaboré un dispositif qui tient compte des spécificités et ressources régionales existantes. Ce dispositif se composerait de deux structures complémentaires : une Cellule de pilotage et une Plate-forme Alpha.

La **Cellule de pilotage bruxelloise** serait constituée de la Commission Consultative Emploi Formation Enseignement (CCFEE)⁴ et de Lire et Ecrire Bruxelles. La CCFEE accueillerait les réunions et en assurerait le secrétariat. A partir de son expérience d'impulsion et de coordination du Plan bruxellois pour l'Alphabétisation, Lire et Ecrire Bruxelles, structure d'appui, alimenterait les réunions du point de vue du contenu, des propositions,

des analyses. Elle analyserait notamment les apports recueillis dans le cadre de certaines réunions de zones coordonnées par les 6 'locales' de Lire et Ecrire Bruxelles qui, dans cette perspective, commencent à s'élargir à des acteurs concernés par la problématique de l'analphabétisme, autres que les opérateurs d'alphabétisation.

La **Plate-forme Alpha**, réunie pour la première fois le 9 juin 2009, correspond au Groupe de travail Alpha⁵ de la CCFEE réactivé dans ce cadre. Elle est constituée de membres de la CCFEE, c'est-à-dire de représentants de Lire et Ecrire Bruxelles, de l'Administration de la COCOF Formation, de Bruxelles Formation, de la Promotion sociale, de la FeBISP, des CPAS, des partenaires sociaux, de l'enseignement obligatoire, d'Actiris et de l'EFPM⁶. Au-delà de la composition de la CCFEE, ce Groupe de travail s'est d'ores et déjà élargi à l'Administration de la COCOF Cohésion sociale⁷. Il devrait encore s'étendre prochainement à des représentants du Centre Régional d'Appui à la Cohésion Sociale (CRACS) et de l'accueil des primo-arrivants, voire à l'avenir à d'autres acteurs tels que les secteurs culturels dont les bibliothèques publiques, les communes, les publics concernés, etc.

Des moyens spécifiques sont nécessaires

Au stade actuel, vu la limite des moyens existants, il est prévu que la Plate-forme Alpha se réunisse deux fois par an. Pour s'approprier les constats du terrain en vue de les intégrer dans une analyse globale débouchant sur des propositions intégrées de politique d'alphabétisation, le Dispositif bruxellois a besoin de moyens adaptés pour :

- réfléchir et analyser la politique en matière

re d'alphabétisation en vue de poursuivre un Plan d'action au niveau de l'ensemble de la Région de Bruxelles-Capitale ;

- développer la collaboration entre acteurs à l'échelle territoriale et augmenter l'efficacité des actions d'alphabétisation et des dispositifs de lutte contre l'analphabétisme.

Ainsi, afin de leur permettre de participer à la réflexion et à l'analyse de la politique globale menée par le comité de pilotage en matière de politique d'alphabétisation en Communauté française, **Lire et Ecrire Bruxelles et la CCFEE ont identifié les besoins suivants** qui devraient être rencontrés dans l'idéal :

- 4 équivalents temps plein (ETP) pour Lire et Ecrire Bruxelles afin d'assurer le rôle de structure d'appui alimentant les réunions de la Plate-forme et de suivi opérationnel des décisions qui y sont prises (particulièrement en matière de coordination des acteurs au sein du Plan d'action). Cette alimentation et ce suivi opérationnel impliquent avant tout un travail de prise de contacts, de structuration des relations, d'organisation des articulations (entre l'associatif, la Promotion sociale, etc.), de mise en place de synergies, de diffusion des informations, de lancement de projets,...

Ces 4 ETP se répartiraient plus particulièrement comme suit :

> 1 ETP, responsable de projet, pour assurer notamment l'analyse transversale des propositions, projets et données récoltées sur les 6 zones Alpha, ainsi que le relais avec la Plate-forme Alpha,

> 3 ETP, chargés de mission, répartis à raison d'1/2 ETP sur chacune des 6 zones Alpha, pour assurer notamment la récolte et le traitement des informations auprès des acteurs concernés des zones auxquelles ils

sont affectés, ainsi que le relais avec la Plate-forme bruxelloise ;

- 1 ETP pour la CCFEE, affecté à la fonction de chargé de mission Alpha, pour assurer l'animation et le secrétariat de la Plate-forme Alpha, l'animation des réunions entre les permanents Lire et Ecrire et le Secrétariat de la CCFEE, et le relais des propositions de recommandations et des travaux de la Plate-forme auprès des membres de la CCFEE, ainsi que l'articulation avec les autres dossiers 'Formation Emploi Enseignement' traités par la CCFEE.

Ces 5 personnes contribueraient également, pour Bruxelles, à la production de *l'Etat des lieux annuel de l'Alphabétisation* (données, analyses et évaluation), réaliseraient des études spécifiques à la demande de la Plate-forme et participeraient au travail d'information et de sensibilisation de l'ensemble des acteurs concernés sur le territoire bruxellois. Elles assureraient enfin le relais entre la Plate-forme territoriale et le Comité de pilotage de la Conférence interministérielle, en concertation avec les représentants bruxellois au sein de ce Comité.

Ce n'est qu'avec ce renfort, nécessaire pour organiser un dialogue structuré entre secteurs concernés, que les initiatives de collaboration entre acteurs de terrain pourront se structurer et se concrétiser. Et le développement d'une politique coordonnée pour l'alphabétisation, que les pouvoirs politiques appellent de leurs vœux depuis trois ans déjà, devenir enfin réalité !

**Pour Lire et Ecrire Bruxelles,
Anne-Chantal DENIS
Directrice, chargée
de la Coordination générale**

1. Voir : Anne-Chantal DENIS, **Le Plan bruxellois pour l'Alphabétisation**, in *Journal de l'alpha*, n°159, juillet-août 2007, pp. 46-51.

2. **Etat des lieux de l'Alphabétisation en Communauté française Wallonie-Bruxelles :**
- Deuxième exercice. Données 2005-2006, pp. 204-219 ;
- Troisième exercice. Données 2006-2007, pp. 213-215, annexes pp. 287-291.

3. 9 équivalents temps plein : 1 pour la coordination générale et 8 pour l'ensemble des 11 Comités subrégionaux.

4. La Commission consultative Formation Emploi Enseignement (CCFEE) est une commission d'avis qui vise, par la concertation et l'expertise, à améliorer l'articulation et les synergies entre les politiques de formation, d'emploi et d'enseignement en Région bruxelloise. Instituée par le décret du 17 mars 1994 portant création de Bruxelles Formation, la CCFEE a vu ses missions et modalités de fonctionnement définies par arrêté en mars 1997. Elle a été reconnue comme organe consultatif commun par la COCOF, la Région de Bruxelles-Capitale et la Communauté française Wallonie-Bruxelles. Ses membres sont des représentants des travailleurs, des employeurs, de l'Enseignement obligatoire, de l'Enseignement de Promotion sociale, de la FPME, d'Actiris, de Bruxelles Formation, des milieux associatifs, de l'Aide sociale, de l'Administration de la COCOF, du Ministre en charge de l'Enseignement obligatoire, du Collège chargé de la Reconversion et du Recyclage professionnels, du Ministre en charge de l'Emploi, du Conseil Emploi Formation, du CZA, du BNCTO (Brussels Nederlands-talig Comité voor Tewerkstelling en Opleiding – le Comité Néerlandophone Bruxellois pour l'Emploi et la Formation).

5. Initié en 2002, le Groupe de travail Alpha avait pour mission d'évaluer la mise en œuvre du Plan bruxellois pour l'Alphabétisation.

6. Espace Formation pour les Petites et Moyennes Entreprises : centre de formation des classes moyennes en Région bruxelloise.

7. Pour une présentation du décret bruxellois de cohésion sociale, voir : Gaëlle LANOTTE, **La place de l'alphabétisation dans le nouveau décret bruxellois de cohésion sociale**, in *Journal de l'alpha*, n°159, juillet-août 2007, pp. 53-57.

Obligation ou droit de se former ?

Le Dispositif territorial pour le droit à l'alphabétisation et la prise en compte des personnes illettrées¹ de Verviers s'est fixé entre autres objectifs d'organiser régulièrement des colloques ou autres événements sur des questions qui touchent à l'illettrisme. Le deuxième de ces colloques, qui a eu lieu en mai dernier, visait une évaluation de quatre années d'application du Plan d'accompagnement des chômeurs (PAC) par les intervenants de 'première ligne'.

Le premier colloque organisé par le *Dispositif territorial* s'est déroulé à Olne en mai 2008 ; le thème en était le **tabou** qui entoure l'illettrisme². Cette année, pour notre deuxième colloque, il nous semblait urgent de mettre sur le tapis une autre problématique importante : **celle du droit ou de l'obligation de s'alphabétiser**.

Ce sont les travailleurs du Collectif Alpha de Bruxelles qui, en premier, ont formalisé les conséquences négatives du PAC pour les opérateurs de formation en alphabétisation et les apprenants. En septembre 2008³, ils

ont diffusé une lettre ouverte qui reflète également notre position (*voir encadré*).

La FeBISP (Fédération bruxelloise des organismes d'insertion socioprofessionnelle) diffusait, quant à elle, en mars dernier une note de 16 pages intitulée *Accompagnement et suivi actif des chômeurs : du parcours d'insertion au parcours d'obstacles*⁴. Les CPAS se sont, eux, manifestés dans la presse pour alerter l'opinion publique sur les graves problèmes financiers engendrés par le transfert vers les CPAS des chômeurs exclus par le PAC⁵.



Titom (www.titom.be), licence Creative Commons by-nc-nd 2.0 be

Lettre ouverte pour une alphabétisation de qualité, respectueuse des personnes et émancipatrice

Les travailleurs du Collectif Alpha voudraient vous faire part de leurs inquiétudes. Nous nous sommes toujours battus, avec Lire et Ecrire et avec de nombreuses autres associations d'alphabétisation, pour le droit à une alphabétisation de qualité pour tous, dans le respect des personnes et tout au long de la vie. Une alphabétisation 'libre et consentante', avec de réelles perspectives d'émancipation. C'est cette alphabétisation que nous sentons menacée aujourd'hui !

De plus en plus de personnes viennent s'inscrire au cours sous la pression d'une 'activation de leur comportement de chercheur d'emploi'. Cette pression, exercée dans un but de contrôle (et d'exclusion ?) pèse de plus en plus lourd. De nombreux chômeurs, bénéficiaires de l'aide sociale, sont obligés de suivre des formations sous la 'menace' de se voir privés de leurs indemnités. De plus, pendant la formation, la tendance au 'contrôle à outrance' augmente également*.

Bien sûr, nous pensons qu'un processus d'alphabétisation peut aider des personnes à retrouver un emploi, mais l'alphabétisation doit rester un choix volontaire des apprenants et en aucun cas devenir une obligation.

On n'apprend pas à lire et écrire sous la contrainte ! Apprendre est un travail qui demande du temps et du calme, une pensée sereine sur son parcours de vie et cela ne peut être qu'un choix autonome et réfléchi. C'est de moins en moins le cas actuellement, et voilà ce qui nous inquiète...

De plus, cette activation 'à tout crin' aggrave encore un manque manifeste de places dans une perspective d'insertion socioprofessionnelle, déjà constaté dans plusieurs autres lieux d'alphabétisation.

Il est fondamental que tout le monde puisse trouver une place en alphabétisation : les chômeurs, les demandeurs d'emploi, les 'sans-papiers', les pensionnés et les autres personnes. Ce qui est également de moins en moins le cas aujourd'hui, les places étant limitées et la politique de formation étant de plus en plus orientée vers la formation des personnes en insertion socioprofessionnelle. Voilà également ce qui nous inquiète...

Réagissons et dénonçons les situations qui excluent au lieu d'émanciper, qui uniformisent sans prendre en compte les parcours de chacun ! Place à un réel droit à l'alphabétisation pour tous !

Les travailleurs du Collectif Alpha

** Une apprenante 'x' peut devoir rendre des comptes ou fournir des attestations à six instances différentes : l'association où elle suit des cours, le CPAS, Actiris, l'IBFFP (Institut bruxellois francophone de formation professionnelle), l'ONEm et... la crèche de son enfant !*

*Voir aussi : **La formation souffre aussi du contrôle des chômeurs**, Propos recueillis par Gérald HANOTIAUX auprès des travailleurs du Collectif Alpha, article publié dans Ensemble ! Pour la solidarité Contre l'exclusion, n°65, juin-août 2009, pp. 43-45 (numéro téléchargeable : www.asbl-csce.be/journal/JourColl65.pdf).*

Et à Lire et Ecrire, les accueillants et les formateurs déplorent des changements de motivation, d'ambiance dans les groupes. La contrainte fait des dégâts, c'est sûr. Mais on note aussi que certaines personnes forcées de se former finissent par trouver de l'intérêt et divers bénéfices à leur formation.

Grâce au plan d'accompagnement, le chômeur est entouré, souligne-t-on ; il sort de son isolement. Il est accompagné par le FOREm, l'ONEm et le syndicat. Ces trois-là utilisent le même terme – **accompagner** – mais en l'interprétant, en l'appliquant chacun à sa sauce !

Vous êtes actuellement en formation à Lire et Ecrire. Vous êtes passée par l'ONEm, par le contrôle de l'ONEm. Ça s'est passé comment ?

- J'ai été appelée pour voir si je cherchais du travail. Comme j'ai dit que je ne savais pas bien écrire ni lire, ils m'ont dirigée tout de suite vers Lire et Ecrire.

Vous avez été accueillie comment à l'ONEm ?

- Très bien. Une fois qu'on ne connaissait pas Lire et Ecrire, ils nous envoient tout de suite pour nous former.

Votre formation, depuis combien de temps l'avez-vous entamée ?

- En 2006, ça fait 3-4 ans.

Et vous y êtes toujours actuellement ?

- Oui, j'y suis toujours.

Et qu'on vous dise que vous deviez suivre une formation, sinon vous alliez perdre vos droits, ça vous a choquée ou vous avez trouvé ça normal ?

- Ça m'a choquée.

Pourquoi ?

- Parce qu'on n'a pas besoin d'aller à Lire et Ecrire pour chercher du travail.

On vous a forcée un peu alors ?

- D'un côté oui, on m'a vraiment forcée.

Maintenant, avec le recul, vous êtes contente qu'on vous ait forcée ?

- D'un côté je suis contente d'y aller. D'être passée par là...

Sinon au départ, vous disiez : « Moi ce que je veux, ce n'est pas me former, c'est du boulot » ?

- Voilà, c'est du boulot que je voulais.

Si, par exemple, la personne de l'ONEm vous dit : « Je voudrais que vous me montriez que vous cherchez activement du travail. Est-ce que vous avez des lettres de candidature avec vous ? Est-ce que vous avez reçu des réponses ? »

- Oui, ce n'est pas un problème parce qu'on est quand même convoqué...



Témoignage présenté en introduction du colloque

Est-ce que vous préférez qu'on vous laisse chercher vous-même du boulot, vous débrouiller sans se mêler de votre manière de procéder ou est-ce que vous dites : « Finalement pour moi, c'est plus utile qu'il y ait comme cela quelqu'un de l'ONEm qui m'accompagne, qui me reçoive tous les x mois et avec qui je peux faire le point » ?

- Qu'il nous laisse nous-mêmes chercher.

Pourquoi ?

- Je suis plus à l'aise à chercher moi-même que d'avoir quelqu'un qui me dit : « Tu vas là ou tu vas là... »

C'est contraignant ?

- Voilà. C'est plutôt gênant...

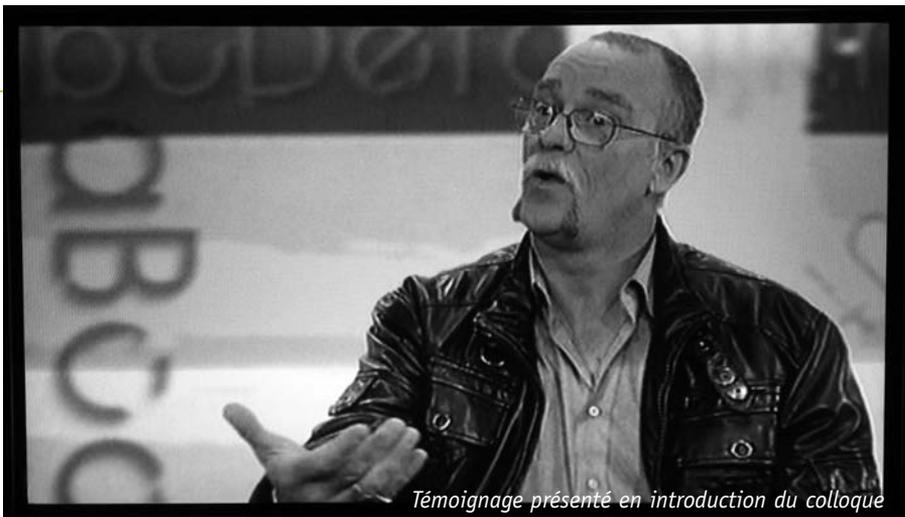
**Monique Outers, apprenante à Lire et Ecrire Verviers
Extrait du DVD présenté en introduction du colloque**

C'est dans la foulée de ces différentes prises de position et constats que nous nous sommes fixé comme objectif d'organiser une rencontre des organismes concernés dans la région de Verviers afin de leur permettre de partager leurs expériences et avis sur les retombées de l'application du PAC.

Le colloque **Alphabétisation : droit ou obligation ?** s'est donc déroulé à Verviers le jeudi 14 mai 2009. Le public que nous visions a largement répondu présent : l'ONEm, le FOREm, des OISP, les syndicats, les CPAS, les régies de quartier, des apprenants, des écoles, etc., une petite centaine de personnes au total.

Nous avons souhaité, en guise d'introduction, apporter des informations et des témoignages susceptibles d'ébranler un tant soit peu les opinions les plus fermement arrêtées sur la question.

Ensuite, après une mise en contexte 'historique' du PAC et un exposé sur les notions de droit, d'obligation et de liberté dans l'optique de l'anthropologie sociale, les participants se sont répartis en 5 ateliers qui ont abouti à la production de revendications et de propositions de changements.



Témoignage présenté en introduction du colloque

- *A Verviers c'est la chasse. On oblige vraiment les gens. Je ne suis pas contre le fait de travailler mais on ne peut pas vous mettre au pied du mur.*

Pour vous, ça s'est passé comment ?

- *J'ai été convoqué à l'ONEm. On m'a dit : « Monsieur, voilà un an que vous pointez. Non ça ne va pas, il faut travailler. » J'ai dit : « Ecoutez, je n'ai rien. Je n'ai pas de diplôme, je n'ai rien du tout. J'ai toujours fait des travaux manuels. Dans un bureau, je ne me sens pas capable, je ne lis pas correctement, je n'écris pas correctement sans faute. Je ne me sens pas capable de faire de la bureaucratie. Donc ce n'est que le manuel. Et dans le manuel, maintenant on prend surtout des gens qui ont des diplômes. Moi j'ai 46 ans. Je n'ai pas de bagage derrière moi. Et voilà... » « Vous avez une semaine, sinon on vous raie du chômage. » Je dis : « Ecoutez, comme je ne sais pas lire et écrire, j'ai entendu parler par le syndicat, la FGTB, qu'il y avait des sessions Lire et Ecrire, des écoles de Lire et Ecrire. Je ne vois que cette solution-là. » « Eh bien, débrouillez-vous », qu'ils m'ont dit. « Il faut que sur une semaine vous trouviez un travail ou une formation. » « Ah bien », j'ai dit, « ça va... », mais au pied du mur ! Qu'est-ce que j'ai fait ? Je suis allé au syndicat, je suis allé prendre des renseignements. On m'a dit : « Oui, en effet il y a bien une école Lire et Ecrire à Verviers ». « Ah », je dis, « écoutez, moi je ne sais pas lire du tout et je ne sais pas écrire du tout. Il faut faire une formation, autant faire quelque chose. Si je peux adhérer à Lire et Ecrire, ça me ferait plaisir, ça me ferait du bien. » Le syndicat m'a rempli un document. On m'a mis en contact avec Lire et Ecrire de Verviers. J'ai été reçu par Michel, je me suis fait passer pour un illettré.*

Vous savez lire et écrire en fait ?

- *Oui, j'écris avec des fautes mais je lis très bien. C'était ça ou je n'avais plus de revenu, plus rien du tout. Si je n'avais plus de revenu, je ne pouvais pas non plus aller au CPAS. Quand après un mois à Lire et Ecrire, j'ai vu ce que ces gens-là faisaient, j'ai dit : « René, il faut que tu arrêtes. Ce n'est pas possible que tu prennes ces gens-là pour des cons. Parce que ce qu'ils font, c'est très bien. Parce qu'il y a beaucoup de gens qui sont vraiment dans*

l'impossibilité de lire et d'écrire. En Belgique, il y en a beaucoup plus que ce qu'on croit qui ne savent pas lire et écrire. Quand j'ai vu le travail qu'ils faisaient, j'ai dit : « Arrête, explique vraiment ta situation. » Et alors, à ce moment-là, j'ai avoué que je me remettais à niveau. Ça m'a fait du bien. Et quand même maintenant grâce à eux, je vais pouvoir avoir un emploi pour aller ramasser les fruits et légumes par le biais de Lire et Ecrire. Parce que c'est une personne qui nous en a parlé. On est allé au FOREm, on est allé voir les patrons et tout ce qui s'ensuit. Et ici au mois de mai, je commence à travailler. Et donc voilà.

**René Bex, apprenant à Lire et Ecrire Verviers
Extrait du DVD présenté en introduction du colloque**

Voici les points marquants qui ressortent des productions des différents ateliers.

Deux groupes ont proposé la suppression pure et simple du PAC dans sa version actuelle.

Moins radicales, les autres revendications peuvent être résumées comme suit :

1. Des revendications d'ordre politique

Créer de nouveaux services pour offrir de l'emploi à tout le monde. Créer de l'emploi/investir largement/soutenir. Mettre ensemble les moyens disponibles pour tous, travailler dans le même sens... promouvoir des synergies intelligentes. Prendre en compte le facteur temps : le temps de se former, de trouver une place dans la société, indépendamment du facteur économique. Avoir les moyens de sa politique. Mieux réfléchir l'affectation des moyens. Prendre en compte la possibilité de parcours plus longs (ne pas viser uniquement la mise au travail rapide). Sortir des aides ponctuelles/sortir de l'occupationnel. Donner des moyens et du temps pour lever les freins à l'emploi. Augmenter l'offre de formation. Sensibiliser les employeurs... et les décideurs politiques. Revoir les critères de l'emploi convenable.

Améliorer l'enseignement, tendre vers un système scolaire égalitaire.

2. Des revendications d'ordre institutionnel

Travailler en réseau, c'est-à-dire viser un maillage social à tous les niveaux : apprenants/stagiaires, travailleurs sociaux, employeurs, formateurs, représentants politiques, opérateurs de formation, agents FOREm/ONEm. Arrêter les vases communicants ('refiler la patate'). Plus de communication entre les structures, les intervenants. Plus de cohérence entre la Région wallonne et le Fédéral : harmonisation et coordination politique des mesures d'aide et de mise à l'emploi. Repenser le Plan d'accompagnement pour prendre en compte le feed-back des bénéficiaires et des professionnels de terrain. Prendre en compte la difficulté de lecture/écriture dans le dispositif (donner aux personnes la possibilité de communiquer par téléphone,...). Mettre en place une politique d'accès à l'emploi pensée en articulation avec la politique d'accueil de l'enfance, de la mobilité et de la formation. Simplifier les systèmes trop complexes (15 ministres concernés pour un projet en prison par exemple !). Améliorer la souplesse et les contenus du parcours de formation, comme



Photo : Dominique ROSSI

Colloque : table des orateurs

intégrer la remise à niveau dans le parcours d'insertion socioprofessionnelle. Envisager le travail et la formation de façon complémentaire. Permettre l'accès des personnes en difficulté de lecture et d'écriture aux formations qualifiantes. Permettre aux organismes de formation de rester maître du recrutement des stagiaires.

3. Des revendications d'ordre qualitatif

Valorisation des compétences des demandeurs d'emploi : valoriser le cheminement de la personne, mettre en évidence ses atouts (ne pas axer uniquement l'accompagnement sur la recherche d'emploi). Valorisation des compétences humaines, sociales, culturelles. Reconnaissance générale des compétences acquises par l'expérience. Travailler la motivation des stagiaires plutôt que sanctionner, permettre la différenciation. Permettre aux organismes de formation de rester dans leur rôle de 'motivateur' (différent de celui de contrôleur) et leur permettre de développer la confiance.

Accompagner de manière différenciée. Appliquer des procédures différenciées selon les publics, et notamment pour les personnes éloignées de l'emploi. Tenir compte des situations particulières des personnes (problèmes de mobilité, de garde d'enfants...) et mettre en place un dispositif qui prenne en compte leurs besoins, aspirations et contraintes.

On perçoit dans ces revendications les différentes origines de ceux qui les ont formulées. Ces origines diversifiées ont permis une prise en compte de tous les protagonistes et une réelle légitimité du résultat. Les revendications ont été transmises à qui de droit, c'est-à-dire aux instances concernées, avant les élections ; aujourd'hui nous continuons et nous continuerons à l'avenir à porter ces revendications pour qu'elles soient prises en compte.

Isabelle DEMORTIER
Lire et Ecrire Verviers

1. Voir : Véronique DUPONT, **Un dispositif territorial pour lutter contre l'analphabétisme**, in *Journal de l'alpha*, n°159, pp. 74-78.
2. Voir interview d'Hanife CATALKAYA, in *Journal de l'alpha*, n°169, p. 27.
3. A l'occasion du colloque **Des causes de l'illettrisme. Notre société a-t-elle besoin d'une population illettrée ?**, organisé les 5 et 6 septembre 2008 par Lire et Ecrire Communauté française. Voir : *Journal de l'alpha*, n°167-168, février-avril 2009, consacré à ce thème.
4. Cette note se trouve résumée pp. 67-75 de ce numéro.
5. Voir : Ricardo CHERENTI (Service Insertion professionnelle de la Fédération des CPAS wallons), **Les exclusions ONEm : implications pour les CPAS en Wallonie**, in *Journal du Collectif Solidarité contre l'exclusion*, numéros 60-61, novembre-mars 2008, pp. 19-25 (numéro téléchargeable : www.asbl-csce.be/journal/JourColl60-61.pdf).

Chômeur « exemplaire » recherche emploi

Suite à la demande du Journal de l'alpha de recueillir des témoignages d'apprenants concernant les contraintes imposées par le Plan d'accompagnement des chômeurs (PAC), deux groupes d'apprenants de Tournai et de Leuze ont envoyé à la rédaction un compte-rendu de leurs débats sur la 'chasse aux chômeurs'. Le texte qui suit présente des extraits de ces débats et des situations commentées par la formatrice. L'ensemble a été relu par les deux groupes en formation qui, à Lire et Ecrire Hainaut occidental, ont réfléchi aux questions liées au PAC. Les participants espèrent à présent que leurs témoignages permettront de faire bouger les choses...

Je pourrais refaire l'histoire de ce qui m'a amené à travailler l'accompagnement et le contrôle de disponibilité des chômeurs en formation. Mais ce serait complexe, tant il s'agit d'une concordance d'éléments : l'arrivée du DIISP¹, des réflexions personnelles et d'équipe, de nouvelles réalités professionnelles. Plus dernièrement, j'avais aussi remarqué, lorsque les apprenants et moi nous mettions d'accord sur des objectifs de formation, qu'il s'agissait moins d'apprentissages que d'orientation : recherche de renseignements, de formations qualifiantes, faire le point...

Mais l'élément déclencheur a été l'arrivée d'un nouvel apprenant en janvier 2009. Après 22 ans de chômage durant lesquels personne ne lui avait rien demandé, l'ONEm l'obligeait, en quelques semaines, à rendre des comptes sur sa recherche d'emploi, à envoyer des 'lettres de motivation', à tenir un journal de bord, à effectuer un certain nombre de démarches et, le cas échéant, à

s'inscrire dans une formation. Sans cela, il risquait de se voir supprimer temporairement, voire définitivement, ses allocations de chômage.

Il était très difficile de le faire s'exprimer. Quand il s'agissait de se présenter, il disait qu'il était envoyé par le FOREm parce qu'il ne savait pas 'faire' une lettre de motivation. On pourrait penser qu'avec un objectif aussi précis, ce serait extrêmement simple... mais c'était loin d'être le cas. Ce monsieur ne comprenait pas pourquoi il devait répondre à deux annonces d'emploi par mois et que d'autres membres du groupe n'avaient pas les mêmes contraintes.

C'est à ce moment-là que je me suis rendu compte que certains apprenants avaient signé des contrats mais ne savaient pas forcément avec qui, FOREm ou ONEm. Si certains étaient au clair avec les exigences de ce contrat, d'autres ne l'avaient pas lu ou pas compris.... ou avaient tout simplement 'oublié' à quoi ils s'étaient engagés.

Plus inquiétant, à mon sens, était que certains, en répondant aux exigences d'un contrat, perdaient un peu le 'sens' de la recherche d'emploi. C'est au moment où nous avons commencé à lire les contrats et à les comparer que les discussions et les débats ont commencé au sein du groupe : informations, prise de conscience..., mais aussi débats de fond sur la réalité économique, le monde du travail, la crise actuelle, **LA VIE** quoi !

Etre rayé du chômage les inquiète, mais ce n'est pas de cela dont ils parlent. Ils évoquent les difficultés de trouver du travail dans leur situation, mais aussi dans un environnement où il n'y a, tout simplement, plus assez de travail pour tous !

Des preuves écrites : pourquoi ?

Témoignages et constats

« Quand j'ai été reçu au FOREm, j'ai reçu une farde. Tu dois montrer toutes les démarches que tu fais, tu dois mettre ta farde en ordre. C'est compliqué de tenir en ordre parce qu'on ne reçoit pas toujours de réponse ou parfois deux mois après, tu dois retrouver l'annonce. Je ne suis pas secrétaire moi, ni bureaucrate, je suis manœuvre. »

P. a 46 ans. Il totalise 244 mois de chômage. Il a, de temps en temps, trouvé des petits boulots de manœuvre. Il n'est pas inactif pour autant, il est bénévole dans un club sportif. Après toutes ces années, l'ONEm le convoque, lui dit qu'il ne peut pas prouver sa recherche d'emploi et lui fait signer un contrat. Il n'a pas lu ce contrat. On le lui a expliqué, bien sûr, en gros, avant qu'il ne le signe, mais il n'a retenu qu'une chose : il doit répondre à deux offres d'emploi minimum par mois. Et pas n'impo-

rte comment, il doit 'envoyer des lettres'. Il n'écrit jamais, il ne sait pas comment il doit faire. On a lu ensemble son contrat en entier... il avait bien d'autres obligations qu'il avait oubliées (tenir un journal de bord, s'inscrire ou se réinscrire dans des agences d'intérim, garder des preuves de toutes ses recherches,...).

Il a bien fallu, à un moment, qu'on trie sa farde du FOREm, celle dans laquelle il doit classer ses offres d'emploi, ses réponses, les réponses des employeurs, ses démarches... Il ne retrouvait plus rien. Au bout de 15 minutes, il a fallu arrêter, il en tremblait.

En rangeant ses offres d'emploi, A. s'est rendu compte que l'ONEm n'avait pas pris en compte plusieurs courriers prouvant sa recherche d'emploi.

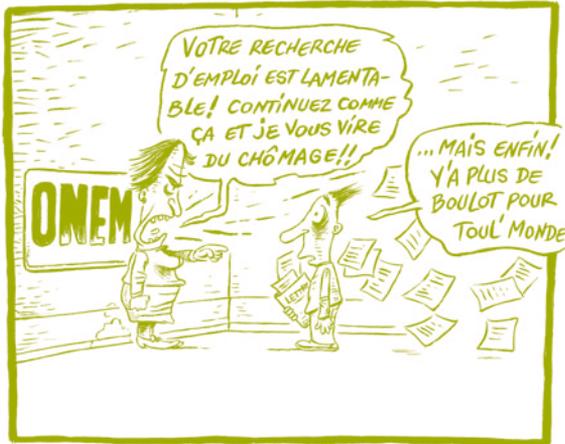
Il se sent un peu plus armé pour la prochaine fois.

Analyse, réflexions critiques, contradictions

P. dit qu'il ne va plus dans les agences d'intérim. Pourtant, il pourrait y trouver du travail mais, lorsqu'il y va, on ne lui signe pas un papier prouvant qu'il est passé. Il a signé un 'contrat' avec l'ONEm et il doit prouver sa recherche d'emploi par des écrits. Il a glissé de la 'recherche d'emploi' à la 'recherche de preuves'.

« Lorsque nous sommes allés à une séance d'information du FOREm, les animatrices ont expliqué que, selon les statistiques, 80% des emplois se trouvaient par le 'bouche à oreille' et le relationnel. Et pourtant, l'ONEm ne prend en compte que ce qui peut se 'prouver' de manière écrite. »

« On ne cherche plus de travail, on cherche à prouver qu'on en cherche. »



<http://ledessindulundi.site.voila.fr>

« Monsieur, vous avez **BIEN** cherché, vous avez fait 40 demandes d'emploi' (mais dans tous les sens, mal ciblées). 'Monsieur, vous avez **MAL** cherché, vous n'avez fait que 5 demandes d'emploi' (mais porteuses). Ce n'est pas la qualité mais la quantité qui compte. »

« Pour les gens, c'est important d'avoir du travail. Pour l'ONEm, c'est important de nous occuper. »

« Une fois qu'on est en formation ou qu'on a eu un contrôle qui s'est bien passé, on ne nous appelle plus. »

« Pour nous, ce qui est important, c'est de trouver du travail, pour l'ONEm, on dirait que c'est d'être 'occupé'. C'est bien d'être occupé pour le moral, mais pas à n'importe quoi ! »

« Chercher du travail, c'est devenu un travail ! »

« Tu dois tout le temps recommencer les mêmes démarches, tu ne reçois pas souvent de réponse, c'est décourageant ! Tu as envie de laisser tomber ! »

Des obstacles aussi pour ceux qui ne touchent pas d'allocations de chômage

« Je viens de finir le stage d'attente. Le FOREm m'a dit de passer. Pour avoir mon chômage, je dois faire remplir des papiers pour savoir jusque quand j'ai été à l'école. C'est compliqué les papiers quand on est jeune, qu'on n'a pas l'habitude et qu'on n'a pas été beaucoup à l'école. »

« Je suis cohabitante, même avec des recherches, des boulots à mi-temps, je n'ai droit à rien. »

« J'ai été enfermé pendant 20 ans. A l'époque, rien n'était informatisé. Pour retrouver mes droits, je dois retrouver tout un tas d'anciens documents. »

Il n'y a pas que les chômeurs qui sont touchés dans le cadre de contrats d'insertion, certains CPAS aussi sanctionnent les personnes 'peu coopératives'.

Un apprenant touche le revenu d'intégration du CPAS. Comme il reçoit 1 € brut par heure de présence à la formation et qu'il est, en principe, 25 heures en formation par semaine, le CPAS lui retire 100 € au début de chaque mois. Comme il est en grande difficulté, la semaine dernière, il n'est venu que 6 heures. Il a donc perdu 19 € en une semaine parce qu'il a accepté de venir en formation.

La formation : une solution ?

Le poids de la lettre de motivation et du CV

« Il faudrait pouvoir faire ses preuves au travail et ne pas être engagé à cause d'une lettre ou d'un CV. »

« Le FOREm m'a incité à venir à Lire et Ecrire pour apprendre à écrire des CV et des lettres de motivation parce que j'ai dit que je ne savais pas faire ça. Même les patrons maintenant demandent des lettres. Dans le temps, on allait se présenter. Je n'avais pas toujours quelqu'un pour m'aider à les faire. Ils ont tellement insisté... ! Mais moi je ne voulais pas aller en formation, je voulais trouver du travail. Si je refusais, j'aurais peut-être été rayé du chômage. »

P. est arrivé à Lire et Ecrire fin janvier 2009. Quand nous avons essayé de fixer des objectifs de formation avec lui, ça a été très difficile. Au début, il ne disait qu'une chose : « Le FOREm m'a dit de venir ici parce que je ne sais pas faire des lettres de motivation ». En groupe, nous avons travaillé la lettre de motivation par plusieurs biais, en variant contenus et méthodes. Il en a écrit plusieurs, des toutes petites, de celles qui peuvent s'envoyer partout. Il commençait même à bien se débrouiller. Je suis donc restée sans voix quand, en mars, lors d'un petit entretien individuel, je l'ai entendu dire : « J'aime bien la formation mais on ne fait pas de lettres de motivation ». Dans sa tête, ça restait inaccessible...

La formation qui ne 'protège' pas

« On m'a déjà prévenue : en juillet, quand on sera en congé pour la formation, on va m'appeler parce qu'il paraît que je peux travailler en titres-services. Je préfère travailler

en ALE² et continuer la formation, mais je n'aurai sans doute pas le choix. »

« Si j'ai bien compris, je suis foutu. Je suis venu en formation parce que le FOREm me l'a dit. Mais une fois sorti de cette formation, l'ONEm risque de me rappeler, et je n'ai pas une seule preuve de recherche d'emploi à montrer ! »

Sur le premier contrat d'engagement signé avec l'ONEm, il y a une échéance : vous serez convoqué à nouveau, au plus tôt, dans 4 mois. Après 6 mois, des personnes n'avaient pas été reconvoquées. Ça les inquiète. Une personne s'est renseignée auprès de son syndicat. Il semble qu'on ne soit pas reconvoqué pendant qu'on suit une formation... mais qui le garantit ? Certains sont confiants, d'autres n'osent pas trop y croire : « On va être convoqué quand alors ? ». Ça me fait penser aux condamnés qui attendent, dans le couloir de la mort, la date de leur exécution.

D. n'a pas vraiment de difficultés de lecture et d'écriture mais des difficultés à s'exprimer oralement et à mettre ses idées sur papier. Je prends contact avec la conseillère en accompagnement professionnel du FOREm qui l'a orienté. J'explique que ce monsieur ne restera peut-être pas des mois en formation vu son niveau, mais qu'il semble avoir très peur, qu'il ne comprend pas quelles marges de manœuvre il a, avec tous ces contrats signés avec le FOREm et l'ONEm. Et, que comme ils ont rendez-vous ensemble prochainement, elle pourrait lui expliquer, voire le rassurer. Cette conseillère est de bonne volonté, très désireuse de coopérer. Elle me dit qu'elle est consciente de tout cela et que c'est bien 'pour toutes ces raisons' qu'elle a envoyé le monsieur chez nous. Pourquoi ai-je tout à coup le sentiment que, consciemment ou non, elle me refile son boulot ?

La formation qui dure...

Dialogue entre la formatrice et une apprenante :

- La formatrice : « On commence à voir des 'professionnels' de la formation. »

- Une apprenante : « Ben oui ! Moi, par exemple ! Ça fait déjà trois ou quatre ans que je suis là ! C'est plus longtemps qu'un travail ! »

« J'ai 56 ans. Quand on est plus vieux, se remettre à niveau devient plus difficile. Après trois ans de formation, je sens que je suis de moins en moins dynamique. »

Le travail : un droit pour tous ?

Pas facile de trouver du travail...

« Le nom des métiers a changé. Maintenant, une femme de ménage s'appelle 'une technicienne de surface'. Moi je cherchais du travail. Quand le FOREm m'a envoyé une annonce 'd'opérateur de production dans l'agroalimentaire' je ne savais pas ce que c'était... ingénieur peut-être ? »

« J'ai répondu à une annonce sur le site du FOREm. C'était pour les hommes et les femmes soi-disant. Ils ont répondu qu'ils ne prenaient que des femmes. »

« Moi j'ai un handicap, ce n'est pas facile de trouver du travail. »

Il s'appelle Roger, il a 50 ans. Son plus grand désir serait qu'on rouvre la décharge où il a travaillé durant plus de 10 ans. Pourrait-on imaginer que le plus grand rêve de quelqu'un soit de retourner travailler dans une décharge ? Dans la saleté, les odeurs et par tous les temps ? Presque chaque jour, il répète : « Maintenant, quand on a un travail, il faut le tenir à deux mains. Le jour où la décharge rouvre, ma mallette, elle est prête. »

... parce qu'il n'y en a plus...

« Il ne faut pas oublier qu'IL N'Y A PLUS de travail pour nous ! »

« Il ne faut pas oublier qu'il y a de moins en moins d'emplois. Au plus on a une longue période de chômage, au plus le patron se demande pourquoi on n'a pas travaillé. »

« Avec la crise économique, il y a encore moins de travail. »

Dialogue entre un apprenant et la formatrice :

- « On fait un repas de famille trois ou quatre fois par an. La dernière fois, c'était plus ou moins à Noël et ici, pendant les vacances de Pâques. La dernière fois, tout le monde travaillait à temps plein. En trois mois, il n'y a plus qu'une seule femme qui a un travail à temps plein. Tous les autres ont eu soit des réductions de temps de travail, soit sont au chômage. »

- « Ça fait combien de personnes ? »

- « Cinq familles, cinq couples plus ou moins. »

... ou que les conditions d'emploi ou de recherche d'emploi sont dures

« Les syndicats ou d'autres associations ont fait en sorte que les ouvriers aient des bonnes conditions de travail. Maintenant, on doit accepter n'importe quoi. »

« Il faut contrôler, parce qu'il y a des gens, quand on leur parle de travailler, c'est tout de suite un certificat médical. »

« La protection des malades existe mais on n'ose plus être malade de peur de perdre son emploi. »

« Chercher du travail, ça coûte cher. Tu dois payer le téléphone, le papier, les timbres, l'ordinateur. Tu dois te déplacer pour aller voir les patrons. Tu peux aller au FOREm, mais si tu n'habites pas tout près, le bus pour y aller, ça coûte aussi. »

Texte de conclusion du groupe de Leuze

« On en arriverait presque à croire, qu'être chômeur, c'est enviable.

Il ne faut pas oublier que la plupart des chômeurs ont perdu leur emploi. Même si certains se sont résignés à vivre avec les allocations de chômage, c'est 'la galère'.

L'ONEm met de plus en plus de conditions pour que le chômeur 'mérite' le 'droit' aux allocations.

*Le FOREm et l'ONEm mettent beaucoup d'énergie à contrôler (convocations, carte job pass *,...). Cette énergie pourrait servir à aider le chômeur à retrouver un emploi.*

Pour le FOREm et l'ONEm, on doit se retrouver dans une 'case' (contrôle ONEm positif, en formation, en intérim,...).

Que cette case soit productive ou pas pour le chômeur a moins d'importance. »

Groupe d'apprenants de Leuze Tous disponibles à l'emploi Appelez-nous si vous avez des offres!

** Le JOBPass est une carte à puce électronique que reçoit tout demandeur d'emploi wallon. Cette carte, censée simplifier les démarches administratives du demandeur d'emploi, reprend ses coordonnées et lui permet, via internet, d'accéder à son dossier (réinscription comme demandeur d'emploi, consultation et mise à jour de ses données personnelles). Elle lui permet aussi d'enregistrer certaines démarches. Selon le FOREm, le chômeur peut ainsi bénéficier d'une vision plus claire des actions entreprises dans le cadre de sa recherche d'emploi. Pour ses détracteurs, le JOBPass introduit un inacceptable brouillage des rôles (sanction, accompagnement et solidarité) et la carte risque de servir à un pointage de contrôle (justifier de son mérite) se substituant à la démarche elle-même (prise d'informations).*

« Si on doit accepter un travail plus loin, si tu n'as pas beaucoup de moyens, c'est dur d'avancer l'argent pour les transports. »

Conclusion

Dans notre groupe de formation, une personne voulait comprendre ce qu'est, en grammaire, le *nom*, la *nature* et la *fonction* des mots afin de pouvoir aider son fils dans ses devoirs. Je tente un parallèle :

« Tu t'appelles comment ? »... « C'est ton nom. »

« Tu es quoi ? Un homme ou une femme, un calme ou un rapide, un gai ou un triste ? »...

« C'est ta nature. »

« Et tu as une fonction... »

Il m'arrête ! Il dit qu'il n'a pas de fonction, lui... Qu'il est chômeur...

Pourtant, il encadre des enfants pour faire du sport, il donne parfois un coup de main à des personnes âgées pour tondre une pelouse...

Ça me fait penser aux mères au foyer qui, à la question *« Et toi, qu'est-ce que tu fais ? »*, répondent invariablement *« Moi ? Rien..., j'élève mes enfants »*.

Deux groupes en formation à Tournai et à Leuze et Marilyn, leur formatrice Lire et Ecrire Hainaut occidental

1. Le Dispositif intégré d'insertion socioprofessionnelle, promulgué le 1^{er} avril 2004 par la Région wallonne, vise à coordonner les actions de l'ensemble des acteurs concernés par la formation et l'insertion des demandeurs d'emploi.

2. Pour la comparaison entre le système ALE et celui des titres-services, voir par exemple :

www.cscservice.be/index.php?page=24

Quelle politique d'accompagnement des chômeurs à Bruxelles ?

La position de la FeBISP sur la politique d'activation

Au moyen de plusieurs outils d'activation (voir encadré page suivante), les demandeurs d'emploi et bénéficiaires de l'aide sociale se sont vu imposer, depuis quelques années déjà, de réaliser certaines démarches 'proactives' de recherche d'emploi ou de suivi d'une formation professionnelle, sous peine de se voir privés de leurs allocations de chômage ou de leur revenu d'intégration. Pour une partie de ces personnes 'activées' reçues par les opérateurs d'insertion socioprofessionnelle (OISP), le processus d'activation tel qu'il est mis en œuvre ne suscite cependant ni une réflexion sur leur parcours d'insertion ni l'élaboration d'un réel projet professionnel. Il est avant tout vécu comme une contrainte à laquelle elles doivent se soumettre à tout prix dans les temps impartis, ce qui n'est pas sans engendrer des conséquences négatives sur la personne mais aussi sur le travail des OISP.

En réaction à cette situation, la FeBISP, la Fédération bruxelloise des organismes d'insertion socioprofessionnelle, appelle à une réforme de la politique d'activation des chômeurs¹ qui concerne aussi l'alphabétisation puisqu'un certain nombre d'associations d'alpha sont aussi des opérateurs ISP.

La FeBISP fédère de nombreux opérateurs d'insertion socioprofessionnelle à Bruxelles (Missions locales, centres de formation, Ateliers de formation par le travail,...). Ses membres aident, chaque jour, les demandeurs d'emploi bruxellois peu qualifiés à trouver du travail via des actions d'orientation professionnelle, des formations et de l'accompagnement. En tant que professionnels de l'insertion socioprofessionnelle, ces

opérateurs sont confrontés quotidiennement aux problèmes engendrés par la politique d'activation des chômeurs.

A Bruxelles, la baisse du chômage a été de 9,5% pour la période du 1^{er} juillet 2004 au 31 décembre 2007.² Le taux d'emploi, lui, est resté stable. Le taux d'emploi des personnes n'ayant pas dépassé le primaire ou le secondaire inférieur a même diminué.

Les outils de la politique d'activation à Bruxelles

Le contrat d'activation de l'ONEm

Instauré au niveau fédéral, le Plan d'accompagnement des chômeurs oblige les demandeurs d'emploi indemnisés à faire la preuve qu'ils sont disponibles sur le marché du travail et qu'ils recherchent activement un emploi.

Dans un premier temps, l'ONEm convoque la personne pour un entretien avec un facilitateur. Si celui-ci juge les efforts du chômeur insuffisants ou inadaptés, un plan d'action est défini pour (et parfois avec) le chômeur pour les quatre mois qui suivent et il lui est demandé de s'engager à mener les actions qui sont attendues de lui (prendre contact avec Actiris, une Mission locale, répondre à 'x' offres d'emploi par semaine, envoyer 30 candidatures par mois...). Ce plan d'action se concrétise par la signature d'un 'contrat d'activation'.

Un deuxième entretien a lieu après quatre mois pour évaluer si le chômeur a respecté son plan d'action. Si c'est le cas, un nouvel entretien aura lieu douze mois plus tard. Si le chômeur n'a pas respecté son plan d'action, outre une sanction pécuniaire (diminution ou suspension des allocations pendant quatre mois), il doit s'engager à mener les actions prévues dans un nouveau plan d'action (plus intensif) qui lui est proposé pour les quatre mois suivants. Un deuxième contrat d'activation est alors signé. Si ce deuxième contrat n'est pas respecté, les allocations de chômage lui sont retirées définitivement.

Le contrat de projet professionnel d'Actiris

Dans un contexte où le contrôle communal de présence a été supprimé, la Région de Bruxelles-Capitale – au travers de son organe compétent, Actiris – s'est engagée à mener une politique d'accompagnement plus adaptée aux besoins des chômeurs. D'un cachet sur une carte de pointage, on est passé à des pratiques de guidance et d'accompagnement. Les Missions locales se sont mobilisées, en tant que partenaires de l'opérateur régional, autour de cette finalité. En effet, elles estiment que l'accompagnement des demandeurs d'emploi et plus particulièrement de ceux 'éloignés' de l'emploi requiert des pratiques adaptées. En ce sens, la mise en place du 'contrat de projet professionnel' comme outil d'accompagnement a été accueillie plutôt favorablement. D'autant qu'il devait pouvoir constituer une preuve de démarche active et devait avoir pour effet de suspendre le suivi de l'ONEm et de prolonger le délai avant une nouvelle convocation.

Le contrat d'intégration du CPAS

Ce contrat contient un 'projet individualisé d'intégration sociale' dans lequel l'allocataire prend un certain nombre d'engagements par rapport à sa situation sociale, sa formation,... De son côté, le CPAS s'engage à verser le revenu d'intégration et à assurer un accompagnement et un soutien. Le contrat est obligatoire pour les jeunes de moins de 25 ans qui reçoivent un revenu d'intégration, mais le CPAS peut aussi contraindre un allocataire plus âgé à en signer un s'il l'estime nécessaire au regard de la situation de la personne. N'importe quel autre allocataire du CPAS peut également signer un tel contrat s'il en fait la demande.

Face à ces constats, on est donc en droit de se poser quelques questions : Parmi ces personnes sorties des statistiques du chômage, combien ont retrouvé un emploi ? Combien un emploi de qualité et combien ont une faible qualification ? Combien ont par ailleurs été exclues et se sont adressées au CPAS ? Peuvent-elles pour autant être qualifiées de 'profiteurs' ou simplement s'agit-il de personnes qui ne comprennent pas les exigences de la politique d'activation ou qui n'arrivent pas à faire ce qui est demandé ?

Et finalement : la politique d'activation est-elle efficace ? Si l'on s'arrête à une analyse purement comptable, la réponse est 'oui', puisque davantage de personnes passent la porte des structures de formation et d'aide à l'emploi. 'Oui' aussi, puisque de nombreuses personnes contractualisent leur engagement de démarche active. Mais dès que l'on va au-delà des chiffres, que l'on passe du quantitatif au qualitatif, la réponse est beaucoup plus incertaine. De l'avis des membres de la FeBISP, les exigences de l'ONEm sont souvent inadaptées et nuisent même parfois à l'insertion socioprofessionnelle d'une partie des demandeurs d'emploi.

La question du profil des demandeurs d'emploi

Selon une étude, l'efficacité de la politique d'activation n'est pas la même pour tous.³ Les demandeurs d'emploi qui ont des caractéristiques plus favorables à l'emploi (niveau de diplôme, expérience récente d'emploi, résidence dans une sous-région où le chômage est plus faible) voient leurs perspectives d'embauche accélérées, sous l'effet du Plan d'accompagnement et de suivi des chômeurs.

Pour les autres groupes de chômeurs, les effets sont faibles et non statistiquement différents de zéro.

Du côté des CPAS, le constat est aussi sans appel : les CPAS prennent en charge 46% des personnes sanctionnées, personnes qui n'ont donc pas retrouvé d'emploi.⁴ Leurs agents d'insertion font le même constat que les travailleurs des OISP : exclusions incompréhensibles ou surréalistes, objectifs standardisés des contrats d'activation qui ne tiennent pas compte de la situation de la personne.

Enfin, le Collectif solidarité contre l'exclusion, fort d'une analyse de la période 2003-2006, concluait à un contrôle accru des chômeurs (tandis que celui des employeurs diminuait), ainsi qu'à une culpabilisation des victimes du chômage, une multiplication des types de sanctions, un allongement de leur durée, une augmentation des mauvais emplois et parallèlement la mise en place d'un système qui force à les accepter.⁵

L'inégalité entre les deux parties contractantes est également flagrante. Selon une étude réalisée dans le Hainaut par le CERISIS en 2008, sur 100 personnes ayant signé un contrat d'activation, 25 pensent ne rien avoir signé et 25 ne savent pas s'ils ont signé ou non.⁶

L'allongement des délais d'attente

La politique d'activation des chômeurs conduit à un engorgement des services d'accueil des OISP. Beaucoup de contrats (d'activation – ONEm – ou de projet professionnel – Actiris) mentionnent la nécessité pour la personne de suivre une formation. L'offre de formation ISP n'est cependant pas extensible, même si le nombre de places est passé à Bruxelles de 3.400 en 2004 à 4.100 en 2008.

Des exigences inadaptées voire contre-productives

Une demande en urgence

Soumises à des contraintes administratives, à des injonctions paradoxales (discours du facilitateur de l'ONEm différent de celui du conseiller d'Actiris, de celui du conseiller du CPAS...), en proie à la peur, à l'insécurité, au sentiment d'échec, les personnes 'activées' s'adressent aux OISP avec une demande en urgence. Elles ne se sentent pas libres de penser sereinement à leur projet professionnel et à leur parcours d'insertion, ni d'opérer un choix réfléchi.

Des difficultés matérielles inconciliables

Les personnes 'activées' se retrouvent souvent face à des difficultés inconciliables d'organisation entre la vie familiale et la vie professionnelle dues aux manques de places dans les crèches, aux horaires de travail

et/ou aux temps de trajet domicile-travail incompatibles avec ceux des structures d'accueil, ou encore obligées d'accepter un emploi trop faiblement rémunéré. Elles sont parfois amenées à mettre en péril le précaire équilibre financier de leur famille, notamment parce que les frais annexes ne sont pas pris en compte (garde d'enfants, transport, soins de santé...).

Des obligations non adaptées

Les personnes sont parfois soumises de la part des facilitateurs de l'ONEm à des obligations qui sont paradoxales ou irréalistes, à des incompatibilités entre recherche d'emploi et besoin de formation : obligation de privilégier la recherche d'emploi plutôt que d'entamer une formation ou une action d'orientation alors que le souhait de la personne est de suivre une formation, obligation de se présenter aux convocations même quand on est en formation (et même si en théorie on a droit à une dispense).

En août 2008, Madame Lara C. se présente auprès d'un OISP pour suivre une remise à niveau en français et en mathématiques. Elle effectue toutes les étapes de la sélection (phase d'information, accueil, tests, entretiens...) et est retenue pour démarrer sa formation à partir de septembre 2008. Mais, faute d'une place en crèche pour son enfant, elle est contrainte de postposer son projet d'insertion.

En décembre 2008, Madame Lara C. se présente à nouveau au centre de formation, elle a enfin une place pour son enfant et demande donc à être inscrite pour la prochaine session de formation. On lui dit qu'elle pourra commencer en janvier. Elle revient quelques jours plus tard, dépitée. La place en crèche qui lui était réservée, lui est maintenant refusée. Argument : les règles du FSE * exigent un taux d'occupation maximum (donc continu) dans les crèches. Il aurait fallu que la formation débute le 5 et non le 19 janvier !

Madame Lara C. se voit donc empêchée d'entreprendre une formation intensive lui permettant de se rapprocher de l'emploi. Elle était pourtant motivée, avait effectué toutes les démarches indispensables et disposait des prérequis nécessaires.

* Fonds social européen.

Monsieur Dominique P. est obligé, de par son contrat d'activation, de se renseigner pour une formation dans le domaine de la sécurité et du gardiennage. Mais il sait que, suite à un séjour en prison (qui l'empêche d'obtenir un Certificat de bonne vie et mœurs), il ne sera jamais accepté dans une telle formation. Son facilitateur maintient néanmoins cet objectif dans le contrat.

Madame Mariam O., 33 ans, 4 enfants, détentricrice d'un certificat d'études de base en Turquie, suit des cours d'alphabétisation. Néanmoins, son contrat d'activation mentionne comme objectif qu'elle doit se faire aider par un organisme compétent (Mission locale ou Actiris) pour rédiger une lettre de motivation et un CV. En outre, Madame Mariam O. devra présenter spontanément sa candidature auprès d'entreprises et répondre à trois offres d'emploi par mois jusqu'à la prochaine convocation.

Les stagiaires en formation ISP qui disposent d'un permis de séjour provisoire sont particulièrement touchés par des injonctions paradoxales. Ils doivent fournir les preuves d'une intégration rapide par le biais d'une formation ou d'une recherche d'emploi pour ne plus être perçus comme 'à charge' de la société. Dans le même temps, le renouvellement périodique des papiers provisoires ainsi que du permis de travail rend, au pire, illusoire ou, au mieux, exceptionnelle une intégration sous ce statut. En effet, la durée du permis de travail dépend du renouvellement du permis de séjour. Or, la prolongation du permis de séjour peut être conditionnée par l'emploi. Le processus d'activation s'applique néanmoins de la même manière à ces personnes.

Des effets sur la santé mentale contreproductifs en matière d'insertion socioprofessionnelle

Dans un contexte de manque d'emplois, les demandeurs d'emploi se transforment en **demandeurs de preuves de recherche d'emploi**.

Des travaux empiriques ⁷ ont mis en évidence que lorsque l'appartenance au groupe des

chômeurs est stigmatisée, elle altère plusieurs aspects du fonctionnement de la personne. Non seulement cette appartenance porte atteinte à ses performances cognitives et à ses apprentissages, mais elle freine aussi sa capacité à prendre des initiatives. Elle intervient sur la recherche d'emploi en réduisant sa volonté de s'investir dans différentes démarches et amoindrit la qualité des attitudes favorables au travail.

Une autre étude ⁸ met en évidence que l'activation des chômeurs provoque un sentiment d'humiliation, sentiment caractérisé par la volonté de garder secrète et cachée sa situation. Les individus honteux se tournent vers des comportements passifs de désengagement, d'évitement et d'isolement pour éviter les situations stressantes. Ceci est d'autant plus vrai dans une conjoncture n'offrant que peu (ou pas du tout) d'opportunités réelles de travail et donc susceptible d'engendrer des échecs répétés.

Agiter des menaces de sanction, alors que l'offre d'emploi est insuffisante semble non seulement entraîner des effets sur la santé mentale des chômeurs mais limite également, par des attitudes d'évitement, leur

marge d'action et d'initiative dans le domaine de l'insertion socioprofessionnelle. « Lorsque les politiques d'activation et de recherche d'emploi mettent les chômeurs dans des parcours où l'engagement motivé et libre ne prédomine pas, où l'obtention d'un emploi convenable n'est pas un horizon plausible, où le contrôle sans emploi convenable proposé remplace le soutien et la proposition d'emploi effective, où le manque d'emploi n'est pas remplacé par la reconnaissance d'activités sociales d'insertion activant l'identité du citoyen, de personne active reconnue par les autres, les recherches psychosociales ont montré qu'alors interviennent la honte, la dégradation du bien-être, de l'estime de soi, du contrôle de gestion de sa vie. »⁹

Manque de moyens pour garantir un accompagnement de qualité

La politique d'activation a entraîné une augmentation significative du nombre de demandeurs d'emploi qui se tournent vers les opérateurs d'insertion socioprofessionnelle. A titre d'exemple, le nombre de personnes inscrites auprès des Missions locales a augmenté de 20 à 50% entre 2004 et 2007. Malheureusement, le subventionnement des opérateurs n'a pas augmenté dans la même proportion. Résultat, une situation dont sont victimes autant les demandeurs d'emploi que les OISP : délais d'attente trop longs pour les uns et surcharge de travail pour les autres. Mais surtout, le travail des professionnels de l'insertion tend à se modifier ! **Il ne s'agit plus d'accompagner une personne dans un parcours d'insertion mais de l'aider à préserver son droit aux allocations de chômage en répondant aux exigences de l'ONEm.**

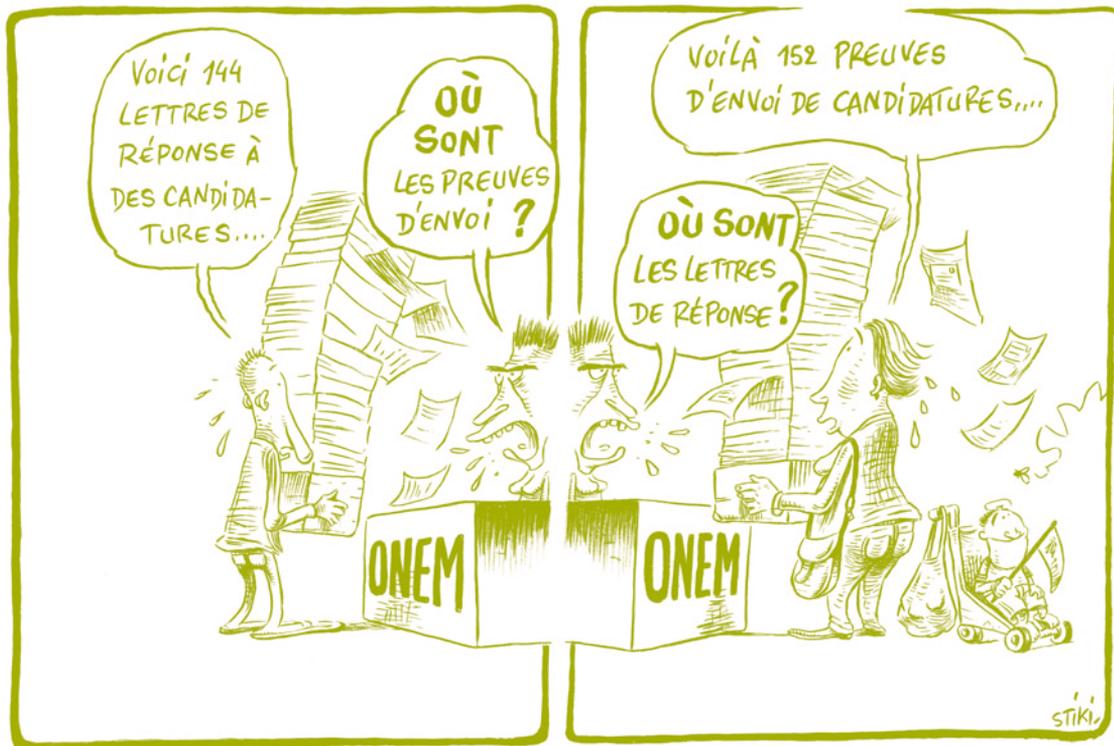
Les opérateurs de formation constatent par ailleurs un nombre croissant d'abandons en début de formation, ce qui peut devenir problématique pour constituer les groupes et **maintenir une dynamique de groupe** avec les stagiaires. Certains doivent s'absenter pendant la formation car l'ONEm, Actitris ou le CPAS les convoquent sans tenir compte des horaires de formation. A cela s'ajoutent les effets provoqués par la contrainte sur l'image et la confiance en soi ainsi que sur les capacités d'apprentissage. La contrainte peut également affecter la relation de confiance qui s'établit avec les agents ISP, parfois perçus comme un maillon dans la chaîne de l'activation. Dans ces conditions, il est difficile d'assurer une formation de qualité.

Pour une réelle politique d'accompagnement

Face à ces constats, les OISP bruxellois estiment que la politique d'activation développée jusqu'à présent comporte plus d'effets négatifs que positifs. Pour mettre en œuvre une réelle politique d'accompagnement des demandeurs d'emploi, ils réaffirment les principes suivants :

- Le demandeur d'emploi est une personne responsable et libre de ses choix.
- Le demandeur d'emploi qui s'engage dans un parcours d'insertion socioprofessionnelle doit pouvoir le faire de manière réellement volontaire et à son rythme.
- La situation de chômage relève avant tout de la responsabilité collective de la société et non de la responsabilité individuelle des personnes. Dans le contexte de pénurie d'emplois que connaissent nos sociétés occidentales, le demandeur d'emploi ne peut avoir qu'une obligation de moyen (et non de résultat) à obtenir un emploi.

2 BONNES TECHNIQUES POUR SANCTIONNER LES CHÔMEURS



<http://ledessindulundi.site.voila.fr>

- Le demandeur d'emploi ne peut pas être sanctionné via une suspension ou une suppression de ses allocations d'assurance-chômage dès lors qu'il s'inscrit dans un processus d'insertion.

En Région de Bruxelles-Capitale, une réelle politique d'accompagnement doit donc poursuivre trois objectifs.

1. Séparer clairement les fonctions de contrôle et d'accompagnement

Le rôle de l'ONEM est de vérifier que le demandeur d'emploi cherche du travail mais pas de déterminer quelles démarches il doit effectuer pour y arriver.

Dans le cas où les efforts du demandeur d'emploi sont considérés insuffisants par le facilitateur, il est néfaste de demander à ce

dernier d'élaborer un plan d'action avec le demandeur d'emploi. En effet, il y a alors une confusion entre la fonction de contrôle et la fonction d'accompagnement qui est du ressort d'Actiris et de ses partenaires.

Cela suppose de :

- Supprimer le contrat d'activation.
- Supprimer la pratique de demande d'information d'un facilitateur à un conseiller d'un partenaire d'Actiris.
- Faire du CPP (Contrat de projet professionnel d'Actiris) un réel outil d'accompagnement au profit du demandeur d'emploi et non un outil d'évaluation de sa démarche d'activation.
- Laisser du temps aux personnes pour élaborer et mettre en œuvre leur projet et leur parcours d'insertion.

2. Clarifier la complémentarité entre les Missions locales et les antennes d'Actiris

Les agents des antennes d'Actiris doivent retrouver un rôle d'accompagnement du public et, dans ce cadre, assurer eux-mêmes des actions de recherche d'emploi afin de ne pas renvoyer systématiquement les personnes vers les Missions locales. Une logique d'accueil et de relais sélectif en fonction du profil du demandeur d'emploi vers le partenaire approprié pourrait être mise en place à partir des Maisons de l'emploi.

3. Accroître les capacités d'action des OISP pour garantir un accompagnement de qualité

Une politique d'insertion socioprofessionnelle ne crée pas d'emplois directement mais contribue à améliorer l'accès à l'emploi. Accompagner les demandeurs d'emploi en leur permettant de définir un objectif d'insertion professionnelle et un plan d'action nécessite de leur offrir des moyens pour le mettre en œuvre.

Face à la considérable augmentation du public accueilli et afin de maintenir la qualité de l'accompagnement socioprofessionnel, il est dès lors nécessaire d'accroître le nombre de postes de travail au sein des OISP pour les fonctions de conseillers/agents de guidance. Cette augmentation de postes doit nécessairement s'accompagner d'une augmentation de leurs capacités matérielles (locaux, matériels, fournitures...).

Il convient également :

- D'augmenter davantage l'offre de formation professionnelle de manière ciblée selon les secteurs, et notamment, celle pour le public en insertion socioprofessionnelle.

- D'accroître la durée des formations pour permettre aux demandeurs d'emploi d'accéder à des emplois plus qualifiés.
- D'augmenter le nombre d'actions d'aide à la recherche d'emploi (généraliste ou spécifique), notamment celles devenues insuffisantes pour le public analphabète ou illettré.

Mais une politique d'accompagnement ne peut réussir qu'avec une politique de l'emploi ambitieuse. Dès lors, il est nécessaire de mettre en œuvre un quatrième objectif.

4. Accroître la création d'emplois durables et de qualité

Le travail en insertion socioprofessionnelle ne trouve son sens que dans la perspective d'emplois disponibles, ce qui à Bruxelles est loin d'être le cas. Accompagner les demandeurs d'emploi doit donc nécessairement avoir pour corollaire :

- D'augmenter le nombre d'emplois de qualité. Dans cette perspective, le secteur de l'économie sociale d'insertion constitue une transition pertinente pour une partie du public ISP et doit donc être soutenu.
- D'impliquer les employeurs, tant publics que privés, en favorisant le développement de fonctions intermédiaires propres à permettre une ascension au sein de l'entreprise.
- D'encourager de manière simultanée l'investissement dans la formation continue des travailleurs.
- D'accroître les possibilités de concilier vie familiale et vie professionnelle, notamment en développant le nombre de places en crèche.
- D'augmenter les salaires les plus bas et de mieux prendre en compte les surcoûts liés à la (re)prise d'une activité professionnelle pour éviter les pièges à l'emploi.
- De réviser la définition de l'emploi convenable.

- De poursuivre les actions en faveur de la lutte contre la discrimination à l'embauche.
- De renforcer l'enseignement, et en particulier l'enseignement technique et professionnel avec, pour principal objectif, un traitement égalitaire de tous les élèves et la lutte contre toutes les discriminations.

Les OISP bruxellois considèrent qu'il est plus que temps de passer à une réelle politique de mobilisation pour l'emploi coordonnée entre les différents acteurs (services publics d'emploi, opérateurs associatifs, CPAS, entreprises...).

**Note résumée par
Sylvie-Anne GOFFINET,
Lire et Ecrire Communauté française**

1. Cet article est un résumé de la note de la FEBISP disponible en intégralité sur son site (www.febisp.be).
2. Evaluation réalisée par l'ONEm, les services régionaux de l'emploi et le bureau d'étude Idea Consult.
3. Bart COCKX, Anne DEFOURNY, Muriel DEJEMEPPE, Bruno VAN der LINDEN, **Le nouveau système de suivi des chômeurs : une évaluation**, IRES/UCL, 2007.

4. Données de la Fédération des CPAS de la Région wallonne, in **Chômeurs exclus, CPAS qui trinquent**, article de la Libre Belgique, 8-9 décembre 2007.
5. Lucca CICCIA et Yves MARTENS, **Rapport annuel de l'ONEm : les plus faibles paient le prix fort !**, 2007.
6. David BOURGUIGNON, **Plan d'accompagnement des chômeurs : santé mentale, responsabilité et insertion socio-professionnelle**, in Julie COLLART et al., *Analyse psychosociale des processus d'insertion des individus appartenant à des publics vulnérables*, CERISIS, 2008.
7. Ginette HERMAN, **Quand le monde du travail est perçu comme ouvert ou fermé**, in G. Herman (Ed), *Travail, chômage et stigmatisation : une analyse psychosociale*, De Boeck, Collection Economie Société Région, 2007. David BOURGUIGNON, Donatienne DESMETTE, Vincent YZERBYT, Ginette HERMAN, **Activation du stéréotype, performance intellectuelle et intentions d'action : le cas des personnes sans emploi**, in *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, Tome 20 - n°4, 2007, pp. 123-153.
8. Aurore LEKOEUCHE, **Le Plan d'accompagnement des chômeurs : aide ou sanction, quelles conséquences pour le chômeur ?**, mémoire FOPES, UCL, 2008.
9. Ginette HERMAN et Georges LIÉNARD, in conclusions générales de l'**Analyse psychosociale des processus d'insertion des individus vulnérables**, op. cit.

Mémorandum de la FeBISP : le volet revendications

Outre ses revendications pour une réforme de la politique d'activation des chômeurs dans le sens d'une réelle politique d'accompagnement, la FeBISP défend dans son Mémorandum, rédigé à l'occasion des élections régionales de juin, les revendications qui suivent.

Augmenter l'offre de formation dans le dispositif d'insertion socioprofessionnelle

Même si le nombre de places en formation a augmenté au cours de cette législature, la

politique d'activation a aussi poussé beaucoup plus de demandeurs d'emploi vers les OISP, tendance que l'augmentation du chômage due à la crise économique devrait encore accentuer, d'où la nécessité de poursuivre l'effort et de continuer à augmenter le nombre de places.

La FeBISP demande que le nombre de places de formation en insertion socioprofessionnelle atteigne 6.500 unités au terme de la prochaine législature (contre 4.100 actuellement). Evidemment, les moyens financiers



<http://ledessindulundi.site.voila.fr>

heures de formation, l'extension des possibilités de financer spécifiquement leurs frais de fonctionnement et envisager des sources alternatives de financement pour pallier la fin éventuelle du cofinancement FSE en 2013.

Diminuer le poids des contraintes administratives et assurer la sécurité financière des opérateurs d'insertion socioprofessionnelle

Pour chaque action, un OISP fait appel en moyenne à 5 pouvoirs subsidiaires, ce qui implique la rédaction de 5 dossiers de demande de financement et de 5 rapports d'activités. Ce surcroît de travail affecte lourdement le temps que les OISP peuvent consacrer à leurs missions de base.

C'est pourquoi, la FeBISP demande de continuer les efforts de simplification initiés au cours de cette législature au travers de l'harmonisation, en concertation avec le secteur, des exigences des différents pouvoirs subsidiaires en termes d'éligibilité et de modes de justification des dépenses ainsi que des méthodes de récolte des données.

Malgré la mise en place au cours de cette législature du système de préfinancement, les retards dans le paiement du préfinancement FSE et sa limitation à 75% des montants pèsent parfois lourdement sur la trésorerie des OISP. Dans un contexte de resserrement des conditions d'accès aux crédits bancaires, cela place les OISP dans une situation d'incertitude financière très préoccupante.

Afin de résoudre ce problème, la FeBISP demande que le préfinancement passe de 75 à 90% et que ce montant soit payé aux opérateurs avant la fin du premier trimestre de chaque année civile au plus tard.

Renforcer la concertation avec le secteur

Une véritable logique partenariale entre le secteur associatif et les pouvoirs publics doit être instaurée sinon, faute de cohérence, nous risquons de voir se multiplier les initiatives partielles et fragmentées et de voir s'alourdir encore les aspects administratifs liés aux mécanismes de financement.

C'est pourquoi, la FeBISP demande que la concertation avec le secteur soit renforcée via :

- la création d'un lieu de concertation entre Actiris et les OISP afin, entre autres, d'affiner les objectifs et critères d'évaluation parfois irréalistes des appels à projets instaurés par le nouveau partenariat ;
- la réactivation du comité de concertation entre Bruxelles Formation et la FeBISP ;
- la réactivation du comité de suivi et des comités d'accompagnement des plateformes locales pour l'emploi (RPE) ¹ ;
- la création du comité de concertation Missions locales - Actiris, dans le cadre de la mise en œuvre de l'ordonnance 'Missions locales' récemment votée ².

Augmenter les moyens alloués à l'économie sociale d'insertion

Malgré une augmentation substantielle des budgets alloués à l'économie sociale d'insertion, le financement du secteur reste insuffisant. A titre d'exemple, pour l'exercice 2008, le budget disponible n'était que de 4.500.000 euros, alors que la demande totale du secteur était estimée à 7.100.000 euros.

La FeBISP demande que le budget alloué à l'économie sociale d'insertion soit augmenté, de façon à permettre l'encadrement de davantage de travailleurs en insertion. A l'heure où il est beaucoup question de l'activation des demandeurs d'emploi, la remise au travail dans des initiatives d'économie sociale d'insertion est une mesure à développer d'urgence pour ne pas laisser les demandeurs d'emploi seuls face à la pénurie d'emplois.

Nous rappelons qu'un secteur de l'économie sociale d'insertion bien financé permet de tirer un meilleur parti des mesures d'aide à l'embauche fédérales disponibles (Programme de transition professionnelle - PTP et mesure 'Economie d'insertion sociale'- SINE³) et d'ainsi bénéficier d'un surplus de financement indirect.

Réformer l'ordonnance du 18 mars 2004 relative à l'agrément et au financement des initiatives d'économie sociale d'insertion : Initiatives locales de développement de l'emploi (ILDE) et entreprises d'insertion (EI)

Ce texte de loi présente de nombreuses zones de flou laissant les porteurs de projets dans l'incertitude quant aux modalités et critères exacts d'agrément des projets. Nous souhaitons la réformer afin :

- d'établir des critères plus clairs pour l'agrément et le financement des ILDE et des EI ;
- d'être en mesure de calculer efficacement et à l'avance le montant du budget qui sera nécessaire pour financer les projets durant l'année à venir ;
- de décharger la plate-forme de concertation de l'économie sociale du travail titanique de remise d'avis sur les nouveaux projets déposés, charge qui ne lui permet pas de se consacrer à une réflexion approfondie sur les axes de développement de l'économie sociale d'insertion à Bruxelles.

Le Mémoire 2009 de la FeBISP est accessible dans son intégralité à la page suivante : www.febisp.be/ressource/static/files/Memorandum_web_1.pdf

- 1. Actiris joue, en Région bruxelloise, un rôle d'ensemblier en rassemblant les énergies qui existent dans les secteurs non marchand et marchand pour accompagner les demandeurs d'emploi. Les différents partenaires sont reliés entre eux et à Actiris via des plates-formes locales pour l'emploi.*
- 2. Depuis le 7 novembre 2008, les Missions locales disposent d'une assise légale structurelle. Cette ordonnance apporte une reconnaissance et une clarification des acteurs et des missions qui leur sont dévolues et définit les modalités d'un financement structurel.*
- 3. Le PTP est un programme d'emploi, créé par un employeur du secteur public ou associatif, répondant à un besoin collectif insuffisamment ou pas du tout rencontré par les employeurs du circuit de travail régulier et permettant à des chômeurs de longue durée d'acquérir une expérience professionnelle. La mesure SINE favorise, à travers l'utilisation active des allocations de chômage, l'insertion de chômeurs 'très difficiles à placer' dans l'économie sociale d'insertion. Les employeurs qui engagent des travailleurs PTP ou SINE bénéficient d'une réduction de cotisations sociales et d'un subside salarial.*

Pour améliorer la qualité de l'insertion socioprofessionnelle en Wallonie

Le Mémoire de l'Interfédé

Pour mieux préciser les missions de tous les acteurs de la formation des adultes, le Gouvernement wallon s'est engagé, depuis l'année 2000, dans un travail de cadrage et de redéfinition des objectifs de chaque catégorie d'opérateurs, ainsi que de pérennisation des moyens qui leur sont alloués. Pour le secteur de l'ISP, le nouveau cadre législatif et réglementaire a été mis en place début janvier 2008. Comme pour toute nouvelle législation, bien que longuement négocié, le décret a laissé apparaître un certain nombre de conséquences négatives pour le secteur. Bon nombre de corrections ont déjà été apportées grâce à une fructueuse concertation entre le secteur et le ministre de la Formation en Région wallonne. Des solutions doivent cependant encore être trouvées pour résoudre les problèmes toujours en suspens.

Le Mémoire du secteur des EFT et des OISP¹ recense et analyse ces problèmes concrets tout en proposant des pistes susceptibles de les résoudre. Il se décline en deux parties, la première partie concerne le Dispositif intégré d'insertion socioprofessionnelle (DIISP) et son opérationnalisation, la seconde s'attache plus particulièrement à la législation relative aux EFT et OISP.

Le secteur de l'insertion sociale et professionnelle fédère en Wallonie plus de 160 organismes agréés par la Région wallonne dont 17 font de l'alphabétisation, constitués en asbl ou issus de CPAS. Il accueille actuellement environ 15.000 stagiaires en formation (20.000 en 2007 avant l'entrée en application du décret) et comptabilise chaque année un total de plus de 5 millions d'heures de formation.

Parallèlement, on comptait, en Région wallonne, 250.000 demandeurs d'emploi au moins à l'aube de l'année 2009 et ils seront sans doute beaucoup plus nombreux dans les temps qui viennent. Ces chiffres sont pourtant en deçà de la réalité. En effet, les statistiques occultent toutes les personnes qui, sous l'effet des plans successifs d'accompagnement des chômeurs, ont été privées de leurs allocations et se sont tour-

nées vers les CPAS ou se sont réfugiées dans le travail clandestin.

Donner du sens et renforcer le Dispositif intégré d'insertion socioprofessionnelle

Le décret sur le Dispositif intégré d'insertion socioprofessionnelle (DIISP), promulgué le 1^{er} avril 2004 et destiné à coordonner les actions de l'ensemble des acteurs concernés par la formation et l'insertion des demandeurs d'emploi, particulièrement de ceux et celles qui en sont le plus éloignés, n'a pas réellement permis d'atteindre tous les objectifs visés.

Après plus de quatre années d'existence du DIISP, le secteur des EFT/OISP préconise une évaluation approfondie du Dispositif et for-



mule une série de propositions-cadres. Celles-ci s'appuient sur le 1^{er} principe sur base duquel s'est mis en place le Dispositif : la place centrale à accorder aux bénéficiaires.

Le **Dispositif intégré d'insertion socioprofessionnelle (DIISP)** vise l'accès des personnes les plus éloignées de l'emploi à une insertion professionnelle durable et de qualité.

A cet effet, les personnes sont invitées, sur base volontaire, à signer un **Contrat crédit-insertion (COCRI)**, d'une validité de deux ans, qui leur permet de bénéficier de l'aide et du soutien d'un conseiller référent du FOREm ayant pour mission de réaliser une veille active de leur parcours. L'accompagnement est également pris en charge par un travailleur référent de l'organisme de formation qui assure le relais auprès du conseiller du FOREm. Les personnes bénéficient également de l'accès gratuit aux formations organisées par les opérateurs ISP et d'une rémunération d'un euro par heure de formation, de titres de transport et de services de garderie gratuits, de mises en contact avec le monde du travail (visites d'entreprises, stages d'immersion...), etc. Cet encadrement doit notamment leur permettre de réaliser un parcours d'insertion plus fluide et plus cohérent, rendu possible par la mise en place d'un dispositif de filières et de passerelles coordonné.

*Pour plus de détails sur le DIISP, voir par exemple : **Le Dispositif intégré d'insertion socioprofessionnelle (DIISP). Vade-mecum destiné aux opérateurs**, document réalisé dans le cadre d'un groupe de travail réunissant des représentants des opérateurs et de FOREm Conseil, consultable notamment à l'adresse suivante : www.csefbw.be/img/documents/70-1.pdf*

« Je suis originaire du Bénin. J'ai dû quitter mon pays il y a quelques années. A cette époque j'étais coiffeuse, je disposais de mon propre salon de coiffure.

Pour être coiffeuse au Bénin, ce n'est pas comme en Belgique, il faut travailler pendant deux ans avec une coiffeuse, un peu comme une apprentie en Belgique, et puis on accède au métier.

Je n'ai été scolarisée que pendant trois ans en primaire. Je ne savais ni lire ni écrire.

A mon arrivée en Belgique, après avoir satisfait aux conditions pour pouvoir être reconnue comme réfugiée, je me suis présentée au FOREm avec l'intention de reprendre le métier que j'avais été obligée de quitter. Lors de l'entretien avec une employée, je déclare que je suis coiffeuse et que je souhaite rapidement reprendre mon métier, je dis aussi que j'ai été peu scolarisée dans mon pays. On me dit alors que je ne peux pas être coiffeuse en Belgique, que je dois avoir un diplôme et, vu mon niveau de scolarité, on me conseille de reprendre des cours dans une association d'alphabétisation pour ensuite refaire une formation qualifiante en coiffure. Je m'inscris donc à Lire et Ecrire Verviers avec l'intention de poursuivre mon parcours.

Des ennuis de santé m'éloignent du métier de coiffeuse, mais j'ai envie de travailler et, quand Lire et Ecrire me propose d'accéder à un groupe qui a pour objectif la recherche d'une orientation vers un emploi, j'accepte immédiatement. C'est cependant sans compter sur les difficultés administratives. Au FOREm, mon dossier renseigne coiffeuse, donc équivalence 3^e secondaire, et ce titre ne peut me donner accès à la formation. Je dois dès lors aller faire rectifier mon dossier pour avoir accès à la formation que l'on me propose. D'un côté je suis coiffeuse mais je ne peux travailler comme coiffeuse parce que je n'ai pas le diplôme, de l'autre je suis coiffeuse et je ne peux accéder à une formation parce que ce titre est équivalent à un diplôme de secondaire inférieur... Vous avez dit l'apprenant au centre ? »

Développer les filières et passerelles

La mise en place et le développement de filières et de passerelles, loin d'être une finalité, doivent être un outil privilégié pour permettre au demandeur d'emploi d'optimiser son parcours d'insertion sociale et professionnelle en lui garantissant le meilleur accès, et le plus rapide, aux services proposés par tous les opérateurs de formation, dans le cadre d'un libre choix et en toute connaissance de

cause. Or, ces filières et passerelles peinent à se mettre en place faute d'un cadre suffisant et d'un manque de transmission par les opérateurs des pré-requis et des seuils d'entrée dans leurs formations, conditions indispensables pour pouvoir mettre en place lesdites filières et passerelles.

L'Interfédé demande notamment :

- l'acceptation par tous les opérateurs de leur spécificité respective et de leur complémentarité, au seul bénéfice du deman-

deur d'emploi, contrairement à tout repli institutionnel ou à tout comportement de concurrence qui lui serait préjudiciable ;

- le partage par tous les opérateurs de l'enjeu principal de la mise en place de filières et passerelles : la reconnaissance automatique des acquis entre opérateurs partenaires ;
- l'adhésion de tous les opérateurs au principe de transparence et de diffusion, tant vis-à-vis des demandeurs d'emploi que des autres opérateurs, du contenu de leur offre de formation et des conditions requises pour y accéder ;
- une indispensable harmonisation du statut administratif et financier du stagiaire, lorsqu'il bénéficie d'actions de formation concomitantes ou successives auprès d'opérateurs différents, ainsi qu'une simplification des démarches tant pour le demandeur d'emploi que pour les opérateurs ;
- le financement, sur une base claire, objective et connue, du temps consacré à la nécessaire concertation entre opérateurs pour construire et développer des filières et des passerelles ;
- la diffusion large, auprès de tous les opérateurs, des dispositifs de bonnes pratiques et d'opérationnalisation.

Renforcer les missions de conseil et d'orientation des Carrefours Emploi Formation (CEFo)

Développés sur une base partenariale, les CEFo sont animés par des conseillers, membres du personnel des opérateurs suivants : AWIPH, Enseignement de promotion sociale, FOREm Conseil, FOREm Formation, IFAPME, Interfédération des EFT et des OISP, Missions régionales pour l'emploi. Ils jouent un rôle important en matière d'accompagnement et d'information pour les demandeurs

d'emploi à la recherche d'une formation ou d'un emploi, mais aussi pour les opérateurs et pour les conseillers en accompagnement professionnel du FOREm.

Néanmoins, en raison de la complexification croissante de leurs missions, les conseillers travaillant dans les CEFo ont dû progressivement consacrer une part de plus en plus importante de leur temps à des tâches administratives et de simple information, au détriment de leur fonction première d'entretien-conseil et de guidance des demandeurs d'emploi.

Pour l'Interfédé, les conseillers des CEFo, confrontés à un afflux de plus en plus important de demandeurs d'emploi sous l'effet du Plan d'accompagnement des chômeurs, doivent pouvoir disposer du temps suffisant pour :

- coordonner leur rôle avec celui des conseillers en accompagnement professionnel du FOREm ;
- conseiller et orienter, en toute neutralité, le public et particulièrement les personnes les plus démunies vers les services les plus adéquats, dans des conditions suffisantes de disponibilité et de confidentialité ;
- assurer des permanences en décentralisation dans des lieux de proximité pour les demandeurs d'emploi, particulièrement dans les sous-régions les plus étendues ;
- tisser et entretenir des liens avec les opérateurs locaux, condition sine qua non pour disposer d'informations actualisées ;
- assurer un réel rôle d'observation afin de diffuser aux opérateurs les informations sur les attentes du public et sur les emplois proposés par les entreprises.

A cette fin, le dispositif CEFo doit bénéficier de moyens suffisants, particulièrement

en ressources humaines opérationnelles et administratives, pour assurer les missions qui lui sont confiées par le Gouvernement wallon.

« Après de longs mois de chômage, c'est au CEFo qu'on m'a le mieux aidé pour trouver cette formation. Avant d'entreprendre cette formation, j'allais au FOREm mais les choses me paraissaient compliquées. Je ne savais rien au départ. En apprenant que le Carrefour existe, j'y ai été pour exposer ma demande. J'avoue que sans le CEFo, le chemin devait être beaucoup plus long et plus compliqué. Avec le CEFo, certaines portes peuvent s'ouvrir à vous... Au CEFo, vous pouvez obtenir des informations. En plus, ils vous aident à trouver le choix qui vous convient... Si vous voulez aller en formation, il faut déjà avoir une idée précise de ce que l'on veut faire. Si on n'a pas une idée claire de ce qu'on veut, on est perdu... »

**Donner la priorité au
Dispositif intégré d'insertion
socioprofessionnelle (DIISP)
sur le Plan d'accompagnement
des chômeurs (PAC)**

En donnant la priorité au PAC, l'accord de coopération conclu en 2004 entre les Gouvernements fédéral et wallon en matière d'activation des demandeurs d'emploi a relégué au second plan le Dispositif dans son ensemble, entraînant des conséquences dommageables pour le public et le travail réalisé au sein des EFT et OISP.

Or, le rôle de ces organismes d'insertion est de proposer une formation et un accompa-

gnement psychosocial à leurs stagiaires, en tant que personnes adultes et libres de poser des choix. Ce travail nécessite l'établissement d'un rapport de confiance fondé sur le respect des spécificités, des potentialités et des attentes de chaque stagiaire. C'est pourquoi il ne peut être question que le service public pratique un adressage systématique et indifférencié de demandeurs d'emploi, sur la base de listes informatisées, auprès des opérateurs EFT et OISP. De même, il ne peut être question de demander aux opérateurs de formation de communiquer, en retour, des informations relevant du contrôle des bénéficiaires. Le risque de sanction existe si le demandeur d'emploi refuse d'obtempérer à une prescription inadaptée. Compte tenu du rôle du service public dans la mise en œuvre du PAC, cette pratique ne peut qu'entretenir la confusion chez le demandeur d'emploi entre la fonction de contrôle, légitime, dévolue à l'ONEm et celle d'accompagnement et de formation dévolue aux opérateurs de formation.

L'Interfédé demande en conséquence :

- que la mise en relation entre les candidats stagiaires et les opérateurs résulte d'une démarche volontaire précédée, avant toute orientation, d'un réel travail d'accompagnement (auquel doivent être alloués les moyens nécessaires en temps et en ressources humaines) en concertation avec les opérateurs de formation ;
- que la transmission d'informations sur les stagiaires et leurs parcours ne concerne que des données purement administratives et n'ait, en aucun cas, pour objet ou comme conséquence de sanctionner des stagiaires dont le parcours atypique ne concorderait pas précisément au 'contrat' passé avec le facilitateur de l'ONEm ou du FOREm ;

- que, compte tenu des difficultés qu'elles rencontrent, les personnes fortement éloignées de l'emploi puissent construire leur propre parcours, parcours qui peut être parsemé de découragement, de remise en question et d'absentéisme en raison de motifs d'ordre personnel, familial ou social ;
- que la carte JobPass, mise en place par le FOREm et destinée à faciliter le suivi du parcours du demandeur d'emploi dans ses démarches, soit et reste un simple outil dans l'intérêt du demandeur d'emploi et qu'il ne soit en aucun cas demandé aux EFT et aux OISP d'y collaborer d'une manière qui intégrerait une logique de contrôle des bénéficiaires.

Utiliser réellement le Contrat crédit insertion (COCRI) comme outil pour favoriser l'insertion

Sensé faciliter et fluidifier le parcours du demandeur d'emploi, le COCRI n'a bien souvent rencontré qu'absence d'intérêt et d'adhésion, méfiance ou incompréhension flagrante des demandeurs d'emploi et des opérateurs. Le demandeur d'emploi ayant droit à un service public de qualité, il est dès lors normal d'attendre du FOREm et des partenaires du DIISP une contractualisation avec le demandeur d'emploi qui présente plusieurs avantages pour celui-ci :

- la garantie d'un accompagnement individualisé par un conseiller particulier tout au long de son parcours d'insertion ;
- la mise en œuvre de toute action permettant de faciliter son insertion sur le marché de l'emploi ;
- l'octroi de primes et avantages ;
- un suivi et la mise à sa disposition de toute information utile sur les offres de services, de formation et d'insertion des opérateurs du dispositif, ainsi que l'accès aux formations

professionnelles et aux actions d'insertion socioprofessionnelle qu'ils organisent ;

- la communication, selon une fréquence convenue, d'offres d'emploi en rapport avec ses compétences ;
- l'immunisation du contrôle de disponibilité par l'ONEm pendant la durée couverte par le COCRI.

Pour que le COCRI devienne un outil réellement efficace, l'Interfédé demande que sa signature réponde aux conditions suivantes :

- le demandeur d'emploi doit être correctement informé de son contenu et de ses implications, il doit pouvoir y adhérer sur une base totalement volontaire et son interlocuteur doit s'assurer de sa bonne compréhension ;
- la signature du contrat doit être négociée et concertée préalablement entre le demandeur d'emploi, le conseiller en accompagnement et l'opérateur de formation ;
- le COCRI, en raison de sa durée limitée à deux ans, ne doit pas être systématiquement signé à l'entrée en formation en EFT ou en OISP, et tout particulièrement lorsque la formation suivie concerne une action de resocialisation ou d'orientation du demandeur d'emploi ou lorsqu'elle vise, dès le départ, la reprise d'une formation qualifiante dans le cadre d'une filière concertée entre opérateurs.

Assurer l'effectivité et la neutralité du rôle décréteil du Régisseur ensemble

Le décret du 1^{er} avril 2004 relatif au DIISP confie un rôle central au FOREm Conseil en lui assignant notamment comme missions :

- de coordonner et de promouvoir le dispositif ;
- d'en assurer le pilotage ;
- d'initier la mise en place de passerelles et

de partenariats entre les opérateurs de formation et d'insertion aux plans régional et sous-régional.

Comme on aura pu le constater à la lecture des points précédents, le décret n'a pas produit tous ses effets, en raison notamment :

- d'un cadre insuffisamment précis et contraignant ;
- d'une absence de réelle coordination ;
- d'un repli frileux d'un certain nombre d'acteurs sur leur logique institutionnelle propre, voire dans certains cas d'indifférence.

En particulier, les Commissions consultatives sous-régionales (CCSR), sensées coordonner et fluidifier les actions locales, fonctionnent à géométrie variable et ont une efficacité toute relative causée par l'absence de représentants des employeurs ou de certains opérateurs de formation, ainsi qu'un réel manque d'investissement dans leur mission de mise en place et de gestion des dispositifs d'écoute et de participation des bénéficiaires.

L'Interfédéré demande au Gouvernement wallon d'allouer des moyens suffisants au FOREm Conseil afin de lui permettre d'assurer :

- une réelle fonction d'animation dans les CCSR en vue d'y impliquer tous les acteurs ;
- une évaluation des actions menées par les CCSR depuis leur mise en place ;
- une concertation active entre les opérateurs en vue de permettre la construction en partenariat de réelles filières de formation au bénéfice des demandeurs d'emploi ;
- une information précise et approfondie des demandeurs d'emploi dans leurs relations avec le service public, des enjeux et des conséquences des politiques d'activation et des services proposés dans ce cadre ;
- une visibilité totale de l'ensemble des

offres de formation proposées dans toutes les sous-régions ;

- une information précise des opérateurs sur l'ensemble des mesures mises en œuvre et sur l'évaluation de celles-ci.

L'Interfédéré demande également que l'effectivité et la neutralité dans l'accomplissement de ce rôle de Régisseur ensemble soient évaluées par la Commission consultative régionale (CCR).

Améliorer et simplifier le cadre législatif, administratif et financier des EFT et des OISP

Le décret du 1^{er} avril 2004, relatif à l'agrément et au subventionnement des EFT et des OISP, a été adopté par le Parlement wallon après plusieurs années de gestation et de concertation entre les cabinets successifs des Ministres de la Formation et les représentants du secteur, réunis au sein de l'Interfédéré. Ce décret apporte une reconnaissance aux missions dévolues aux organismes œuvrant dans les domaines de la formation et de l'insertion socioprofessionnelle des demandeurs d'emploi peu qualifiés en Région wallonne, ainsi qu'une stabilisation réglementaire et financière du secteur.²

L'arrêté du 21 décembre 2006 du Gouvernement wallon, portant exécution du décret EFT-OISP, a fixé l'entrée en vigueur de la nouvelle législation au 1^{er} janvier 2008. D'autres documents officiels sont venus compléter le nouvel arsenal législatif.³ Si la législation n'a cessé d'évoluer depuis 2004 pour apporter un maximum de réponses aux besoins et attentes du terrain, il reste cependant aujourd'hui encore quelques questions importantes à solutionner.

Cette 2^{ème} partie du Mémorandum de l'Interfédé est nettement plus technique puisque, comme son titre l'indique, elle concerne les aspects financiers et administratifs du décret EFT-OISP et de son application, aspects qui n'en sont cependant pas moins importants puisqu'ils ont une incidence sur la qualité de l'accueil et la prise en compte du public, notamment les personnes fragilisées et à statut spécifique.

Au chapitre financier, relevons la question des **heures assimilées**.

La législation dispose en effet que certaines situations d'absence des stagiaires sont assimilées à des heures de formation. Cette disposition permet de tenir compte de situations indépendantes de la volonté des opérateurs, telles que maladies, absences pour raisons sociales ou familiales, de contraintes judiciaires ou encore d'impossibilité de remplacer des stagiaires qui ont interrompu leur formation pour entrer en formation qualifiante ou pour accéder à un emploi. L'assimilation de ces heures 'non prestées' doit permettre de ne pas pénaliser les opérateurs car elles sont ajoutées au comptage des heures réellement prestées pour calculer le montant des subventions accordées.

Cependant, si ces heures interviennent pour vérifier si les opérateurs ont bien réalisé le seuil minimal de 90% du nombre d'heures pour lesquelles ils ont été agréés (et ainsi leur garantir le financement à 100% pour la période d'agrément en cours), elles ne seront pas comptabilisées pour déterminer le volume d'heures à agréer et à financer pour la période d'agrément suivante. De l'avis de l'Interfédé, cette disposition ne respecte pas l'esprit et les raisons pour

Lire et Ecrire en Hainaut occidental développe une offre de formation pour un public qui ne possède pas les compétences requises pour l'obtention du CEB, public particulièrement fragilisé rencontrant des obstacles importants à l'ancrage en formation (santé, précarité économique et sociale).

Durant le premier semestre 2008, il a été procédé à l'inventaire des heures de formation assurées dans le cadre du décret. Sur l'ensemble des heures comptabilisées, 72% des heures ont été effectivement prestées, 17% n'ont pas été prestées mais ont fait l'objet d'un justificatif (maladie, garde d'enfants, convocations institutionnelles, accès à l'emploi...), 11% des heures concernaient des absences non justifiées.

Par assimilation d'une partie des heures 'non prestées' (celles pour lesquelles un document justificatif a été produit), l'association atteindra le seuil de 90% d'heures requises. Cependant, elle ne pourra compter que sur les 72% d'heures effectivement prestées pour le calcul de sa subvention et pour le renouvellement de son agrément au bout de trois ans.

lesquelles la notion d'heures assimilées a été introduite dans l'arrêté.

Pour assurer leur survie, les centres qui travaillent avec un public précarisé seront-ils contraints à n'accepter en formation que des personnes présentant moins de 'risques', c'est-à-dire en pratiquant, contre leur volonté, une politique de sélection contraire à leur mission ? Des problèmes similaires



Titom (www.titom.be), licence Creative Commons by-nc-nd 2.0 be

se posent également aux organismes qui assurent la formation en milieu carcéral et en défense sociale où de multiples raisons indépendantes de la volonté des opérateurs (maladies non couvertes par un certificat médical, visites de la famille ou des autorités judiciaires, convocations chez le directeur ou l'assistant social de la prison, transferts temporaires, sanctions, grèves,...) sont à l'origine d'heures de formation non prestées.

C'est pour cette raison que l'Interfédé demande que, pour les organismes agréés pour une période de trois ans, les heures assimilées soient comptabilisées comme des heures prestées et soient prises en compte pour le renouvellement de l'agrément. Il doit en aller de même pour les organismes agréés pour un an qui ne sont financés que

pour les heures réellement prestées : les heures assimilées doivent être comptabilisées et financées comme les heures réellement prestées.

Le système de financement forfaitaire à l'heure de formation nuit, par ailleurs, à la **professionnalisation du secteur**. Il pénalise les opérateurs dont les travailleurs ont une ancienneté moyenne importante. En effet, les centres reçoivent toujours 10 ou 12 € de l'heure⁴, que l'encadrement soit pris en charge par des travailleurs nouvellement engagés ou des travailleurs expérimentés qui coûtent davantage. Ce mode de subventionnement accule les opérateurs à se défaire de leurs travailleurs expérimentés, faute de pouvoir leur payer des salaires prenant en compte leurs années d'ancienneté.

En élaborant son budget 2009, l'EFT Isocèle a réalisé à quel point elle plongera dans le rouge à partir de 2009. Le déficit résultera principalement de l'envolée des charges salariales qui, trois fois indexées en 2008, génèreront un surcoût de 6%, alors que les subventions de la Région wallonne ne seront relevées que de 2,6%. Pour un centre comme Isocèle, le problème se trouve amplifié du fait que l'entreprise travaille avec un personnel expérimenté (3 travailleurs ont plus de 15 ans d'ancienneté, 7 ont entre 10 et 14 ans, et 4 entre 5 et 9 ans). Les écarts barémiques sur 15 ans varient en effet, selon les échelons, de 125% à plus de 151%. Pour l'EFT, la charge salariale résultant de l'ancienneté acquise s'élève ainsi à près de 200.000 euros par an. Remplacer une personne ayant 15 années d'ancienneté par une nouvelle recrue générerait une économie de 10.000 à 20.000 euros selon la fonction, mais constituerait une perte d'expertise professionnelle indispensable à l'entreprise.

Le financement à l'heure prestée nuit également à la professionnalisation du secteur par la non prise en compte du temps de formation et de recyclage du personnel, pourtant particulièrement utiles à ceux qui travaillent avec un public précarisé. Les travailleurs qui partent en formation ne pouvant pendant ce temps assurer l'encadrement des stagiaires, le nombre d'heures subsidiées diminue en conséquence.

De manière à éviter les pertes d'expertise professionnelle indispensable au secteur, l'Interfédé demande que soit trouvée une solution

qui ferait intervenir, dans la fixation des taux horaires de subventionnement, l'ancienneté des travailleurs ainsi que le temps qu'ils consacrent à la formation et au recyclage.

Un certain nombre de problèmes doivent également être réglés pour améliorer **l'accueil des stagiaires en formation**, notamment celui des publics spécifiques (personnes incarcérées, demandeurs d'asile, public fortement fragilisé comme les toxicomanes ou les personnes en souffrance psychique) ou des personnes qui n'entrent pas dans une des catégories administratives prévues et pour lesquelles les organismes doivent introduire une demande de dérogation⁵.

L'asbl Autrement, agréée en qualité d'EFT en parachèvement du bâtiment, a comme objectif l'insertion sociale et socioprofessionnelle des toxicomanes et des alcooliques. Pour ce type de public, la formation technique sur chantier nécessite un accompagnement psychosocial renforcé, assuré par une équipe composée d'une psychothérapeute, d'une psychologue du travail, d'une éducatrice et d'une assistante sociale. Des entretiens individuels et collectifs réguliers ou à la demande sont organisés. Les stagiaires sont en principe trois jours par semaine sur chantier. Les deux autres jours, ils sont pris en charge par l'équipe psychosociale au travers de réunions de mise au point et de dynamique de groupe. Parfois, des interventions psychosociales individuelles sont également nécessaires, par exemple pour travailler l'estime de soi ou le respect de l'autre.

Pour pouvoir répondre aux besoins de ces différents publics, l'Interfédération demande qu'ils soient pris en compte par une adaptation et/ou un assouplissement de la législation.

Enfin, en vue de faciliter la **gestion administrative** des EFT et des OISP, l'Interfédé demande également une simplification des contraintes administratives, ainsi qu'une amélioration de la coordination entre les différents services administratifs en relation avec les opérateurs agréés.

Rédigé à l'intention des partis politiques en vue des élections régionales de juin 2009, le Mémoire présenté dans cet article rassemble les revendications que l'Interfédé a jugées prioritaires à être prises en compte dans la déclaration gouvernementale de la nouvelle majorité constituée à l'issue du scrutin. ⁶

Sa rédaction a donné l'occasion à l'Interfédé de réaffirmer, à travers le recueil de l'expérience de terrain et la formulation de propositions concrètes, les valeurs et les choix de société qui sont les siens.

**Mémoire résumé
par Sylvie-Anne GOFFINET,
Lire et Ecrire Communauté française**



L'intégralité du Mémoire a été publiée dans un numéro spécial de *L'Essor*, la revue de l'Interfédé (n°47, mars 2009). Ce numéro est téléchargeable sur le site : www.interfedeb.be

1. Ce Mémoire a été rédigé par l'Interfédé, le groupement des Fédérations d'Entreprises de formation par le travail (EFT) et d'Organismes d'insertion socioprofessionnelle (OISP). Le décret wallon des EFT et OISP reconnaît l'Interfédé et lui confie trois missions dans le champ de l'insertion socioprofessionnelle : promouvoir la cohérence et la qualité des pratiques administratives, organisationnelles et formatives ; assurer la représentation des EFT et des OISP dans les instances de pilotage, d'accueil et d'information du DIISP ainsi que dans les autres instances de réflexion relatives à la formation des adultes ; coordonner l'offre de formation du personnel des EFT et des OISP et en assurer, le cas échéant, la formation continuée.

2. Voir aussi : Véronique DUPONT, **Le décret wallon EFT-OISP, ses implications et ses enjeux**, in *Journal de l'alpha*, n°159, juillet-août 2007, pp. 59-64.

3. Circulaire ministérielle du 2 mai 2007, remplacée par un arrêté ministériel daté du 30 décembre 2008 accompagné d'une nouvelle circulaire, et note interprétative de l'administration.

4. 12 € de l'heure de formation par stagiaire pour les EFT, ainsi que pour les OISP alpha, remise à niveau et développement personnel. Pour les OISP professionnalisantes, le financement est de 10 € de l'heure.

5. Il s'agit des demandeurs d'emploi inoccupés qui ne remplissent pas les conditions de diplôme ou d'ancienneté de chômage et des personnes bénéficiant d'indemnités d'incapacité de travail (moyennant accord préalable du médecin-conseil de l'INAMI).

6. C'est la raison pour laquelle l'Interfédé n'a pas voulu revendiquer ici l'abolition du PAC (il s'agit en effet non d'une compétence régionale mais d'une compétence fédérale), même si elle considère qu'il s'agit certainement d'une revendication importante.

Pour une école plus juste pour tous

La pétition de la Plate-forme contre l'échec scolaire

En Communauté française, trop d'élèves sont broyés par l'institution scolaire. Tris, sélections, redoublements, réorientations et exclusions restent scandaleusement élevés et ne sont nullement en diminution. Ils touchent avant tout les enfants issus des familles populaires. De nombreux enseignants sont aussi en souffrance. Contrairement à d'autres pays, la culture de la sélection et de l'échec continue à faire des dégâts inacceptables en dépit des politiques menées pour en venir à bout.

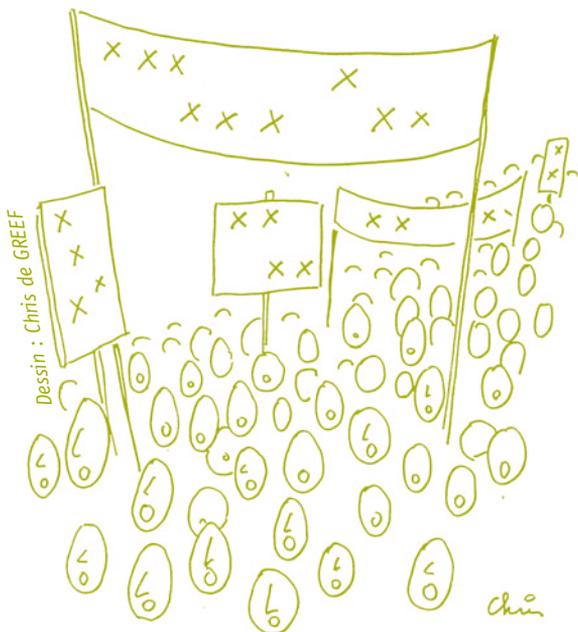
Le 5 avril dernier, les associations rassemblées au sein de la plate-forme associative de lutte contre l'échec scolaire, dont Lire et Ecrire, ont lancé une pétition qu'elles ont remise au nouveau formateur du Gouvernement de la Communauté française pour demander que, lors de la nouvelle législature, le Gouvernement donne la priorité à trois objectifs prioritaires.

Une plate-forme de lutte contre l'échec scolaire : pourquoi ?

Initiée par la Ligue des Droits de l'Enfant, la plate-forme associative de lutte contre l'échec scolaire a été rejointe par huit autres associations, les trois grands syndicats d'enseignants et des spécialistes des sciences de l'éducation.¹ Elle se veut ouverte à toute autre association qui partage ses objectifs.

Voici les raisons qui ont motivé sa création :

- Chaque année, 40.000 élèves redoublent en Communauté française de Belgique. Sur une scolarité de 12 ans, cela fait 480.000 redoublants. Près d'un enfant sur deux sera touché par le redoublement lors de sa scolarité. On sait que plus de 80% de ceux-ci connaîtront l'échec au cours de leurs études.



Manifestation d'analphabètes.



Certains enfants redoublent déjà leur dernière année de maternelle. Et comme si cela ne suffisait pas, 34% des enfants (360.400) quittent l'enseignement avant la fin du secondaire, sans diplôme, hypothéquant leur intégration sociale et influençant leur vie entière, mais aussi la vie de leurs propres enfants.

- Ce sont les couches sociales les plus fragiles qui sont le plus concernées. L'inégalité est flagrante : 90% des enfants d'enseignants et de cadres font des études supérieures, tandis que 65% des enfants d'ouvriers n'y ont jamais accès. Ceux-ci, par contre, se retrouvent en majorité sur les bancs des écoles professionnelles.

- Comment peut-on s'intéresser à des études et avoir envie de préparer activement son avenir lorsque l'on se retrouve dans une

filrière de relégation que l'on n'a pas choisie et qui a été imposée, que ce soit dans l'enseignement technique (où, en fin d'études, 80% des élèves sont en retard scolaire) ou dans le professionnel (qui affiche 75% de retards scolaires en début d'études et 90% en fin d'études), trop souvent considérés, par les enseignants 'orienteurs' eux-mêmes, comme un 'enseignement poubelle'.

- Laisser des enfants affronter la société sans diplôme revient à les condamner, sans regrets, à une vie socialement difficile, tout simplement parce qu'ils seraient de 'mauvais élèves'. Mais il n'y a pas de mauvais élèves. Tous les enfants sont capables d'apprendre et d'atteindre un niveau de qualité s'ils sont placés dans un système scolaire motivant, soucieux de ne laisser aucun élève sur le carreau.

Il est dès lors urgent de remanier le système scolaire en profondeur, dans l'intérêt de tous ses acteurs (enfants, enseignants, parents) mais aussi de la société elle-même. C'est toute notre Communauté qui doit se mobiliser pour changer le système. Le redoublement a encore de beaux jours devant lui s'il reste considéré comme pédagogiquement utile pour les élèves les plus faibles. Que ce soit dans le chef des enseignants, des parents, voire des élèves eux-mêmes, mais aussi des politiques, des médias, de toute la société. La réorientation, quant à elle, ne devrait plus intervenir avant la fin d'un cursus commun, le plus tard possible, et ne doit se faire que dans l'intérêt de chaque enfant. En collaboration avec lui et en respectant ses choix de vie. Plus question de vouloir absolument en faire un plombier s'il veut être informaticien ou enseignant.

Nous ne pouvons plus accepter l'échec scolaire et donc l'hypothèque de la vie sociale,

voire la marginalisation de dizaines de milliers de jeunes chaque année. Il est urgent de changer les choses dans l'intérêt de tous les enfants. La lutte contre l'échec scolaire sera bénéfique pour tout le monde. En insufflant des moyens nécessaires et suffisants, elle profitera tant aux plus fragiles qu'à ceux qui ont moins de difficultés.

Les objectifs de la pétition

1. Mettre en place un vrai tronc commun de 5 à 14 ans, tel que défini par le Décret 'Missions'² et dont l'ambition est de faire en sorte que tous les enfants soient capables d'atteindre sans redoublement et réorientation les objectifs de compétences définis par le législateur pour les élèves de 14 ans. Ce tronc commun jusque 14 ans doit être une étape pour, progressivement, aller jusque 16 ans, afin de retarder le plus tard possible la sélection et d'éviter les relégations.

2. Signer un nouveau 'pacte scolaire' autour d'un plan d'action visant à faire atteindre à tous les élèves, sans redoublement et réorientation, les compétences définies à 14 ans. Ce plan doit être plus cohérent que le contrat pour l'école, avoir plus de souffle, être plus crédible aux yeux de chacun. Il faut veiller à un vrai accord des partenaires (PO, syndicats, parents), de manière à ce que la défense d'intérêts particuliers ne vienne pas, au fil de la négociation des mesures concrètes et de leur mise en œuvre, détricoter la cohérence d'un plan visant un objectif que tous les enfants sont en droit d'exiger.

3. Mettre en œuvre une politique visant à diminuer drastiquement la concurrence entre écoles, y compris entre écoles de réseaux différents. Il est urgent de réaf-

firmer sans ambiguïté que celles-ci ne remplissent pas leur rôle quand elles :

- sélectionnent leur public ;
- se déchargent sur d'autres écoles des élèves ayant plus de difficultés d'apprentissages ou qui sont porteurs de handicaps ;
- renvoient la remédiation à des organismes payants ou à la famille ;
- constituent des publics homogènes au plan des aptitudes, de la motivation ou du comportement.

Cette politique n'est possible qu'en régulant sérieusement l'affectation des élèves. En retour, les autorités politiques doivent garantir aux écoles remplissant leur rôle des moyens supplémentaires et à l'inverse pénaliser les écoles qui choisissent une politique élitiste.

1. Ont rejoint la plate-forme : l'Association Pour une Ecole Démocratique (APED), la Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel (FAPEO), la Fédération Francophone des Ecoles de Devoirs (FFEDD), la Coordination régionale d'écoles de devoirs de la Province de Hainaut (CEDDH), la Coordination des Ecoles de Devoirs de Bruxelles (CEDD), Changements pour l'égalité (CGé), Infor-Jeunes, la Ligue des Familles, Lire et Ecrire, le MOC, la CGSP-enseignement, la CSC-enseignement, le SEL-SETCA. Soutiennent la plate-forme : Marcel Crahay (ULG), Benoît Galand (UCL), Vincent Dupriez (UCL), Bernard Delvaux (UCL), Vincent Carette (ULB).

2. Ce décret du 24 juillet 1997 dit ainsi que « dans l'enseignement ordinaire, la formation de l'enseignement maternel et des huit premières années de la scolarité obligatoire constitue un continuum pédagogique structuré en trois étapes – de l'entrée dans l'enseignement fondamental à la fin de la deuxième année primaire, de la troisième à la sixième année primaires, les deux premières années de l'enseignement secondaire – visant à assurer à tous les élèves, les socles de compétences nécessaires à leur insertion sociale et à la poursuite de leurs études.

Changer l'École pour plus d'égalité

CGé soumet ses propositions

Parce que l'enseignement en Communauté française est caractérisé par d'importantes inégalités de résultats entre élèves, par une forte relation entre les parcours scolaires des élèves et leur origine socioculturelle et par la ségrégation entre établissements, Changements pour l'égalité a publié, en vue des élections régionales de juin dernier, quatre propositions pour changer l'École. Ces propositions ont été soumises au débat via son site. La première et la quatrième concernaient la formation des enseignants, l'évolution de leur métier et l'accompagnement dont ils ont besoin pour permettre à tous les élèves d'acquérir non seulement des savoirs, mais aussi des compétences. La seconde et la troisième mettaient, quant à elles, en lumière la nécessité pour l'École de nouer des alliances et des partenariats avec les familles et le milieu associatif autour d'un projet éducatif émancipateur.

Si Lire et Ecrire soutient l'ensemble des propositions de CGé, nous ne reprendrons ici que les deux qui nous concernent plus directement, à savoir la deuxième sur les relations Ecole-familles¹ et la troisième sur le partenariat Ecole-milieu associatif.

Relations Ecole-familles

Parce que l'École n'est pas seule et qu'il y a lieu de nouer des alliances et des partenariats avec les familles autour d'un projet éducatif émancipateur.

Constats

- L'échec scolaire (mesuré par le retard et l'orientation vers les filières qualifiantes) touche plus lourdement les enfants issus des milieux défavorisés (caractérisés par la précarité et la pauvreté dans les ressources, l'emploi, le logement, la formation, la santé).
- L'École porte un regard sévère sur les familles : elles seraient soit trop absentes

(démissionnaires et insuffisamment impliquées dans la scolarité de leurs enfants) soit trop présentes (exigeantes voire violentes car proches de l'ingérence).

- La relation Ecole-familles est le plus souvent qualifiée de difficile à cause d'une mauvaise communication entre les personnes (enseignants-directions-parents-enfants) : elles ne se comprendraient pas...
- La Famille attend de l'École qu'elle prenne ses enfants en charge de manière individuelle et qu'elle leur donne tous les moyens de réussir scolairement et socialement.
- L'École demande aux familles de s'impliquer davantage dans le suivi scolaire. L'actuelle

explosion des organismes d'accompagnement à la scolarité (tant des milieux défavorisés via les écoles de devoirs que des milieux favorisés via les sociétés privées) montre combien les familles sont démunies et impuissantes devant cette exigence de l'École.

Analyse

- Les relations entre l'École et les familles dépassent largement le niveau relationnel et communicationnel ; elles sont sociales car liées à la fois à la nature des groupes en présence, à leur diversité et à leurs interactions. Elles se problématisent dans la traduction et la reproduction par l'École des inégalités sociales.
- L'École voit dans la Famille une des causes principales de l'échec scolaire et lui demande d'intervenir dans son traitement. Ce faisant, elle la pousse à se transformer en succursale de l'École afin de pallier les manquements et les difficultés de l'enseignement. La Famille, où priment l'affectif, l'individuel, le gratuit et le particulier, perd ainsi une part de ses prérogatives et de ses valeurs : elle se dénature. Et si elle ne parvient pas à réaliser ce changement, elle est culpabilisée et dévalorisée.
- L'École ignore les conditions du passage des enfants entre la Famille et l'École, cet autre monde où priment le cognitif, le collectif, l'évaluatif et l'universel. Cette ignorance l'empêche de repérer et de comprendre les difficultés de l'accrochage scolaire et donc d'y remédier efficacement grâce à des pratiques enseignantes plus appropriées.
- L'École méconnaît la diversité des familles et des cultures ; elle ne voit pas que, pour devenir élèves et apprenants, la plupart des enfants doivent procéder à une véritable acculturation tant dans le registre sociocognitif, langagier et pédagogique que rela-

tionnel et social. Ne les connaissant pas, l'École n'enseigne pas ces processus de passage de manière systématique et explicite.

Propositions

- Le **problème social** posé par la relation Ecole-familles prend sa source au cœur de l'enseignement, dans les classes, dans la pédagogie et la didactique, dans les pratiques enseignantes. Les solutions se situent en priorité aux mêmes endroits : il s'agit d'amener les enseignants et les directions à :
- Comprendre la nature, les enjeux et le rôle social de l'École et situer leur action dans le registre professionnel et institutionnel.
 - Admettre la valeur intrinsèque de toute famille, son caractère légitime et souhaitable.
 - Comprendre les conditions du passage entre Famille et Ecole et aider les élèves à le franchir : pour s'approprier la culture de l'écrit et de l'abstrait, l'enfant doit passer du registre affectif au cognitif et du langage particulier à l'universel ; il doit aussi passer d'une relation personnelle, individuelle et gratuite à une relation impersonnelle, collective et évaluative.
 - Considérer l'élève moyen comme ignorant la culture et la forme scolaires et par conséquent enseigner systématiquement et explicitement les postures et démarches intellectuelles et autres du statut d'apprenant et d'élève.
 - S'appuyer sur les savoirs et le vécu particuliers des enfants (tout ce qu'ils acquièrent dans leur famille) pour emmener tous les élèves vers les savoirs universels (symbolisés par la culture de l'écrit et de l'abstrait). Donner davantage de sens social et culturel aux apprentissages scolaires, faire décoller et atterrir les savoirs scolaires sur le terrain familial et social, notamment en donnant un travail à domicile moins strictement scolaire

(exercices et tâches qui répètent ce qui a été fait en classe) et plus culturel : donner à chaque enfant la mission d'observer, d'exercer, de tester dans son monde familial et social ce qu'il a vu en classe afin de découvrir l'importance, l'intérêt et l'utilité sociale de l'École et de tout ce qu'il y apprend. Ensuite, rassembler, confronter, débattre en classe les résultats issus de tous ces mondes particuliers et rebondir dessus pour avancer un peu plus vers l'universel...

Le **problème relationnel** issu de la communication entre les personnes (enseignants, directions, parents, enfants) trouvera ses solutions si le personnel scolaire parvient à :

- Comprendre que ce qui fait la différence essentielle entre les familles, c'est leur rapport à l'École et au savoir (construit sur base de leurs conditions de vie).
- Utiliser la *Communication NonViolente*² dans les contacts avec les familles pour obtenir la satisfaction des besoins de chacun via des demandes positives, claires, concrètes et réalisables par toutes.
- Installer des dispositifs de rencontres entre écoles et familles en pratiquant la participation démocratique, dans le but de lever les malentendus (ce que l'on ne comprend pas chez l'autre) et de résoudre les mésententes (ce sur quoi l'on n'est pas d'accord).³

Les moyens pour parvenir à ces objectifs sont d'ordres divers :

- L'ouverture de la formation initiale et continue des enseignants et des directions à l'analyse sociologique de la fonction et du rôle de la Famille et de l'École ainsi que de leurs relations sociales et interpersonnelles.
- L'organisation institutionnelle de lieux et de moments de réflexivité professionnelle afin d'identifier avec précision et pertinence

ce les difficultés d'apprentissage des élèves et de trouver les solutions les plus efficaces.

- L'accompagnement des équipes enseignantes par des personnes compétentes pour leur offrir l'indispensable regard critique extérieur sur leurs pratiques.

- Le renforcement des actions de soutien à la parentalité afin d'aider les familles dans leurs tâches d'éducation qui réclament des compétences nouvelles telles que l'information, l'esprit critique, la négociation, la délégation, la participation, l'autorité argumentée.

- Le contrôle strict de l'externalisation de l'École qui se développe tant dans la sphère publique que sur le marché via l'accompagnement à la scolarité et la remédiation.

- L'encouragement à la collaboration entre l'École et l'associatif éducatif afin de permettre à l'École de se centrer sur ses missions et moyens spécifiques.

- L'organisation de lieux de rencontre entre le milieu scolaire et les milieux populaires afin que l'École comprenne les conditions de vie, les cultures, les rapports au monde et au savoir de ces familles.

Ecole et environnement éducatif

Parce que l'École n'est pas seule et qu'il y a lieu de nouer des alliances et des partenariats avec les milieux associatifs autour d'un projet éducatif émancipateur.

Constat

Si les jeunes passent constamment d'un milieu éducatif à l'autre (École/environnement éducatif), les adultes qui y travaillent se côtoient rarement, ne connaissent pas les réalités de terrain des uns et des autres. Ils considèrent leur approche comme

unique, prioritaire et perçoivent parfois l'autre milieu comme concurrent, voire hostile.

Les politiques récentes de la Communauté française notamment au travers du *Contrat pour l'école* (2005) ⁴ se sont centrées principalement sur l'école et ont négligé d'investir (dans tous les sens du terme) les relations entre l'École et l'environnement éducatif.

Analyse

Les politiques n'ont pas investi dans les relations écoles/environnement, les ZEP ont fait place aux D+ ⁵, d'un Contrat stratégique pour l'éducation, on est passé à un Contrat pour l'École ⁶...

On peut pointer deux raisons principales à cela :

- les mauvais bulletins envoyés régulièrement à l'École par les enquêtes internationales mais également les indicateurs internes à notre système éducatif. Tous confirment la très relative efficacité et la profonde iniquité de notre système scolaire, d'où les 10 priorités centrées sur l'École et non sur les acteurs faisant partie de l'environnement éducatif des jeunes ;
- plus fondamentalement, la volonté politique de renouer un contrat de confiance avec les enseignants en Communauté française, mis à mal par les restrictions budgétaires des années 80-90. Des blessures sont encore bien présentes et les conséquences palpables : pénurie dans certaines branches et en certains endroits, désinvestissement de certaines équipes de profs et même s'ils font 'un métier formidable', reconnu par un degré de confiance élevé de la part de la population, l'ambiance est globalement morose, principalement au secondaire. Les autres acteurs éducatifs n'ont pas fait l'objet de la même tentative symbolique

d'être au cœur d'un 'contrat', il est vrai qu'ils sont nettement moins nombreux et que ça 'paie' moins.

La complexité du troisième milieu

Le troisième milieu est multiple dans sa composition, puisqu'il regroupe tous les lieux et milieux, en dehors de la famille et de l'école, où les jeunes vivent et apprennent : il s'agit des innombrables associations s'occupant d'activités sportives, artistiques, sportives, culturelles, humanitaires, de mouvements de jeunesse, d'associations relevant de l'aide à la jeunesse,... qui ont développé en leur sein des apprentissages propres que l'École ne prend pas (ou plus) en charge. Ainsi si un enfant souhaite suivre une formation musicale ou artistique, c'est en dehors de l'école qu'il devra le faire et avec ses horaires scolaires qu'il devra jongler. Il s'agit aussi des médias, tant écrits qu'audio et visuels, d'Internet ou encore de 'la rue', des lieux publics, des 'bandes'. Concernant les adultes, il s'agit de l'éducation permanente, en particulier en milieux populaires : groupes d'alpha, maisons de quartier, certaines associations interculturelles, ATD Quart Monde,...

Ce qui intéresse davantage CGé, ce sont les nombreux acteurs gravitant autour de l'école et qui se donnent pour mission d'une façon ou d'une autre de s'occuper des exclus, des 'tombés du nid' familial ou scolaire. Et là, c'est plus complexe et sans vouloir être exhaustif, pointons les organes officiels mis en place par les autorités communales (service de médiation, services de prévention,...), la Communauté française au sein du secteur de l'aide à la jeunesse (SAS, AMO,...), l'associatif (maisons de quartier), les écoles de devoirs,... Cette myriade d'associations en tous genres manque de visibilité,

leurs compétences se chevauchent parfois et elles entrent en concurrence les unes avec les autres dans la surenchère à la prévention.

L'absence de complémentarité avec l'école

L'associatif souffre d'un manque de reconnaissance. Le cursus suivi dans le formel (enseignement) est en général mieux reconnu que des formations équivalentes du non formel (associatif). Sans tomber dans les caricatures, pensons à qui devient et est enseignant, dans quel 'monde' il se trouve : les règles sont claires, les rôles sont établis, il y a des programmes,... Les acteurs du monde associatif n'ont, par contre, pas toujours eu un rapport facile à l'école, leur 'monde' est plus souple, moins délimité, ils travaillent par projet, la conception de l'éducation y est différente. Si ces différents milieux sont proches de par les valeurs prônées, le troisième milieu est considéré comme supplétif à l'École, rarement complémentaire. Quand cela dysfonctionne dans la société (violences urbaines, faits divers impliquant des jeunes,...), on en rajoute une couche dans les dispositifs chargés de colmater les brèches.

Pourtant, l'école n'est pas toute seule

Fort logiquement, elle n'est pas le seul milieu que les enfants côtoient, la famille est le premier milieu éducatif qui, à un moment donné et pour un temps précis, confie, délègue à l'école les apprentissages 'formels' et le troisième milieu constitue le reste. Même si elle offre une 'opportunité de territoire obligatoire' qui fait qu'elle est convoitée par les deux autres milieux, L'École n'a pas le monopole des apprentissages ni de la socialisation, d'autant que ses missions sont limitées dans le temps et l'espace. Tout particulièrement,

en matière de lutte contre les inégalités scolaires, les professionnels de l'éducation ignorent souvent ce que font les uns et les autres, même si a priori ils devraient œuvrer dans la même direction.

Propositions

CGé se veut à l'interface de tous les acteurs éducatifs qui mettent au centre de leurs priorités la lutte contre les inégalités sociales et scolaires. Nous faisons l'objet régulièrement de demandes du troisième milieu de mieux connaître les réalités du monde scolaire. L'inverse se produit rarement, c'est pourquoi pour la prochaine législature nous proposons :

- **D'établir une sorte de 'cartographie' à l'échelle de la Communauté française de ce 'troisième' milieu.** Il y aurait lieu de caractériser ce 'troisième' milieu, sa nature, son niveau institutionnel, ses objectifs, sa diversité, sa complémentarité avec les autres milieux.

- **D'introduire une onzième priorité dans le Contrat pour l'école relative aux relations entre l'école et le milieu associatif et l'assortir d'objectifs et de moyens budgétaires, phasés dans le temps.**

- **De développer des partenariats.** La collaboration doit être formalisée dans un 'avant', un 'pendant' et un 'après' du projet à mener. Les besoins des uns et des autres doivent pouvoir s'exprimer au risque de tomber dans une instrumentalisation réciproque. Inciter les écoles à développer des partenariats avec les maisons de quartier, les écoles de devoirs, les AMO,... en vue de lutter contre la fracture sociale et scolaire. **Renforcer la présence des partenaires associatifs au sein des Conseils de participation.** Plutôt que créer une énième structure, le Conseil de participation, moyennant une évaluation approfondie

de ses missions, peut être ce lieu où les différents partenaires élaborent le 'projet' d'établissement de l'école.

- **De mutualiser les ressources des uns et des autres.** Pour se rencontrer, apprendre à se connaître, se reconnaître dans ses compétences, il faut des espaces et des temps communs. Pourquoi ne pas ouvrir les écoles après 16h aux diverses associations de quartier, clubs sportifs,... ? Pourquoi ne pas organiser des échanges lors de journées pédagogiques, de formations continuées communes ?

- **De valoriser les expériences existant sur le terrain.**

CGé a publié ses quatre propositions pour les élections communautaires de juin 2009 sur son site à la page : www.changement-egalite.be/spip.php?rubrique254

1. *L'Ecole (avec majuscule) représente le système scolaire dans sa globalité, l'institution, tandis que l'école (avec minuscule) désigne l'entité spécifique que les élèves fréquentent. La Famille (avec majuscule) représente le groupe social communautaire formé par les parents et leurs enfants tandis que les familles (au pluriel) renvoient à leur diversité, qui détermine les inégalités sociales.*

2. *La Communication NonViolente (CNV), initiée dans les années 1970 par Marshall Rosenberg, est fondée sur une approche spirituelle. Se référant au mouvement de Gandhi, M. Rosenberg s'est également inspiré des travaux des psychologues Carl Rogers et Abraham Maslow sur l'empathie et l'analyse des besoins humains. Pour le Centre pour la Communication NonViolente (CNVC), promoteur de la méthode, le but de la CNV est non seulement de promouvoir une qualité des relations permettant de répondre aux besoins des uns et des autres, mais aussi de mettre sur pied des structures gouvernementales et civiles favorisant de tels échanges.*

3. *Un tel dispositif, expérimenté dans diverses écoles, est décrit dans le document suivant : Danièle MOURAUX, **Ecole-familles : des trésors à découvrir ! Animation de rencontres entre parents et enseignants**, février 2004 (téléchargeable en pdf à l'adresse suivante : www.enseignement.be/download.php?do_id=1339&do_check=).*

4. *L'objectif poursuivi par le Contrat pour l'Ecole est la promotion d'une politique permettant « d'aller chercher chaque enfant là où il est et de l'amener au maximum de ses possibilités ». Et ce par la mise en œuvre de 10 priorités : plus d'enseignants ; garantir à chaque jeune la maîtrise des compétences de base ; orienter efficacement chaque enfant ; choisir et apprendre un métier à l'école ; mieux préparer les enseignants ; doter les élèves et les enseignants des outils du savoir ; valoriser les enseignants ; piloter les écoles en permanence ; non aux écoles ghettos ! ; renforcer le dialogue écoles-familles. Pour plus d'informations sur le Contrat pour l'Ecole et chacune de ses 10 priorités, voir : www.contrateducation.be/contrat_presentation.asp*

5. *ZEP et D+ sont basés sur un principe commun : « donner plus à ceux qui ont moins », c'est-à-dire octroyer des moyens supplémentaires à la scolarisation des élèves provenant des milieux les plus fragilisés afin que tous puissent atteindre les mêmes objectifs. Créées en 1988, les Zones d'éducation prioritaires (ZEP) étaient déterminées sur une base territoriale : il s'agissait de zones où les conditions sociales constituaient un facteur de risque pour la réussite scolaire. Les établissements scolaires appartenant à la même zone étaient regroupés pour la réalisation d'un projet de zone cohérent et disposaient de moyens spécifiques pour le mettre en œuvre. Le dispositif dit de 'discrimination positive' (D+) qui a remplacé en 1998 le dispositif ZEP, s'il poursuit le même objectif, n'est plus lié au quartier mais à l'établissement scolaire en fonction de critères d'évaluation du public de l'école tel que le lieu de résidence des enfants. La manière d'atteindre l'objectif diffère également puisqu'il ne s'agit plus de développer des projets en lien avec un quartier mais à l'intérieur d'une école.*

6. Le Contrat stratégique pour l'éducation (voir : www.contrateducation.be/documents/projet.pdf) a été soumis par le Gouvernement de la Communauté française à une large consultation « des enseignants d'abord, des directeurs d'écoles et leurs staffs administratifs, des éducateurs, agents des CPMS, du personnel paramédical, mais aussi des parents et élèves et de tous ceux pour lesquels l'école, et plus largement l'éducation, est un facteur essentiel d'émancipation ». Modifié suite à cette consultation, le Contrat stratégique pour l'éducation est devenu le Contrat pour l'école (voir note 5). Si dans la première version, avant consultation, il était question de l'environnement associatif en plusieurs endroits du

document (service d'information et d'orientation auquel participent des représentants du monde associatif ; dialogue de l'école avec l'ensemble des acteurs locaux dont les acteurs culturels, sportifs et associatifs dans la perspective d'un ancrage du projet d'établissement dans la réalité locale ; offre d'animations adaptées dans le cadre d'un 'contrat éducatif' entre écoles, associations culturelles et sportives avec recours à des interventions externes ; recherche de synergies, notamment avec le secteur associatif, afin de mieux ancrer les filières qualifiantes dans la réalité du monde du travail), dans la version modifiée, on ne trouve plus aucune trace de collaboration entre école et environnement associatif.

D'autres revendications

D'autres associations et mouvements ont fait des propositions pour un enseignement de qualité pour tous.

30% des jeunes quittent l'école sans diplôme. Plus de 70% des jeunes Turcs se retrouvent en enseignement technique ou en professionnel. Plus de 95% des écoles excluent les filles qui portent le foulard. C'est suite à une série de constatations comme celles-ci que le MRAX (Mouvement contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie) a rédigé un Cahier de revendications sur les discriminations dans l'enseignement et a fait des propositions pour un **enseignement anti-raciste et interculturel**.

Cahier téléchargeable à la page : www.mrax.be/article.php3?id_article=779

Comment mieux rencontrer les attentes de la population et des professionnels de l'éducation et disposer d'un service public d'enseignement performant, de qualité et neutre ? Cette question est le point de départ du Mémoire de la Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente. La LEEP y propose de dépasser les clivages anciens et de formuler un **nouveau Pacte scolaire** afin de bâtir l'enseignement du 21^e siècle sur des bases démocratiques.

Mémoire accessible en ligne à l'adresse suivante : www.ligue-enseignement.be/default.asp?V_DOC_ID=2485

L'Aped (Appel pour une école démocratique), le MRAX, Infor Jeunes, la FEF (Fédération des étudiant-e-s francophones) et la Ligue des Droits de l'Enfant ont fait des propositions pour un **nouveau mode d'inscriptions dans le secondaire** afin d'éviter de renouer avec une absence ou une mauvaise régulation des inscriptions génératrice d'inégalités.

Propositions téléchargeables sur le site de l'Aped : www.skolo.org/

LIRE ET ÉCRIRE COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

rue Charles VI 12 – 1210 Bruxelles
tél. 02 502 72 01 – fax 02 502 85 56
courriel : lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be
site : www.lire-et-ecrire.be
portail de l'alpha : www.alphabetisation.be

LIRE ET ÉCRIRE BRUXELLES

rue de la Borne 14 (4^e étage) – 1080 Bruxelles
tél. 02 412 56 10 – fax 02 412 56 11
courriel : info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE EN WALLONIE

rue St-Nicolas 2 – 5000 Namur
tél. 081 24 25 00 – fax 081 24 25 08
courriel : coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

Les Régionales wallonnes

LIRE ET ÉCRIRE BRABANT WALLON

boulevard des Archers 21 – 1400 Nivelles
tél. 067 84 09 46 – fax 067 84 42 52
courriel : brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CENTRE-MONS-BORINAGE

place communale 2a – 7100 La Louvière
tél. 064 31 18 80 – fax 064 31 18 99
courriel : centre.mons.borinage@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CHARLEROI - SUD HAINAUT

rue de la Digue 1 – 6000 Charleroi
tél. 071 30 36 19 – fax 071 31 28 11
courriel : charleroi.sud.hainaut@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE HAINAUT OCCIDENTAL

quai Sakharov 31 – 7500 Tournai
tél. 069 22 30 09 – fax 069 64 69 29
courriel : hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LIÈGE-HUY-WAREMME

rue Wiertz 37b – 4000 Liège
tél. 04 226 91 86 – fax 04 226 67 27
courriel : liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LUXEMBOURG

place communale 2b – 6800 Libramont
tél. 061 41 44 92 – fax 061 41 41 47
courriel : luxembourg@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE NAMUR

rue Relis Namurwès 1 – 5000 Namur
tél. 081 74 10 04 – fax 081 74 67 49
courriel : namur@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE VERVIERS

bd de Gérardchamps 4 – 4800 Verviers
tél. 087 35 05 85 – fax 087 31 08 80
courriel : verviers@lire-et-ecrire.be

