Rapport de l'Observatoire de l'Alphabétisation et de l'apprentissage de la langue française

Juin 2025

Lire et Ecrire Wallonie
DISPOSITIF DE CONCERTATION ET D'APPUI

DISCRI
AUX CENTRES RÉGIONAUX D'INTÉGRATION

Avec le soutien de la Wallonie

Mot du Directeur de Lire et Écrire en Wallonie

Mesdames et Messieurs,

Je tiens à remercier l'ensemble des personnes qui ont participé de près ou de loin à la mise en place de l'Observatoire de l'alphabétisation et du français langue étrangère. En particulier, Gabrielle Vander Elst et Ingrid Bertrand, chevilles ouvrières de l'observatoire au sein de Lire et Écrire en Wallonie. Merci également au SPW, au Discri et à tous les acteurs de terrain, pour la collaboration et la qualité des apports qui ont permis d'être au plus près des réalités vécues.

Cette présentation des résultats de l'observatoire est un document essentiel, car il représente l'aboutissement de trois ans de travail concret traversés tantôt par des questionnements de fonds et éthiques, tantôt par les tensions et les incompréhensions inhérentes à un champ d'action encore trop largement méconnu, et ce, à toutes les strates de la société.

Il est également l'aboutissement de plusieurs années de revendications de la part du secteur de l'alphabétisation pour se doter de chiffres et d'une vision globale, transversale de l'alphabétisation en Wallonie. Parce que oui, comprendre l'analphabétisme, ses enjeux, son maillage d'acteurs, … est un travail de fond qui doit se faire sur plusieurs années. Ce qui nécessite des moyens humains et financiers. La mise en place d'une politique ambitieuse s'attaquant aux inégalités que subissent les personnes en difficulté de lecture et d'écriture au quotidien en Wallonie ne se fait pas en un jour et demande des ajustements constants. En effet, ce n'est pas pour rien que le secteur s'est construit dans la diversité. Il répond à l'hétérogénéité des publics, des contextes et des parcours de vie non-linéaires. C'est cette diversité qui garantit une certaine résilience, capacité d'adaptation et de réaction rapide de la part des acteurs qui le compose. Elle doit être préservée. N'oublions pas l'objectif ultime de notre travail : mettre l'apprenant au centre pour répondre au mieux à ses besoins.

Pour ce faire, les travaux de l'observatoire ont permis, dans un premier temps, de poser un premier diagnostic objectif sur l'offre présente sur le territoire. Il apparaît très clairement que le travail réalisé par les équipes de terrain, pourtant fortement mobilisées et pionnières en la matière, est encore trop méconnu. Tant du grand public que des autorités en passant par les employeurs.

Il nous permet aujourd'hui également de mieux cerner et mesurer le chemin à parcourir pour un droit à l'alphabétisation de qualité pour tous : à la fois en mettant en évidence des tendances générales en lien avec l'analphabétisme, des hypothèses d'explication et surtout des points sur lesquels il faut encore progresser. Pour la première fois, nous disposons donc d'une première approche qui analyse spécifiquement les réalités wallonnes derrière le mot « analphabétisme ». Oui, le chiffre de 10 % avancé par Lire et Écrire a du sens. Il est même plus que probablement sous-évalué, et demande à être affiné encore plus.

Des éléments méritent d'être approfondis, d'autres sont encore à explorer. Il est nécessaire que le financement de l'observatoire soit garanti, afin, notamment, de rencontrer le souhait du gouvernement d'évaluer l'impact des politiques de lutte contre l'analphabétisme.

Puisse ce premier rapport et ses recommandations, relancer les négociations pour la pérennité de l'observatoire de l'alphabétisation.

Bonne lecture.

Joël Gillaux
Directeur de
Lire et Écrire en Wallonie

Mot du Président du DisCRI asbl

Mesdames et Messieurs,

Ce rapport d'étude de l'Observatoire de l'Alphabétisation et de l'apprentissage de la langue française, marque l'aboutissement de trois années de travail sur les dispositifs de formation et leurs publics en Wallonie. Je souhaite, en premier lieu, adresser mes sincères remerciements et félicitations aux équipes du DisCRI asbl et de Lire et Écrire en Wallonie pour la réalisation de ce rapport et la qualité du travail réalisé depuis 2022.

Je tiens, également, à exprimer toute ma gratitude envers l'ensemble des acteurs politiques et institutionnels qui ont soutenu ce projet. Je remercie, tout d'abord, la Ministre Christie Morreale et son cabinet qui l'ont initié et suivi pendant deux ans, ainsi que les Ministres Yves Coppieters et Pierre-Yves Jeholet, et leurs équipes, qui en ont la responsabilité depuis le 30 juin 2024. Il me faut, également, mentionner le rôle clé joué par le Service Public de Wallonie Intérieur et Action Sociale, en particulier par Leila Zahour et l'ensemble des personnes qui se sont succédé dans le Comité d'accompagnement.

Je voudrais aussi remercier les directrices et directeurs ainsi que les travailleuses et travailleurs des Centres Régionaux d'Intégration pour leur implication tout au long de ce projet. Enfin, j'exprime ma profonde gratitude envers les opérateurs de formation wallons qui ont participé, directement et indirectement, à l'enquête qui a été menée.

Cette étude est absolument cruciale. Elle intervient à un moment clé de l'histoire de ce jeune secteur, c'est-à-dire dans une période de réforme, de mutation profonde marqués par la volonté de repenser l'organisation du paysage de l'Alphabétisation et de l'apprentissage de la langue française en Wallonie. Ce projet n'est pas étranger, non plus, à la nécessité de mieux connaître des publics complexes, en particulier les publics accueillis en Wallonie.

Ainsi, il permet de faire un état des lieux objectif de la situation mais aussi de formuler des recommandations politiques, afin de dépasser certains obstacles. En effet, des difficultés structurelles existent et persistent depuis de nombreuses années. Il semble donc important de regarder la réalité en face, notamment la vulnérabilité financière du monde associatif wallon ainsi que celle des publics avant, pendant et après leur formation.

Ce rapport met en avant, de l'autre côté, les nombreux atouts et qualités des dispositifs de formation en Wallonie. Il démontre, notamment, à quel point le secteur s'est professionnalisé depuis une vingtaine d'années. Il met en évidence, surtout, la très grande attention portée, par les opérateurs de formation, à la dimension humaine ainsi que la volonté constante de s'adapter à des publics et à des situations toujours plus difficiles.

Beaucoup reste à faire. Ainsi, la création de l'Observatoire wallon de l'intégration, en 2025, est une véritable aubaine, car il va permettre d'approfondir les connaissances initiées dans ce rapport, mais aussi la connaissance de l'ensemble des domaines touchant l'intégration des personnes étrangères en Wallonie. Il est plus que nécessaire que cet Observatoire soit maintenu sur la durée pour pouvoir suivre les évolutions du secteur, mais aussi évaluer et adapter les politiques publiques.

Farid Nagui
Président du
DisCRI asbl

Contexte institutionnel de l'étude

1.1. Origines et financement de l'étude

Cette étude a été financée, entre le 30 juin 2022 et le 30 juin 2025, par le plan de relance de la Wallonie[1]. Dans ce cadre, le gouvernement wallon a décidé de financer plus de 300 projets et programmes dont l'objectif transversal est de contribuer, directement ou indirectement, à la relance économique de la Wallonie. La présente étude s'inscrit, plus précisément, dans le projet n°271 intitulé « Agréer de nouvelles filières et renforcer l'offre de formation des CISP[2] et opérateurs d'alphabétisation et de français langue étrangère ». Pour être complet, il fait partie de la sous-section 4.2.3. intitulée « Développer des outils d'intégration des personnes éloignées de l'emploi ». Cette dernière appartient à la section 4.2. « Développer l'emploi » de l'Axe 4 « Soutenir le bien-être, la solidarité et l'inclusion sociale ».

Comme ces titres l'indiquent, le projet n°271 est ancré dans les relations entre l'insertion sociale, économique et professionnelle des publics concernés par l'Alphabétisation et le Français Langue Étrangère (FLE). En effet, les auteurs du plan de relance précisent que l'objectif principal de ce projet est de mieux prendre en compte les « besoins en formation insuffisamment rencontrés, notamment dans les secteurs d'avenir et les métiers porteurs mais aussi dans les compétences de base »[3] . Comme le titre de l'Axe 4 le sous-entend également, l'idée est de soutenir les publics fragilisés. Dans ce cadre, la maîtrise de la langue française est considérée comme un atout pour que les personnes vulnérables puissent s'insérer socialement, professionnellement et économiquement.

1.2. Objectifs mentionnés dans l'Arrêté ministériel

En 2022, le Service Public de Wallonie Intérieur et Action sociale, sous l'égide de la Ministre Christie Morreale[4], a produit deux Arrêtés ministériels, l'un adressé à Lire et Écrire en Wallonie, l'autre au DisCRI asbl. Cependant, ces deux Arrêtés présentant strictement le même contenu, nous parlerons, dans la suite de cette étude, « d'Arrêté Ministériel » au singulier. Pour ce qui est du contenu de cet Arrêté, il se concentre spécifiquement sur l'étude des dispositifs d'apprentissage de la langue française par le biais de la création d'un observatoire de l'Alphabétisation et de l'apprentissage de la langue française en Wallonie.

1 Plan de relance de la Wallonie : https://www.wallonie.be/fr/plans-wallons/plan-de-relance-de-la-wallonie.

2 L'acronyme CISP désigne les Centres d'Insertion Socioprofessionnelle.

3 Plan de relance de la Wallonie : https://www.wallonie.be/fr/plans-wallons/plan-de-relance-de-la-wallonie, p. 205.

4 Bien que le projet dépende encore du Service Public de Wallonie Intérieur et Action sociale, le dernier Arrêté ministériel émis pour la période allant du 30 juin 2024 au 30 juin 2025, a été signé par le Vice-Président et Ministre de l'Économie, de l'Emploi, de la Formation et de l'Industrie, Pierre-Yves Jeholet.

De cette manière, cet Arrêté rejoint une demande formulée de longue date de la part du secteur wallon de l'Alphabétisation et de l'intégration, de doter la Wallonie d'un observatoire permettant d'étudier les dispositifs de formation à la langue française et leurs publics. La demande en question comprenait la nécessité de produire des statistiques annuelles sur ces deux secteurs ainsi que de mettre en place une coordination de l'offre et de la demande à l'échelle régionale.

L'Arrêté ministériel reprend, précisément, ces deux grands axes avec des missions dites :

- « **d'observatoire** », concernant la collecte d'informations auprès des organismes actifs dans le domaine de l'Alphabétisation et de l'apprentissage de la langue française en Wallonie, afin d'étudier précisément celle-ci et la mettre en perspective avec la demande effective, le tout devant déboucher sur la formulation de recommandations politiques ;
- « **de coordination de l'offre et de la demande** », consistant à répertorier et comparer les différents dispositifs de formation, ainsi que les initiatives et les outils existant en matière de cadastre de l'offre et de la demande. Il est également demandé de répertorier les tests de positionnement et de validation, ainsi que les référentiels pédagogiques utilisés sur le terrain. Le tout est de proposer des pistes d'harmonisation de certains dispositifs.

Démarche scientifique et déroulement général de l'étude

2.1. Mise en perspective de l'Arrêté ministériel

Nous avons considéré, dans un premier temps, le contenu de l'Arrêté ministériel dans son ensemble, en ne séparant pas les missions d'observatoire et de coordination. En effet, il nous est apparu :

- que ces 2 types de missions n'étaient pas de nature différente ;
- que les résultats de l'observatoire étaient nécessaires afin de proposer, ensuite, des améliorations concernant la coordination de l'offre et de la demande ;
- que cette coordination devait être envisagée au regard des nombreux dispositifs déjà à l'œuvre sur le terrain, dont il convenait de prendre connaissance afin de s'inscrire dans cette dynamique sectorielle ;

- qu'il était crucial, pour les mêmes raisons, de donner un cadre rigoureux à l'harmonisation évoquée dans l'Arrêté ministériel, celle-ci pouvant avoir des implications importantes sur le secteur.

Pour ce qui est du cadre scientifique de la recherche en tant que tel, nous avons dû transposer les objectifs mentionnés dans l'Arrêté ministériel dans le contexte d'une recherche empirique. Cela a nécessité la définition d'un cadre épistémologique précis permettant de traiter les éléments décrits dans l'Arrêté et produire des connaissances de manière rigoureuse. Plus concrètement, nous avons essayé de comprendre, précisément, quelles étaient les attentes de nos commanditaires et celles du secteur dans son ensemble. Cela était indispensable pour formuler des recommandations politiques vérifiables d'un point de vue empirique.

Ce travail conceptuel préparatoire nous a permis de formuler des questions de recherche et de construire un cadre méthodologique capable d'y répondre. Cette étape de questionnement a été indispensable, son but étant de structurer logiquement notre propos mais aussi d'éviter la simple énumération de constats et de données statistiques. Nous avons pu, également, mieux prendre en compte la complexité des enjeux institutionnels et politiques liés à notre projet. La mise en place d'une démarche scientifique était d'autant plus nécessaire que les implications d'une telle étude peuvent être importantes, tout autant pour les acteurs de terrain que pour les publics des formations visées.

2.2. Déroulement général du projet

Lire et Écrire en Wallonie et le DisCRI ont fait le choix de travailler en concertation sur ce projet, mais de porter un regard qui leur était propre sur l'apprentissage du français en Wallonie. Ainsi, Lire et Écrire en Wallonie s'est concentré sur l'Alphabétisation destinée aux personnes francophones et non-francophones et le DisCRI sur le FLE ainsi que sur la remise à niveau. Cette « autonomie concertée » nous a permis de :

- conserver une certaine flexibilité organisationnelle ;
- nous concentrer sur les domaines d'expertise de nos institutions respectives ;
- visibiliser les problématiques propres à ces domaines d'expertise ;
- développer un cadre théorique et épistémologique adapté.

Cependant, les grandes phases du projet ont été menées de concert par les deux institutions. Tout d'abord, il est important de préciser quels ont été les contributrices et contributeurs principaux de ce projet :

- le projet a débuté à l'été 2022 avec le recrutement de Josua Gräbener, pour l'observatoire chez Lire et Écrire en Wallonie et de Larry Lubembo pour la coordination au DisCRI asbl. Tous deux ont quitté prématurément le projet. Josua Gräbener a été remplacé par Gabrielle Vander Elst en avril 2024 ;

- au début de l'année 2023, ont eu lieu les recrutements d'Ingrid Bertrand, pour la coordination chez Lire et Écrire en Wallonie et de Vincent Mariscal pour l'observatoire au DisCRI. Laetitia Brouwers, travailleuse du DisCRI asbl a, également, apporté son concours tout au long du projet.

Nous distinguons cinq phases principales dans le développement de cette étude :

2.3. Nomenclature

Une nouvelle nomenclature, ayant servi de base à cette étude, a été adoptée le 17 janvier 2023 par la Conférence interministérielle (CIM). Cette dernière est la réunion des Ministres de la Fédération Wallonie-Bruxelles en charge des questions liées à l'alphabétisation. Elle a pour attribution :

- de renforcer les politiques d'alphabétisation en Belgique francophone ;
- d'inverser la tendance à l'augmentation à l'illettrisme dit « fonctionnel » ;
- de mettre en place des politiques coordonnées.

Cette nomenclature a été élaborée par le Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation, composé, entre autres, de représentantes et représentants de la Fédération Wallonie-Bruxelles, des Cabinets ministériels compétents, de la Commission

5 L'un destiné au recensement de l'offre de formation et à l'étude des obstacles à l'entrée et au maintien en formation, l'autre permettant d'étudier les pratiques de positionnement, d'orientation et de validation des opérateurs de formation.

6 Nous avons extrait et croisé les données des réponses aux questionnaires puis collecté des données externes, notamment sur les publics. Un rapport intermédiaire a été présenté au Comité scientifique en mars 2024 et au Comité d'accompagnement en avril 2024. Lire et Écrire en Wallonie et le DisCRI asbl ont également mené des enquêtes complémentaires.

Le Comité scientifique en question a réuni 18 expertes et experts de l'Alphabétisation, du FLE, des migrations, de l'intégration et de la mobilité venant de différentes universités, établissements de l'enseignement supérieur et organismes de recherche belges et français.

communautaire française (COCOF), des Services Publics de Wallonie, de Lire et Écrire et des Centres Régionaux d'Intégration (CRI). Cette initiative répondait à une volonté de définir un outil permettant d'orienter les publics vers des pédagogies correspondant à leurs besoins, notamment en distinguant plus clairement l'alphabétisation du FLE.
Cette nouvelle nomenclature se décline comme suit :

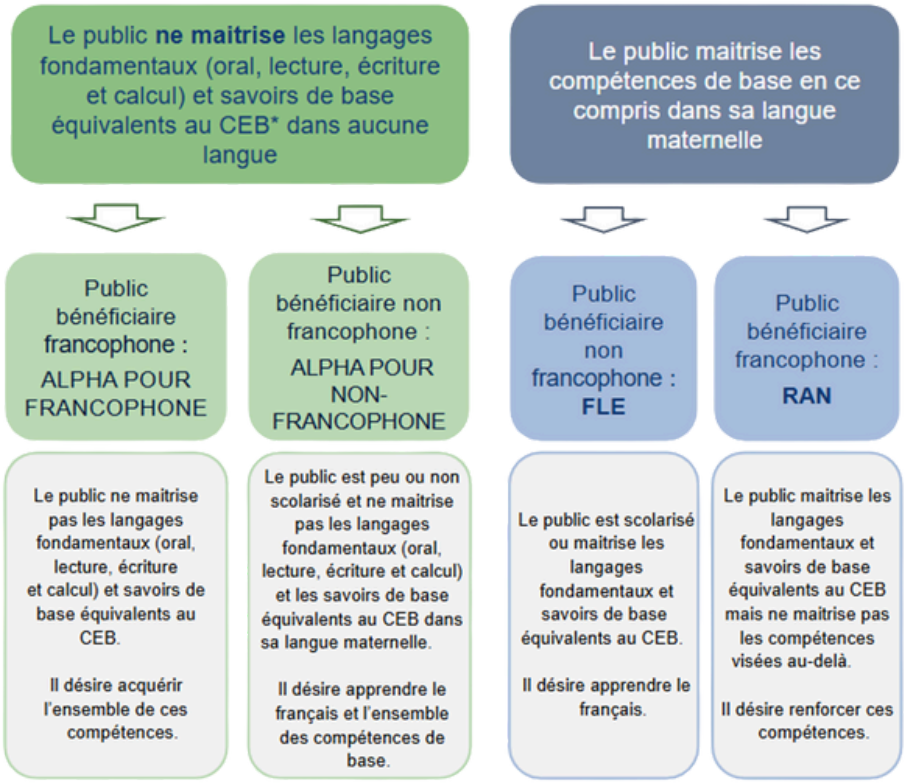

Figure n°1 : nomenclature de l'alphabétisation adoptée par la Conférence interministérielle le 17 janvier 2023[7].

Dans ce cadre, l'analphabétisme concerne les publics dont les compétences sont inférieures à celles décrites dans le référentiel du Certificat d'Étude de Base (CEB), qui est l'épreuve intervenant à l'issue du cycle d'enseignement primaire en Belgique francophone. Ce cadre distingue les personnes analphabètes francophones des personnes analphabètes non-francophones. Le FLE concerne les publics non-francophones ayant été scolarisés et dont les compétences de base en littératie correspondent, au moins, au référentiel établi dans le cadre du CEB. Nous trouvons, enfin, la remise à niveau qui s'adresse à des personnes scolarisées au-delà du CEB, mais qui sont francophones.

7 Pour avoir davantage de détails : https://alphabetisation-adultes.be/.

Composition de l'étude

La présente étude se divise en deux grandes parties, l'une consacrée aux travaux menés par Lire et Écrire en Wallonie sur l'Alphabétisation pour les francophones et les non-francophones, l'autre consacrée aux travaux du DisCRI asbl sur le FLE et la remise à niveau. Le contenu sera présenté dans l'introduction de chacune de ces 2 parties. Enfin, nous conclurons le rapport par des observations et des recommandations transversales.

Partie I : l'alphabétisation en Wallonie, entre accessibilité et non-recours

Gabrielle Vander Elst et Ingrid Bertrand
Lire et Écrire en Wallonie

Introduction

L'idée de créer un observatoire des dispositifs d'alphabétisation en Wallonie ne relève pas d'une initiative fortuite, mais s'inscrit dans la continuité d'une demande récurrente émanant des acteurs de terrain. Cette proposition trouve ainsi sa légitimité dans un contexte marqué par près de soixante années de pratiques, d'expérimentations et d'engagement en matière d'alphabétisation. Il apparaît aujourd'hui particulièrement opportun de mener une réflexion approfondie sur les dynamiques qui ont contribué à structurer ce champ d'action essentiel à l'émancipation de celles et ceux que l'on a souvent laissés en marge de la culture écrite.

1.1. Cadre théorique et balises

En Wallonie, l'alphabétisation - ou « l'Alpha » - a parcouru un long chemin depuis ses prémices. Elle s'est progressivement professionnalisée et diversifiée, s'implantant solidement dans le tissu associatif ainsi que dans les réseaux de l'enseignement, tant public que privé. Aujourd'hui, elle couvre l'ensemble du territoire. Mais comment se répartit-elle concrètement ? Quelles sont ses modalités d'intervention, ses spécificités ? À qui s'adresse-t-elle ? Et qui sont ces personnes, belges ou non, considérées en difficulté de lecture et d'écriture ? Sont-elles réellement aussi nombreuses qu'un résident sur dix, comme le soutient Lire et Écrire depuis les années 1980 ?

L'ambition de cet observatoire était précisément de se positionner au cœur de cette dynamique de recensement, en concertation étroite avec l'ensemble des parties prenantes du secteur. Les interrogations évoquées ci-dessus ont nourri et guidé près de trois ans de recherche, dont le présent rapport constitue l'aboutissement. Au-delà d'une simple évaluation à l'aune des politiques publiques, ce travail s'adresse à toutes celles et ceux qui, de près ou de loin, s'intéressent à la question de l'alphabétisation. En centrant notre attention sur l'offre et la demande en Alpha en Wallonie, nous avons également analysé les caractéristiques, les spécificités et les évolutions, tant temporelles que territoriales, d'un secteur en mutation constante.

Deux axes théoriques ont structuré notre démarche : le non-recours aux droits, d'une part, et l'accessibilité de la formation, d'autre part.

1.1.1. Le non-recours au droit comme fil conducteur

Les travaux sur le non-recours, développés au sein des sciences sociales et politiques depuis une vingtaine d'années, s'articulent notamment autour d'une interrogation centrale : l'offre parvient-elle réellement aux publics auxquels elle est destinée ? (Warin, 2014 : 108).

Le concept de non-recours dépasse ici la seule sphère des prestations sociales financières ; il englobe toute situation dans laquelle une personne ne bénéficie pas d'un droit, d'un service ou d'une offre publique pourtant accessible selon les critères établis (Warin, 2014 : 113). Ce cadre conceptuel s'applique pleinement aux droits de formation en Alpha, en FLE (français langue étrangère) et en RAN (remise à niveau) (Van Neck, 2024).

Par nature multifactoriel et complexe, le non-recours constitue un indicateur de l'ineffectivité des politiques publiques, notamment lorsqu'elles échouent à toucher leurs destinataires (Warin, 2019 : 9).

Si la problématique interpelle, c'est d'une part parce qu'elle génère des coûts sociaux et individuels importants, et d'autre part parce que les réponses purement techniques se révèlent souvent insuffisantes.

C'est Wim Van Oorschot (1996) qui a initié une première définition du non-recours, en en fixant les contours : on ne peut parler de non-recours et le mesurer que si l'on a identifié une population potentiellement éligible à une prestation (Leresche, 2019 : 3). Or, en matière de formations en langue française, ce "public cible" est hétérogène, diffus et donc difficile à circonscrire, encore plus à quantifier.

Sur base des travaux de Van Oorschot, Philippe Warin (2010) propose une typologie[8] étendue du non-recours, qui englobe également les prestations non-monétaires (éducation, soins, garde, etc.). Cette typologie repose sur quatre formes : la non-connaissance (lorsque l'offre est ignorée), la non-demande (connue mais non sollicitée), la non-réception (connue, demandée mais non obtenue), et la non-proposition (non proposée aux publics concernés) (Vollet & Zaffran, 2022 : 45). Cette grille d'analyse, générique, est adaptée ici à l'étude de l'Alpha.

Parmi ces formes, la non-demande par désintérêt apparent est particulièrement pertinente : plusieurs études suggèrent que ce phénomène ne témoigne pas d'un désintérêt pour l'Alpha en soi, mais plutôt d'une absence de valorisation dans un contexte sociétal qui privilégie la production immédiate au détriment du développement des compétences fondamentales. En ce sens, la question du non-recours croise celle de la vulnérabilité sociale, accentuée par l'illettrisme et ses effets en cascade.

8 Reproduite en Annexe 1.

Ce phénomène de non-recours cumulatif, théorisé par Warin (2010), souligne à quel point un non-recours peut en entraîner un autre, renforçant ainsi les mécanismes de précarisation. Comme le souligne Gräbener (2023 : 86), les problématiques sociales s'entrelacent : pauvreté, isolement, surendettement, analphabétisme, santé mentale, addictions[9]...

1.1.2. Les enjeux de l'accessibilité à la formation

La deuxième notion centrale, l'accessibilité, a quant à elle été longuement étudiée dans le champ de la formation, en particulier celle destinée aux adultes. Initialement centrée, dans les années 1960, sur la simple possibilité d'accéder à l'éducation, cette notion s'est progressivement enrichie. À partir des années 1980, elle intègre la question de l'égalité des chances, et notamment l'inclusion des femmes ou des personnes porteuses de handicap. Dans les années 1990, l'accessibilité en formation pour adultes se voit complétée par une dimension qualitative : pertinence de l'offre, accompagnement vers la réussite, adéquation avec les besoins des publics.

Ainsi, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec recommandait déjà, en 1989, de prendre en compte les personnes peu ou pas scolarisées, d'étendre l'accessibilité à la formation professionnelle, d'implémenter des mesures de soutien financier ou encore de développer des services d'accompagnement à la formation, notamment pour les femmes (Deschêne & Maltais, 2006). L'accessibilité devient dès lors une notion multidimensionnelle, à la croisée des préoccupations sociales, économiques et pédagogiques.

Elle peut se définir comme la capacité du système éducatif à soutenir l'apprenant face aux obstacles qui entravent son inscription, sa participation et sa réussite en formation, quelle que soit son origine ou son parcours de vie : "l'accessibilité rejoint une triple visée, soit l'ouverture du système éducatif avec l'assurance d'une formation de qualité de façon à maximiser les compétences développées et les chances de réussite. Toute volonté de rendre le système éducatif accessible doit répondre à ces objectifs. L'accessibilité est donc définie comme la capacité du système d'éducation à soutenir l'apprenant face aux contraintes qui limitent ses chances de s'inscrire, de poursuivre et de compléter un projet de formation. Cette définition s'applique à tous les groupes d'âge, de toute origine socio-économique, selon leur contexte de vie respectif. Elle implique une considération des besoins de l'apprenant en vue de maximiser les chances de réussite de chacun" (Deschêne & Maltais, 2006 : 38). Elle englobe aujourd'hui un large éventail de facteurs (mobilité, finances, genre, handicap, fracture numérique) et rejoint le champ, désormais incontournable, de l'inclusion.

9 Sébastien Van Neck (2024) a d'ailleurs mené une étude croisée sur le non-recours aux droits sociaux pour les publics en alphabétisation, dans le cadre spécifique des CPAS, mettant en avant ces dimensions multi-strates et cumulatives.

Ces deux axes, non-recours et accessibilité, constituent les piliers de notre analyse, et seront mobilisés tout au long de la partie consacrée à l'adéquation entre l'offre et la demande en alphabétisation.

1.2. Structure du chapitre

Ce chapitre relatif à l'alphabétisation est structuré en trois grandes parties, suivies de recommandations institutionnelles et pédagogiques ainsi que de pistes de recherche futures. La première partie dresse un état des lieux de l'offre de formation en alphabétisation, sur la base des données récoltées auprès des opérateurs pour l'année 2023. La deuxième s'intéresse à la demande, à travers l'analyse des caractéristiques de 2049 apprenants en alphabétisation, en formation au sein des régionales de Lire et Écrire. Enfin, la troisième met en regard offre et demande, afin de dégager les tensions, les désajustements et les zones grises qui traversent encore ce secteur en constante évolution.

L'offre de formation en alphabétisation

Du fait de l'absence de centralisation des données, nous avons été dans l'obligation de partir d'une méthodologie combinée pour obtenir les informations sur lesquelles se base notre analyse.

L'enquête par questionnaire

Afin d'étudier l'offre en alphabétisation, deux questionnaires ont été envoyés aux 255 opérateurs identifiés de l'Alphabétisation et du Français Langue Étrangère, entre juin et octobre 2023. Le premier était dirigé exclusivement vers les problématiques d'offre, dans sa dimension de caractéristiques d'opérateurs, et dans celle des groupes de formation disponibles au sein de ces opérateurs. Parmi les opérateurs répondants au questionnaire de l'offre, ils étaient 73 à offrir une ou plusieurs formations en alphabétisation, ce qui amène à un taux de réponse, en alphabétisation, de 47,4%.

Le second était concentré sur les problématiques des tests de positionnement, d'orientation et de validation. Celui-ci fera l'objet d'une sous-partie de ce chapitre, puisqu'il touche aux pratiques des opérateurs sur ces questions. Ce sont cette fois 115 réponses au total qui ont été collectées, dont 60 provenant d'opérateurs proposant au moins une formation en Alpha. De nouveau, sur l'ensemble des opérateurs recensés en tant qu'organismes de formation en alphabétisation, ce ne sont que 38,8% d'entre eux qui ont répondu à cette enquête, près de 10% de moins que pour celle concernant l'offre.

Ces outils de collecte de données s'inscrivent comme pierre angulaire de notre étude. Ayant été le socle de nos premiers résultats, ils ont permis de dégager des tendances générales mais également de mettre en lumière les zones d'ombres qui pèsent sur certaines dimensions du secteur de l'offre en alphabétisation.

Les Focus group

Afin d'apporter des réponses plus complètes, en laissant l'opportunité aux opérateurs de s'exprimer au-delà du carcan des questionnaires, il a été décidé d'effectuer deux focus groups. Dans sa définition méthodologique, les focus group sont "des discussions de groupe ouvertes, organisées dans le but de cerner un sujet ou une série de questions pertinentes pour une recherche. Le principe essentiel consiste en ce que le chercheur utilise explicitement l'interaction entre les participants, à la fois comme moyen de recueil de données et comme point de focalisation dans l'analyse" (Kitzinger & al. 2004 : 237). Précision importante, "la perspective adoptée suppose que l'entretien de groupe est considéré comme un instrument de collecte de données, c'est-à-dire un outil choisi et retenu parmi un ensemble ou utilisé concurremment avec d'autres dispositifs (par exemple l'observation ou l'entretien individuel), un chercheur disposant en effet d'un large éventail d'instruments pour recueillir les données dont il a besoin afin de répondre aux questions que pose sa recherche" (Baribeau 2009 : 133-134).

Dans ce cas, le focus group s'inscrivait dans cette dimension de méthodes plurielles et articulées. Cet exercice dans le cas présent avait un double objectif : d'une part comprendre les obstacles structurels à l'harmonisation des pratiques d'orientation (en ce compris des tests de positionnement), et d'autre part, recueillir des opinions à propos de la nouvelle nomenclature.

Plus concrètement, ce sont deux focus group semi-directifs qui se sont déroulés une même journée, en septembre 2023. Huit représentants d'opérateurs ont assisté au focus group du matin, et onze à celui de l'après-midi. Le type de personnes ciblées était des formateur·rice·s, salarié·e·s ou bénévoles, des personnes chargées de l'orientation dans leur structure, que ce soit une fonction spécifique ou une partie parmi d'autres de leur fiche de poste (coordinateur·rice·s, agent·e·s d'accueil, de guidance, etc.) ; appartenant à des opérateurs de différentes tailles avec exclusion des CRI et de la promotion sociale qui devaient faire l'objet d'un autre focus group spécifique). Enfin, il était souhaité que ces personnes soient issues d'opérateurs représentatifs de la diversité des contraintes territoriales.

Les résultats obtenus seront disséminés dans notre analyse, en appui, en exemple ou en nuance des éléments rapportés par les questionnaires. En effet, la limite du focus group est sa portée scientifique, d'un point de vue de la représentativité, mais également de son agrégation et de sa reproductibilité. Même en reproduisant les circonstances d'un entretien collectif à l'identique, les résultats restent imprévisibles. Il faut donc rester prudent quant à l'usage qui est fait des résultats, en se concentrant sur le contexte de l'étude.

L'enquête complémentaire, le retour du questionnaire

L'objectif général était d'affiner les résultats obtenus pour le secteur de l'alphabétisation lors de la première enquête, sans les biaiser en provoquant des doubles encodages, tout en s'assurant que chaque nouvelle question apporte un éclairage supplémentaire. Pour ce faire, un questionnaire spécifique aux opérateurs proposant des formations d'alphabétisation, francophone et non-francophone, a été diffusé entre novembre 2024 et avril 2025.

D'une durée de complétion d'environ 20 minutes, le formulaire d'affinage permettait de cibler exactement les données manquantes ou incomplètes de l'enquête 2023 et a obtenu un taux de réponse de 19,57%.

Précisons que la majorité des résultats présentés ci-dessous sont de l'ordre du déclaratif. Ils relèvent des informations qui nous ont été transmises par les opérateurs sur la période de collecte de données. Une opportunité a été donnée à chaque opérateur de collaborer plus en avant en nous fournissant des rapports ou études permettant de corroborer les informations transmises.

Précisons également que, pour plus de facilité de compréhension de lecture, nous référerons à la première salve de questionnaires en tant que « enquête offre 2023 » ou « enquête POV 2024 », et aux formulaires Plateforme sous l'appellation « enquête 2024 ». De même, des efforts ont été fournis afin de situer géographiquement les résultats de l'enquête 2024 selon le découpage régional des CRI.

2.1. L'actualisation et la disponibilité des listages existants

2.1.1. Listages existants et difficulté à établir un comptage fiable

De nombreux répertoires existent, divisés principalement selon les statuts des opérateurs : on retrouve le recensement des opérateurs CISP[10], mais également celui des ILI[11], qui viennent s'ajouter aux répertoires comme celui disponible sur le site de Lire et Écrire ou ceux des CRIs[12]. Recenser l'ensemble des opérateurs revient donc à comparer ces répertoires, qui offrent une lisibilité parfois relative et surtout un manque d'actualisation régulière. Ainsi, entre les deux enquêtes quantitatives organisées dans le cadre de cette étude, nous avons constaté une disparité du nombre d'opérateurs, laissant à penser que celui-ci fluctue selon les années, disparité liée à des facteurs tels que la demande, les opportunités, la gestion du personnel…

Le début d'année 2025 a été consacré en partie à une prise de contact avec chacun des opérateurs de notre liste, afin de déterminer plus précisément le nombre d'opérateurs en activité sur le territoire wallon. Cette initiative s'est rapidement heurtée à une difficulté majeure : la confusion des appellations et le manque d'application de la nouvelle nomenclature de la formation de base.

2.1.2. L'harmonisation des appellations

La nouvelle nomenclature[13] a été établie en concertation avec les acteurs du secteur, afin de baliser les différentes sections de la formation en apprentissage de la langue française (alphabétisation pour francophone, pour non francophone, FLE et RAN), et ainsi de pouvoir orienter les candidats apprenants vers les opérateurs pertinents selon leur niveau, besoins et projets. En résumé, la nouvelle nomenclature vise à éviter les confusions entre les différentes catégories de formation (alphabétisation, Français Langue Étrangère - FLE, Remise à Niveau) et à offrir des repères clairs aux formateurs, aux opérateurs et aux pouvoirs publics.

Or, celle-ci, présentée au secteur en décembre 2023, ne fait aujourd'hui pas l'unanimité : selon notre enquête 2024, elle est aujourd'hui connue de 70 % des opérateurs, et utilisée par 56 % d'entre eux. Dès lors, elle ne parvient pas à harmoniser les appellations sur le terrain, dont le nombre important renforce l'illisibilité du secteur (Annexe n°3).

10 Centre d'Insertion Socio-Professionnelle.
11 Initiative Locale d'Intégration.
12 Centres Régionaux d'Intégration.
13 Présentée en introduction du présent rapport

Cela a eu un impact non négligeable sur notre étude puisque, nous basant uniquement sur des données déclaratives, il était parfois délicat de savoir ce qui relève véritablement de l'alphabétisation[14].

La mise en place d'une nomenclature harmonisée constitue une avancée majeure pour l'orientation des apprenants, l'unification des pratiques pédagogiques et la valorisation du secteur de l'alphabétisation. La distinction claire entre alphabétisation, FLE et remise à niveau en littératie permet de mieux répondre aux besoins des apprenants. Cette classification, associée aux tests de positionnement alignés sur le CECRL, garantit une orientation plus efficace et des parcours adaptés. Ainsi, la nomenclature ne se limite pas à un enjeu administratif : elle est avant tout un outil au service de l'apprenant. En facilitant son orientation dès le départ, elle contribue à une meilleure adéquation entre ses besoins et la formation suivie, ce qui maximise ses chances de progression et de réussite.

Notre travail de recensement par contact direct avec les opérateurs a porté le nombre d'opérateurs identifiés à 138 structures et opérateurs d'alphabétisation réparties sur le territoire wallon.

14 À titre d'exemple, on relève que les opérateurs faisant exclusivement de l'Alpha, comme Lire et Écrire, offrent des formations correspondant aux niveaux A1.1 et A1.2 du CECRL. Le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) est un système reconnu au niveau Européen, qui définit six niveaux de maîtrise d'une langue, de A1 (débutant) à C2 (maîtrise avancée). Il permet d'évaluer et de comparer les compétences linguistiques dans un cadre structuré, facilitant ainsi la mise en place de formations adaptées aux besoins des apprenants. Dans ce contexte, l'intégration du CECRL dans l'orientation des apprenants permet d'assurer une meilleure individualisation des parcours, en leur offrant des repères clairs et des objectifs progressifs.

Pour les opérateurs de Promotion sociale, les référentiels utilisés sont sensiblement différents : on parle, pour l'Alpha, d'unités d'enseignement, à savoir l'UE 1, qui correspond au niveau A1.1 du CECRL en termes de compréhension de l'oral et d'interaction orale[8]. Or, ce référentiel pose question, puisque le niveau UE 2, lui, correspond au niveau A2 du CECRL, qui dépasse déjà largement le niveau alphabétisation. Cela signifie que, si l'on se fie aux équivalences de UE 1 et 2, il n'y a pas de niveau dédié à l'apprentissage de l'écrit et, qu'en ce qui concerne l'UE 1, celle-ci s'adresse à priori à un public non-francophone. (Voir Dossier pédagogique "Unité d'enseignement - Initiation à la langue XX en situation - UE 1" du Ministère de la Communauté française administration générale de l'enseignement - Enseignement de Promotion sociale, approuvé le 08 janvier 2012, et Dossier pédagogique "Unité d'enseignement - Langue : ... UE 2 - Niveau élémentaire" du Ministère de la Communauté française administration générale de l'enseignement - Enseignement de Promotion sociale, approuvé le 26 octobre 2012).

2.2. Caractéristiques des opérateurs

2.2.1. Répartition territoriale

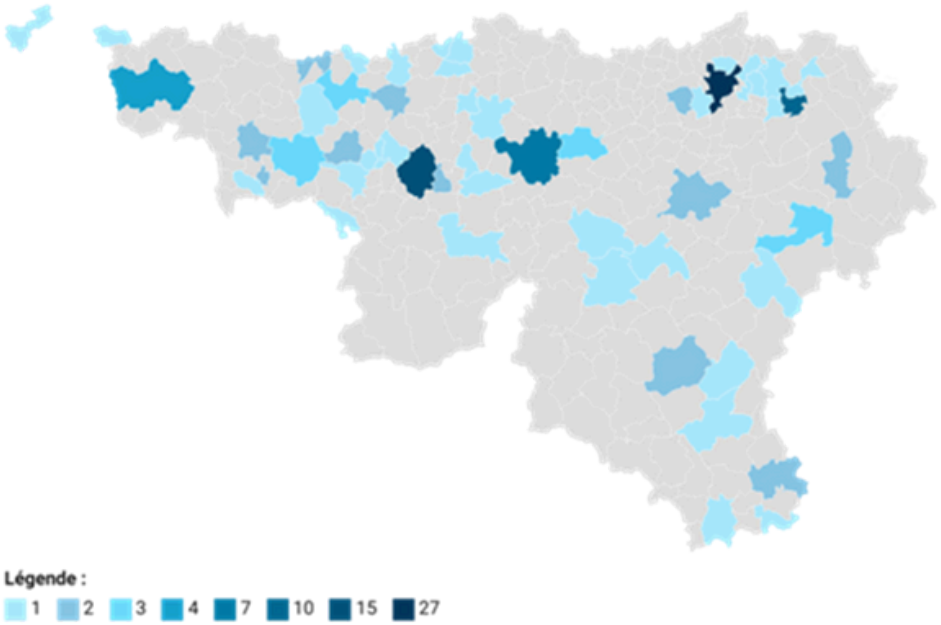

Figure n°2 : Répartition territoriale des structures d'alphabétisation[15] en Wallonie (source : enquête offre 2023).

L'offre de formation en alphabétisation en Wallonie repose sur un maillage associatif dense mais inégalement réparti. Les données recueillies auprès des opérateurs montrent une concentration importante dans le long de l'axe urbain entre Tournai et Verviers, tandis que certaines régions rurales, comme le Luxembourg ou le sud du Hainaut, restent sous-dotées.

La répartition plus importante dans les villes laisse entendre une concentration d'apprenants dans les pôles urbains wallons, en particulier ceux de Charleroi, Namur et, Liège et Verviers, la ville de Liège étant celle proposant la concentration d'opérateurs la plus importante. De même, elle met en avant un certain nombre de communes dénuées de services d'alphabétisation, spécifiquement dans le sud du pays.

15 Nous distinguons les opérateurs des structures de formation puisque plusieurs de ces dernières peuvent constituer des antennes ou des partenaires d'un même opérateur. Nous avons recensé 139 structures de formation sur le territoire wallon. Toutefois, le nombre d'opérateurs est significativement plus faible, puisque parmi ces structures, telles que les CPAS, les PCS ou encore certaines ILI, un certain nombre d'entre elles opèrent un partenariat avec de plus gros opérateurs de la région. C'est le cas par exemple du CPAS de Martelange qui propose ses cours d'alphabétisation à l'attention des francophones et non-francophones via l'antenne régionale de Lire et Écrire.

Ce déséquilibre territorial constitue un enjeu majeur d'accessibilité, notamment pour les publics les plus éloignés des centres urbains. Cette question d'accès physique et géographique à la formation sera abordée plus en détail dans notre troisième partie dédiée à l'adéquation entre offre et demande de formation en alphabétisation selon le prisme de la mobilité.

2.2.2. Typologie des statuts

Il est possible de relever cinq statuts, ou cadres légaux, principaux parmi les opérateurs de formation en alphabétisation : les Centres d'Insertion Socio-Professionnelle (CISP), les centres reconnus d'Éducation Permanente, les instituts de Promotion Sociale, les Initiatives Locales d'Intégration (ILI) ou encore les structures relevant du domaine public, comme au travers de Plans de Cohésion Sociale (PCS). Il est courant que des structures bénéficient d'un statut double, par exemple en cumulant celui de CISP et celui d'ILI.

Ces statuts influencent une multitude de facteurs, allant des contraintes sur les publics et les formateurs, à la durée totale et l'intensité de la formation, en passant par la taille des groupes ou les sources et actions de financement[16].

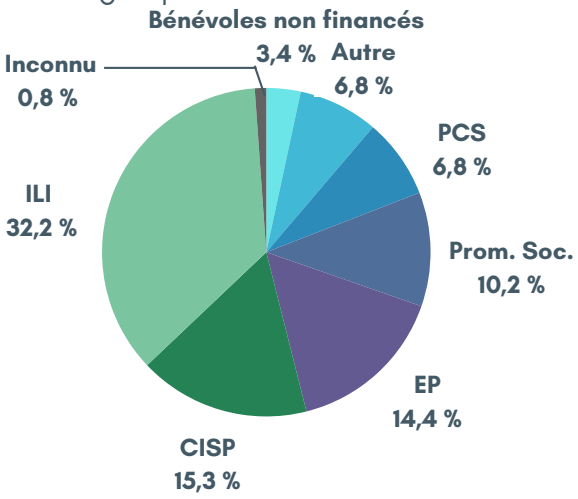

Figure n°3 : Répartition (%) des différents statuts des opérateurs d'alphabétisation en Wallonie (source : enquête offre 2023).

Ce sont ainsi les structures ILI qui sont les plus nombreuses sur le territoire wallon, suivi des CISP et de l'Éducation Permanente. Le secteur associatif est dans l'ensemble majoritaire, ce qui s'inscrit dans la ndance historique du paysage des formations en alphabétisation en Belgique francophone.

Les dispositifs d'alphabétisation, et la prise en compte du problème de l'analphabétisme ont été, en Belgique, portés par le secteur associatif dès les années 1960, qui s'est ensuite positionné pour alerter l'attention publique et politique à partir des années 1980.

Les dispositifs d'apprentissage de la lecture et de l'écriture ont connu dès lors différentes évolutions avant d'aboutir à l'alphabétisation telle qu'on la connait aujourd'hui.

16 Un tableau, certes daté, mais instructif, reprenant ces différences est repris en p. 8 du travail de recherche « Elaboration d'un référentiel, d'outils et d'indicateurs d'évaluation en alphabétisation des adultes - Rapport final de recherche - Janvier 2012 » réalisé par le SPIRAL et disponible à l'adresse suivante : https://alphabetisation-adultes.be/fileadmin/sites/alpha/uploads/Document/Publications/Elaboration-referentiel-outils-indicateurs-evaluation-alpha.pdf.

« Dans les années 60, le paysage de l'alphabétisation en Belgique francophone a été façonné par le contexte d'immigration massive de travailleurs non (ou très peu) scolarisés ; l'action d'alphabétisation s'adressait principalement à un public de travailleurs immigrés analphabètes. Elle ne visait pas particulièrement à développer des compétences en lien avec le travail, car les emplois proposés aux personnes immigrées n'exigeaient que peu de compétences linguistiques, mais, par l'apprentissage de la lecture/ écriture, elle apportait des outils de participation sociale et politique à des personnes pour qui les conditions de travail étaient difficiles. Rapidement, l'action d'alphabétisation s'est adressée également aux femmes de ces travailleurs, dans un perspective plus socioculturelle. Les finalités de l'alphabétisation étaient donc clairement politiques, visant l'émancipation et la participation dans la société d'accueil » (Bastyns & al.. 2015 : 2).

Remarquons par ailleurs que cette prévalence du secteur associatif s'inscrit dans la tendance générale pour l'ensemble des opérateurs en langue française (Alphabétisation et FLE confondus), comme cela avait été mis en avant lors de la première analyse des résultats de l'enquête 2023, synthétisée au printemps et présentée au Comité d'Accompagnement de l'Observatoire en avril 2024.

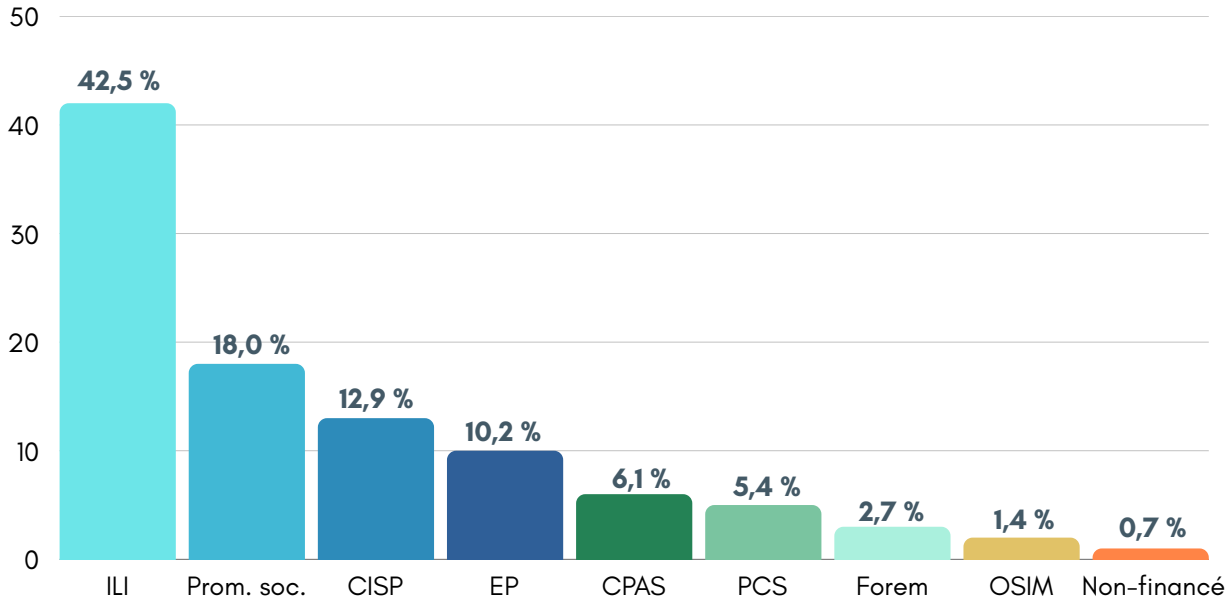

Figure n°4: Répartition des différents types d'organismes les plus fréquents au sein des dispositifs d'apprentissage de langue française en Wallonie (source : Rapport intermédiaire de l'Observatoire de l'alphabétisation et du FLE).

Le rapport intermédiaire de l'Observatoire indiquait à ce titre en mai 2024 : "Selon cette estimation, les quatre types d'organismes les plus fréquents représentent 83,68 % de l'offre de formation en Wallonie. Il est à noter que les pouvoirs publics, en l'occurrence les Centres publics d'action sociale (CPAS), l'Office wallon de la formation professionnelle et de l'emploi (Forem) et les Plans de Cohésion Sociale (PCS), représentent en tout 14,28 % de l'offre globale. Nous pouvons également noter qu'il y a une très faible part d'organismes déclarant ne pas être financés pour leurs activités en lien avec l'apprentissage du français (0,68 %). Les OSIM[17] sont également en très faible proportion (1,36 %)" (Observatoire des dispositifs d'apprentissage de la langue française 2024 : 9).

Cette situation est sensiblement différente quand on ne s'intéresse qu'au secteur de l'Alpha, où les quatre types d'organismes majoritaires ne représentent qu'une estimation de 71,4 % du total des opérateurs. On constate également que la part de la Promotion Sociale offrant des formations en alphabétisation est sensiblement plus faible en alphabétisation uniquement, où elle n'atteint que 10,0 %. Au contraire, les CISP sont plus importants en Alpha, puisqu'ils représentent le deuxième type d'organisme majoritaire, à égalité avec l'Éducation permanente. La comparaison des deux graphiques permet d'appréhender une première différence au sein des dispositifs d'apprentissages du français, puisqu'on constate des divergences dans les répartitions globales et sectorielles.

Du côté des pouvoirs publics, c'est-à-dire les CPAS, Communes, PCS et le Forem, leur part dans l'offre de formation en Alpha reste du même registre que celle correspondant à l'offre globale de formation en langue française pour la Wallonie, puisqu'elle est d'environ 14,3 %.

17 Organisation de Solidarité Internationale issues des Migrations.

2.2.3. Origine des financements

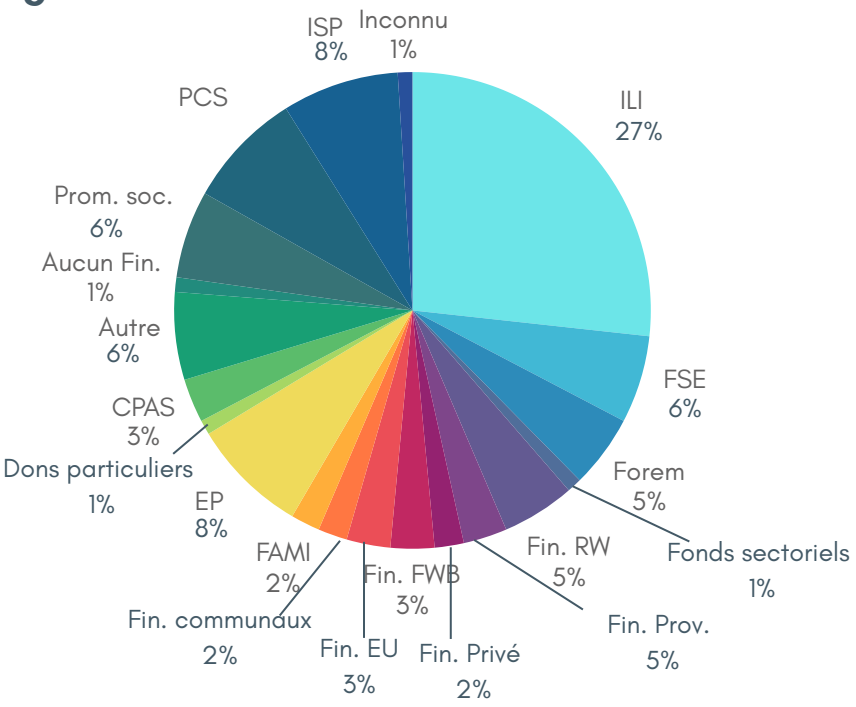

Figure 5 : Répartition (%) de l'origine des financements des opérateurs en alphabétisation en Wallonie (source : enquête 2023).

Au sein du secteur de l'alphabétisation, il apparait que le type de financement ILI est majoritaire, représentant un peu moins d'un tiers des mentions des opérateurs. Viennent ensuite les financements liés à l'Éducation permanente et aux conventions ISP. Les PCS, le Fonds Social Européen, le FOREM et la Promotion Sociale constituent également des origines de financement notables, représentant entre 5 et 6 % chacune des mentions des opérateurs.

Il est important de noter que la majorité des opérateurs de formation en apprentissage du français sont poly subventionnés. Ainsi, l'enquête 2023 nous a permis de constater que seuls 43,8 % des opérateurs ont une source de financement unique. Parmi ces opérateurs, ce sont de nouveau les financements ILI qui sont majoritaires puisqu'ils sont 50 % à ne bénéficier que de ce type de financement.

La question du poly subventionnement est notable dans le secteur de l'alphabétisation et peut être interprétée comme une difficulté de sécuriser des financements fixes et durables, entraînant une multiplication des sources de financement. Les opérateurs poly subventionnés disposent en majorité de deux sources de financements distinctes, parmi lesquels, de nouveau, les ILI représentent une des sources de financement dans 66,7 % des cas.

Ces constats renforcent l'image d'un paysage de l'alphabétisation principalement associatif, dépendant de sources de financement multiples, dans le cadre d'un secteur qui s'est institutionnalisé au cours des dernières décennies, mais qui souffre encore d'une instabilité financière qui met à mal les projets de formations. Ils mettent également en avant la transversalité de l'alphabétisation et son inscription dans des enjeux tant locaux que provinciaux, régionaux et même européens.

2.2.4. Types et caractéristiques des formations proposées

2.2.4.1. Types de formations proposées

L'enquête 2023 nous a permis de constater que, sur les 73 opérateurs répondants, 38,4 % d'entre eux acceptaient un public mixte. Concernant les opérateurs accueillant un public homogène, 50,7 % d'entre eux se focalisaient sur l'alphabétisation pour non-francophones. Seuls 10,96 % des opérateurs se spécialisaient dans la formation à destination des apprenants francophones.

Nous nous sommes interrogés sur cette répartition et les motifs qui la sous-tendent et avons émis une série d'hypothèses à ce sujet, dont les trois principales sont :

- **le choix de répartition des publics se fait en fonction des financements disponibles et selon l'impact des politiques publiques** : une hausse de l'attention politique et financière envers des mesures d'intégration favoriseraient le public non-francophone ;
- **le choix de répartition des publics est lié aux fluctuations d'un public hétérogène et à la difficulté de trouver des apprenants** : dans ce cas, le choix d'accueillir un groupe hétérogène est lié à la contrainte de recruter des apprenants, la création d'un groupe hétérogène est alors la conséquence de ne pas avoir suffisamment d'apprenants pour former plusieurs groupes homogènes[18];
- **le choix de répartition des publics est le reflet de ressources humaines et de choix pédagogiques** : les groupes reçus en formation dépendent du cadre d'enseignement dispensé et des dispositions des formateurs à encadrer l'un, l'autre ou chacun des publics.

18 Ce point s'illustre particulièrement en région rurale où, nous le verrons au point 4.2., l'offre comme la demande en formation sont plus faibles qu'en zone urbaine.

Ajoutons que l'impulsion derrière l'entrée en formation varie selon les apprenants. Au-delà de l'aspect culturo-linguistique, une barrière existe entre les publics volontaires, soit ceux qui choisissent d'aller en formation pour une série de motifs qui se veulent endogènes[19] et ceux qui sont dits "obligés". Parmi les publics obligés on retrouve de nouveau deux sous-catégories de publics, parmi lesquels ceux relevant des politiques d'activation pour l'emploi et des aides sociales (demandeurs d'emploi, bénéficiaires de revenus d'intégration sociale…), et ceux relevant du parcours d'intégration.

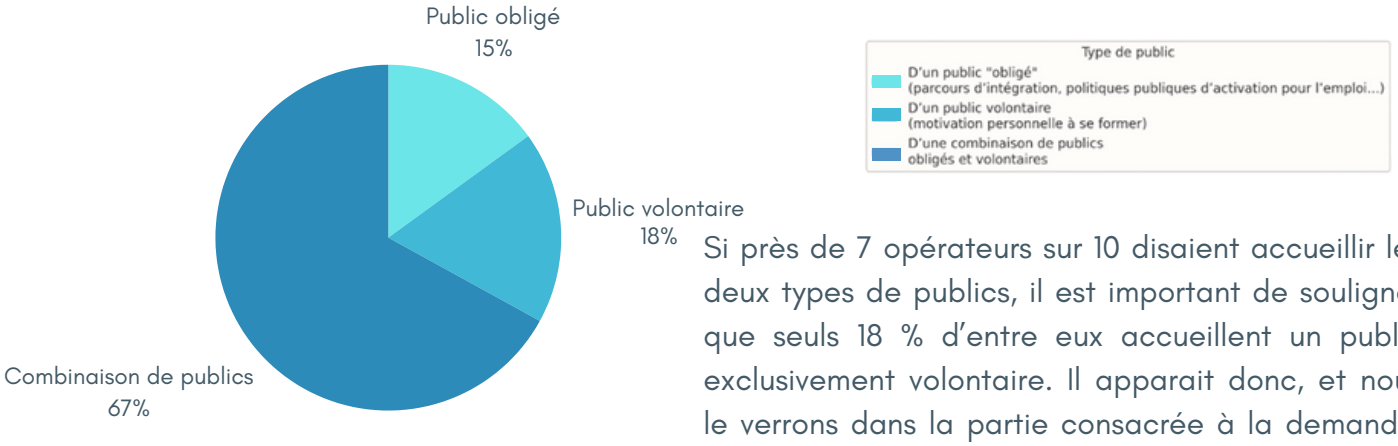

Figure 6 : Répartition du type de public (obligé et non-obligé) en formation d'alphabétisation en Wallonie (source : enquête 2024).

Si près de 7 opérateurs sur 10 disaient accueillir les deux types de publics, il est important de souligner que seuls 18 % d'entre eux accueillent un public exclusivement volontaire. Il apparait donc, et nous le verrons dans la partie consacrée à la demande, que les motifs d'entrée et maintien en formation sont principalement dû à des incitants, concrets ou intériorisés, externes.

2.2.4.2. Caractéristiques des formations proposées

Le questionnaire que nous avons distribué entre juin et octobre 2023 a permis de recenser les groupes de formation des répondants, ainsi que leurs caractéristiques.

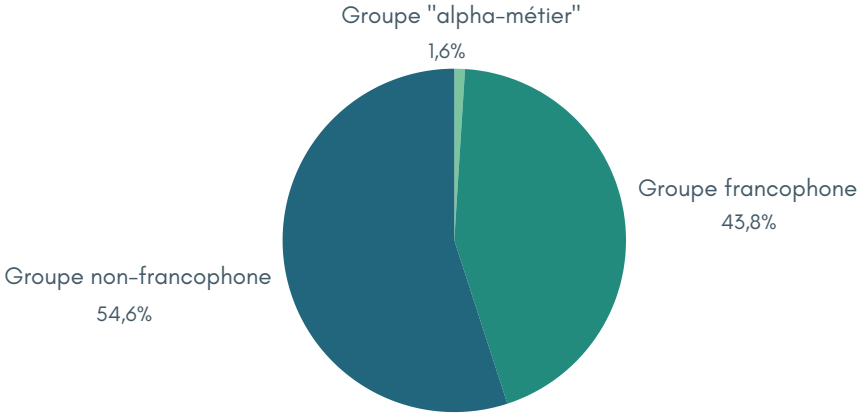

Figure 7 : Répartition (%) des groupes en alphabétisation en Wallonie (source : enquête offre 2023).

19 La notion de motif endogène, reprise ici par opposition à motif forcé et exogène, n'est pas tout à fait juste. Cette notion sera abordée plus en détail dans la section relative à la demande en alphabétisation. Relevons provisoirement les motifs souvent invoqués, c'est-à-dire ceux de favoriser un changement d'emploi ou une réorientation, soutenir ses enfants dans leur scolarité ou encore s'autonomiser relèvent d'un cheminement individuel en réaction à des stimuli externes (pression de l'emploi, sollicitation des encadrants scolaires, indisponibilité de la personne ressource pour accomplir des démarches administratives ou médicales…). La volonté de se former émerge donc dans le chef du futur apprenant, mais sans que la motivation à se former soit purement endogène.

L'enquête 2023 nous a permis de constater que sur la base des 73 opérateurs répondant, ceux-ci se répartissaient 315 groupes d'alphabétisation, dont 138 adressés aux francophones, 172 adressés aux non francophones, et seulement 5 à l'attention des groupes Alpha « métier »[20].

Plus précisément, 32,2 % d'entre eux offraient un ou des groupes de formation dans deux ou plus types de formation en Alpha (Alpha pour francophone, Alpha pour francophone, Alpha "métier"). Ils sont ainsi 9,6 % des opérateurs à avoir indiqué n'offrir des groupes qu'en alphabétisation pour francophone, et 35, soit 47,9 %, qu'à des groupes à destination des non francophones. De plus, seuls 3 de nos répondants, la FUNOC, Lire et Écrire Charleroi Sud Hainaut, et Lire et Écrire Luxembourg, proposaient des groupes en Alpha "métier".

Précisons enfin que 12,3 % des opérateurs n'ont pas indiqué de nombre de groupes.
En termes d'heures de formation, il convient là encore de préciser les résultats en les répartissant par types de formation :

Nombre d'heures de formation	Moins de 200 heures	Entre 200 et 400 heures	Entre 400 et 600 heures	Entre 600 et 800 heures	Entre 800 et 1000 heures	Plus de 1000 heures
Alpha pour francophones						
Nombre d'opérateurs	10	10	0	4	3	6
Alpha pour non francophones						
Nombre d'opérateurs	9	27	8	3	3	8
Alpha "Métier"						
Nombre d'opérateurs	2	0	0	2	0	1

Figure 8 : Répartition des heures de formations par opérateurs selon le type de formation proposée (source : enquête offre 2023).

20 L'Alpha Métier est une approche pédagogique qui combine l'alphabétisation avec la découverte concrète d'un métier, destinée aux adultes peu ou pas scolarisés.

Elle vise à faciliter l'insertion socioprofessionnelle en proposant une formation intégrée autour de :
- l'apprentissage du français, des mathématiques (parfois des compétences numériques) dans un contexte professionnel ;
- la découverte d'un métier (commis de cuisine, aide-ménager(ère)) à travers du vocabulaire métier, des activités pratiques et des visites en entreprise. Ces formations sont constituées de plusieurs modules tels que les savoir-être professionnels, les aptitudes sociales et la mise en projet personnel.
- parfois des stages en entreprise et un accompagnement vers l'emploi ou la formation qualifiante.

Cette méthode repose sur des partenariats avec le Forem, des écoles de promotion sociale et des organismes locaux d'insertion. Des expériences concrètes ont été menées notamment par Lire et Écrire Charleroi Sud-Hainaut (ex. : Le goût des mots) et dans la province du Luxembourg sous la coordination de Rita Stilmant.

Il apparait que le nombre absolu d'heures renseignées par les opérateurs répondants est largement en faveur de l'alphabétisation pour non francophones, ce qui appuie nos résultats préalables, à savoir que les opérateurs offrant des formations uniquement aux non francophones, ou à un public mixte, sont majoritaires. Cela se traduira notamment dans la partie dédiée à la demande, par une prévalence globale du public non-francophone.

Notons que le nombre d'heures consacré à l'Alpha-métier par les trois opérateurs qui le proposent est important proportionnellement au nombre de modules donnés, ce qui peut s'expliquer par la pédagogie proposée dans ce type de formation.

2.2.4.3. Horaires de formations

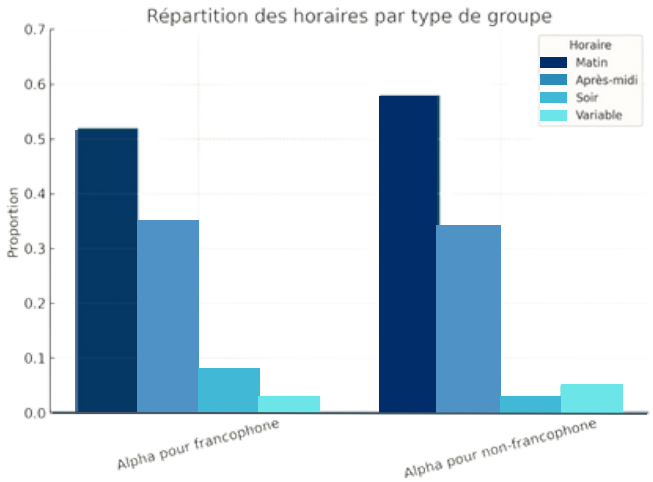

Figure 9 : Répartition des horaires de formation en alphabétisation pour francophones et pour non francophones, parmi les opérateurs wallons répondants (source : enquête offre 2023).

Le constat est frappant : la majorité des formations en alphabétisation, quelle que soit la langue d'origine du public, se donnent le matin. Plus précisément, ce sont 53 % des formations qui se donnent le matin pour les francophones, contre 58 % pour les non-francophones. Du côté de l'après-midi, les chiffres sont globalement équivalents, avec une moyenne de 34,5 % des formations qui se donnent sur ces plages horaires.

En revanche, nous constatons que très peu de formations se donnent en soirée ou en horaires variables. Pour les francophones, celles-ci représentent respectivement 8 % et 3 % du total étudié. Quant à celles à destination des non-francophones, ce sont seulement 2 % des formations qui se donnent en soirée, et 6 % en horaires variables. Cela ne représente au total que 6 opérateurs[21] sur l'ensemble du territoire, qui proposent des formations en soirée, dont 5 proposent des groupes à destination des francophones et non-francophones, tandis que l'un de ces opérateurs, la Croix-Rouge de Belgique (financement AMIF), ne propose des formations qu'aux non-francophones.

21 Aux statuts variés, reprenant des CISP, ILI, établissements d'Éducation Permanente ou encore de Promotion Sociale.

Nous observons une différence de répartition dans les jours de formation selon le public visé : pour les francophones, le jour proposant le moins de formation est le mercredi, qui se détache clairement des autres valeurs (hors samedi). Pour les non-francophones en revanche, le vendredi est le jour avec le moins de formation, suivi du mercredi. Si la différence de nombre de formations proposées le mercredi à l'attention des francophones par rapport aux non-francophones est négligeable, il en va différemment du vendredi où on constate que le nombre de formations proposées aux non-francophones est nettement inférieur à celui proposé aux francophones.

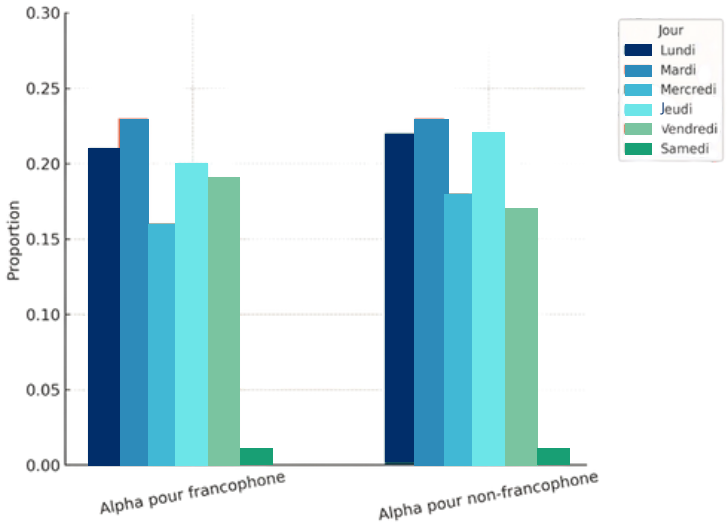

Figure 10 : Répartition des jours de formation en alphabétisation pour francophones et pour non francophones, parmi les opérateurs wallons répondants (source : enquête offre 2023).

Nous formulons plusieurs hypothèses face à ces constats :

- Pour le mercredi, nous pouvons supposer qu'il s'agit d'horaires adaptés aux gardes d'enfants : étant un jour où les parents de jeunes enfants doivent se révéler particulièrement disponibles, c'est une explication plausible sur laquelle nous reviendrons dans la partie dédiée à l'adéquation offre-demande en formation d'alphabétisation selon le genre.
- En ce qui concerne l'alphabétisation non-francophone et la diminution des formations le vendredi, nous formulons l'hypothèse que ces formations s'adressent à un public de primo-arrivants dont la religion serait principalement l'Islam. Dans ces circonstances, le fait de ne pas proposer de formations ce jour-là serait une réponse à une non-demande, le vendredi étant un jour non travaillé dans le calendrier musulman.

Remarquons enfin que les formations données le samedi sont presque anecdotiques, puisqu'elles ne concernent qu'1 % des formations pour francophones, et aucune formation à destination des non-francophones.

2.2.4.4. Budget de formation

L'ensemble des répondants de l'enquête 2024 ont indiqué ne proposer que des formations gratuites. Cette gratuité encourage l'accessibilité financière à la formation, bien qu'elle ne la garantisse pas, comme nous le verrons dans la partie portant sur l'adéquation entre l'offre et la demande en formation.

2.2.4.5. Fréquence et période(s) d'entrée en formation

Le secteur connaît deux fréquences d'entrée en formation : permanentes et modulaires. Les entrées permanentes concernent 67 % des opérateurs, qui permettent l'entrée en formation tout au long de l'année. Les entrées modulaires, elles, concernent 33% des opérateurs. Parmi ces dernières, les entrées sont concentrées sur deux mois principalement : janvier et septembre. Toutefois, d'autres mois sont concernés, comme mis en avant sur le graphique ci-dessous :

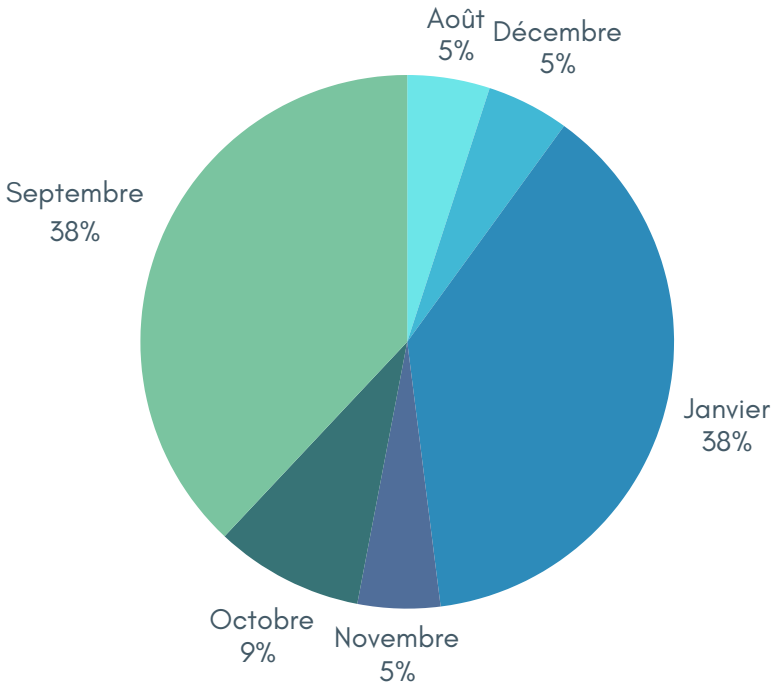

Figure 11 : Répartition des mois d'entrée en formation pour les opérateurs présentant une fréquence d'entrée en formation modulaire (source : enquête 2024).

Précisons que la périodicité des formations dépend du type d'opérateurs : la majorité du secteur associatif se base sur le calendrier civil, souvent avec une pause pendant l'été, ce qui explique en partie les mois d'entrée principaux soulignés ci-dessus. En revanche d'autres opérateurs, majoritairement ceux relevant de la Promotion Sociale, basent leurs périodes de formation sur le calendrier scolaire, le plus souvent de septembre à juin.

2.2.5. Types et caractéristiques des formations proposées

L'hétérogénéité du secteur va de toute évidence de pair avec une importante diversité des pratiques pédagogiques. Ces dernières se manifestent notamment au travers des différences de pratiques dans l'approche faite de l'évaluation du niveau en langue de l'apprenant.

Deux formes de tests existent : le test de positionnement, servant à évaluer le niveau du candidat stagiaire au moment de son entrée en formation[22], et le test de validation, servant à évaluer le niveau de l'apprenant en fin de cycle, de module ou de formation. Les pratiques de validation diffèrent de façon substantielle. En fin de formation, il est possible de procéder à une évaluation non certificative, ce qui se fait dans la majorité du secteur associatif. L'apprenant quitte alors la formation avec une attestation de fréquentation et, s'il participe à un test de validation, peut obtenir une attestation de son niveau. Cette dernière est rarement reconnue institutionnellement[23].

2.2.5.1. Les pratiques d'orientation

Dans un premier temps, l'enquête 2023 s'est intéressée à la manière dont les personnes en difficultés de lecture et d'écriture sont orientées vers les organismes de formation.

La vaste majorité des opérateurs rapportent deux sources ou plus d'orientation. Ainsi, près de 90 % d'entre eux ont indiqué que les apprenants étaient orientés par bouche-à-oreille ou par d'anciens apprenants. Il y a donc une part importante de réseautage privé qui s'opère, basé sur l'expérience personnelle. La prévalence du réseautage se complète avec la mention d'acteurs tels que les écoles des enfants ou encore le secteur associatif local. Ce travail de réseau est nécessaire et constitue le moteur d'orientation privilégié.

Les organismes publics, c'est-à-dire, les CPAS, le Forem ou les communes en général, sont également des vecteurs d'orientation vers les structures d'apprentissage de la langue française. Ces derniers ont été mentionnés par 80% des opérateurs répondants. Plus précisément, 75 % des répondants ont indiqué se voir orienter des candidats stagiaires par les CPAS, 46,7 % par le Forem et 26,7 % par les communes. On constate donc que les CPAS sont des acteurs incontournables de l'orientation, de même que le Forem qui représente près de la moitié des primo-orientations. Les CRI sont quant à eux mentionnés par 24 % des opérateurs interrogés. Enfin, 5 % des répondants de l'enquête ont évoqué explicitement les centres de demandeurs d'asile (Fedasil, Croix-Rouge de Belgique…) en tant que lien entre les candidats apprenants et les organismes d'alphabétisation.

22 « Le test de positionnement linguistique pour l'accueil et l'orientation en alphabétisation est l'outil qui permet de déterminer les compétences de la personne dans les quatre champs de compétences linguistiques (compréhension et production orales et écrites) et de la positionner. Le test de positionnement en alphabétisation détermine les niveaux suivants : Un niveau débutant pour les personnes non francophones qui ne maîtrisent aucune des 4 compétences linguistiques ou pour les personnes francophones qui ne maîtrisent pas les compétences linguistiques en lecture et écriture. Ensuite, 5 niveaux allant de 1 à 5. Le niveau 5 représente le niveau au-delà duquel les personnes ne relèvent plus de l'alphabétisation » (C.A.I. Namur, Lire et Écrire Namur et Province de Namur 2018 : 20).

23 Celles fournies par les organismes de Promotion Sociale, par exemple, le sont. Les écoles appartenant à cette dernière relèvent de l'enseignement en Fédération Wallonie Bruxelles, ce qui leur permet de délivrer des certifications reconnues. Ce sont ces dernières qui sont demandées aux apprenants dans le cadre de leurs demandes administratives. Par exemple dans le cas d'une demande de nationalité pour une personne étrangère, cette dernière doit pouvoir prouver son niveau de langue française au travers d'un test reconnu, comme celui du FOREM (test eLAO).

Toutefois, ces orientations ne sont pas toujours adéquates selon le profil des stagiaires. Dans ces conditions, l'opérateur peut décider de réorienter immédiatement les candidats vers d'autres structures. Multifactorielles là encore, nous avons constaté que toutes les réorientations prennent en compte les demandes et besoins exprimés des apprenants (disponibilités, horaires, mobilité, PMR…), et que 80 % d'entre elles sont liées au niveau en français, avec des combinaisons différentes selon les niveaux de compréhension et de production à l'écrit et à l'oral. Au-delà de ces deux critères principaux, ce sont l'expérience en apprentissage du français et les projets personnels ou professionnels qui entrent en compte. Additionnellement, 31,7 % des répondants ont indiqué que le niveau de scolarité général était un critère de réorientation, et 16,7 % du total des opérateurs interrogés ont précisé que le fait d'être francophone ou non francophone en constituait un également.

En ce qui concerne la réorientation en tant que telle, 38,3 % des opérateurs interrogés utilisent le portail Alpha-FLE pour réorienter les candidats, et 81,7 % d'entre eux disent s'appuyer sur les répertoires et cadastres existants, et/ou leur propre connaissance de l'offre existante.

À noter que cela est susceptible de changer à partir de 2025. En effet, le DisCRI asbl a travaillé tout au long de l'année 2024 sur un nouveau Portail Alpha-FLE, qui se veut plus actualisé et intuitif que les cadastres pré-existants. Le Portail a été mis en ligne fin d'année 2024, après une campagne de recensement d'informations de base, fondée sur l'enquête 2023 ainsi qu'une collecte de données finale à l'été 2024[24]. Actualisé une fois par mois, il doit ainsi rendre compte "en temps réel", de l'offre en formation en alphabétisation, et propose différentes options de recherche selon les besoins[25].

2.2.5.2. Les pratiques de positionnement

Le test de positionnement est un outil utilisé par une majorité significative des opérateurs offrant des formations en alphabétisation pour évaluer le niveau des apprenants en langue française.

24 https://portailalphafle.be/fr/.

25 Précisons que la participation au recensement sur le Portail Alpha-FLE se fait sur base volontaire, tous les opérateurs disposent donc du choix d'y apparaitre ou non.

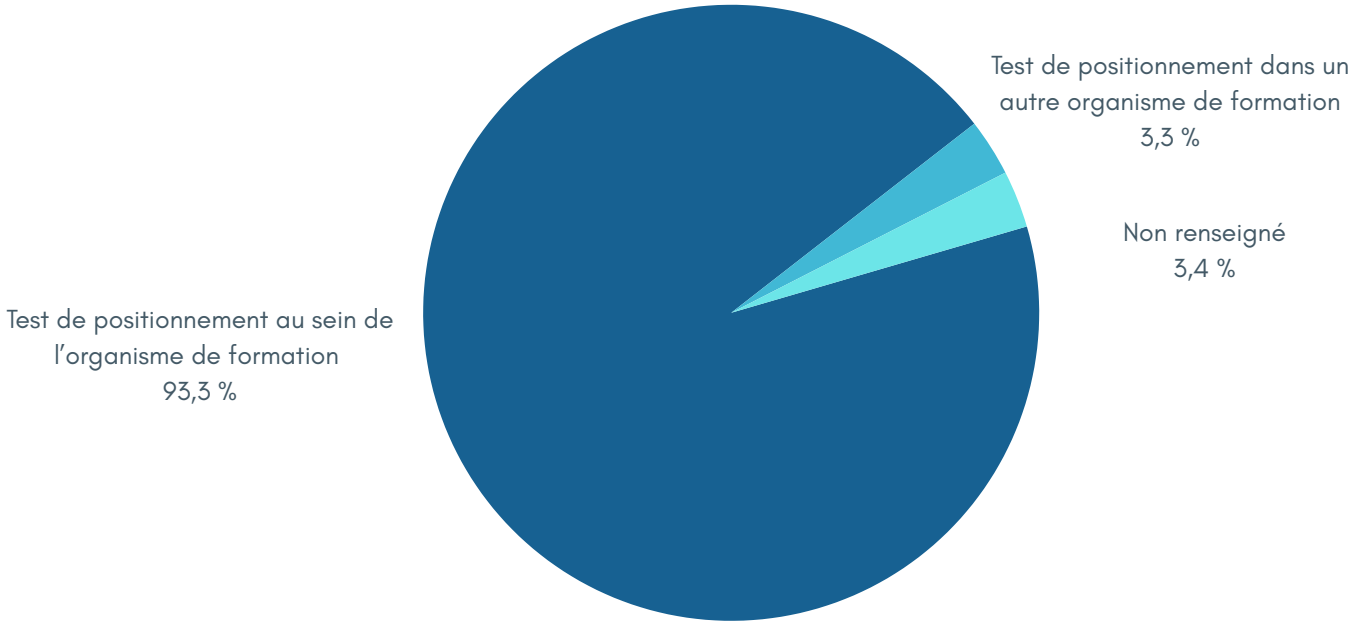

Figure 12 : Répartition (%), des modalités d'évaluation du niveau des candidats apprenants lors de l'entrée en formation (source : enquête POV 2023).

Nous constatons que 93,3 % d'entre eux y ont recours, sous la forme d'un test de positionnement effectué par l'apprenant auprès de l'organisme lui-même. S'y additionnent 3,3 % d'entre eux, qui s'appuient sur un test de positionnement réalisé par un autre organisme. Cela signifie que, toute évaluation confondue, 96,6 % reposent sur des tests de positionnement. Ces derniers représentent non seulement une pratique courante, mais majoritaire au sein du secteur de l'alphabétisation.

Dans le cas où les candidats auraient été positionnés par une structure préalable ou un organisme de positionnement, 36,7 % des opérateurs interrogés ont indiqué tenir compte de ce test dans leur orientation. 6,7% des opérateurs répondants ont également indiqué que ce type de situation ne s'était jamais présenté, et que l'ensemble candidats apprenants arrivaient chez eux sans test de positionnement préalable. Précisons enfin que 5 % des répondants ont indiqué se fier uniquement au test de positionnement antérieur.

En ce qui concerne les motifs de repassage du test, parmi les 56,7 % d'opérateurs répondants qui ne se fient pas systématiquement au test de positionnement antérieur, 34,38 % d'entre eux indiquent refaire passer un test aux candidats apprenants par obligation décrétale. Dans cette même lignée, ils sont 25 % à indiquer que cela fait partie de leurs attributions. 34,38 % invoquent le fait que le test ait été passé il y a trop longtemps, quand 59,38 % mettent en avant l'importance de réévaluer le niveau de l'apprenant pour avoir une estimation plus précise de celui-ci et lui attribuer un groupe, et enfin, 31,25 % mettent en avant le fait que l'attestation ait pu être égarée par l'apprenant.

Plusieurs tests de positionnement existent et sont utilisés au gré des sensibilités individuelles par les opérateurs. Le test le plus courant est celui mis en place par Lire et Écrire (test LEE)[26]. Gratuit et accessible aisément depuis le site de Lire et Écrire, ce test est employé par 38,3 % des opérateurs.

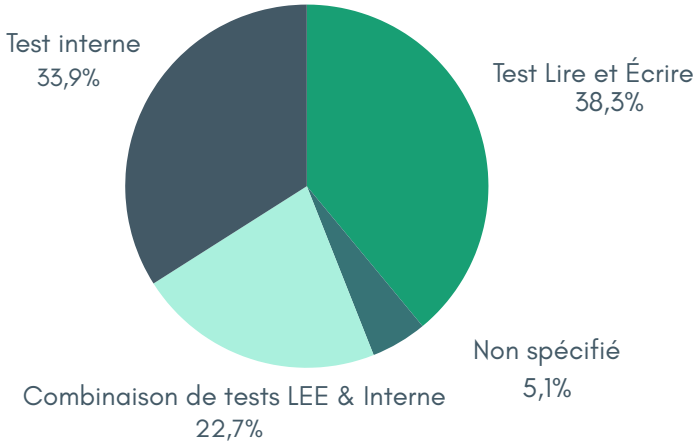

Figure 13 : Répartition (%) des tests de positionnement utilisés par les opérateurs afin d'évaluer le niveau des candidats apprenants (source : enquête POV 2023).

De manière comparable, 33,3 % des opérateurs ont recours à un test interne (un exemple est disponible en Annexe 6), c'est-à-dire mis au point au sein de leurs structures. En addition, 21,7 % d'entre eux utilisent une combinaison de tests internes et de tests LEE. Au sein de la catégorie Autre », ce sont les tests eLAO, Wallangues et DELF qui ont été mentionnés.

On constate que c'est le CECRL qui est utilisé en majorité lors de l'élaboration de tests internes.

Toutefois, le test LEE reste prégnant, puisqu'il est utilisé, en combinaison avec le CECRL par 29,4 % des opérateurs utilisant un test interne. Il est également utilisé comme base pour les tests internes par 17,6 % de ces opérateurs.

En termes d'intervenants chargés de faire passer ces tests, on remarque une certaine homogénéité, puisqu'il s'agit, pour 88,3 % des opérateurs interrogés, du formateur. Pour 58,33 % d'entre eux d'ailleurs, c'est le formateur ou la formatrice qui est exclusivement mandatée pour faire passer les tests de positionnement.

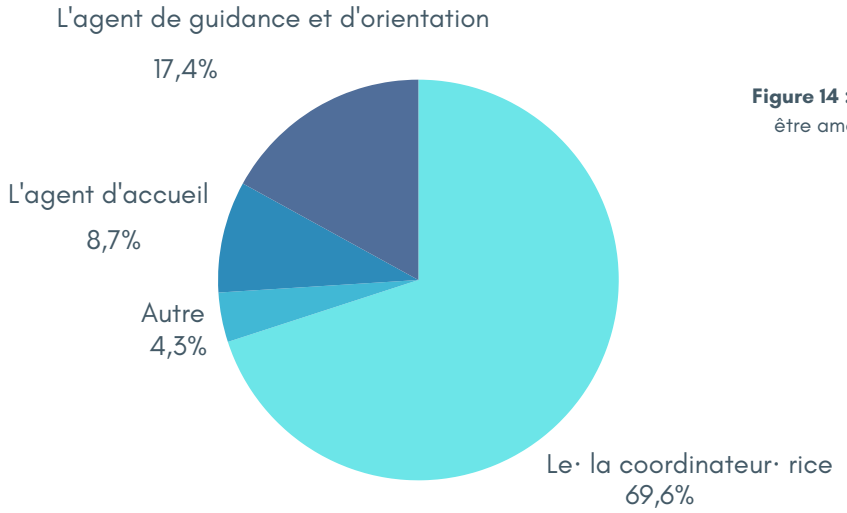

Figure 14 : Répartition des intervenants, hors formateurs, pouvant être amenés à positionner les apprenants en Wallonie (en %) (source : enquête POV 2023).

26 https://lire-et-Écrire.be/Referentiel-de-competences-et-test-de-positionnement-pour-l-alphabetisation.

Outre le formateur, c'est le coordinateur qui apparait comme le second agent chargé du passage des tests de positionnement en termes de fréquence, avec près de 69,6 % des réponses. La question de l'agent d'accueil et de l'agent de guidance et d'orientation est intéressante. D'un côté, un certain nombre d'organismes utilisent l'appellation commune d'agent d'accueil, guidance et orientation (AGO). D'un autre, cependant, une proportion, plus faible certes, mais existante, scinde les rôles en deux fonctions distinctes, qui peuvent expliquer les résultats au-dessus.

En ce qui concerne la notion de fiabilité et de confiance dans le test utilisé, on constate que les répondants, de manière majoritaire, prennent "occasionnellement" du recul[27] par rapport aux résultats du test de positionnement.

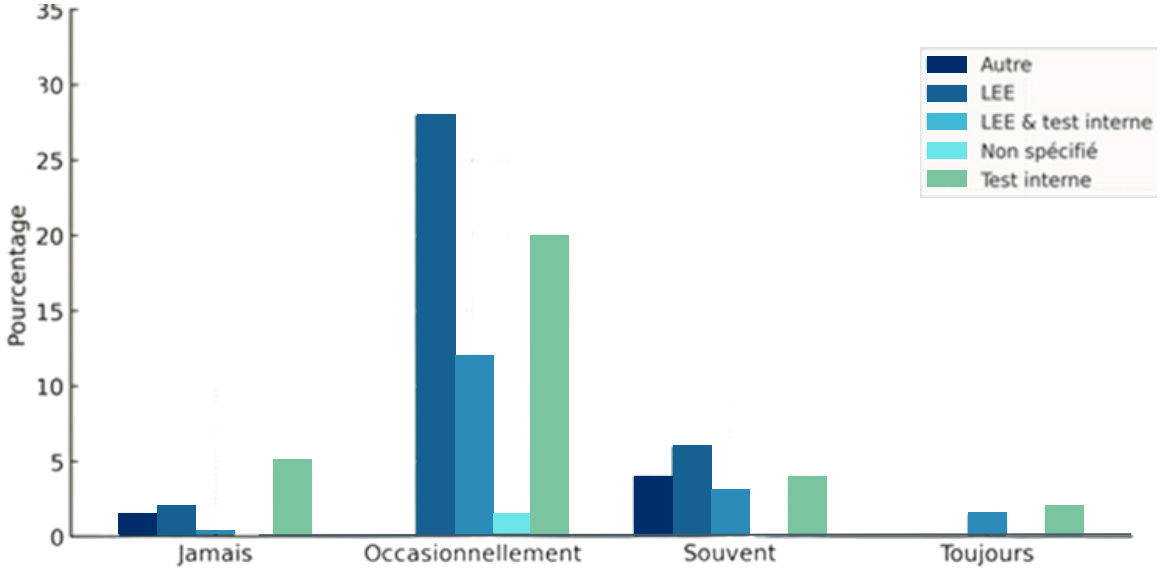

Figure 15 : Répartition (en %) de la fréquence à laquelle les opérateurs prennent de la distance par rapport aux résultats obtenus lors du test de positionnement (source : enquête POV 2023).

Au contraire, il est frappant de constater que, d'une part, un certain nombre d'organismes, plus précisément 13,33 %, ne remettent jamais en question les résultats du test de positionnement et ce, tout test confondu ; mais également que seul un opérateur indique toujours prendre du recul par rapport aux résultats.

Dans une perspective d'amélioration possible des tests de positionnement, nous avons interrogé les opérateurs quant à la raison pour laquelle ils prennent le cas échéant, de la distance par rapport aux résultats du test de positionnement. Nous avons obtenu le graphique suivant :

27 On entend par prise de recul, tout questionnement et réflexion autour des résultats du test de positionnement.

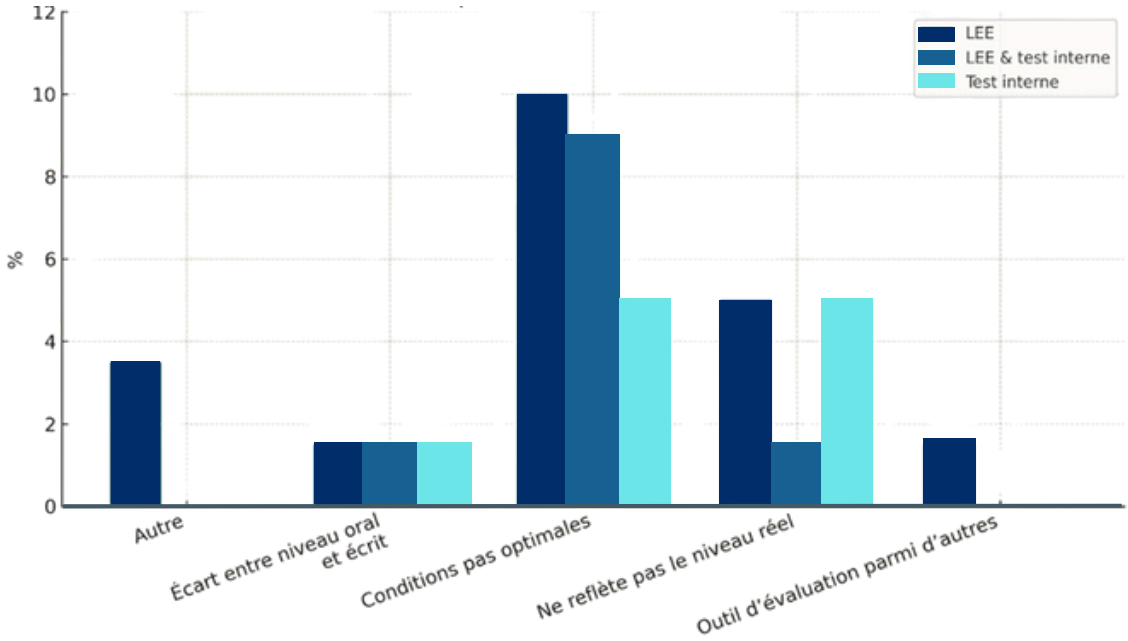

Figure 16 : Répartition (en %) des motifs de prise de distance par rapport aux résultats du test de positionnement (source : enquête POV 2023).

On constate que la majorité des répondants considèrent que les conditions du test ne sont pas optimales. Faisant face à une population en difficulté non seulement avec la lecture et l'écriture, mais aussi et parfois, surtout, avec l'encadrement « scolaire » et l'enseignement en général, le passage d'un test représente pour beaucoup d'apprenants, un examen dont la difficulté est au-delà du pédagogique.

« Comme toutes les évaluations, le test de positionnement est une évaluation à l'instant T des compétences des personnes. Pour une raison X ou Y, celles-ci peuvent être parfois quelque peu déstabilisées par l'exercice du test et produire des résultats en deçà de leurs compétences réelles. En cas de doute, nous préférons toujours sous-évaluer la personne (si nous ne pouvons confirmer le niveau par un deuxième exercice par exemple) et réorienter la personne dans un groupe de niveau supérieur en cours de formation si nous constatons que les compétences visées dans le groupe initial sont bel et bien acquises. Nous procédons de cette manière car nous avons constaté que la surévaluation et la réorientation dans un niveau inférieur induisait un découragement chez les personnes, tandis que le passage dans un niveau supérieur nous semble moins difficile. Ces changements sont toujours expliqués aux personnes (à l'aide d'interprètes lorsque cela est nécessaire) et ne sont jamais imposés mais

proposés et nous discutons avec la personne de ces choix. Dans la majorité des cas cependant, le test de positionnement correspond aux compétences réelles et nous ne devons réorienter les personnes que dans de très rares cas (3 ou 4 personnes par an, pour une septantaine d'apprenants régulièrement inscrits)" ; ... » (témoignage d'un répondant, recueilli dans le cadre de l'enquête POV 2023).

Ce sont donc encore une fois une combinaison de facteurs qui permettent aux opérateurs et acteurs de terrain de juger de la pertinence, ou non, de prendre du recul par rapport aux résultats des tests.

L'enquête 2023 avait trait à connaître le degré de satisfaction des répondants par rapport au test de positionnement employé. Le graphique suivant permet de mesurer les taux de satisfaction des répondants, ventilés par le test employé :

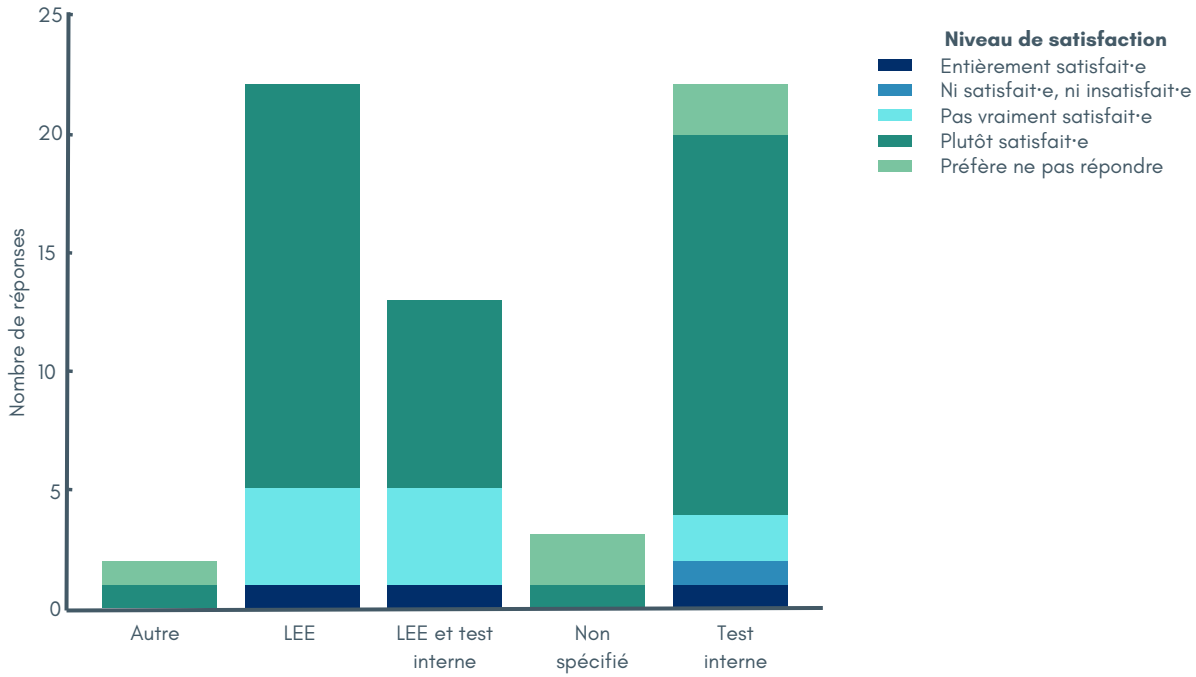

Figure 17 : Répartition (en nombre de répondants) de la satisfaction par rapport au test de positionnement, selon le type de test utilisé (source : enquête POV 2023).

Partant de ces résultats, nous avons souhaité savoir quelles pistes d'améliorations étaient privilégiées par les répondants. Nous avons pu, au moyen de l'enquête 2023, établir que 18,3 % des répondants souhaiteraient revoir les critères de positionnement. De même, 18,3 % des répondants souhaiteraient réfléchir à une autre manière d'attribuer les points. 21,7 % parlaient de revoir les exercices demandés quand 16,7 % mentionnaient la formulation des questions. 20 % d'entre eux s'accordaient sur le besoin de revoir la durée du test tandis que 11,7 % ne se satisfaisaient pas des modalités de passage du test (digital, papier, etc.).

Enfin, 46,7 % d'entre eux souhaitaient modifier les supports et documents utilisés dans le test (textes, vidéos, etc.), notamment en ce qui concerne les supports de compréhension orale, soit inadaptés au niveau demandé, soit de mauvaise qualité.

2.2.5.3. Les pratiques de validation

Comme dit auparavant, les tests de validation et leur utilisation, comme leur reconnaissance, sont plus hétérogènes. Sanctionnant souvent la fin d'un module ou d'une formation, ils n'ont pas la même valeur selon l'interlocuteur et l'utilisation que l'on souhaite en faire.

Les résultats obtenus lors de l'enquête nous ont permis de déterminer que 75 % des opérateurs répondants font passer un test de validation à leurs stagiaires. Plus précisément, 42,2 % d'entre eux indiquaient que c'était afin d'effectuer une évaluation certificative de la formation, 37,8 % pour fournir une reconnaissance officielle de la formation et 71,1 % pour répondre à des exigences institutionnelles.

Concernant les 15 opérateurs ne proposant pas de test de validation, nous avons souhaité savoir s'ils renvoyaient vers un autre organisme validant. 3 répondants ont indiqué avoir un partenariat avec le FOREM, 5 avec les CRI, et 3 répondants ont indiqué référer le test de validation à un autre organisme de formation sans préciser lequel. On peut donc considérer que, dans la majorité des cas, l'apprenant quitte sa formation après avoir effectué un test de validation, délivré par son organisme de formation ou un organisme de formation partenaire désigné par la structure de formation.

Les résultats de l'enquête nous ont permis de préciser la répartition des tests utilisés.
On constate une prévalence assez marquée du test interne (53,3 %), suivie du test Lire et Écrire, utilisé en tant que test de validation (21,7%). Les autres réponses se répartissent entre le test eLAO, le test DELF et le test Wallangues. Un opérateur a précisé utiliser une combinaison de tests, selon le type de public visé (francophone ou non francophone).

Comme pour les tests de positionnement, ce sont donc les tests internes et les tests de Lire et Écrire qui sont majoritairement employés. Or, ces tests n'ont pas de valeur légale aux yeux des administrations, ils s'inscrivent dans la dimension d'évaluation formative plutôt que certificative, dans un choix pédagogique.

Il n'y a ainsi que les tests eLAO, le test DELF et le test Wallangues, et les tests certificatifs issus de l'enseignement de Promotion sociale qui peuvent être mobilisés dans ce cadre.

Précisons également que le passage du Certificat d'Études de Base[28] peut également venir sanctionner la connaissance en langue française et en compétences de base pour ceux qui le souhaitent. Toutefois, cette option est peu utilisée en pratique, par manque de connaissance de l'offre disponible d'une part, et par manque de structure encadrant ce processus d'autre part[29].

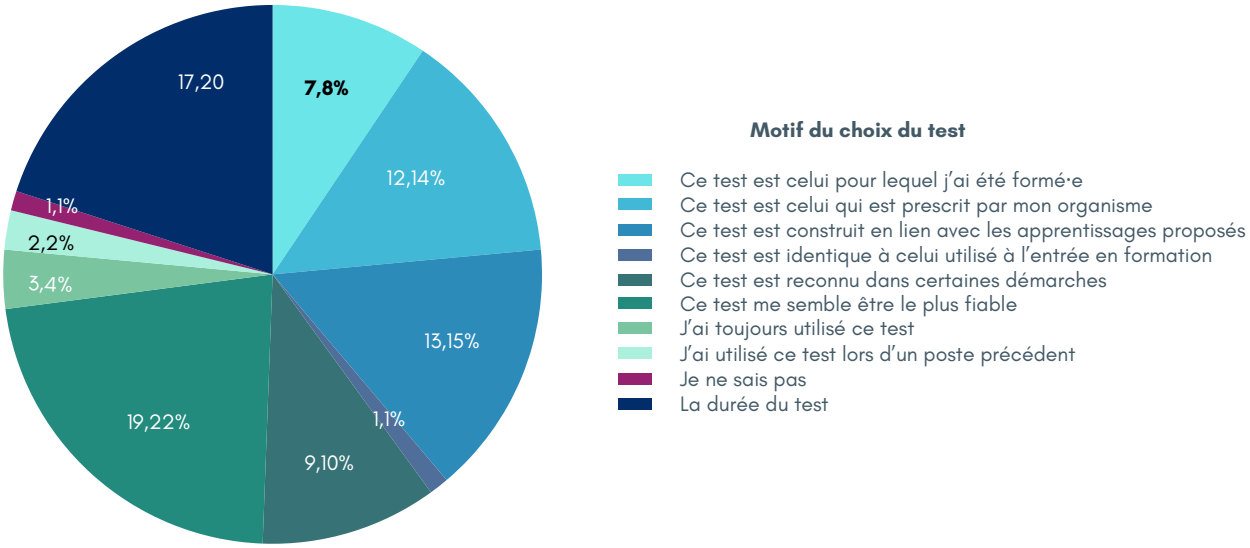

Figure 18 : Répartition (en %) des motifs de sélection du test de validation employé (source : enquête POV 2023).

On constate que la première raison invoquée quant à l'utilisation du test employé est celle de la fiabilité (22 % des répondants), suivie de la question du lien avec les apprentissages proposés (objectif pédagogique) qui représente 15 % des répondants, et enfin de l'institutionnalisation interne du test, c'est-à-dire l'adoption d'un test par l'opérateur, qui représente 14 %. Le fait que le test soit reconnu dans le cadre de certaines démarches n'est revenu que dans 10 % des réponses, ce n'est donc pas cet objectif-là qui est majoritaire aux yeux de la structure de formation.

Précisons que le formateur est mentionné par l'ensemble des opérateurs répondants comme la personne en charge de faire passer le test de validation. Pour environ 13,3 % d'entre eux, la personne faisant passer le test peut également être le coordinateur, et pour 4,4 % d'entre eux, l'agent de guidance.

En ce qui concerne les degrés de satisfactions aux tests de validation, les opérateurs, à l'instar des réponses aux tests de positionnement, sont majoritairement "plutôt satisfaits", comme on peut le constater sur le graphique suivant :

28 Voir à ce titre le travail de la FUNOC via la pédagogie du chef-d'œuvre, préparant le passage du CEB, dans LEROY, Aurélie (2019) Pratiques collaboratives autour du chef-d'œuvre. Journal de l'alpha n°215.

29 Duchesne, Justine (2024), La certification par le CEB, un outil aux tonalités contrastées, Lire et écrire en Wallonie.

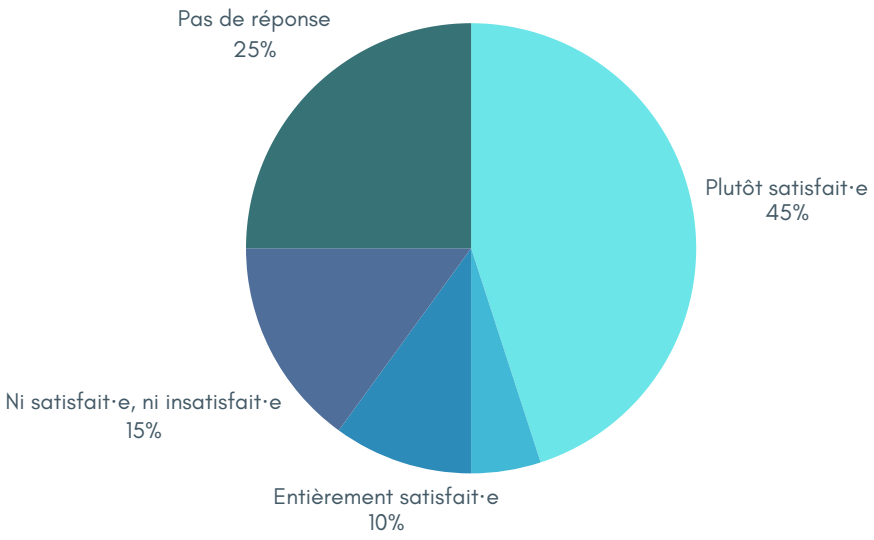

Figure 19 : Répartition (en %) de la satisfaction des répondants vis-à-vis du test de validation employé (source : enquête POV 2023).

Les pistes d'amélioration pour le test de validation utilisé se sont révélées beaucoup moins étayées que celles pour le test de positionnement. En effet, 54 opérateurs n'ont pas souhaité répondre à cette question. Dans ces circonstances, il n'est pas pertinent pour nous d'émettre des tendances.

« Les opérateurs disposent des tests de positionnement. En revanche, nous ne sommes pas outillés en tests de validation... Le test est donc « fait maison » en fonction de ce qui a été vu. Qu'en est-il de sa pertinence dès lors qu'il n'a pas été conçu par des personnes qui en ont l'expertise ? » (Précision apportée par un répondant, dans le cadre de l'enquête POV 2023).

Cela synthétise toute la difficulté pour les opérateurs d'appréhender un test de validation qui, souvent, a plutôt trait à une attestation de réussite de niveau et à une plus-value pédagogique, sans portée administrative ou institutionnelle. Malgré le manque de pistes d'amélioration, comme indiqué au-dessus, une majorité d'entre eux se disent prêts à utiliser un autre test de validation :

Seuls 10 opérateurs, sur les 45 proposant un test de validation, se disent ne pas être prêts à utiliser un ou d'autres test(s) de validation.

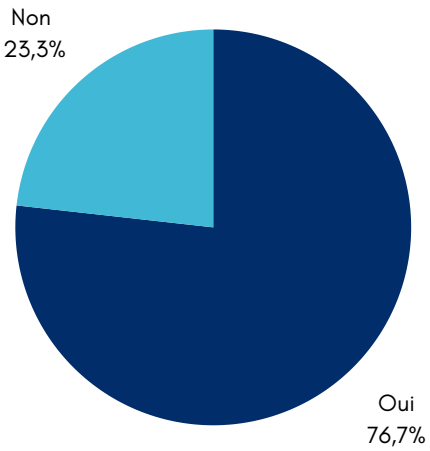

Figure 20 : Répartition (en %) de la disposition des opérateurs à employer un autre test de validation que celui déjà utilisé (source : enquête POV 2023).

Concernant les 33 opérateurs prêts à utiliser un autre test de validation, la répartition s'est faite selon le tableau suivant :

Type de test	eLAO	Test interne	Test Wallangues	Test Lire et Ecrire	Prim'Test	Autre	Pas de réponse
Opérateurs (en %)	21,20%	18,20%	12,10%	18,20%	9,10%	9,10%	48,50%

Figure 21 : Répartition (en %) des tests de validation que souhaiteraient utiliser les opérateurs prêts à recourir à un test différent de celui actuellement en usage dans leur structure (source : enquête POV 2023).

Certains opérateurs ont indiqué plusieurs tests qu'il leur semblerait pertinent d'essayer. En revanche, on constate que près de la moitié d'entre eux n'ont pas proposé de test alternatif, bien qu'ils soient ouverts à en essayer de nouveaux. Nous pouvons faire l'hypothèse que les opérateurs ne sont pas toujours informés des spécificités de chaque test, comme pourraient le sous-entendre les réponses "J'ai toujours utilisé ce test" et "Ce test est celui qui est utilisé par mon organisme" à la question "Pourquoi utilisez-vous ce test de validation ?". Dans ce cadre, les opérateurs ne seraient pas en mesure de choisir d'instinct un test alternatif.

Les réponses "Autre" apportent également un éclairage : sans citer de test existant - deux hypothèses existent alors : les opérateurs n'ont pas connaissance de ces tests ou les tests existants ne les satisfont pas - ils précisent ce qu'ils rechercheraient dans un autre test de validation. Ainsi, certains d'entre eux parlent d'un "test commun" à l'ensemble des opérateurs de la région, idéalement "reconnu par le pouvoir subsidiant" par exemple. Notons que cela vient en contradiction directe avec les opérateurs indiquant utiliser un test de validation "construit en lien avec les apprentissages proposés" au sein de la structure de formation. Il semble donc y avoir deux intentions dans la recherche d'un test de validation qui diffèrent selon l'opérateur concerné et selon l'objectif accordé au test de validation : une volonté d'attestation et de confirmation des acquis pédagogique, et une volonté de s'insérer dans un cadre institutionnel global donnant lieu à une certification reconnue.

2.2.6. Profils et formations de formateurs

2.2.6.1. Présentation des structures de formation

Dans le paysage francophone belge de l'alphabétisation, plusieurs institutions jouent un rôle déterminant dans la formation des formateurs, chacune se distinguant par son ancrage institutionnel, son approche pédagogique et ses modalités de formation.

Lire et Écrire est une association reconnue, spécialisée dans l'alphabétisation des adultes et la formation des formateurs. Elle œuvre dans une logique d'éducation permanente, en proposant des dispositifs pédagogiques inclusifs, participatifs et adaptés aux besoins d'un public souvent en grande difficulté face à la lecture et à l'écriture.

Subventionnée par la Fédération Wallonie-Bruxelles et le Fonds social européen, l'organisation dispense des formations modulaires gratuites ou peu coûteuses à destination de professionnels déjà actifs dans le réseau. Ces formations, bien que non certifiantes, sont largement reconnues dans le secteur.

Formosa ASBL se positionne quant à elle comme une structure de proximité. Sa mission principale est d'accompagner les volontaires et intervenants locaux engagés dans des actions d'alphabétisation. Son approche pédagogique repose sur la souplesse, l'adaptabilité et un ancrage communautaire fort. Dépourvue de certification officielle, la formation dispensée par Formosa se veut informelle, continue et réactive aux besoins du terrain, offrant un cadre flexible mais moins institutionnalisé.

Enfin, la Promotion Sociale Roger Gilbert propose un modèle formel et professionnalisant. En tant qu'établissement public relevant du décret sur la promotion sociale, elle délivre un programme structuré sur deux ans, débouchant sur une certification officielle. Cette offre s'adresse aux personnes souhaitant s'engager durablement dans une carrière de formateur en alphabétisation, avec un accent mis sur la rigueur méthodologique, les stages pratiques et l'alignement sur des référentiels pédagogiques clairs.

2.2.6.2. Profils et rôles des formatrices référentes

L'efficacité de ces dispositifs repose également sur l'engagement et les compétences des formatrices qui y interviennent. À Lire et Écrire, Delphine Versweyveld coordonne et anime les formations selon une pédagogie participative et émancipatrice. Forte de plus de dix ans d'expérience, elle met l'accent sur l'implication active des formateurs en formation et le développement d'outils adaptés à un public adulte en difficulté.

À Formosa, Leïla Louahed incarne une posture d'accompagnement souple et contextuelle. Son expérience dans le secteur associatif l'amène à privilégier un encadrement individualisé, basé sur l'engagement bénévole et les réalités locales des intervenants.

Enfin, Christine Thomas, en tant que référente pédagogique à la Promotion Sociale Roger Gilbert, incarne une approche plus académique et structurée. Sa mission consiste à assurer la cohérence des enseignements avec les normes institutionnelles, tout en guidant les futurs formateurs vers une professionnalisation certifiée.

2.2.6.3. Typologie des dispositifs de formation

L'analyse des dispositifs proposés révèle des écarts significatifs en termes de statut légal, de contenus pédagogiques et de modalités pratiques.

- Lire et Écrire propose une formation modulaire (14 à 28 jours), centrée sur la pédagogie socioconstructiviste, l'accompagnement des publics en difficulté et la gestion de groupe. Destinée à un public ayant déjà une expérience ou un intérêt marqué pour l'alphabétisation, elle est soutenue par des financements publics mais ne débouche pas sur une certification formelle.

- Formosa mise sur la formation continue, accessible à la demande, sans cadre réglementaire strict. Son programme valorise l'apprentissage en situation, l'intuition pédagogique et l'adaptabilité des intervenants, notamment bénévoles. Cette flexibilité, rendue possible par des fonds associatifs et locaux, favorise l'implication communautaire, bien que la reconnaissance institutionnelle soit limitée.

- La Promotion Sociale Roger Gilbert propose un cursus long et certifiant (deux ans), sanctionné par une attestation officielle. Le programme inclut des enseignements théoriques sur la didactique et la psychologie de l'apprentissage, ainsi que des stages pratiques. Il s'adresse à des candidats disposant du CESS ou ayant réussi un test d'admission, dans une logique de professionnalisation rigoureuse.

2.2.6.4. Analyse comparative

Le tableau comparatif ci-dessous met en lumière la complémentarité de ces approches :

Critères	Lire et Écrire	Formosa ASBL	Promotion Sociale Roger Gilbert
Statut	Association reconnue	Association locale	Établissement public
Certification	Non certifiante	Non certifiante	Certifiante
Cadre légal	Éducation permanente	Non encadrée	Décret sur la promotion sociale
Public cible	Formateurs en activité	Volontaires de proximité	Futurs formateurs professionnels
Prérequis	Intérêt ou expérience	Motivation et engagement	CESS ou test d'admission
Méthode pédagogique	Participative, émancipatrice	Flexible, individualisée	Académique, professionnalisante
Durée	14 à 28 jours	Formation continue	2 ans avec stages
Financement	Subventions publiques	Fonds associatifs	Frais d'inscription/subven

Figure 22 : Représentation synthétique des principales caractéristiques des dispositifs de formation de formateurs actuellement en place en Wallonie

2.2.6.5. Conclusion

Ces trois dispositifs illustrent une diversité d'approches répondant à des profils et objectifs variés. Tandis que Lire et Écrire privilégie la souplesse et l'implication dans des logiques d'éducation permanente, Formosa valorise l'engagement bénévole et l'accompagnement de proximité. La Promotion Sociale Roger Gilbert, quant à elle, répond à une demande de professionnalisation formelle, avec une reconnaissance officielle. Ce triptyque offre ainsi aux futurs formateurs un éventail de parcours modulables en fonction de leurs aspirations, de leur niveau d'expérience et de leur disponibilité.

La demande en alphabétisation

Plusieurs méthodes ont été mobilisées pour obtenir les informations mises en avant dans ce chapitre.

La principale difficulté a été l'éclatement des données. De nombreux chiffres et informations existent en effet, concernant les apprenants en alphabétisation, mais leur accès n'est pas toujours aisé en termes de protections des données notamment. Dès lors, des choix ont dû être faits afin de réaliser une étude la plus exhaustive possible, tout en restant scientifiquement pertinente.

Les informations présentées dans les sections suivantes proviennent de l'étude des résultats des enquêtes par questionnaires menées à l'automne 2023, complétées par les données issues de la base de données de LEEW, ainsi que l'enquête d'affinage organisée à l'automne 2024.

3.1. L'incompressible question du besoin

Depuis plus de 30 ans, l'alphabétisation en Belgique, sous l'impulsion de Lire et Écrire, met en avant le chiffre de 1 personne sur 10 en difficultés avec la lecture et l'écriture. Ce chiffre, basé sur des estimations effectuées dans les années 80, n'a pas été actualisé avec le temps. Et pour cause, la Wallonie n'a pas participé aux grandes campagnes de recensement du niveau d'alphabétisation de sa population, comme c'est le cas en France par exemple, avec l'enquête IVQ (Information et Vie Quotidienne, devenue FLV Formation tout au Long de la Vie) de l'INSEE (Institut National de la Statistique et des Études Économiques), ou dans le cadre d'enquêtes globales, comme l'enquête PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies ou Évaluation des compétences des adultes) de l'OCDE, à laquelle la Flandre a participé à deux reprises. Ces enquêtes de grande ampleur, basées sur des échantillons représentatifs extrêmement larges, ont permis, pour les pays qui s'y sont soumis, de pouvoir étayer scientifiquement les chiffres en alphabétisation avancés.

Déterminer les besoins en formation d'une population est, d'un point de vue éthique comme scientifique, difficile voire tout à fait non pertinent. Établis de manière exogène, les besoins ne prédisent pas nécessairement le nombre d'individus étant conscients de leurs difficultés, ni ceux qui, en ayant conscience, souhaiteraient agir en entrant en formation. Ne s'en tenir qu'à la notion de besoin revient à ignorer le déploiement de ressources dont font preuves les personnes en difficultés de lecture et d'écriture pour fonctionner en société.

L'enjeu de cette étude a été de s'interroger, en accord avec les valeurs de Lire et Écrire, sur la possibilité d'établir un "seuil" incompressible de besoins, c'est-à-dire le niveau à partir duquel les difficultés en lecture et d'écriture ne relèvent plus d'un compensatoire sociologique comme établis au-dessus mais retombent, à notre sens, dans le spectre des compétences des politiques publiques en ce qu'elles constituent un basculement vers le non-recours, déjà évoqué, et sujet actuel dans les publications ayant trait à l'illettrisme en général.

La notion de besoin est polysémique : terme souvent employé mais peu défini, le besoin est devenu, dans le vocabulaire courant, un fourre-tout dont les contours flous lui retirent tout sens propre. En effet, dans le langage courant, le besoin est objectif ou subjectif, à la fois « exigence » ou « nécessité sociale », et « sentiment » de cette exigence (Barbier & Lesne 1977 : 18). Le besoin pose également la question de son porteur, premier intéressé. Qui, de lui ou de l'Autre (ses pairs, ses supérieurs, la "société") pose, balise ce besoin ? Qui le définit en premier lieu ? "Le processus d'expression d'un besoin est une pratique de production d'objectifs" (Barbier & Lesne 1977 : 21). Le besoin n'est pas figé, il évolue dans le temps et dans l'espace, dans son expression selon les réponses - institutionnelles, pédagogiques, matérielles - qui lui sont apportées.

Guy Le Boterf (1990) indique que "les besoins en formation expriment l'écart de connaissances ou de compétences existant entre le profil professionnel requis et le profil professionnel réel. Les besoins de formation sont exprimés en termes d'objectifs opératoires de formation" (p. 96).

Dans le cadre de l'alphabétisation, on retrouve donc d'une part les besoins pédagogiques des apprenants, (acquérir, dans un temps défini, un nombre de connaissances et compétences en langue française) ; et d'autre part, les besoins extérieurs, définis par le secteur, par les politiques publiques, de mettre à disposition une formation permettant l'accumulation d'un maximum de connaissances en un temps réduit, jusqu'à épuisement de ce besoin.

Plusieurs enquêtes portant sur les besoins en lecture et en écriture en milieu scolaire existent, parmi lesquelles deux se distinguent particulièrement : l'enquête PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), destinée aux élèves de 4e primaire, et l'enquête PISA

(Programme international pour le suivi des acquis des élèves), qui s'adresse aux jeunes de 15 ans.

La synthèse des résultats de l'enquête PIRLS, axée sur la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), révèle qu'avec un score moyen de 494 points, la FWB se situe en deçà de la moyenne internationale fixée à 500 points, et de manière encore plus marquée, en deçà de la moyenne des 19 pays de référence aux caractéristiques jugées comparables, laquelle atteint 531 points. Elle affiche également un score inférieur à celui de la Communauté flamande, qui s'élève à 511 points (André et al., 2021). En outre, les résultats de la FWB connaissent une tendance à la baisse au fil des éditions : entre 2016 (avant-dernière édition) et 2021, la Belgique a enregistré une diminution de 3 points ; entre 2011 et 2016, cette baisse était de 9 points.

L'analyse du rapport d'André et al. (2021) met en évidence qu'un certain pourcentage d'élèves de quatrième primaire rencontre déjà des difficultés notables en lecture et en écriture. En 2016, environ 27 % d'entre eux n'atteignaient que le niveau bas de l'échelle PIRLS, tandis que 8 % se situaient en dessous de ce niveau minimal, c'est-à-dire qu'ils présentaient des compétences en littératie gravement insuffisantes au regard de leur âge et de leur niveau scolaire. Plus préoccupant encore, en 2021, la proportion d'élèves au niveau bas demeure stable à 27 %, sans amélioration notable, tandis que la part des élèves en deçà de ce niveau progresse pour atteindre 11 %.

Ces données mettent en lumière une réalité alarmante : une proportion significative d'élèves, au cours même de leur scolarité obligatoire, n'atteint pas les compétences fondamentales en lecture et en écriture. Or, les recherches sur l'analphabétisme distinguent généralement deux phénomènes : d'une part, l'illettrisme, défini comme l'absence d'acquisition des compétences de base malgré une scolarisation passée ; d'autre part, l'analphabétisme de retour, soit la perte de ces compétences en raison de leur non-utilisation. L'enquête PIRLS suggère que 11 % des élèves, dès l'enseignement primaire, présentent un risque de ne pas maîtriser les compétences élémentaires en littératie. À cet égard, si l'on se réfère au certificat d'études de base (CEB), diplôme sanctionnant la fin du primaire, le taux de réussite en 6e année s'élevait à 88,2 % en 2023 (contre 88,3 % en 2021, année du dernier test PIRLS). Parmi les élèves en échec, il serait pertinent de s'interroger sur la part de ceux dont les difficultés relèvent des compétences en lecture et écriture mises en lumière par PIRLS.

Cette tendance semble se confirmer à travers les résultats du test PISA de l'OCDE, qui cible les élèves de 15 ans, indépendamment de leur année scolaire. Les derniers résultats disponibles, publiés en 2023, concernent l'année 2022.

En lecture, le score moyen obtenu par les élèves de la FWB en 2022 était inférieur de deux points à la moyenne de l'OCDE, fixée à 476 points.

L'édition 2022 du test PISA portait principalement sur les mathématiques, chaque édition mettant l'accent sur l'un des trois domaines évalués : mathématiques, lecture ou sciences. Néanmoins, bien que la lecture ne fût pas au cœur de l'édition 2022, il demeure possible d'en extraire des données corroborant les constats précédemment formulés à partir de l'enquête PIRLS. S'agissant des niveaux de compétence en lecture, les chercheurs de l'Université de Liège, responsables de la synthèse des résultats PISA, présentent le graphique suivant :

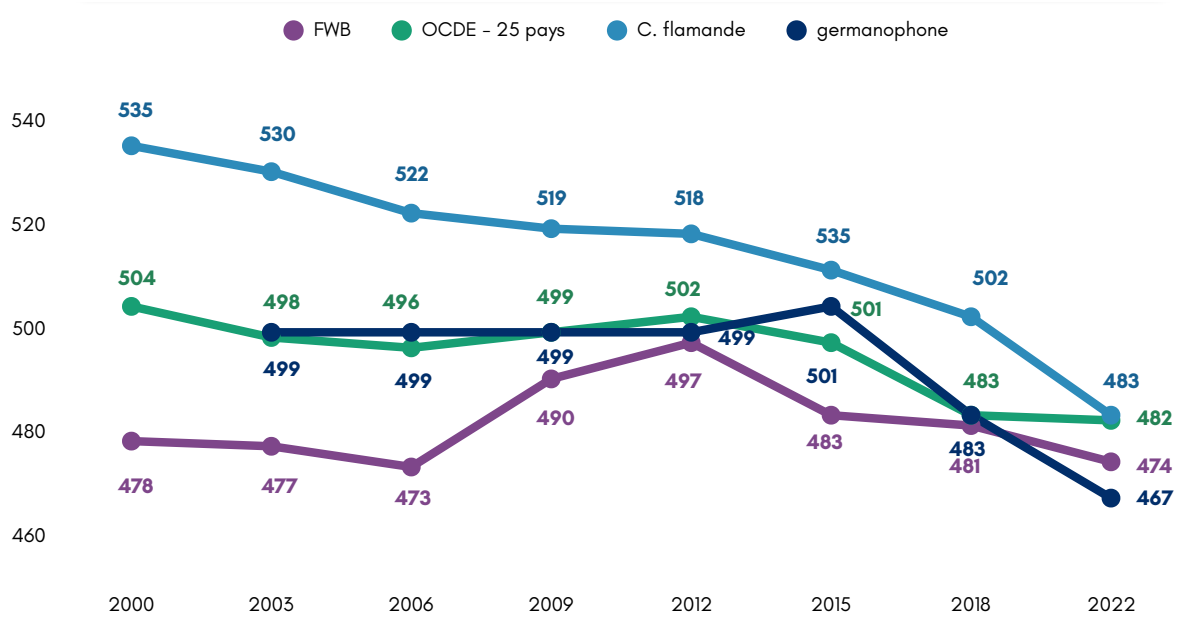

Figure 21 : Évolution des performances en lecture 2000 à 2022 Communautés belges et OCDE (Baye & al., 2023 : 53).

Les chercheurs soulignent : « Les proportions d'élèves faibles en lecture ont augmenté de 2012 à 2015, sont restées stables entre 2015 et 2018, puis connaissent une nouvelle hausse en 2022. La proportion alarmante d'élèves en difficulté de lecture revient ainsi à son niveau de l'année 2000. En ce qui concerne les élèves performants, leur proportion a diminué entre 2012 et 2015, avant de se stabiliser » (Baye et al., 2023 : 56). Ces constats mettent en évidence non seulement l'existence d'une proportion significative d'élèves considérés comme faibles en lecture, mais aussi l'évolution préoccupante de cette tendance, qui se rapproche désormais d'un tiers des élèves interrogés. Rappelons que l'échantillon pris en compte dans le cadre de l'enquête est conçu pour être représentatif de la population scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Il convient toutefois de nuancer l'interprétation de ces résultats en tenant compte du contexte particulier dans lequel l'enquête a été menée, à savoir une période encore fortement marquée par les effets de la crise sanitaire. Cette conjoncture exceptionnelle est susceptible d'avoir influencé, de manière non négligeable, les performances des élèves évalués.

L'enquête PISA de 2018, qui portait spécifiquement sur les compétences en lecture, s'est attachée à évaluer trois grands processus cognitifs : « localiser une information », « comprendre » et « évaluer et réfléchir ». L'analyse de ces dimensions a permis d'élaborer une typologie des niveaux de compétence en lecture, présentée dans le graphique ci-dessous :

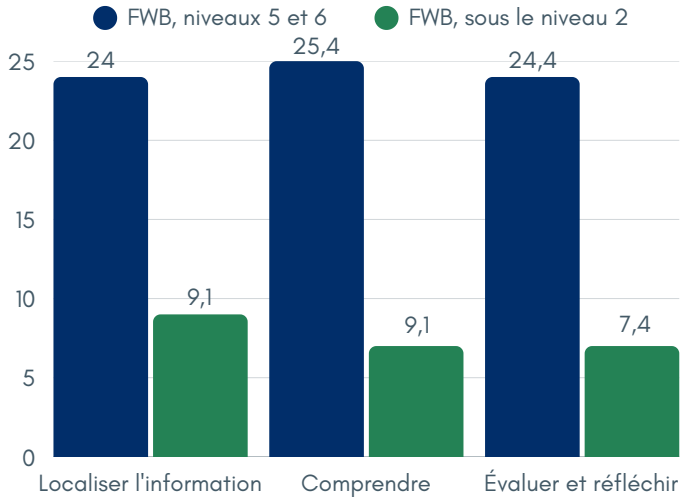

Figure 21 : Évolution des performances en lecture 2000 à 2022 Communautés belges et OCDE (Baye & al., 2023 : 53).

En se référant à l'échelle de compétence de l'OCDE, Lafontaine et al. (2019) mettent en évidence qu'environ 25 % des élèves n'ont pas acquis, au cours de leur parcours scolaire, les compétences nécessaires pour comprendre le message principal d'un texte ou pour localiser des informations spécifiques. Le graphique mentionné ci-dessus confirme que la difficulté prédominante réside dans la compréhension de l'information.

Sur le plan temporel, ces résultats s'inscrivent dans une dynamique de déclin amorcée depuis 2012, et qui, comme nous l'avons précédemment souligné, s'est confirmée en 2022 (Lafontaine et al., 2019). Bien que l'enquête ne propose pas d'éléments explicatifs, cette tendance soulève de nombreuses interrogations, en particulier quant à ses répercussions sur les thématiques abordées plus haut telles que l'inclusion numérique ou l'accès aux droits fondamentaux. Ces implications ne sauraient être ignorées dans le cadre des politiques de soutien ou de création de formations à destination des adultes, dont certains pourraient être précisément issus de ces cohortes d'élèves déjà en difficulté.

Les enquêtes présentées constituent des bases de données pertinentes pour estimer la proportion d'élèves en Belgique qui, bien que scolarisés dans un système d'instruction obligatoire, éprouvent – et ce, de manière croissante – des difficultés à lire, comprendre et interpréter des textes. Il convient néanmoins de souligner que les données disponibles ne se limitent pas à la seule Wallonie, mais couvrent l'ensemble de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Elles traduisent ainsi une tendance représentative du paysage éducatif francophone belge et, de ce fait, demeurent des outils d'analyse précieux.

Dès lors, le lecteur peut légitimement se questionner sur la pertinence d'une telle mobilisation de données issues de la scolarité obligatoire dans un propos centré sur l'alphabétisation des adultes. En effet, selon l'association Lire et Écrire, 10 % des résidents belges sont en situation de difficulté en lecture et en écriture. Or, les résultats issus des tests scolaires mentionnés (PIRLS, PISA, CEB…), bien qu'ils ne concernent que des élèves de moins de 18 ans inscrits dans le cadre de l'enseignement obligatoire, présentent des taux de difficultés comparables – voire supérieurs – à ceux observés dans la population adulte.

Dans ce contexte, il semble tout à fait envisageable d'émettre l'hypothèse selon laquelle le chiffre de 10 % avancé par Lire et Écrire est non seulement crédible, mais potentiellement sous-estimé. Une telle hypothèse pourrait, à terme, faire l'objet d'une investigation spécifique.

Cette brève introduction à la notion de besoins en formation met en lumière toute la complexité du processus consistant à identifier et objectiver un besoin, tant en termes de caractérisation de la population concernée (selon quels critères une population peut-elle être qualifiée comme étant « en besoin de ») qu'en termes de quantification (une fois cette population identifiée, quels indicateurs permettent d'évaluer l'ampleur du besoin ?). La première étape essentielle réside dans la définition du référentiel conceptuel adopté ; celle-ci constitue un préalable incontournable à toute tentative de mesure quantitative. Autrement dit, la quantification du besoin en alphabétisation ne peut intervenir qu'une fois ce besoin défini de manière rigoureuse, tant sur le plan sémantique qu'opérationnel.

C'est seulement à l'issue de cette première phase qu'une deuxième étape pourra s'ouvrir : celle de la définition d'une méthodologie d'enquête adaptée. À ce propos, Lisa Devos, membre du Comité de pilotage permanent de l'alphabétisation, a présenté les différentes approches méthodologiques envisageables pour atteindre cet objectif, ainsi que les coûts associés à chacune d'elles (Devos, 2023). Il appartiendra dès lors aux instances concernées de décider de l'opportunité d'allouer les ressources et moyens nécessaires à la réalisation d'une enquête de cette ampleur.

Pour terminer sur le sujet de la demande, nous avons pu bénéficier de résultats transmis par l'IWEPS : dans le cadre de son enquête ISADF, menée auprès de 100 000 ménages wallons à l'automne 2024 et dont les résultats sont parus en mai 2025, 12,65 % des répondants ont indiqué « oui » à l'une des questions suivantes :

- « Est-ce que lire et écrire en français vous pose des difficultés ? »
- « Est-ce que vous exprimer oralement en français vous pose des difficultés ? »
- « Est-ce que calculer vous pose des difficultés ? »

Reprenant l'ensemble des compétences de base, ces questions mettent en lumière des lacunes identifiées directement par les répondants eux-mêmes.

Ajoutons qu'ils sont plus spécifiquement 7,29 % à avoir répondu « oui » à la première question, c'est-à-dire celle relative aux difficultés à lire et écrire en français. Il s'agit du premier chiffre issu d'une enquête à l'échelle de la Wallonie. Toutefois, ce chiffre nécessite d'être nuancé :

- D'abord, parce que ces résultats sont difficilement généralisables. Comme l'indique l'IWEPS, ils ne sont représentatifs que des 1 310 personnes ayant répondu « oui » à cette question, soit un échantillon extrêmement faible pour permettre une généralisation à l'ensemble de la région.

- Ensuite, en raison de l'intitulé même de la question, qui peut entraîner une interprétation subjective du mot « difficultés ». Sans échelle de référence ni indication plus précise, les réponses déclaratives issues d'une autoévaluation sont à considérer avec prudence : ces difficultés, dans notre cadre d'analyse, relèvent-elles de l'alphabétisation ? De la remise à niveau ? En l'absence de précisions supplémentaires, il est délicat d'interpréter ces résultats de manière fiable.

- Enfin, la méthode de collecte des données mérite également d'être examinée : l'envoi d'un questionnaire écrit au format papier a, de fait, exclu une partie de notre public cible. Une alternative était pourtant proposée : les personnes intéressées pouvaient solliciter l'IWEPS pour recevoir une version en langage FALC (Facile à Lire et à Comprendre). Toutefois, selon l'IWEPS, seules trois demandes ont été enregistrées pour l'ensemble des questionnaires envoyés, et aucun formulaire FALC n'a été retourné complété. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce faible retour. Il se peut, par exemple, qu'un problème lié aux services postaux soit survenu. Par ailleurs, bien que le formulaire FALC ait été conçu pour être plus accessible, il ne levait pas toutes les difficultés liées à l'écrit : il comportait notamment des tableaux à double entrée, reconnus comme particulièrement complexes pour les personnes rencontrant des difficultés de lecture et d'écriture. De plus, son format pouvait s'avérer décourageant, avec pas moins de 31 pages de questions, formant ainsi un dossier relativement conséquent.

La prise en compte de ces trois dimensions est impérative dans notre interprétation des résultats obtenus et dans les éventuelles analyses que l'on souhaite en tirer.

Afin de proposer des pistes d'analyse supplémentaires, nous avons souhaité examiner la répartition de ces réponses positives selon le niveau de diplôme. Parmi les répondants, 23,66 % ne possédaient aucun diplôme, et 12,14 % possédaient au maximum un diplôme de l'enseignement primaire. Mais on trouvait également 9,92 % de répondants titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur de type court (bachelier, candidature, graduat) et 10,76 % de titulaires d'un diplôme de type long ou universitaire (licence, master, doctorat). Ces éléments permettent d'illustrer les nuances soulevées précédemment. En effet, ces

catégories de population ne correspondent pas à celles ciblées par les opérateurs en alphabétisation, qui se concentrent sur les publics n'ayant pas acquis le CEB ou les compétences équivalentes. Cela soulève plus précisément la question de la subjectivité du mot « difficultés », ainsi que celle de la langue mentionnée, le français. Dans ce cadre, on peut expliquer une partie des réponses des personnes hautement diplômées par le fait que le français pourrait ne pas être leur langue maternelle.

Si ces résultats sont intéressants et méritent tout à fait leur place dans notre étude, ils demeurent néanmoins incomplets pour établir un pourcentage précis du nombre de personnes en difficulté de lecture et d'écriture sur le territoire wallon.

Ils ne font ainsi que renforcer la nécessité d'une enquête ciblée et de grande ampleur sur ce sujet.

3.2. Les caractéristiques de la demande

Les caractéristiques des apprenants sont demeurées, pendant longtemps, une dimension largement méconnue dans les études consacrées au secteur de l'alphabétisation. L'étude présentée ici constitue la première opportunité de rassembler ces éléments au sein d'une analyse cohérente et centralisée.

3.2.1. L'âge

Les formations en alphabétisation s'adressent, par définition, aux personnes rencontrant des difficultés en lecture et en écriture, et appartenant à la tranche d'âge comprise entre 18 et 65 ans.

Au sein des structures wallonnes de Lire et Écrire, il apparaît que, depuis 2016, la tranche d'âge des 35 à 44 ans est la plus représentée parmi les publics en formation. En 2023, cette catégorie constituait 30 % des personnes inscrites.

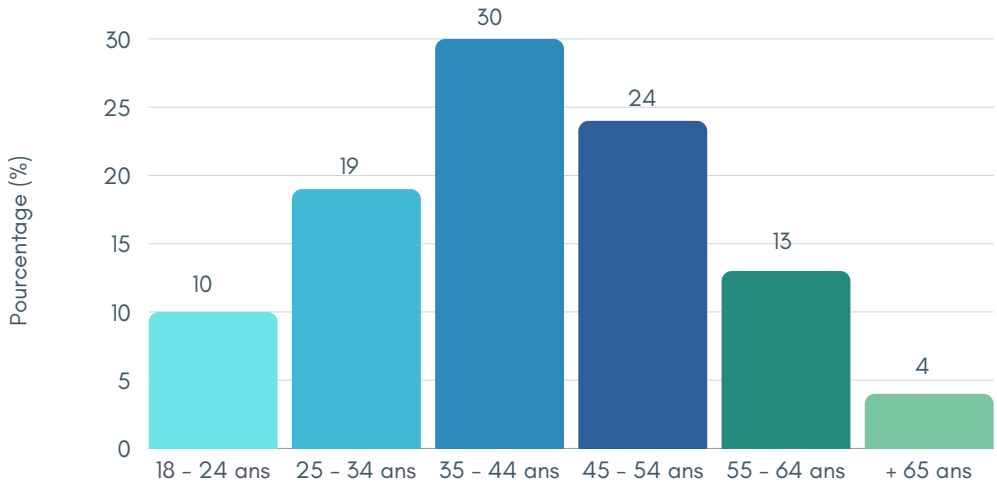

Figure 23 : répartition (en %) par tranche d'âge des stagiaires en formation d'alphabétisation (Source : Baromètre de données LEEW 2023).

On peut raisonnablement formuler l'hypothèse que la surreprésentation des 35-44 ans en formation correspond à des dynamiques professionnelles spécifiques : réorientations, changements de situation socio-professionnelle ou démarches de formation dans le cadre d'une promotion. L'accès ou le retour à l'emploi constitue d'ailleurs l'un des principaux facteurs de motivation à l'entrée en formation, comme cela sera développé au point 3.2.7.2.

3.2.2. L'origine

La majorité des apprenants en alphabétisation sont d'origine étrangère. Toutefois, au sein de l'association Lire et Écrire, il est à noter que 32 % des personnes inscrites en formation sont de nationalité belge. Les autres apprenants se répartissent entre près de 80 nationalités différentes. En 2023, les trois principales nationalités non européennes représentées en formation étaient, dans l'ordre, la Syrie, le Maroc et l'Afghanistan (Baromètre LEEW, 2023).

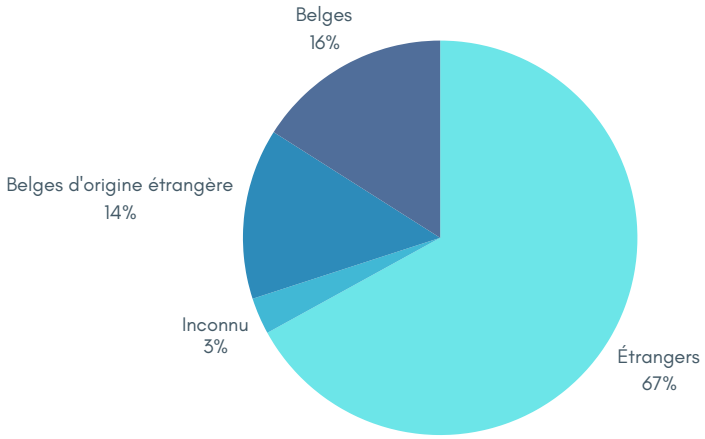

Figure 24 : Répartition des nationalités des apprenants en alphabétisation (Source : Rapport d'activité LEEW 2023, p. 39).

Parmi les 2049 apprenants enregistrés par Lire et Écrire sur le territoire wallon, 1174 d'entre eux sont issus de seulement quatre nationalités. La nationalité la plus représentée est la nationalité belge, avec 631 personnes, soit 30,8 % du total. Parmi ces apprenants belges, 295 sont d'origine étrangère, c'est-à-dire qu'ils ont acquis la nationalité belge par naturalisation.

Concernant les nationalités étrangères les plus représentées, les données du Baromètre 2023 indiquent que 11,2 % des apprenants sont de nationalité syrienne, 10,73 % de nationalité marocaine et 4,5 % sont ressortissants afghans.

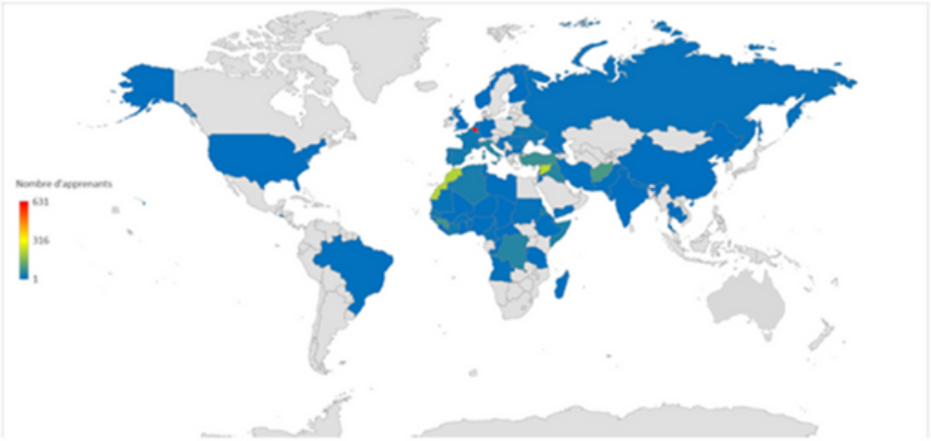

Figure 25 : Nationalité des apprenants en alphabétisation en Wallonie (source : rapport d'activités LEEW 2023, p. 39).

L'origine des apprenants joue un rôle déterminant dans la durée de leur parcours de formation, influençant principalement deux aspects : leur scolarisation antérieure (notamment en fonction du genre) et l'apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence le français.

Si l'on considère les apprenants de nationalité syrienne, qui représentent le groupe le plus nombreux après les apprenants belges, on observe que 79,6 % d'entre eux ont été scolarisés. Ce chiffre est à comparer aux 95,2 % d'apprenants belges ayant bénéficié d'une scolarisation. Pour les personnes belges d'origine étrangère, ce taux tombe à 74,6 %, ce qui traduit une différence notable entre les Belges nés en Belgique et ceux ayant été naturalisés. Ces proportions restent toutefois bien supérieures à celles observées parmi les apprenants originaires d'Afghanistan : seuls 31,2 % y ont été scolarisés, parmi lesquels près de 69 % sont des hommes.

> *« En entrant à l'école, les élèves ne se forment donc pas seulement à certains savoirs. Ils apprennent des manières d'obéir et à reconnaître l'autorité dans la règle. Ils plient leurs activités à la division temporelle et spatiale de la classe. Ils forment des habitudes indiscernablement corporelles et mentales. À cet égard, la forme scolaire constitue une matrice sociocognitive historiquement inédite, associée à la construction de modes de pensée et de manières d'être ensemble spécifiques. »* (Millet, M., 2013 : 16-17)

Cette citation illustre la complexité pédagogique inhérente à la formation en alphabétisation, en particulier lorsqu'elle s'adresse à un public non francophone. Dans une même classe, des stagiaires aux parcours extrêmement diversifiés se côtoient, certains sans aucune scolarisation préalable. L'apprenant se confronte alors à un triple apprentissage : celui de la langue française, celui de l'écrit et de ses spécificités, et enfin celui, non moins important, de la posture d'apprentissage elle-même. De nombreuses études ont d'ailleurs mis en lumière l'impact cognitif de l'école et de l'alphabétisation, tant sur les compétences scolaires que sur la manière d'appréhender les situations de la vie quotidienne.

3.2.3. Le statut socio-professionnel

Contrairement à certains aspects de cette étude, survolés ou absents de la littérature existante portant sur l'alphabétisation et ses publics, la question du statut socio-professionnel est une caractéristique qui revient régulièrement dans les rapports traitant de la formation pour adultes. La question du statut socio-professionnel est notamment prévalente dans les CISP qui disposent d'une dimension d'insertion socio-professionnelle non équivoque.

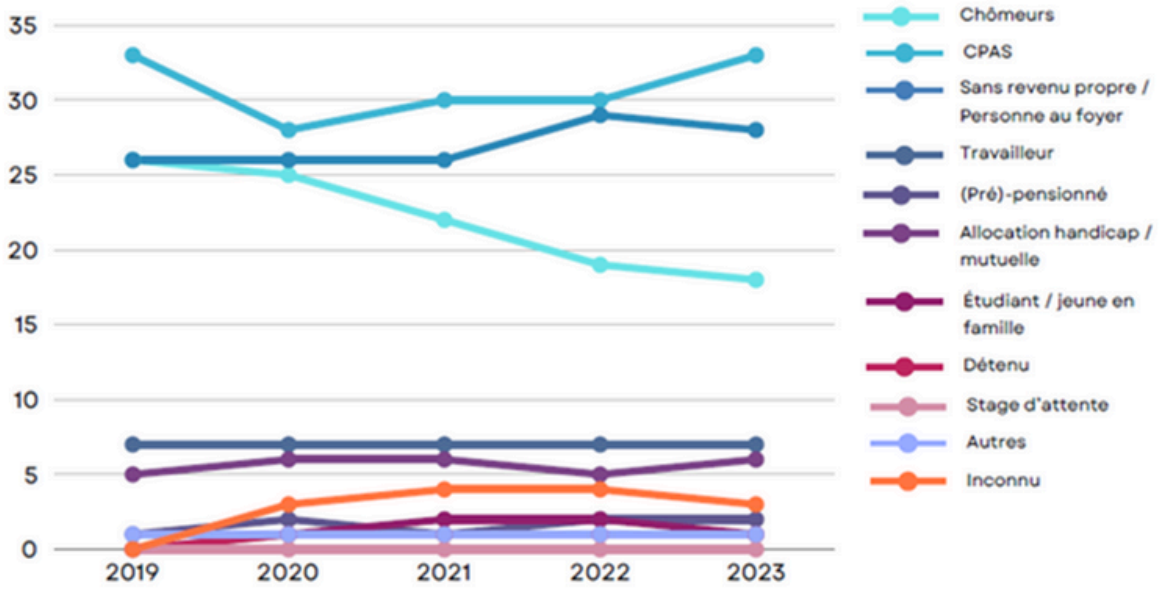

Figure 26 : Évolution dans le temps des statuts socio-professionnels des apprenants en alphabétisation en Wallonie (source : Rapport d'activités 2023 LEEW, p. 42).

Le public inscrit en formation d'alphabétisation se caractérise par un éloignement global du marché de l'emploi. En 2023, environ 32 % des apprenants étaient bénéficiaires du CPAS, un taux en progression constante depuis 2020[30]. La deuxième catégorie socio-professionnelle la plus représentée est celle des personnes sans revenus propres, suivie des personnes au chômage, qui constituaient un peu plus de 18 % des effectifs en formation.

Les personnes en emploi, quant à elles, représentaient moins de 10 % des apprenants. Cette proportion reste stable au fil du temps, comme en témoigne le graphique précédemment présenté. Ces données traduisent une forte prévalence de la demande d'emploi parmi les participants : un peu plus de la moitié des apprenants de l'échantillon étaient inscrits comme demandeurs d'emploi en 2023.

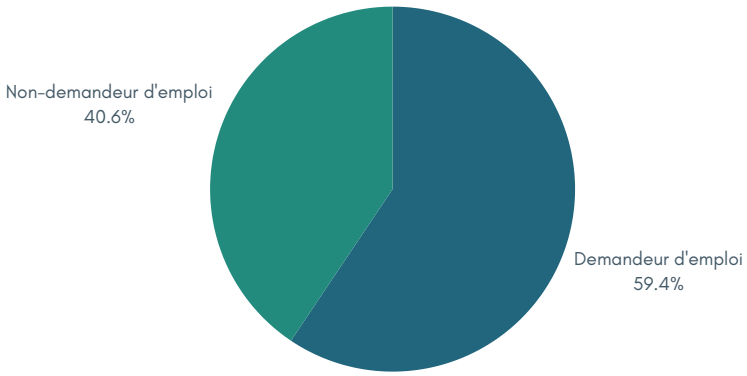

Figure 27 : Répartition (en %) des demandeurs d'emploi parmi les stagiaires en alphabétisation (source : Rapport d'activités 2023 LEEW, p.42).

30 Dans « Évolution des publics en formation d'alphabétisation - analyse à partir des données statistiques de Lire et Écrire en Wallonie » (2023), Thomas Charles, Josua Gräbener et Justine Duchesne évoquent une « substitution d'un type de public par un autre » (p. 8), qui voit une diminution des publics sans revenus propres compensée par une augmentation de ceux bénéficiant du CPAS, dans un contexte de modification des modalités d'entrée en formation pénalisant la première catégorie.

Ces observations tendent à démontrer qu'accéder à l'emploi en l'absence de compétences de base en lecture et en écriture demeure extrêmement difficile, en particulier pour certains profils de stagiaires, tels que les personnes analphabètes non francophones. Dans ce contexte, la formation en alphabétisation ne peut être envisagée comme une formation qualifiante orientée vers un accès direct à l'emploi, mais bien comme un prérequis fondamental, indispensable à l'intégration ultérieure dans une trajectoire de formation professionnalisante.

Ainsi, les quatre principales catégories de statuts socio-professionnels précédemment identifiées comme majoritaires parmi les apprenants - bénéficiaires du CPAS, personnes sans revenus propres, chômeurs et travailleurs précaires - apparaissent logiquement surreprésentées, dans la mesure où le public en formation est, pour l'essentiel, structurellement éloigné de l'emploi. En effet, sans compétences minimales en lecture, en écriture ou en calcul, il devient malaisé de réaliser un ensemble d'actes élémentaires pourtant nécessaires à la recherche ou à l'exercice d'un emploi : se déplacer de manière autonome, obtenir un permis de conduire, rédiger des notes, comprendre des consignes ou encore gérer des opérations simples. L'alphabétisation, dans le cadre des Centres d'insertion socioprofessionnelle (CISP) comme dans l'ensemble du secteur, répond à cet enjeu : elle vise à doter les apprenants de savoirs fondamentaux, considérés comme des outils essentiels à leur émancipation sociale et professionnelle.

3.2.4. Le niveau de scolarisation préalable

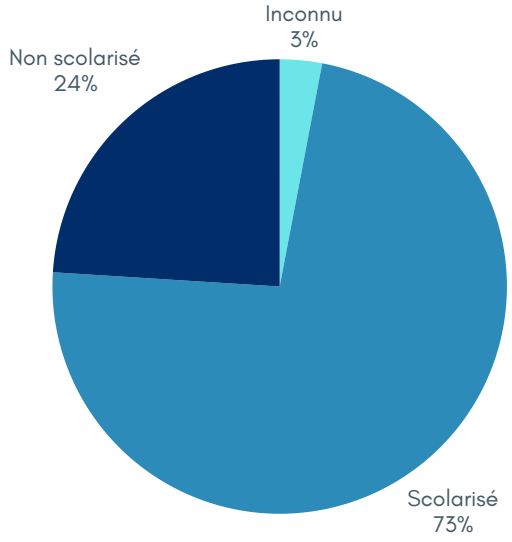

Figure 28 : Représentation du taux de scolarisation des stagiaires en formation d'alphabétisation (source : rapport d'activités 2023 LEEW, p. 40).

Bien que le public en formation soit majoritairement composé de personnes étrangères, originaires de pays où la scolarisation n'est pas nécessairement obligatoire - voire inaccessible en raison de conditions de vie marquées par des contextes de migration forcée, tels que des conflits armés -, il apparaît que moins d'un quart des stagiaires n'a jamais été scolarisé. Cette donnée, représentée dans le graphique ci-dessous, nuance certaines idées reçues sur les profils scolaires des apprenants.

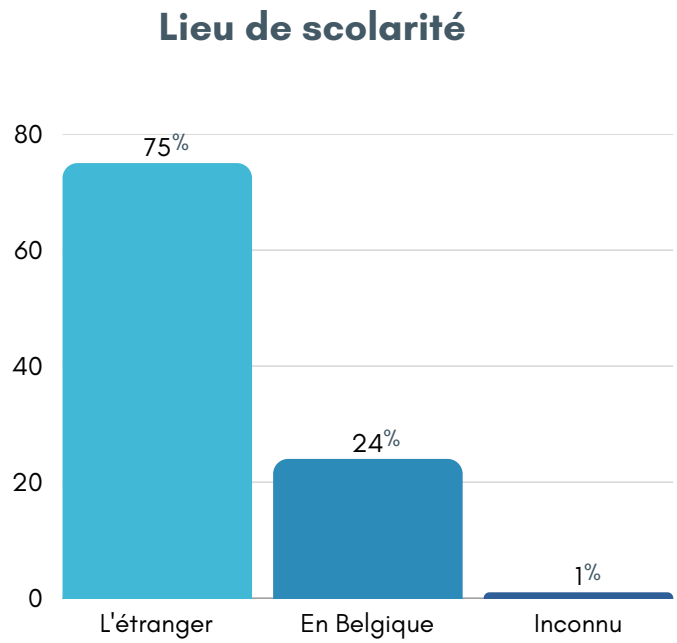

Figure 29 : Répartition des lieux de scolarisation des stagiaires en alphabétisation en Wallonie (source : rapport d'activités 2023, p. 4).

Il convient également de préciser que, parmi les apprenants déclarant avoir été scolarisés, 1 065 ont suivi un enseignement ordinaire, tandis que 245 relèvent d'un parcours en enseignement spécialisé.

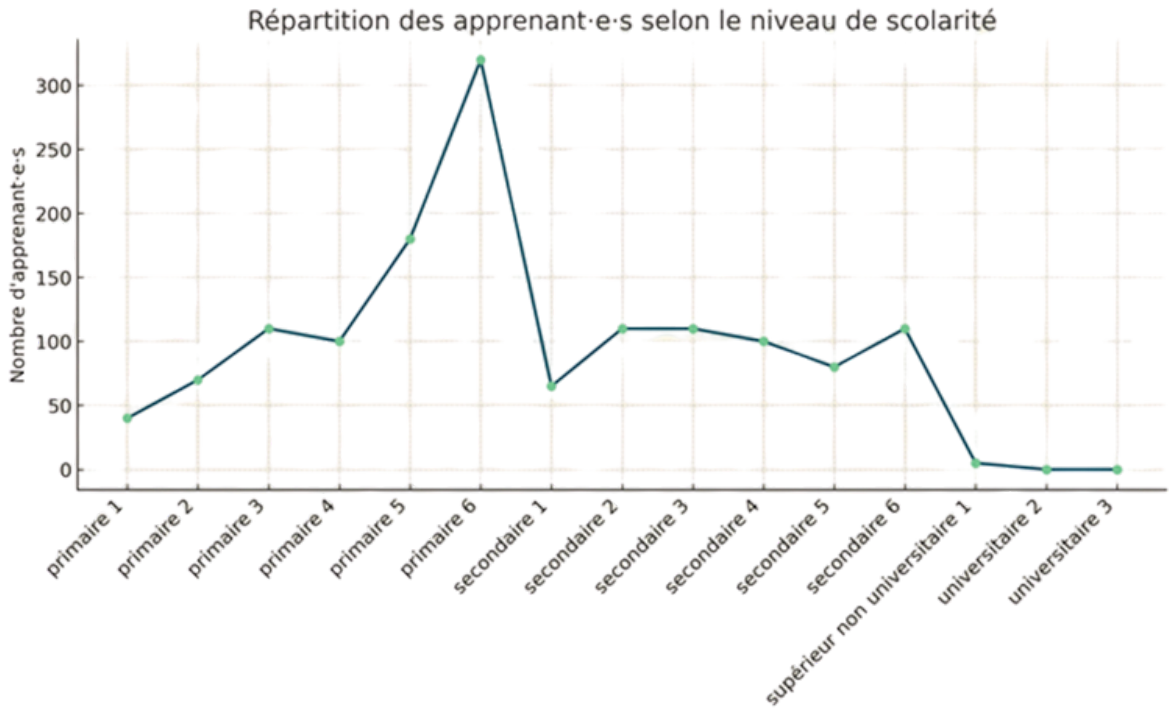

Figure 30 : Représentation de la répartition (en nombre d'apprenants) de la dernière année scolaire suivie (source : base de données 2023 LEEW).

On observe par ailleurs que, parmi les apprenants ayant bénéficié d'un parcours de scolarisation, 791 d'entre eux, soit 52,7 %, ont interrompu leur scolarité durant le cycle primaire, la majorité l'ayant arrêtée en sixième année de l'enseignement primaire ou dans son équivalent à l'étranger. Seuls 28,2 % ont poursuivi leurs études jusqu'au niveau secondaire. Cette réalité se reflète également dans les âges atteints au moment de la fin de scolarité : 34,95 % des stagiaires anciennement scolarisés ont quitté l'école avant l'âge de 13 ans, et plus précisément, 14 % ont mis un terme à leur scolarité l'année de leurs 12 ans.

Ces données confirment que le public en alphabétisation est en grande majorité composé de personnes n'ayant pas dépassé le niveau de l'enseignement primaire, voire ne l'ayant pas achevé, une situation qui se manifeste également dans le faible niveau de diplôme observé parmi les apprenants en formation.

3.2.5. Le niveau de diplôme

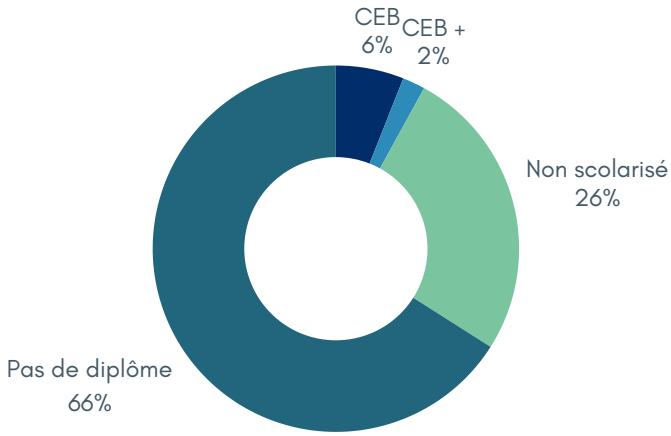

Figure 31 : Répartition du niveau de diplôme des stagiaires en alphabétisation en Wallonie (source : Baromètre LEEW 2023).

Les données recueillies tendent à démontrer que les publics accueillis en alphabétisation ont, pour la plupart, bénéficié d'une scolarisation, mais restent globalement sous-diplômés. D'après les chiffres fournis par Lire et Écrire Wallonie, 98 % des stagiaires en formation d'alphabétisation ne disposent que d'un Certificat d'Études de Base (CEB) au maximum[31], et 66 % déclarent ne posséder aucun diplôme. Cette tendance se révèle stable au fil des années, comme l'illustre le graphique ci-contre.

31 De nombreux articles et études mettent en garde contre le biais que constitue le chiffre du CEB dans l'établissement d'un "besoin" en alphabétisation. La position de nombreux opérateurs du secteur est, qu'outre cette problématique paternaliste du besoin, le CEB n'est pas un outil fiable pour établir le nombre d'individus en difficultés de lecture et d'écriture : il est possible de réussir son CEB tout en ayant ces difficultés, ou bien échouer sans que cela puisse leur être attribué. D'autres part, n'utiliser que les résultats du CEB pour prédire le nombre d'analphabètes ne tient pas compte de la proportion de personnes victimes d'un analphabétisme dit "de retour". Ces individus ont su lire et écrire durant leur scolarité, avec plus ou moins de facilité, mais le manque de pratique au fur et à mesure du temps, ont perdu les acquis souvent fragiles qu'ils avaient.

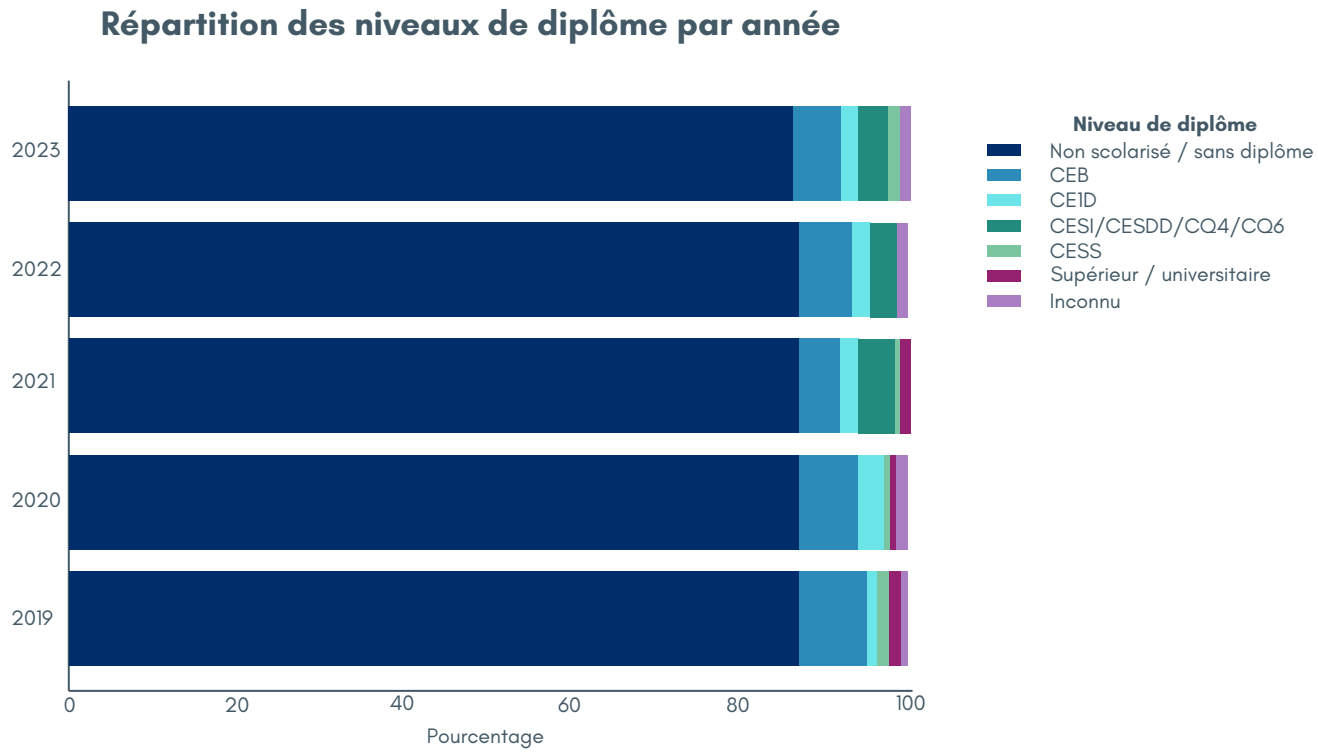

Figure 32 : Évolution du niveau de diplôme des stagiaires en alphabétisation en Wallonie (source : rapport d'activités LEEW 2023, p. 43).

Il convient par ailleurs de nuancer cette proportion importante de personnes déclarant ne pas détenir de diplôme : une part significative des apprenants est issue de pays dont le système éducatif ne prévoit pas de certification formelle pour certains niveaux de scolarité. En outre, certains apprenants, faute de preuves documentaires, par habitude ou par méconnaissance des équivalences, préfèrent indiquer qu'ils ne détiennent aucun diplôme équivalent au CEB.

3.2.6. Incitants, aides et aménagements soutenant la formation en alphabétisation

Plusieurs aménagements de soutien à l'entrée et au maintien en formation existent à destination des apprenants. Parmi ces derniers, évoquons deux catégories distinctes : les incitants financiers et les incitants pédagogiques.

3.2.6.1. Les incitants financiers

Plusieurs initiatives d'incitants financiers existent pour soutenir et encourager le recours à la formation d'alphabétisation.

Évoquons à ce titre le Congé Éducation Payé (CEP) qui « permet aux travailleurs engagés dans le secteur privé de poursuivre leur formation tout en percevant une indemnité. Ces travailleurs reçoivent des congés normalement rémunérés pour des formations suivies pendant ou en dehors des heures normales de travail. [...] L'employeur, de son côté, peut obtenir le remboursement de ces heures de formation. [...] Toute formation suivie par le travailleur wallon doit avoir préalablement été agréée par le Service Public de Wallonie »[32].

L'offre permet donc « de suivre une formation gratuite, sans perte de salaire pour le travailleur et sans coût salarial pour l'employeur, pendant le temps de travail avec aménagement de l'horaire, ou en dehors du temps de travail avec un système de récupération des heures passées en formation. [...] Sans ce dispositif, les apprenants affirment ne pas disposer du temps et des moyens financiers nécessaires pour suivre une formation en plus de leur travail. Des raisons organisationnelles (mobilité, garde d'enfants, autres raisons familiales) les en empêchent, ainsi que la fatigue souvent liée à la pénibilité du travail[33] ».

Les retours des travailleurs y ayant recours se révèlent positifs, étant donné l'importance pour ces publics, souvent précarisés, de conserver leur rémunération tout en suivant une formation. Le facteur temps se révèle lui aussi décisif en permettant aux bénéficiaires de ne pas rogner sur leur temps libre ou de pouvoir s'adapter aux horaires de formation qui, comme cela a été évoqué dans le point 2.2.4.3., se déroulent majoritairement en journée, sur le temps de travail, avec peu d'opportunités de formation en soirée.

Toutefois, l'étude du recours au CEP met en évidence que cette initiative, qui se veut intéressante tant pour les stagiaires que pour leurs employeurs, se révèle peu utilisée.

2011 - 2012	2012 - 2013	2013 - 2014	2014 - 2015	2015 - 2016	2016 - 2017	2017 - 2018	2018 - 2019	2019 - 2020	2020 - 2021	2021 - 2022	2022 - 2023	2023 - 2024
24	38	11	19	12	24	15	13	12	9	16	20	20

Figure 33 : Évolution du nombre d'apprenants bénéficiant du CEP au sein des formations des Régionales wallonnes de Lire et Écrire, ces treize dernières années (source : rapport d'activité 2023-2024 - L'utilisation du Congé éducation payé par des travailleurs inscrits à la formation en alphabétisation de Lire et Écrire en Wallonie - Formation de base en français : lecture - écriture - communication - calcul, Lire et Écrire en Wallonie).

32 https://emploi.wallonie.be/home/formation/conge-education-paye.html.

33 Rapport d'activité 2023-2024 - L'utilisation du Congé éducation payé par des travailleurs inscrits à la formation en alphabétisation de Lire et Écrire en Wallonie - Formation de base en français : lecture - écriture - communication - calcul, Lire et Écrire en Wallonie, p. 7.

Au cours de l'année 2023-2024, moins de 1 % des stagiaires de notre échantillon ont eu recours au Congé Éducation Payé. Six limites principales peuvent être identifiées pour expliquer cette très faible mobilisation : tout d'abord, le climat professionnel et les tabous entourant la communication à l'employeur des motifs de la formation peuvent constituer un frein ; ensuite, les horaires proposés par les centres de formation s'avèrent souvent incompatibles avec l'activité professionnelle ; par ailleurs, certains employeurs privilégient l'alphabétisation organisée en entreprise. À cela s'ajoutent un déficit d'information concernant le CEP et ses conditions d'éligibilité, ainsi qu'un volume horaire couvert par le dispositif (limité à 180 heures pour un temps plein) insuffisant pour répondre aux exigences du processus d'alphabétisation. Enfin, les conditions d'accès pour les travailleurs à temps partiel demeurent particulièrement restrictives.

Un second levier financier à prendre en compte concerne les aides proposées par le FOREM. Les apprenants en recherche d'emploi, lorsqu'ils sont inscrits dans un Centre d'Insertion Socio-Professionnelle (CISP), peuvent bénéficier d'une indemnité dite « subside stagiaire », financée par la Région wallonne via le FOREM. Depuis 2023, cette indemnité s'élève à 2 € bruts par heure de formation[34].

Cependant, pour les publics en situation de grande précarité, cette aide reste largement insuffisante pour compenser la perte de revenus qu'implique l'abandon d'un emploi à temps plein.

Pour certains, l'arbitrage économique les pousse à privilégier une source de revenu immédiate plutôt qu'un investissement dans une formation. Pour d'autres, c'est l'impossibilité d'accéder à l'emploi en raison d'un niveau insuffisant en langue française qui motive l'entrée en formation. Néanmoins, dans ces cas, l'obtention d'un emploi même précaires entraîne fréquemment un abandon de la formation, jugée moins prioritaire face aux exigences économiques (Van Neck, 2023).

3.2.6.2. Les incitants pédagogiques

Les formations concomitantes[35] doivent être envisagées dans une approche holistique, dépassant les seuls objectifs d'insertion socio-professionnelle. Leur efficacité ne se mesure pas exclusivement à travers des indicateurs d'emploi, mais plutôt en termes d'intégration dans un processus global de développement de l'autonomie et d'acquisition de nouvelles compétences.

34 https://emploi.wallonie.be/news/indexation-2023-des-subventions-cisp-et-sesam-1.

35 Les formations concomitantes associent l'apprentissage de compétences de base (alphabétisation, langue, calcul) à l'acquisition d'une qualification professionnelle. Elles visent à favoriser l'insertion durable des publics éloignés de l'emploi. Ces dispositifs montrent une efficacité renforcée en matière d'accès à l'emploi stable et de réduction des coûts sociaux liés à l'exclusion.

Ces apprentissages viennent compléter les acquis antérieurs des stagiaires. Dans ce cadre, l'alphabétisation et la formation professionnelle s'alimentent mutuellement : les progrès en lecture et en écriture soutiennent la formation professionnelle, tout comme celle-ci peut renforcer l'acquisition des compétences langagières. Les formations concomitantes constituent ainsi un vecteur d'apprentissage plus rapide et plus efficient, avant tout sur le plan pédagogique.

Malgré leur potentiel, ces dispositifs rencontrent plusieurs obstacles freinant leur développement. Pour valoriser leur efficacité, il est essentiel d'adopter des stratégies adaptées.

À un niveau général, nous formulons les recommandations suivantes :

- Maintenir un équilibre entre les formations courtes et les formations concomitantes, en favorisant l'articulation entre alphabétisation et qualification professionnelle dans une perspective d'insertion durable.

- Mettre en œuvre un système de suivi des bénéficiaires permettant d'évaluer l'impact réel des formations à moyen et long termes.

- Renforcer la coopération entre les acteurs du secteur, en favorisant les synergies entre opérateurs d'alphabétisation, CISP, Forem, établissements de promotion sociale, et employeurs.

- De manière plus spécifique, il convient de plaider pour l'attribution de ressources supplémentaires afin de favoriser l'accès aux formations concomitantes, tant sur le plan financier — par l'augmentation du nombre de modules disponibles — que sur le plan organisationnel — par l'élargissement des plages horaires. Ces dispositifs nécessitent un investissement en amont et en aval (préparation, accompagnement, évaluation), des phases actuellement non financées car non considérées comme des temps de formation formels.

Par ailleurs, les formations concomitantes sont à ce jour perçues comme relevant d'un double subventionnement, ce qui freine leur reconnaissance et leur déploiement. Il apparaît donc nécessaire d'inscrire leur financement dans un cadre institutionnel permettant une prise en charge distincte de chaque volet de la formation.

Bien que relevant partiellement du champ de l'insertion professionnelle, les formations concomitantes ne sauraient y être réduites. Elles doivent s'inscrire dans une logique plus large de rapprochement vers l'emploi, en valorisant les compétences existantes des apprenants — car des difficultés en lecture et en écriture ne signifient pas l'absence de savoir-faire professionnels ou sociaux.

Cette démarche suppose la diversification des parcours : développement de formations professionnalisantes telles que les formations concomitantes, mise en place de stages sans stigmatisation, recours facilité aux incitants à la formation comme le CEP, et enfin, engagement institutionnel fort pour lever les obstacles structurels freinant l'accès et le maintien en formation.

3.2.7. Les motifs d'engagement et de sortie de formation

3.2.7.1. Les motifs d'entrée en formation

Il est frappant de constater que rares sont les stagiaires à invoquer un motif clair d'engagement en formation. Ainsi, sur les 2049 stagiaires de notre échantillon, ils ne sont que 250 à avoir invoqué un motif précis d'entrée en formation.

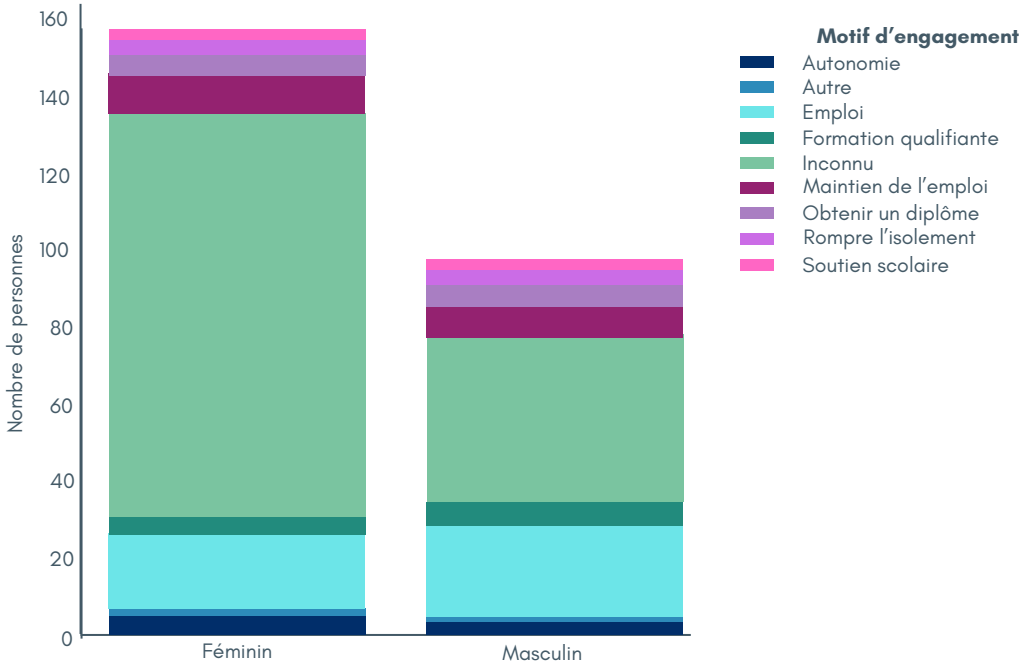

Figure 34 : Répartition des motifs d'engagement en formation des stagiaires selon le genre (source : base de données LEEW 2023).

L'analyse des motivations d'entrée en formation, pour les 250 apprenants ayant déclaré un motif spécifique (160 femmes et 90 hommes), révèle que l'autonomie personnelle constitue la principale raison d'engagement pour plus de la moitié d'entre eux. Ce motif est suivi, par ordre décroissant de fréquence, par la recherche d'un emploi (reconversion professionnelle, insertion, promotion…), l'accès à une formation qualifiante (atteindre le niveau requis en langue), puis par le soutien scolaire ou l'aide apportée aux enfants. La volonté de rompre l'isolement apparaît en sixième position. Ces tendances générales varient néanmoins selon certains critères sociodémographiques tels que l'âge ou le genre.

Dans le cadre de l'analyse plus approfondie des enjeux de genre développée en troisième partie, une attention particulière a été portée à la différenciation des motifs d'engagement entre femmes et hommes.

La comparaison des données selon le genre met en évidence des disparités notables, bien que la hiérarchie des motivations reste similaire. Ainsi, si l'autonomie demeure le principal levier d'entrée en formation pour tous, elle est citée par 63,1 % des femmes, contre 37,8 % des hommes. À l'inverse, l'emploi est un motif d'engagement pour 29,8 % des hommes, contre 18,1 % des femmes. Enfin, l'accès à une formation qualifiante concerne 15,6 % des hommes, contre seulement 6,9 % des femmes.

Ces données permettent de dégager une tendance : l'insertion socio-professionnelle constitue une motivation plus affirmée chez les hommes, tandis que chez les femmes, l'engagement en formation est davantage associé à un processus d'émancipation personnelle. Ce constat souligne l'importance de considérer les parcours d'alphabétisation dans une approche sensible au genre, afin de répondre aux attentes différenciées des publics concernés.

3.2.7.2. Temps de formation et motifs de sortie

L'enquête 2024 a permis de mettre en avant que les apprenants restent en moyenne 2 à 3 ans en formation d'alphabétisation. Nous avons souhaité étudier les motifs de sortie de formation des apprenants.

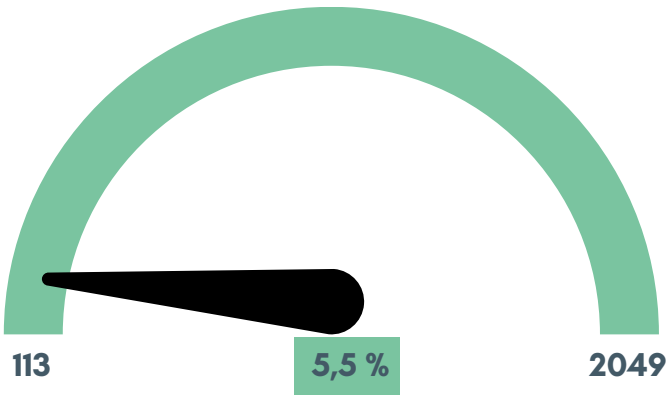

Figure 35 : Répartition des sorties de formation pour motif de mise à l'emploi (tout type d'emploi confondu) sur l'ensemble des stagiaires de LEEW (source : base de données 2023 LEEW).

En 2023, Lire et Écrire en Wallonie a recensé un total de 113 apprenants ayant quitté leur formation à la suite d'une mise à l'emploi, tous types d'emplois confondus. Par ailleurs, 253 sorties ont été enregistrées sans suite connue, tandis que 333 départs étaient liés à des cas de force majeure ou à des raisons personnelles contraignant à l'interruption de la formation.

Ces données confirment que la mise à l'emploi directe ne constitue pas la finalité première de la formation en alphabétisation, comme le laissait déjà entrevoir l'analyse des statuts socio-professionnels des apprenants. En effet, les motifs de sortie témoignent d'un parcours souvent non linéaire, où l'insertion professionnelle immédiate reste marginale.

Parmi les formes de transition vers l'emploi, deux grandes catégories peuvent être distinguées : d'une part, l'accès à un poste assorti d'un contrat de travail, et d'autre part, l'orientation vers une démarche active de recherche d'emploi. Dans ce dernier cas, de nombreux apprenants poursuivent leur parcours en intégrant des structures spécialisées dans l'accompagnement à l'emploi, telles que le FOREM, les CISP ou les Entreprises de Formation par le Travail (EFT).

Les données issues de l'enquête 2024 viennent compléter ce panorama en indiquant un taux global de sortie de formation de 14 %, correspondant aux apprenants ayant mis fin à leur formation en cours d'année. Les motifs de sortie observés au sein de ce groupe sont ventilés comme suit :

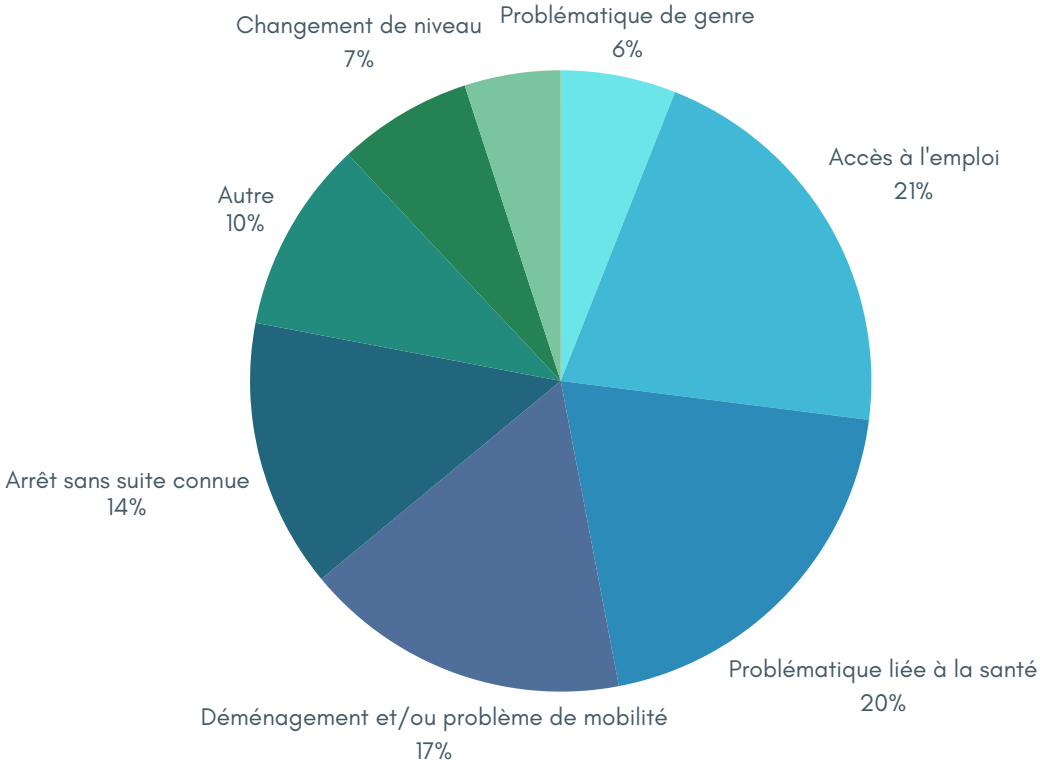

Figure 36 : Répartition des motifs de sortie de formation pour les apprenants en alphabétisation en Wallonie, pour l'année 2023 (enquête 2024).

Il convient de préciser que le taux de sortie de 14 % évoqué précédemment se rapporte aux départs enregistrés sur une base annuelle civile. Toutefois, une analyse complémentaire met en lumière une différence notable lorsque l'on adopte une perspective basée sur l'année scolaire : le taux de sortie chute alors à 7 %. Cette variation s'explique principalement par la nature des opérateurs impliqués dans l'enquête.

En effet, si la majorité des structures répondantes relèvent du secteur associatif, environ 11 % d'entre elles dépendent de l'enseignement de Promotion Sociale. Contrairement au secteur associatif, qui peut organiser ses modules de formation de manière plus flexible, la Promotion Sociale répartit ses enseignements selon un calendrier scolaire traditionnel, calqué sur l'année académique. Par conséquent, bon nombre d'apprenants poursuivent leur formation au-delà du 31 décembre, ce qui n'est pas pris en compte dans les calculs fondés uniquement sur l'année civile.

Le rapport offre-demande en alphabétisation

La problématique de l'adéquation, évoquée en introduction, recentre le débat sur la question essentielle de l'accessibilité à la formation. Celle-ci peut être entendue sous plusieurs formes : accessibilité physique, psychologique, cognitive, mais aussi légale. Elle engage également une réflexion sur le non-recours, en interrogeant la capacité réelle de l'offre de formation à atteindre les publics auxquels elle est initialement destinée.

Dans cette optique, l'adéquation est abordée à travers trois niveaux d'analyse : une approche structurelle à l'échelle macroscopique, une lecture intermédiaire des freins institutionnels et sociaux, et enfin une perspective plus fine, centrée sur l'impact différencié du genre. Ces dimensions ne doivent pas être perçues comme cloisonnées, mais bien comme interconnectées et cumulatives, participant ensemble à expliquer les freins à l'entrée en formation et les abandons en cours de parcours.

Ainsi posée, la question de l'adéquation met en lumière les défis majeurs auxquels le secteur de l'alphabétisation est confronté, et souligne l'urgence de renforcer une offre de formation qui soit véritablement accessible, inclusive et adaptée à la diversité des publics concernés.

4.1. L'adéquation structurelle de l'offre et de la demande : des exclusions qui subsistent

Par « adéquation structurelle », on entend le lien entre l'offre de formation existante (considérée dans sa globalité) et les phénomènes d'exclusion, qu'ils soient temporaires ou durables, de publics dont les caractéristiques correspondent pourtant au profil ciblé par les dispositifs proposés. Dans le cadre de l'alphabétisation, cela concerne les personnes rencontrant des difficultés en lecture et en écriture, indépendamment de leur langue maternelle.

Cette section s'attachera à analyser deux formes principales d'exclusion identifiées au cours de nos recherches. D'une part, les exclusions temporaires, qui désignent les freins à l'entrée en formation pouvant être levés à moyen ou long terme. D'autre part, les exclusions structurelles ou définitives, qui concernent des publics pour lesquels l'offre d'alphabétisation actuelle demeure inadaptée, tant en termes de contenu que de modalités d'accès.

4.1.1. Les exclusions temporaires, le calvaire des listes d'attente

Les listes d'attente, si elles sont une pratique courante du secteur, prêtent pourtant aujourd'hui à débat. Le formulaire d'affinage, distribué à l'automne 2024 auprès des opérateurs d'alphabétisation étudiait le sujet en trois point : le premier portait sur l'usage ou non d'une liste d'attente, le second, sur le taux d'attente (nombre de personnes sur liste d'attente) et la durée moyenne d'attente. Enfin, le troisième était consacré à la question de l'alternative à la liste d'attente : pourquoi certains opérateurs se voient contraints - et pour quelle raison - de recourir aux listes d'attente.

Ainsi, 70 % des opérateurs déclarent recourir à un système de liste d'attente, faisant de cette pratique un mécanisme largement répandu dans le secteur. Cette situation s'explique en grande partie par la saturation des capacités d'accueil : en effet, au début de l'année 2024, 45,8 % des répondants indiquaient fonctionner à pleine capacité en termes de nombre d'apprenants, tandis que 12,5 % affirmaient avoir inscrit un nombre d'apprenants supérieur à leurs capacités effectives.

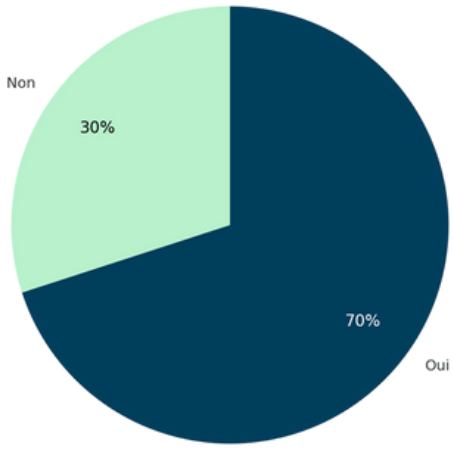

Figure 37 : Taux d'utilisation des listes d'attente par les opérateurs en alphabétisation (source : enquête 2024).

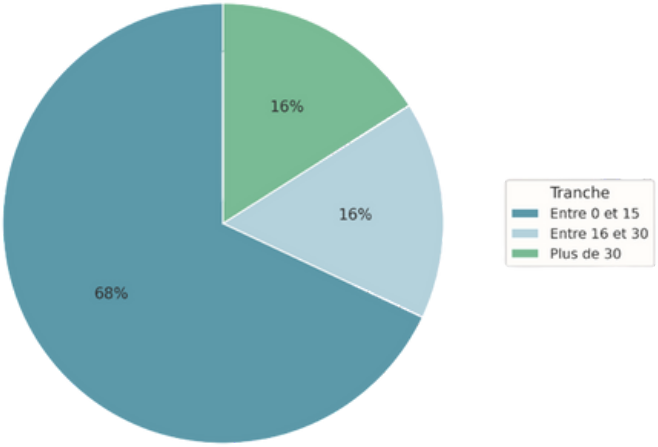

Figure 38 : Nombre d'apprenants moyens sur liste d'attente (source : enquête 2024).

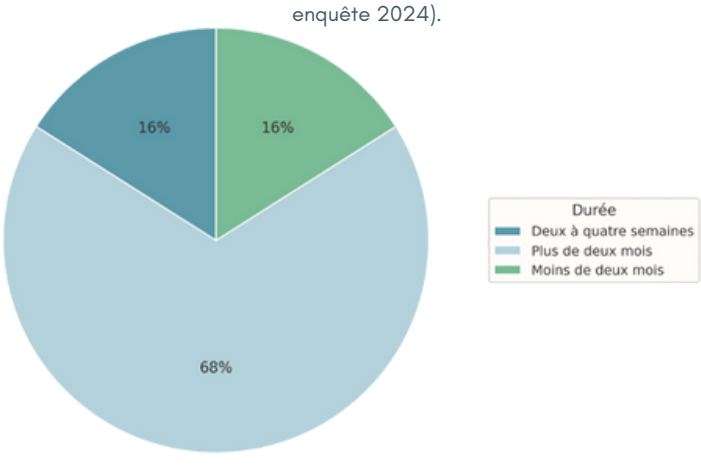

Figure 39 : Temps d'attente moyen sur liste d'attente pour les apprenants en alphabétisation en Wallonie (source : enquête 2024).

Les graphiques précédents mettent en lumière que, si le nombre moyen d'apprenants inscrits sur liste d'attente demeure relativement faible (la majorité des opérateurs signalant entre 0 et 15 stagiaires en attente, et seuls 16 % rapportant une moyenne supérieure à 30) les délais d'attente, quant à eux, s'avèrent particulièrement longs. Ainsi, 68 % des opérateurs indiquent un temps d'attente moyen supérieur à deux mois par stagiaire.

Par définition, les exclusions temporaires sont appelées à se résorber à l'échelle individuelle : les candidats à une formation parviennent d'ailleurs à contourner ces obstacles en s'inscrivant simultanément auprès de plusieurs opérateurs, augmentant ainsi leurs chances d'accéder plus rapidement à une place. Cette stratégie, bien que pragmatique, complique le recensement précis des personnes en attente, en l'absence de système centralisé de suivi - une solution évoquée par certains opérateurs, mais qui soulève des enjeux importants en matière de protection des données personnelles.

Ces exclusions mettent néanmoins en lumière un problème structurel : le manque de places disponibles en formation d'alphabétisation. En se concentrant sur la demande effective (c'est-à-dire les stagiaires et candidats stagiaires) les listes d'attente deviennent un indicateur pertinent de la saturation de l'offre, particulièrement marquée dans certaines zones géographiques. Dans ces régions à tendance rurale, comme autour de Verviers, les alternatives de formation sont trop rares, ou difficiles d'accès, pour répondre à la demande.

Les exclusions temporaires relèvent ainsi d'un non-recours par non-réception : bien que la personne soit éligible et que l'offre existe, celle-ci ne peut être mobilisée en raison d'un manque de disponibilité.

4.1.2. Les exclusions définitives, le cas des publics à besoins spécifiques

Dans l'enseignement, « sont considérés comme élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques (EBS) ceux pour qui la prise en charge offerte par l'enseignement régulier ne peut pas être assurée par l'enseignant de la même façon que pour les autres élèves. Les besoins particuliers ou spécifiques de ces élèves peuvent concerner des caractéristiques ou difficultés du domaine moteur, visuel, linguistique et auditif, du développement cognitif, du comportement ou autre »[36].

36 https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/fr/national-education-systems/luxembourg/mesures-daide-pour-les-eleves-besoins-educatifs-particuliers.

Dans le système d'éducation belge, plus précisément, « il s'agit d'un besoin résultant d'une particularité, d'un trouble, d'une situation, permanents ou semi-permanents d'ordre psychologique, mental, perceptif, psycho-affectif faisant obstacle au projet d'apprentissage et requérant au sein de l'école, un soutien supplémentaire pour permettre à l'élève de poursuivre de manière régulière et harmonieuse son parcours scolaire dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire »[37].

La définition et l'existence d'un besoin spécifique chez un individu ouvre le droit à un aménagement raisonnable devant lui permettre de s'engager et se maintenir en formation[38].

L'offre de formation en alphabétisation s'adresse, comme indiqué en introduction, à toute personne rencontrant des difficultés en lecture et en écriture, et ne disposant pas - ou plus - des compétences de base en la matière, quelle que soit sa langue maternelle. Or, ces publics sont fréquemment confrontés à des situations d'isolement social et de précarité socio-économique. Inspirés par les réflexions sur le cumul des situations de non-recours aux droits, nous avons souhaité explorer la manière dont l'analphabétisme peut s'articuler avec d'autres facteurs psycho-sociaux, aggravant ainsi l'exclusion du droit à la formation.

Cette démarche nous a conduits à interroger la question des besoins éducatifs spécifiques des publics adultes. Afin de proposer une lecture complète, nous avons distingué deux types de publics : d'une part, les personnes présentant des besoins spécifiques (liés à des troubles cognitifs, moteurs, sensoriels ou encore aux troubles "dys") ; d'autre part, les personnes vivant des situations particulières (personnes incarcérées, en transit sur le territoire, sans-abri, primo-arrivants…).

Dans ce cadre, l'enquête menée sur l'offre en 2023 s'est penchée plus spécifiquement sur l'accueil des personnes présentant un trouble cognitif et sur l'accessibilité physique des lieux de formation aux personnes à mobilité réduite (PMR).

En ce qui concerne cette dernière, les 73 opérateurs ayant répondu à l'enquête ont permis de dresser la répartition suivante :

37 http://www.enseignement.be/index.php?page=27781&navi=4888.

38 Quand on parle d'aménagement raisonnable, on parle de « prendre les bonnes mesures adaptées aux besoins d'une personne ayant des difficultés dans certaines situations, pour qu'elle puisse participer aux activités scolaires et progresser dans son apprentissage. Cela signifie aider les enfants ayant des handicaps à surmonter les obstacles et à réussir à l'école, sans demander trop d'efforts supplémentaires à l'école pour le faire », voir http://www.enseignement.be/index.php?page=27781&navi=4888 pour plus d'informations.

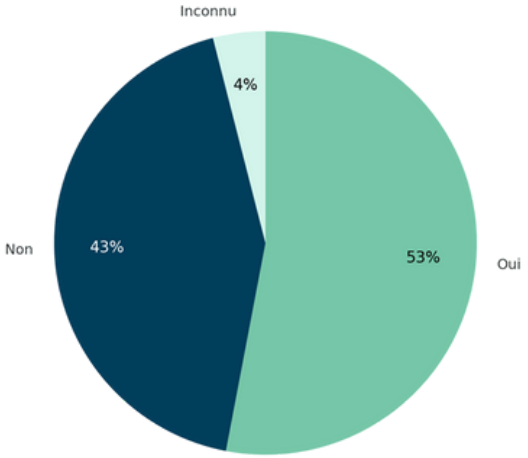

Figure 40 : Répartition de l'accessibilité PMR parmi les opérateurs en alphabétisation en Wallonie (source : enquête offre 2023).

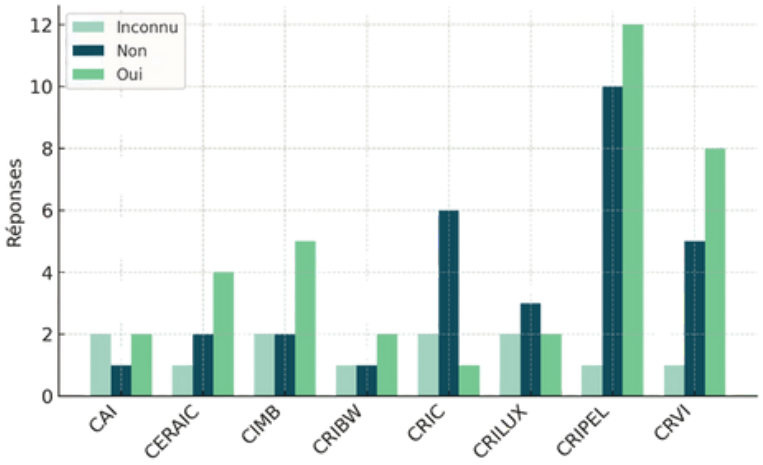

Figure 41 : Répartition des dispositifs d'aménagements PMR selon la répartition géographique des CRI (source : enquête offre 2023).

On observe ainsi que seule une légère majorité des opérateurs disposent d'infrastructures adaptées à l'accueil des personnes à mobilité réduite. Autrement dit, 43 % des structures interrogées ne sont pas en mesure d'accueillir des publics en situation de handicap physique, faute d'aménagements adéquats.

Concernant les autres types de troubles, les opérateurs ont été invités à répondre à la question suivante : « Certaines de vos formations sont-elles adaptées aux personnes présentant une cécité ou une déficience d'une autre nature (visuelle, auditive, etc.) ? » Les résultats obtenus permettent d'approfondir l'analyse de l'accessibilité des dispositifs de formation à des publics aux besoins sensoriels spécifiques.

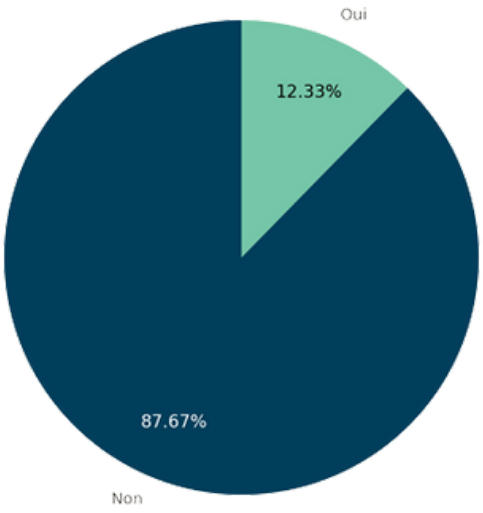

Figure 42 : Répartition des structures accueillant des personnes présentant une cécité ou une déficience d'une autre nature (visuelle, auditive…) en formation d'alphabétisation (source : enquête offre 2023).

Il apparaît que l'écrasante majorité des opérateurs ne proposent pas, à l'heure actuelle, de formations spécifiquement conçues pour les personnes présentant des déficiences sensorielles (visuelles, auditives, etc.).

Enfin, concernant les troubles cognitifs, les opérateurs ont été interrogés sur leur capacité à accueillir des stagiaires présentant des troubles de l'apprentissage, qu'ils soient d'ordre cognitif et/ou psychologique. À la question : « Accueillez-vous des stagiaires présentant des troubles de l'apprentissage (cognitifs et/ou psychologiques) ? », les réponses se répartissent de la manière suivante :

On observe que les opérateurs sont significativement plus nombreux à accueillir des stagiaires présentant des troubles de l'apprentissage, tels que les troubles « dys », que des publics présentant des déficiences sensorielles, qu'elles soient visuelles ou auditives.

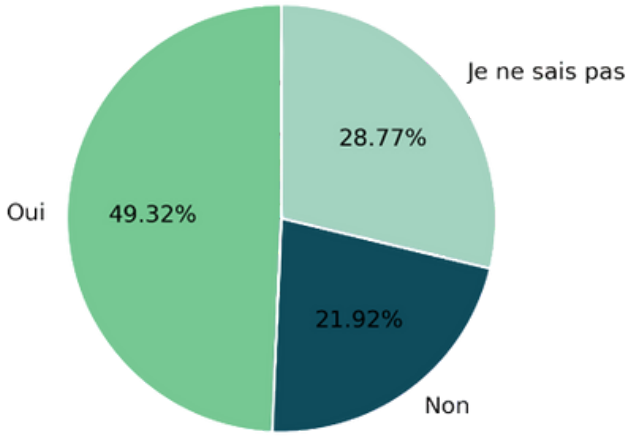

Figure 43 : Répartition des opérateurs accueillant des stagiaires présentant des troubles de l'apprentissage (troubles cognitifs et/ou de l'apprentissage) (source : enquête offre 2023).

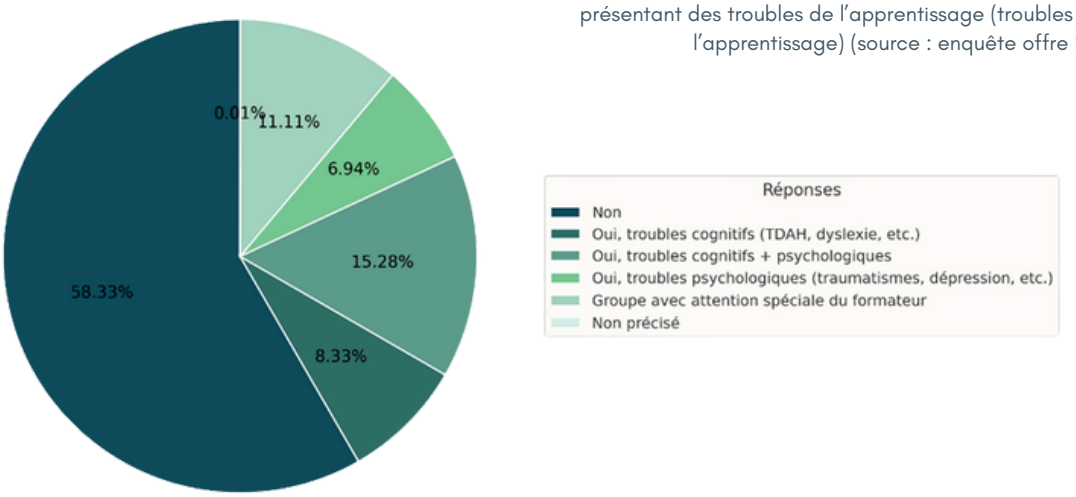

Figure 44 : Répartition des opérateurs proposant ou non des formations adaptées aux troubles pouvant nuire à l'apprentissage (source : enquête offre 2023).

On constate que 30,55 % des opérateurs proposent des formations spécifiquement adaptées aux publics présentant des troubles cognitifs et/ou psychologiques. À l'inverse, 11,11 % des opérateurs n'offrent pas de dispositif dédié, mais intègrent ces publics en difficulté dans des groupes existants, en accordant une attention particulière à leur accompagnement par le formateur.

> *« Nous tenons compte des difficultés individuelles afin d'adapter nos exigences (présence, régularité) pour les publics vulnérables. Ces deux aspects constituent des objectifs en tant que tels pour ce public » (enquête offre 2023).*

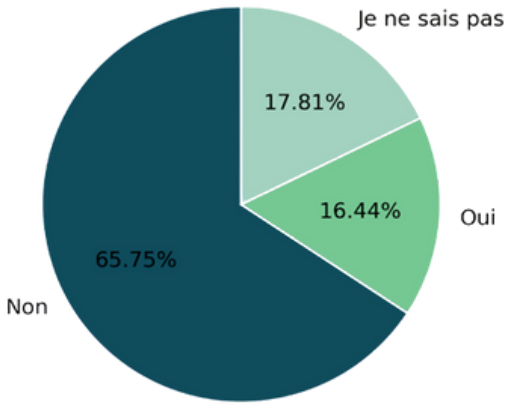

Figure 45 : Répartition des réponses des opérateurs à la question « avez-vous un ou des partenariat(s) avec un ou des organisme(s) spécialisé(s) pour accompagner les publics avec des difficultés d'apprentissage ? » (source : enquête offre 2023).

La grande majorité des opérateurs déclare ne pas disposer de partenariats spécifiques pour les soutenir dans l'accompagnement des publics rencontrant des difficultés d'apprentissage. On peut formuler l'hypothèse que davantage d'opérateurs seraient en mesure d'accueillir ces publics si ce type d'initiatives ou de collaborations se développait et se démocratisait.

L'enquête 2024 a également permis d'interroger les opérateurs sur d'autres formes d'exclusion. Si le manque de places reste la raison la plus fréquemment invoquée, les critères pédagogiques - notamment un niveau jugé inadapté en langue ou en formation - sont également cités. Au-delà, 35 % des répondants reconnaissent refuser certains stagiaires en raison de leur statut légal, 13 % en raison de leur âge, et 30 % évoquent des situations spécifiques telles que l'absence de documents d'identité valides ou le placement sous contrôle judiciaire, selon la nature des faits.

Ces exclusions, dites systémiques, relèvent d'un non-recours par non-proposition : l'offre existe, mais n'est pas accessible à certains publics, soit parce qu'ils en sont d'emblée écartés, soit parce que leurs besoins particuliers ne sont pas pris en compte.

Ainsi, même si l'offre peut sembler relativement satisfaisante à première vue, une analyse plus fine des exclusions - qu'elles soient temporaires ou structurelles - révèle que certains publics restent durablement éloignés des dispositifs de formation.

Deux recommandations structurantes se dégagent de ce constat. D'une part, face aux exclusions temporaires, la centralisation des listes d'attente - comme évoqué lors de la Plateforme alpha-FLE de Verviers en juin 2024 - apparaît comme une piste à explorer. En l'absence de visibilité sur les disponibilités et les délais, les personnes en attente subissent un manque de lisibilité et un allongement des parcours, qui freinent leurs projets d'insertion et d'émancipation.

D'autre part, pour faire face aux exclusions structurelles, deux leviers sont à activer : d'abord, le renforcement des formations à destination des formateurs afin de mieux prendre en compte les besoins spécifiques et la diversité des profils ;

ensuite, la reconnaissance institutionnelle de la nécessité d'une prise en charge inclusive, concertée entre le secteur et les décideurs publics. Cela implique une réflexion sur l'adaptation des infrastructures, des méthodes pédagogiques et des ressources disponibles.

Formation fondamentalement émancipatrice, l'alphabétisation ne peut se concevoir sans une réelle inclusion des publics les plus fragilisés. Dans cette perspective, le secteur, déjà innovant en matière d'andragogie, a un rôle essentiel à jouer dans l'ouverture de ses dispositifs à celles et ceux qui restent aujourd'hui en marge.

4.2. L'adéquation géographique : non-recours et mobilité

4.2.1. La répartition du public en alphabétisation

La question de la mobilité des stagiaires dépend d'un ensemble de facteurs imbriqués : leur lieu de résidence, l'infrastructure de transport et de services de déplacement disponibles dans leur environnement, la possession d'un permis de conduire et d'un véhicule, leurs capacités cognitives (notamment en matière de repérage spatial et temporel), ainsi que leurs ressources financières. Autant d'éléments qui peuvent constituer des obstacles majeurs pour les personnes souhaitant accéder à une formation. Cette section vise à dresser un état des lieux concret des conditions de mobilité des stagiaires de Lire et Écrire, afin de les confronter aux défis structurels que pose la mobilité en Wallonie.

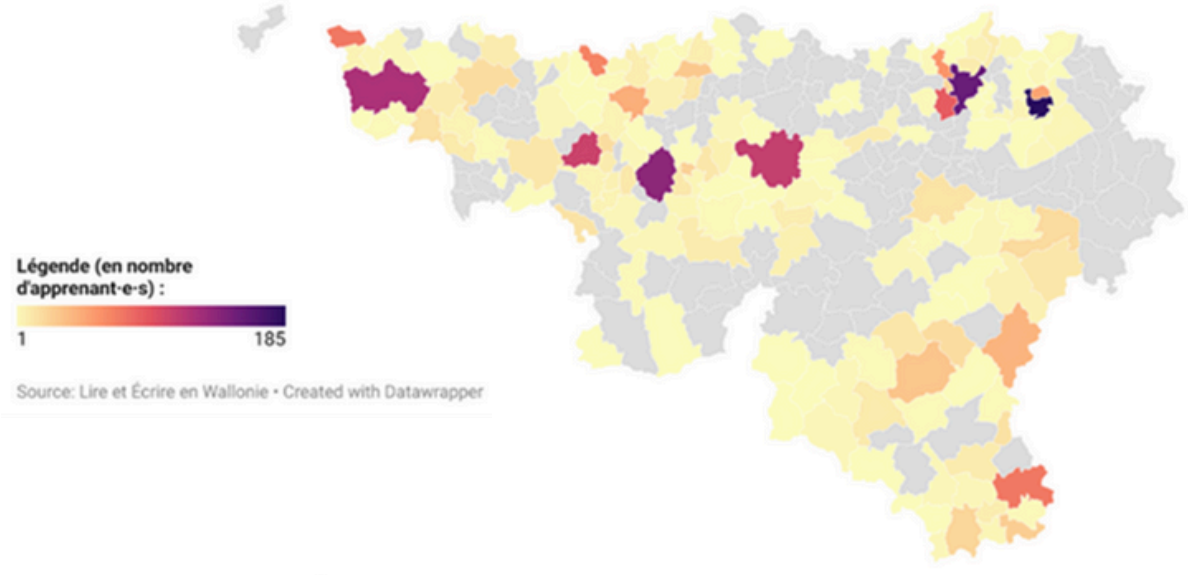

Figure 46 : Répartition par commune des stagiaires en alphabétisation sur le territoire wallon (source : base de données LEEW 2023).

La répartition des apprenants sur le territoire wallon révèle des disparités notables : si les grandes zones urbaines telles que Mons, Charleroi, La Louvière, Namur, Liège ou Verviers concentrent une part importante du public, on observe également une présence significative en milieu rural, souvent plus dispersée. En dehors des pôles urbains, certaines provinces, comme celle de Liège, accueillent un plus grand nombre de stagiaires, tandis que le Brabant wallon demeure la province la moins représentée.

Cette géographie inégale a un impact direct sur la question de la mobilité, les possibilités d'accès aux services variant fortement selon le contexte urbain ou rural, mais aussi d'une province à l'autre. Par ailleurs, bien que le permis de conduire constitue en Wallonie le principal levier de mobilité individuelle, une très faible proportion de stagiaires en est effectivement titulaire, limitant ainsi leurs possibilités de déplacement autonome.

Il ressort de l'enquête que la grande majorité des stagiaires en alphabétisation ne disposent pas de permis de conduire : 77,9 % d'entre eux ne sont pas titulaires de ce document. Parmi les détenteurs d'un permis, la majorité sont des hommes, représentant 57,15 % de ce sous-groupe.

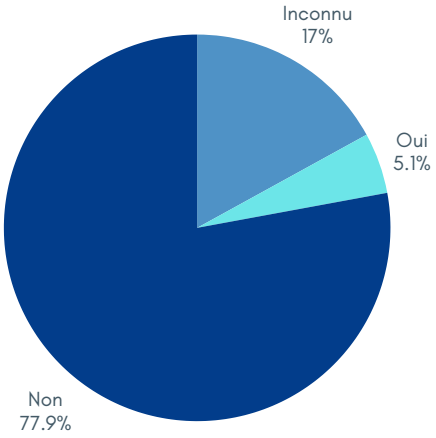

Figure 47 : Représentation de la proportion d'stagiaires en possession du permis de conduire en 2023 (source : base de données LEEW).

4.2.2. La mobilité en Wallonie

La mobilité constitue un enjeu central en Wallonie[39], à la croisée des dimensions économiques, sociales, environnementales et d'égalité des chances. De nombreuses études récentes s'y consacrent, telles que l'Enquête Mobilité des Belges (SPF & Institut VIAS), les Enquêtes Mobilité des Wallons menées par l'IWEPS, ou encore les baromètres thématiques produits par les ASBL GRACQ et Tous à Pied[40].

39 https://mobilite.wallonie.be/en_GB/home.html.

40 De nombreux espaces de travail existent aujourd'hui sur la mobilité : GT FD ISP Mobilité & Permis B, Consortium Mobilité pour tous, Partenariat Mob'In Europe, COPILs Passeport Drive, Formation CEMI et GEP Mobilité, GT Escap Mobilité Inclusive et Economie sociale. Ces derniers travaillent tant à la mutualisation, qu'au réseautage, à l'information, aux constats, à la sensibilisation, et à l'interpellation, en passant par des recommandations politiques et ressources pédagogiques Mobilité/Permis, le suivi, monitoring et ajustements du dispositif Passeport Drive et la formation et mise en réseau de conseillers en mobilité-insertion pour les CISP.

Cet intérêt croissant s'explique notamment par le double défi que représente la mobilité : d'une part, celui d'un transport plus durable face à l'empreinte environnementale du modèle actuel, et d'autre part, celui d'un accès effectif pour les publics marginalisés – personnes analphabètes, en situation de handicap ou à faibles ressources. En effet, la mobilité est bien plus qu'un simple déplacement : elle conditionne l'accès à d'autres droits fondamentaux. Pour l'IWEPS, « le droit à la mobilité [est] défini comme l'accès d'un individu à ses activités. Ce droit conditionne la plupart des autres droits socio-économiques (se nourrir, travailler, se soigner, s'éduquer, se cultiver, avoir une vie sociale) et politiques (voter, participer) » (Colloque LEEW, 2024).

Cette mobilité est intrinsèquement liée à son accessibilité, définie comme la facilité (en termes de distance, temps, coût, effort) d'accès à une ressource territoriale, qu'il s'agisse d'un service public, d'un commerce ou d'un lieu de formation. L'accessibilité dépend à la fois des systèmes de transport, de la localisation des individus, et de leur motilité – c'est-à-dire leurs capacités personnelles à se déplacer (cognitives, physiques, matérielles, financières).

Les chiffres récents soulignent une forte dépendance à la voiture individuelle : en 2024, 71,4 % des déplacements en Wallonie s'effectuaient en voiture, contre seulement 9,2 % en train et 8,7 % en bus (SPF Mobilité et Transports). Les modes de déplacement actifs (à pied, à vélo ou en trottinette) restent marginaux, totalisant 9,9 % des trajets. Par ailleurs, les véhicules circulent le plus souvent avec un seul occupant (1,3 personne par voiture en moyenne, Colloque LEEW 2024), illustrant une inefficacité systémique en matière d'optimisation des déplacements.

Trois grands types de barrières freinent l'accès équitable à la mobilité :

- Les contraintes territoriales et l'inadéquation de l'offre aux besoins locaux ;
- Le manque de compétences individuelles de mobilité (ou motilité) telles que la maîtrise des repères spatio-temporels, la compréhension des réseaux, ou la lecture de plans ;
- La « capabilité », soit la combinaison des moyens matériels, cognitifs et sociaux nécessaires pour convertir l'offre de transport en accès réel à ses activités.

Ces limites prennent une acuité particulière dans les zones rurales, où les transports publics sont peu présents, le réseau cyclable encore peu développé, et les alternatives trop souvent inadaptées aux besoins des publics les plus fragiles. Ces constats structurels viennent interroger la capacité du système actuel à assurer une mobilité équitable et inclusive pour l'ensemble des stagiaires en alphabétisation.

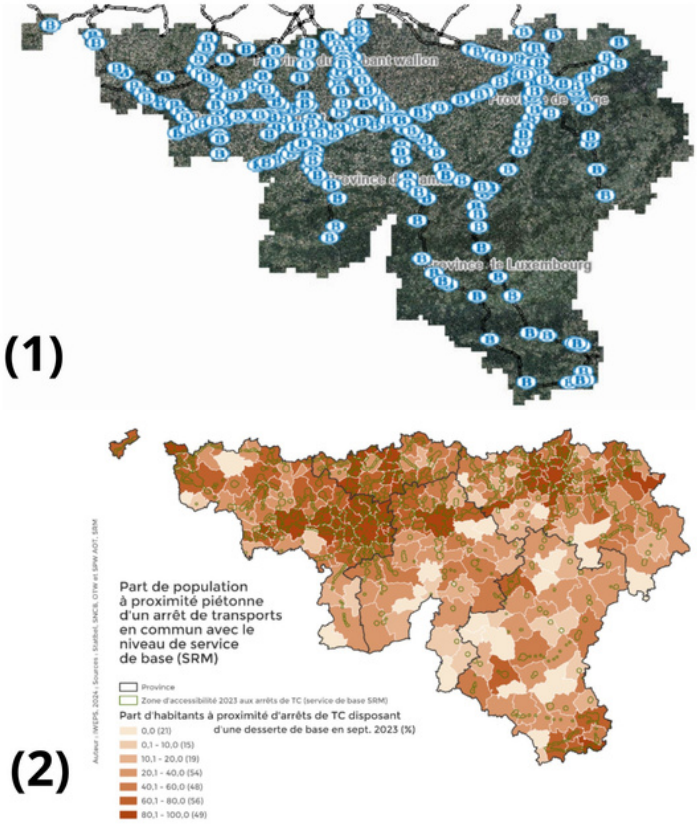

Figure 48 : Synthèse des cartes représentant l'infrastructure de transport en commun et son accessibilité en Wallonie. (1) Répartition des lignes du réseau SNCB sur le territoire wallon (source : WalOnMap) ; (2) : Représentation du taux de couverture de la population wallonne en transports en commun en septembre 2023 (Charlier & Juprelle, 2024).

L'analyse territoriale met en évidence une fracture nette entre le nord et le sud de la Wallonie en matière d'accessibilité et de desserte en transports en commun. Les zones rurales du sud du territoire apparaissent significativement moins bien desservies, tant en ce qui concerne les réseaux de bus que ferroviaires. À l'inverse, une continuité urbaine bien équipée structure l'espace le long de l'axe La Louvière - Charleroi - Namur - Liège - Verviers, où les infrastructures de transport sont à la fois plus denses et plus accessibles.

Cette dichotomie se reflète également dans le réseau ferroviaire, dont le développement se concentre majoritairement autour de cet axe urbain central. En dehors de ces zones, notamment dans les régions méridionales plus rurales, les infrastructures se font plus rares, limitant fortement la mobilité des habitants et, par conséquent, leur accès effectif à des dispositifs de formation comme ceux proposés par Lire et Écrire.

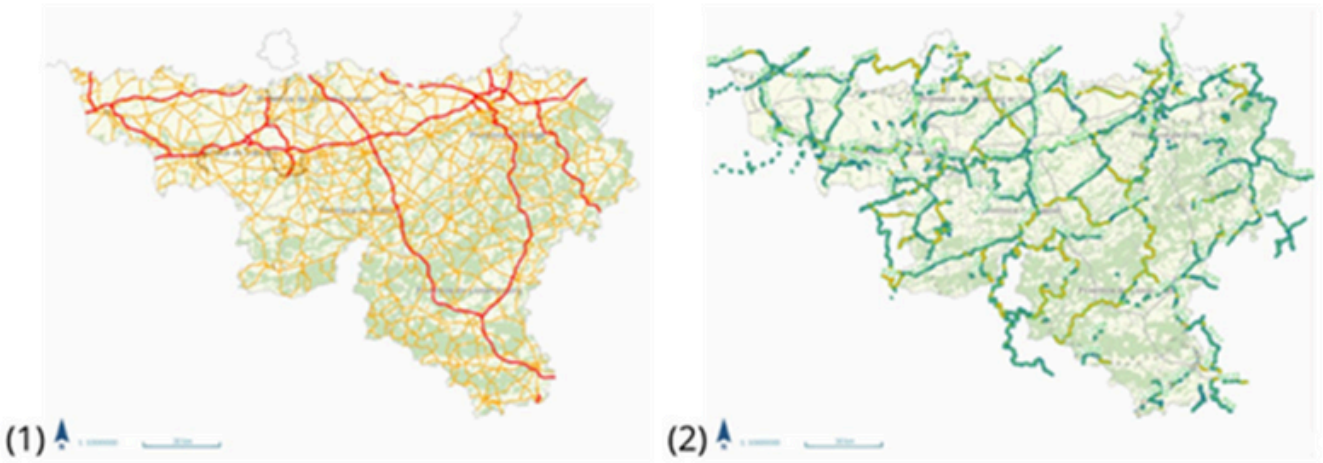

Figure 49 : Synthèse des cartes représentant l'infrastructure routière et cyclable en Wallonie. (1) Répartition du réseau routier national (orange) et autoroute (rouge) en Wallonie (source : WalOnMap) ; (2) Répartition du réseau cyclable et RAVEL en Wallonie (Source : WapOnMap).

L'observation des cartes relatives aux réseaux routier, cyclable et piétonnier en Wallonie révèle une disparité marquée. Seul le réseau routier présente une relative homogénéité sur l'ensemble du territoire, confirmant la place centrale qu'occupe encore la voiture comme principal mode de déplacement pour une majorité de Wallons.

« Avant l'avènement de la voiture individuelle et de l'autosolisme, la Belgique possédait un réseau de transport en commun très dense, qui amenait les citoyens jusque dans les villages reculés des Ardennes. Mais depuis les années '80, une politique de désinvestissement progressif a entraîné la disparition de très nombreuses lignes, gares et stations. Aujourd'hui encore, le réseau résiduel est régulièrement menacé par la poursuite d'une logique consistant à favoriser quelques grandes lignes de train et de bus intercités, au détriment d'une desserte locale redevenue indispensable aux ménages modestes sous la pression des coûts croissants de la mobilité automobile. Parallèlement à cet appauvrissement du réseau et du service de transport en commun, on assiste à une déshumanisation et à une complexification croissante des procédures de recherche d'information sur les lignes et horaires, et des procédures de réservation, d'achat, de paiement des titres de transport. L'usager se voit imposer le recours à des sites web et applications numériques qui exigent des ressources démultipliées : maîtrise de la lecture, de l'écriture, de l'arithmétique et d'une des langues nationales, smartphone, abonnement internet, compte en banque alimenté, carte de banque, appli bancaire, connaissance des codes du numérique, adaptabilité face aux changement continuels des applications, etc » (Mémorandum Mobilité Inclusive 2024-2030 : 13).

À l'inverse, les mobilités actives (marche, vélo, etc.) présentent des niveaux d'accessibilité variables, suivant une logique territoriale similaire à celle constatée pour les transports en commun. Leur développement reste inégal et largement tributaire de la localisation de l'usager, renforçant ainsi les inégalités d'accès aux services et aux opportunités de formation.

En somme, l'accessibilité à la mobilité demeure étroitement liée à l'ancrage géographique des personnes, les zones rurales étant particulièrement désavantagées.
Du côté des freins concrets à l'usage des transports, le Consortium Mobilité, s'appuyant sur des données concernant les stagiaires des CISP (dont une partie relève du public en situation d'analphabétisme) identifie plusieurs types de difficultés de déplacement :

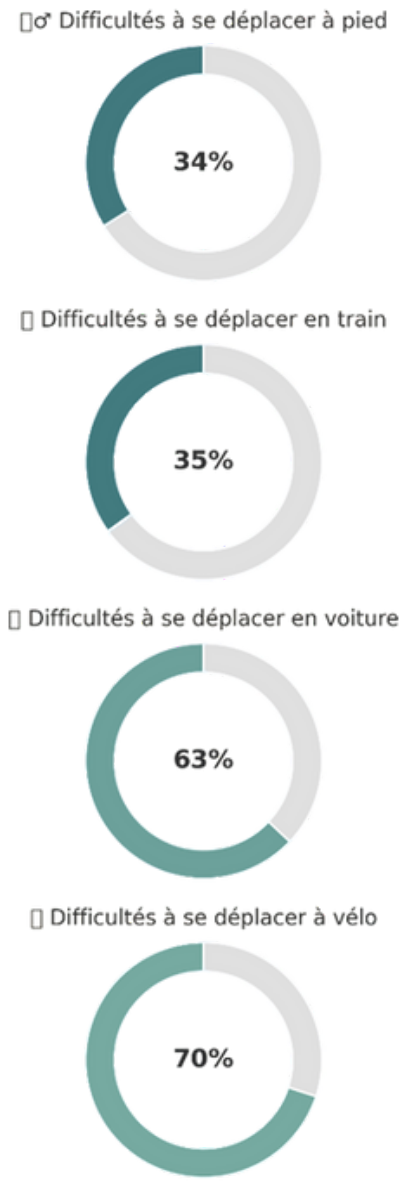

Figure 50 : Représentation des difficultés relevées par les apprenants en CISP (Consortium mobilité, Colloque LEEW 2024).

Ces obstacles à la mobilité peuvent s'exprimer sous plusieurs formes :

- Barrières financières et matérielles : absence de véhicule personnel (voiture ou vélo), coût élevé des transports en commun ;
- Barrières physiques : problèmes de santé, impossibilité temporaire ou permanente de se déplacer à pied ou à vélo, ou encore distances incompatibles avec le mode de déplacement choisi ;
- Barrières psychologiques : sentiment d'insécurité, peur liée au trajet ou à l'environnement.

Ces freins doivent être envisagés dans une approche multidimensionnelle, où ils tendent à se cumuler plutôt qu'à s'exclure. Ils s'ajoutent aux obstacles structurels tels que le manque d'infrastructures adaptées ou l'état dégradé de certains équipements publics, lesquels participent eux aussi à un sentiment d'insécurité. L'effet cumulatif de ces barrières peut ainsi restreindre profondément et durablement la mobilité des personnes concernées.

Dans ce contexte, le colloque de Lire et Écrire a mis en lumière les différentes compétences mobilisées selon les modes de déplacement, présentées en Annexe n°4. Ce tableau, bien qu'il ne prétende pas à l'exhaustivité, illustre des compétences de base transversales essentielles à la mobilité, telles que la lecture, l'écriture ou l'utilisation d'outils numériques.

Les ateliers organisés à cette occasion (cf. Annexe n°5) ont souligné l'importance de préciser ces compétences pour renforcer l'accessibilité à la mobilité. Ce travail de clarification est un préalable indispensable pour s'assurer que l'ensemble des publics, y compris les plus fragilisés, puissent exercer pleinement leur droit à se déplacer.

Enfin, il est essentiel de noter que ces compétences sont considérées dans un cadre de fonctionnement standard. Or, les imprévus – qui font partie intégrante de toute expérience de déplacement – exigent des ressources supplémentaires. C'est pourquoi les alternatives proposées doivent être à la fois robustes et inclusives, afin de garantir une réelle accessibilité pour toutes et tous.

4.2.3. Mobilité et difficultés en lecture et écriture

Les problématiques de mobilité touchent l'ensemble de la population, mais elles s'avèrent particulièrement lourdes de conséquences pour les personnes en difficulté de lecture et d'écriture. Pour ces publics, la mobilité représente une double peine : d'une part, ils résident souvent dans des zones rurales peu desservies par les transports en commun ; d'autre part, l'accès à la voiture privée (qui reste le principal mode de déplacement pour plus de 70 % des Wallons) leur est fréquemment inaccessible, tant pour des raisons financières que pratiques.

Les éléments spécifiques relatifs à l'alphabétisation développés dans cette section s'appuient en grande partie sur les contributions du Colloque 2024 de Lire et Écrire Wallonie (LEEW), qui a réuni des professionnels du secteur de la mobilité (SPW Mobilité et Infrastructures, IWEPS, etc.) ainsi que des acteurs de terrain du secteur de l'alphabétisation (formateurs, coordinateurs, directeurs…).

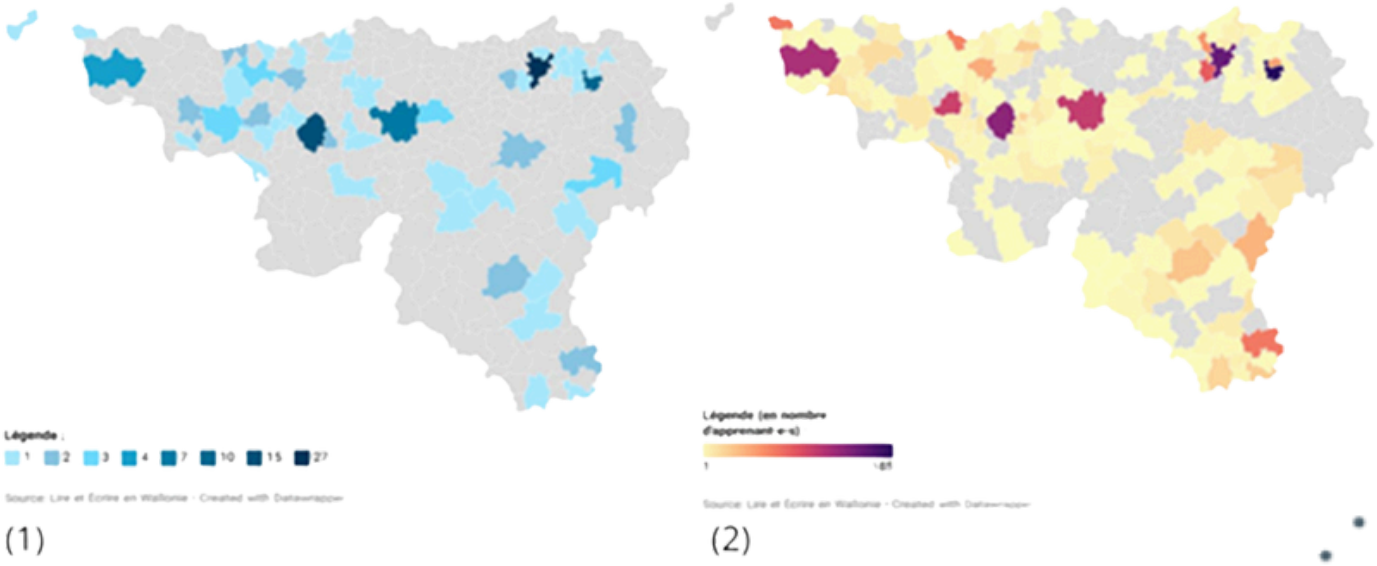

Figure 51 : Cartes comparatives de l'offre et de la demande en alphabétisation en Wallonie (sources : enquête offre 2023 & base de données LEEW 2023).

La majorité des opérateurs et des apprenants se concentrent dans les régions de Charleroi et de Liège, qui bénéficient d'une desserte dense et variée en transports en commun (TEC, SNCB). Ce maillage relativement efficace favorise l'accessibilité à l'offre de formation dans ces zones urbaines.

À l'inverse, la province du Luxembourg présente une situation nettement plus contrastée. Bien que l'on y recense un nombre significatif d'apprenants, le territoire ne compte qu'un nombre restreint d'opérateurs, comme en témoignent les données cartographiques de l'enquête. Ce déséquilibre est d'autant plus marquant que cette province, la plus vaste du pays, est aussi la moins densément peuplée, avec environ 295 000 habitants pour une densité de 65 habitants/km^2 (Province du Luxembourg, 2022). À titre de comparaison, le Brabant wallon, qui s'étend sur 1 090 km^2, atteint une densité de 371,3 habitants/km^2[41].

Dans ce contexte, la mobilité constitue un enjeu central, tant l'éloignement géographique de certaines communes (parfois totalement dépourvues de desserte en transport public) rend l'accès aux formations particulièrement difficile, en particulier pour les publics les plus fragilisés.

Nous sommes confrontés à une problématique de taille : les distances à parcourir pour accéder à une formation sont, dans certaines régions, nettement supérieures à la moyenne du secteur, tandis que l'offre de transport y est bien plus restreinte. Ces contraintes affectent non seulement les apprenants, qui les évoquent régulièrement, mais également les opérateurs et formateurs, dont les déplacements sont également complexifiés.

Pour tenter d'y répondre, Lire et Écrire cherche à décentraliser ses centres tout en les maintenant dans des zones urbaines, afin de conserver une certaine accessibilité via les transports en commun. Toutefois, cette stratégie ne suffit pas à résoudre l'ensemble des difficultés : les horaires des transports disponibles ne coïncident pas toujours avec les horaires de formation, soulevant une question cruciale pour les équipes pédagogiques : faut-il adapter l'organisation, ou renoncer à inscrire certains apprenants ?

Se pose également la question de la responsabilité dans la recherche de solutions alternatives. Si des dispositifs existent (taxi social, MobiBus, Forem Mobilité, entre autres) ils restent insuffisants, localisés, et rarement intercommunaux. Ce manque de mutualisation des ressources à l'échelle régionale fait écho aux difficultés structurelles des mobilités alternatives, déjà soulignées.

41 https://www.brabantwallon.be/le-brabant-wallon/territoire/le-brabant-wallon-cest.

Ces alternatives souffrent elles aussi du retard d'infrastructures en province de Luxembourg, avec des aménagements inadaptés ou inexistants : pistes cyclables, trottoirs continus, stationnement sécurisé font souvent défaut, limitant de fait la sécurité et la viabilité de ces modes de déplacement.

Quant aux services à la demande, ils ne semblent pas répondre aux attentes prioritaires des publics concernés. Comme le souligne CAIPS (Concertation des Ateliers d'Insertion Professionnelle et Sociale), les stagiaires en CISP expriment davantage le besoin de lignes régulières que de transports ponctuels à la demande.
Enfin, il est essentiel de rappeler que la résidence en milieu rural n'est pas toujours un choix délibéré : nombre d'apprenants de Lire et Écrire (en particulier les primo-arrivants ou personnes récemment reconnues réfugiées) se voient assigner un lieu de vie, souvent sans alternative. Cette contrainte territoriale renforce encore leur vulnérabilité et leur isolement face aux difficultés de mobilité.

> *« Pour les apprenants, la durée du trajet doit être raisonnable/ soutenable. Par exemple, 15 min (aller) en voiture contre deux heures (juste aller) de transport en commun, la question est vite répondue. Actuellement, il y a vraiment une situation d'inégalité, dans les zones rurales, sur cette question de mobilité en commun. La question du coût aussi intervient. Le coût varie en fonction du mode utilisé. Pour l'accès à l'emploi : les offres demandent d'avoir le permis. On ne parle pas à ce stade d'avoir une voiture, juste d'avoir le permis. Et quand on va avoir des emplois avec des horaires décalés, alors c'est encore plus difficile de trouver des solutions en transports en commun. Pour résumer, les alternatives ne répondent pas aux besoins des apprenants. » (Intervention lors d'un atelier du Colloque de LEEW sur la mobilité).*

Au Luxembourg, la solution privilégiée a été de recourir au permis de conduire. En effet, alors qu'en 2024, 71,4% des Wallons se déplacent principalement ou exclusivement en voiture, seuls 5,1% des apprenants en alphabétisation indiquaient détenir un permis de conduire, sans préciser si ils disposaient d'un accès concret à un véhicule. Ce constat s'inscrit dans les observations de l'IWEPS, qui met en évidence une corrélation entre un niveau d'instruction élevé et un taux de possession de permis de conduire élevé, suggérant que l'accès à la mobilité est directement lié aux niveaux de formation et aux ressources socio-économiques disponibles.

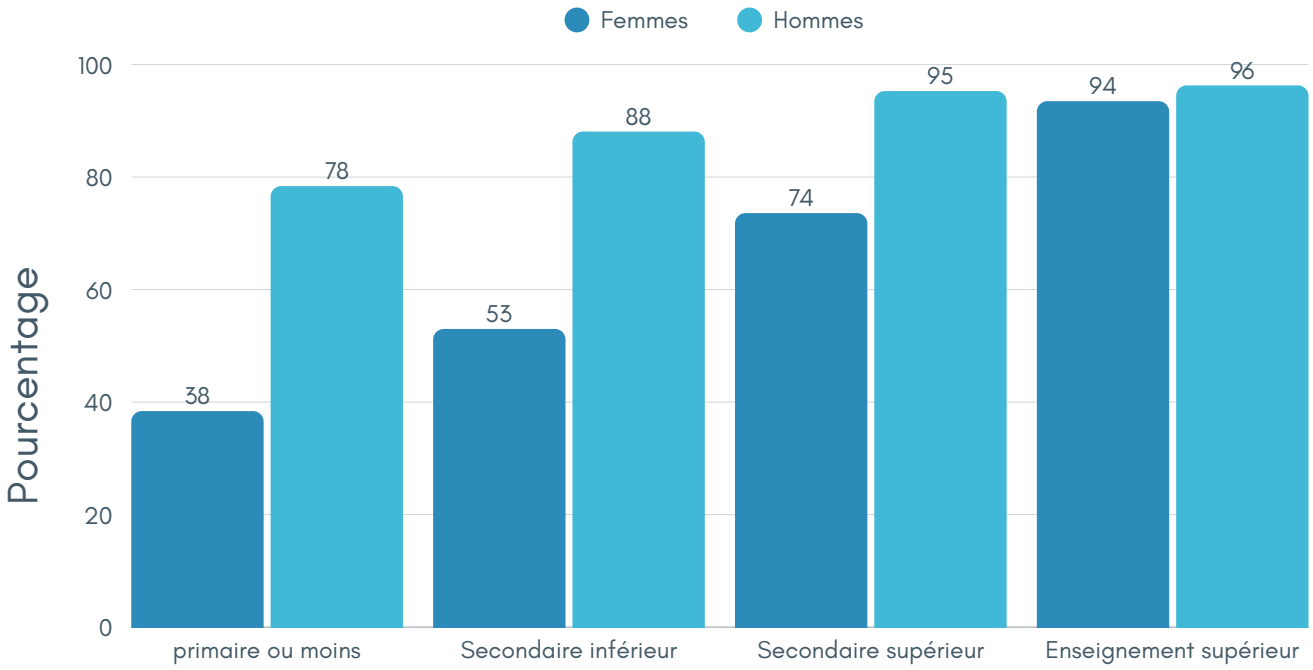

Figure 52 : Proportion de détenteurs de permis de conduire B selon le sexe et le niveau d'instruction (dernier diplôme obtenu) (source : MOBWAL 2017, calculs IWEPS).

Il apparaît que le genre et le niveau de scolarisation jouent un rôle crucial dans la répartition de la détention du permis de conduire B. On observe une forte prévalence de la détention du permis dans l'enseignement supérieur, où plus de 90% des diplômés du supérieur ou plus, tous sexes confondus, possèdent ce permis. En revanche, seulement 78,4% des hommes détenant un diplôme primaire ou inférieur possèdent également le permis, et ce taux chute à 38,4% chez les femmes ayant un niveau de diplôme similaire.

L'accès au permis de conduire reste donc inaccessible pour une grande partie de la population, notamment pour des raisons pratiques et financières. L'accès linguistique aux épreuves théoriques constitue un obstacle majeur, en particulier pour les personnes analphabètes ou non-francophones. Cependant, il est possible, sous réserve de présenter une attestation délivrée par un organisme agréé faisant état des difficultés de lecture et d'écriture, de passer l'épreuve théorique dans une session adaptée[42].

Ces adaptations permettent notamment de lire à l'oral les questions et les réponses, tout en garantissant que les candidats comprennent bien les termes utilisés. Cependant, une fois cette étape franchie, le temps de réponse aux questions reste identique à celui d'une session classique (15 secondes), ce qui peut constituer un frein pour certains, notamment à cause de la barrière de la langue, de l'usage de l'outil numérique et de la tension liée à l'examen.

42 https://mobilite.wallonie.be/en_GB/home.html

Lire et Écrire Luxembourg, comme d'autres opérateurs d'alphabétisation, a mis en place une formation préparatoire au passage du permis de conduire en session adaptée, appelée Alpha Mobile, qui permet aux apprenants de se préparer à l'examen théorique. D'autres opérateurs privilégient également cette démarche, non seulement pour faciliter l'accès à l'emploi, mais aussi en réponse à un besoin d'insertion socioprofessionnelle, où la possession du permis et d'un véhicule reste un critère essentiel dans la recherche d'emploi et au sein des CISP.

À l'instar de LEE Luxembourg, LEE Verviers a développé, depuis 2022, une formation spécifique en préparation au permis de conduire théorique, en réponse aux nombreuses demandes des apprenants (motivation pour l'inscription).

> *« L'usage d'une voiture est et restera partie intégrante du panel de solutions de mobilité auquel un citoyen doit pouvoir recourir dans une perspective de multimodalité confortable. Priver les plus modestes du permis de conduire sous prétexte d'une transition écologique que les plus nantis envisagent exclusivement à travers la voiture électrique est gravement discriminatoire » (Mémorandum Mobilité 2024-2030 : 14).*

D'un point de vue géographique, l'offre et la demande de formation en alphabétisation semblent, en grande partie, correspondre. Cependant, il est crucial de noter que l'aménagement des infrastructures et des services, particulièrement en milieu rural, peut constituer un obstacle à l'inscription ou au maintien en formation des stagiaires. La mobilité devient ici un facteur majeur de non-recours à la formation, qu'il s'agisse d'une non-demande volontaire (choix de ne pas s'inscrire en raison de l'inadéquation de l'offre à ses besoins ou de l'estime de soi) ou subie (découragement, difficultés d'accès, raisons financières, etc.).

Dans son article *Les oubliés du fond du bus* (2024)[43], Justine Duchesne propose des recommandations aux politiques publiques pour faciliter les déplacements des stagiaires. Elle distingue deux catégories : le "savoir bouger", qui relève des compétences individuelles des apprenants, et le "pouvoir bouger", qui nécessite une intervention institutionnelle pour soutenir la mobilité des publics vulnérables, notamment les analphabètes.

43 https://lire-et-ecrire.be/Les-oublies-du-fond-du-bus

Concernant le "savoir bouger", il apparaît essentiel que "l'acquisition de compétences (cognitives ou non) conditionne la mobilité des apprenants en alphabétisation. Garantir le droit et l'accès à la formation pour tous devient ainsi une base incontournable pour améliorer leur qualité de vie et leur compréhension du monde. Le processus d'alphabétisation, en offrant aux apprenants des clés de lecture de leur environnement, est une voie essentielle vers une mobilité plus large" (Duchesne 2024 : 14). Ainsi, la formation en alphabétisation ne doit pas être vue uniquement comme un objectif, mais comme un moyen d'accéder à une mobilité globale.

Du côté du "pouvoir bouger", il est proposé de :

- Rétablir un équilibre dans l'offre de transports en commun, en particulier en milieu rural et périurbain, en proposant une offre plus diversifiée et adaptée aux besoins spécifiques, tels que les horaires décalés pour les travailleurs (Duchesne 2024 : 16).
- Renforcer l'intermodalité, c'est-à-dire la possibilité d'utiliser plusieurs moyens de transport pour un même trajet. Cela est particulièrement pertinent en milieu rural, où les correspondances sont souvent peu synchronisées en termes de temps et d'espace. Plusieurs initiatives existent, comme les Initiatives de Mobilité Rurale Alternatives (IMRA), mais elles restent limitées par des référentiels locaux et gagneraient à être coordonnées à l'échelle régionale ou supra-communale pour éviter les doublons et incohérences (Duchesne 2024 : 17).
- Simplifier l'accès à l'information nécessaire aux déplacements, en particulier pour les personnes en difficulté avec la lecture, l'écriture et le calcul. Il est essentiel que les documents relatifs à la mobilité (horaires, tarifs, réseaux de transports, etc.) soient accessibles, en utilisant des outils comme le FALC[44] ou le langage clair (Duchesne 2024 : 17).

En conclusion, pour augmenter le recours à la formation pour les personnes en difficulté de lecture et d'écriture et réduire le taux de non-recours, il est crucial de réfléchir à ces solutions, en particulier en milieu rural.

44 FAcile à Lire et à Comprendre. Plus d'infos sur : https://www.falc.be/.

4.3. L'adéquation en fonction du genre

4.3.1. Genre et alphabétisation

Le genre, bien qu'étant une thématique transversale, est étonnamment peu traité dans la littérature récente sur l'alphabétisation. Pourtant, des disparités notables existent et méritent d'être explorées.

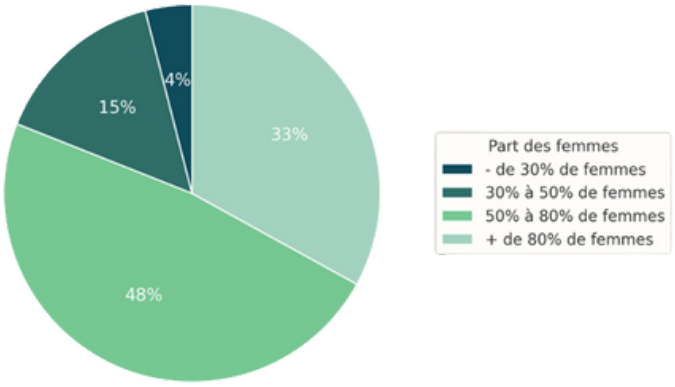

Figure 53 : Répartition de genre dans les groupes de formation en alphabétisation en Wallonie (source : enquête 2024).

Le graphique ci-contre vient corroborer les résultats présentés dans la section consacrée à la demande, en indiquant que, selon les répondants, les femmes constituent plus de la moitié des apprenants dans les groupes de formation dans près de 81 % des cas. Cette dynamique s'inscrit dans une tendance de fond observée depuis plusieurs années, marquée par une une participation majoritaire des femmes aux formations en alphabétisation. À titre d'illustration, en 2023, 58 % des apprenants inscrits auprès de Lire et Écrire, notre opérateur de référence, étaient des femmes, contre 42 % d'hommes. Il convient de souligner que cette tendance s'accentue au fil du temps, comme en témoigne le tableau présenté ci-dessous.

Année	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Femmes	53%	54%	55%	56%	56%	59%	58%
Hommes	47%	46%	45%	44%	44%	41%	42%

Figure 54 : Figure 54 : Évolution de la répartition selon le genre dans les formations en alphabétisation chez Lire et Écrire, entre 2016 et 2023 (Sources : Baromètre Lire et Écrire de 2016 à 2023).
volution de la répartition selon le genre dans les formations en alphabétisation chez Lire et Écrire, entre 2016 et 2023 (Sources : Baromètre Lire et Écrire de 2016 à 2023).

Il convient de souligner que la période 2020-2021, marquée notamment par une stagnation des inscriptions féminines en formation, a également été caractérisée par une diminution significative de la participation des femmes. . Cette baisse s'est révélée particulièrement marquée durant les périodes de fermeture scolaire, où la répartition genrée des tâches domestiques a entraîné une hausse notable des abandons.

Ce constat fait écho à la question, souvent soulevée dans la littérature, de la surreprésentation des femmes dans les formations en alphabétisation, perçue comme un indicateur à la fois révélateur et problématique. De nombreux travaux et spécialistes s'accordent à souligner que les femmes rencontrent des obstacles spécifiques pour accéder à la formation et y demeurer : garde d'enfants, responsabilités familiales accrues, monoparentalité, entre autres. Ces facteurs contribuent à complexifier leurs parcours de formation. Pourtant, en dépit de ces contraintes structurelles, les femmes demeurent majoritaires parmi les publics formés, ce qui souligne à la fois leur motivation et la nécessité d'adapter les dispositifs aux réalités de genre.

Figure 55 : Proportion d'opérateur proposant des groupes non mixtes en formation d'alphabétisation – réponse à la question « existe-t-il, au sein de votre organisation, un ou plusieurs groupes non mixtes ? » (source : enquête 2024).

Toutefois, bien que les femmes soient majoritaires au sein des groupes de formation, il est important de souligner que seuls 19 % des répondants à notre enquête déclarent proposer un ou plusieurs groupes exclusivement féminins. Plus précisément, 7 % des opérateurs indiquent avoir mis en place des groupes non mixtes de manière intentionnelle, tandis que 11 % mentionnent une non-mixité résultant de circonstances de fait. En Wallonie, la non-mixité ne constitue donc ni une pratique largement répandue, ni un choix stratégique majoritairement adopté par les structures de formation. Cette situation peut s'expliquer, d'une part, par des facteurs démographiques généraux, et d'autre part, par la concentration géographique de certaines communautés. Dans certains territoires spécifiques, des considérations culturelles ou religieuses peuvent en effet favoriser une préférence pour des groupes non mixtes, notamment dans des contextes où la probabilité de croiser des membres de la même communauté est perçue comme un enjeu, comme cela peut être le cas sur le territoire bruxellois où la question du genre semble plus investie par les opérateurs.

Cette question d'investissement dans les problématiques de genre en alphabétisation, et l'attention qui y est donnée semblent en effet relativement polarisées, comme l'illustre le graphique ci-dessous :

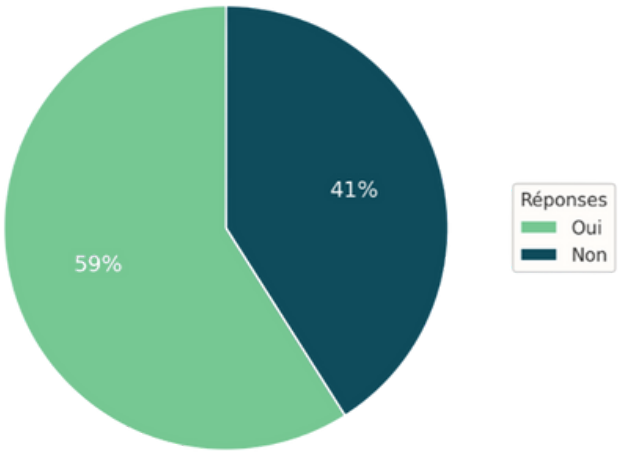

Figure 56 : Opinion pensez-vous que la question du genre est une problématique importante en alphabétisation ? (source : enquête 2024).

Il est notable que près de 41 % des répondants ne considèrent pas la question du genre comme un enjeu important dans le champ de l'alphabétisation. Toutefois, ces résultats doivent être interprétés avec prudence. Plusieurs éléments appellent à une certaine nuance. D'abord, la formulation même de la question, relativement ouverte, pouvait prêter à diverses interprétations et aurait sans doute gagné à être davantage précisée. Ensuite, le profil des répondants - incluant tant des formateurs que des coordinateurs pédagogiques, des membres du personnel administratif ou encore des directions - joue un rôle non négligeable dans la manière dont la notion de genre et sa « pertinence » sont appréhendées, en fonction des responsabilités et sensibilités propres à chaque fonction. Enfin, l'analyse du statut juridique des entités interrogées révèle une tendance intéressante : bien que tous les statuts soient représentés parmi les réponses négatives, l'ensemble des répondants issus de l'enseignement de Promotion sociale ont déclaré ne pas considérer la problématique du genre comme importante. Ce constat renforce l'idée que la perception du genre dépend étroitement du contexte institutionnel et du profil du répondant. Ces éléments suggèrent la pertinence d'une enquête plus approfondie consacrée aux représentations et pratiques liées au genre dans les dispositifs d'alphabétisation en Wallonie.

Précisons pour finir que plusieurs opérateurs ont précisé leur réponse en abordant les problématiques liées au genre sous différents angles : la répartition genrée des tâches domestiques, la mono-parentalité (qu'elle soit féminine ou masculine), les difficultés pédagogiques liées à certains sujets (comme la citoyenneté, les droits individuels, le rapport au corps), les enjeux de mobilité, la situation socio-professionnelle, ainsi que les enjeux culturels liés à la non-mixité.

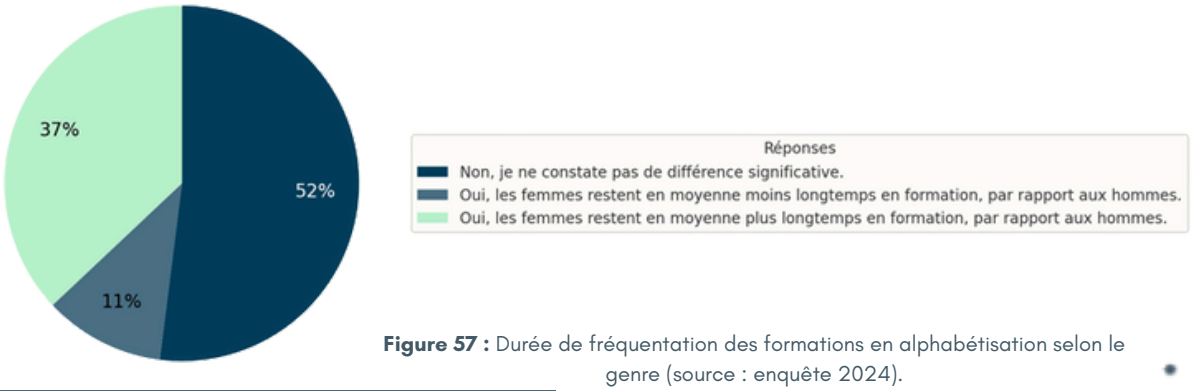

Figure 57 : Durée de fréquentation des formations en alphabétisation selon le genre (source : enquête 2024).

Les résultats recueillis révèlent une perception majoritairement neutre quant à la différence de durée de fréquentation des formations en alphabétisation entre les genres. En effet, 52 % des répondants indiquent ne pas observer de différence significative entre les hommes et les femmes à cet égard. Ce résultat suggère une tendance à l'égalité dans les parcours de formation.

Relevons toutefois que 37 % des répondants estiment que les femmes ont tendance à rester plus longtemps en formation que les hommes. Cette perception peut s'interpréter à la lumière de plusieurs facteurs : elle pourrait refléter une plus grande motivation ou une implication accrue des femmes dans leur parcours de formation, possiblement liée à leur surreprésentation dans les dispositifs d'alphabétisation. Elle pourrait également témoigner d'un besoin accru en compétences de base, ou encore d'un investissement plus soutenu dans la perspective d'une insertion professionnelle ou sociale.

À l'inverse, seuls 11 % des répondants estiment que les femmes restent en moyenne moins longtemps que les hommes. Bien que minoritaire, cette perception mérite attention. Elle pourrait refléter des réalités contextuelles, telles que des interruptions de parcours liées à des responsabilités familiales ou à des obstacles socio-économiques, comme le manque de solutions de garde d'enfants ou l'instabilité des conditions de vie.

Ainsi, si une majorité des répondants ne perçoit pas de différence notable, la proportion significative de réponses affirmant une plus grande durée de fréquentation par les femmes ouvre des pistes d'analyse intéressantes. Elle invite à approfondir la réflexion sur les facteurs qui favorisent ou entravent la persévérance en formation selon le genre, et souligne l'importance de prendre en compte les trajectoires différenciées dans l'élaboration des politiques et des pratiques pédagogiques.

4.3.2. Genre et non-recours en alphabétisation

L'analyse de la littérature existante nous a permis d'aboutir au tableau suivant.

	Hommes	Femmes
Emploi et statut socioéconomique	Facteur de décrochage, l'accessibilité de la formation compromise si pas d'aménagement spécifique.	Facteur d'accrochage, l'accessibilité de la formation n'est en règle générale pas entravée.
Cadre familial	Facteur de décrochage ou d'accrochage selon contexte, l'accessibilité à la formation peut être compromise selon la définition des tâches au sein du ménage, qui peuvent rejoindre le facteur « emploi et statut économique ».	Facteur de décrochage ou d'accrochage selon contexte, l'accessibilité à la formation peut être compromise selon la définition des tâches au sein du ménage, qui peuvent adjoindre la femme à des tâches domestiques ne laissant pas la place à la formation, l'accessibilité à la formation peut être facilitée par la nécessité de se former pour suivre la scolarité des enfants ou être en charge des tâches administratives.
Aspect sociologique	Facteur de décrochage, l'image de la formation peut être stigmatisante dans l'imaginaire de l'apprenant.	Facteur de décrochage ou d'accrochage selon contexte, l'image de la formation peut être stigmatisante dans l'imaginaire de l'apprenante.
Mobilité	Facteur de d'accrochage ou de décrochage selon le contexte, la localisation du lieu de formation (proche ou éloigné du domicile) et les moyens de mobilité disponibles peuvent être des incitants ou des obstacles selon la position de l'apprenant sur la question.	Facteur de d'accrochage ou de décrochage selon le contexte, la localisation du lieu de formation (proche ou éloigné du domicile) et les moyens de mobilité disponibles peuvent être des incitants ou des obstacles selon la position de l'apprenante sur la question.

Figure 58 : Récapitulatif des obstacles à l'entrée et au maintien en formation selon le genre, puis sous le prisme de l'accessibilité.

Sociologiquement, la formation en alphabétisation est toujours teintée, dans l'imaginaire collectif, d'un tabou, en particulier pour les populations francophones. Pour les hommes, en particulier, la honte liée aux difficultés de lecture et d'écriture peut constituer un frein à l'entrée et au maintien en formation. Au contraire, pour les femmes, cette dernière semble constituer une opportunité s'inscrivant dans un projet d'émancipation qui permet le dépassement de ce tabou.

> *« On peut néanmoins relever une série d'obstacles pratiques et symboliques liés à la masculinité. Les hommes auraient par exemple plus de mal à reconnaître leur faible maîtrise de l'écriture et de la lecture (faible littératie). Cette reconnaissance est d'autant plus évitable que leurs activités économiques leur demandent rarement de mettre en œuvre leurs aptitudes. Par contre, les femmes seraient motivées pour reconnaître et combler leurs lacunes puisqu'elles peuvent, plus souvent que les hommes, associer à l'accompagnement scolaire des enfants un projet d'alphabétisation (Villechaise-Dupont et Zaffran, 2002), projet vécu comme positif. Par contre, l'activité économique (requérant peu de littératie) et la division traditionnelle des tâches parentales prémuniraient les hommes d'une reconnaissance de leur faible littératie » Lire et Écrire 2011 : 80).*

À cela s'ajoute donc, d'une certaine manière, l'échappatoire du travail qui constitue, pour les hommes, le premier objectif, loin devant la formation. Celle-ci n'intervient alors qu'à partir du moment où l'emploi devient inaccessible ou que les difficultés en littératie empêchent la pratique d'une activité économique.

> *« Sans opportunités de travail, certains des apprenants rencontrés ont décidé de se former après avoir passé jusqu'à 27 ans en Belgique en se débrouillant avec un français oral bricolé au gré des expériences vécues en dehors de la communauté d'origine. […] La majorité des hommes se forme tout en gardant un œil sur les petites annonces et les chantiers en cours dans leur quartier. Cette posture repose sur le compromis : « la formation faute de travail ». Cela signifie qu'il est rare aussi d'arriver au terme de sa formation car des opportunités de travail viennent mettre un terme précoce à la formation » Lire et Écrire Bruxelles 2011 : 94).*

Pour les femmes en revanche, la formation constitue souvent un pré-requis, une première immersion dans une potentielle vie professionnelle. Pour elles justement, « ce motif économique est intimement lié au motif identitaire dans le sens où ces femmes amorcent par la formation un transit vers une nouvelle sphère de socialisation qu'est le travail » (Lire et Écrire 2011 : 95). Dans ce cadre, le motif économique est un facteur d'accrochage à la formation puisqu'il constitue l'aboutissement de celle-ci. Dans ce contexte, il est d'ailleurs observé que la majorité des femmes attendent d'avoir terminé leur formation pour chercher du travail, au contraire des hommes pour qui les deux mondes entrent en compétition.

S'il est ainsi acquis, dans la littérature et dans les observations pratiques, que les hommes peuvent trouver et maintenir un emploi même en étant analphabètes, il en va différemment pour les femmes, dont les fonctions requièrent traditionnellement plus de connaissances écrites.

> *« Le marché du travail est divisé selon le genre et ne produit pas les mêmes lieux de socialisation et de transformation culturelle pour les hommes et les femmes. […] De ce fait, les femmes sont dans le Care (nettoyage, soin des personne, cuisine, etc.) et les hommes, dans le secteur du bâtiment. Ces deux marchés diffèrent aussi par leur structuration. Le premier est de plus en plus médié par des dispositifs institutionnels – pensons aux titres-services – et implique un certain niveau de littératie. Le second est établi par un régime socio-économique que le sociologue américain Roger Waldinger (1994, 2003) a baptisé « niche ethnique » » (Lire et Écrire Bruxelles 2011 : 99).*

Pour les femmes de nouveau, cette répartition du marché du travail constitue un facteur d'accrochage en les exposant à des publics et institutions ayant traditionnellement recours à l'écrit, ce qui justifie et motive le recours à des formations en langue afin d'acquérir ou d'améliorer leurs compétences existantes. Cet incitant semble en revanche peu présent pour les hommes qui effectuent dans ce cadre des travaux principalement manuels.

Cela ne constitue pas le seul obstacle lié à l'activité professionnelle masculine : travaillant plus souvent, et la majeure partie du temps à temps plein, les horaires de formations en journée sont souvent incompatibles pour mener études et travail de front.

> *« Par contre, les horaires ne semblent pas convenir à la demande masculine qui, occupée durant la journée, se presse aux cours du soir » (Lire et Écrire 2011 : 103).*

On constate donc que le genre, les obligations qui y sont liées – principalement familiales pour les femmes, et économiques pour les hommes, constituent un facteur de décrochage aux implications différentes, voire opposées. Si l'on prend la question des horaires, les femmes, comme indiqué plus haut, auront l'occasion de venir en classe la journée, lorsque les enfants sont à l'école notamment, avec un problème qui peut se poser le mercredi après-midi. Pour les hommes en revanche, leurs obligations les rendent disponibles pour des formations presque exclusivement en soirée.

Cette question des horaires a été prise en compte par les opérateurs. Nous avons mis en évidence dans le point 2.2.4.3., la répartition des horaires et jours de formation selon les opérateurs.

Le premier constat formulé était celui de la différence de répartition entre groupes francophones et groupes non francophones. Les premiers présentaient une nette baisse de groupes en formation le mercredi après-midi, quand il s'agissait du vendredi après-midi pour les seconds.

On peut considérer que cela provient d'une volonté délibérée des opérateurs d'adapter leurs horaires à leurs publics. L'hypothèse présentée lors du rapport intermédiaire remis au COMAC en avril 2024 était que cela permettait la garde d'enfants le mercredi après-midi. Étant donné la différence entre les deux types de publics considérés, cela mériterait d'être approfondi empiriquement dans une enquête ultérieure.

En ce qui concerne les horaires de soirée, recommandés pour les hommes du fait de leur activité professionnelle la journée, on constate que seules 11,2 % des formations se déroulent en horaires décalés, et seuls 8,3 % des opérateurs en proposent. Il semble donc effectivement exister une demande, mais cette dernière semble être peu élevée et donc rencontrée.

À propos de répartition des tâches genrées au sein du ménage, le cadre familial constitue un élément primordial dans la motivation à s'inscrire et se maintenir en formation : "la famille s'avère un important facteur de solidarité dans les classes défavorisées. [...] Le soutien familial peut cependant faire défaut et délégitimer le projet de formation jusqu'à le compromettre" (Lire et écrire Bruxelles 2011 : 105).

Dans ce cadre, comme mis en avant au-dessus, la répartition traditionnelle des tâches, sous-tendue par des questions de genre, peut ainsi générer des opportunités tout comme des obstacles, parfois infranchissables, à l'entrée et au maintien en formation. Pour les hommes, cela se manifeste traditionnellement par le "devoir" lié à l'exercice d'une activité économique, permettant de subvenir aux besoins de la famille. Pour les femmes, de même, le rôle dévolu est celui de la garde et de l'éducation des enfants ainsi que la gestion du ménage. Pour elles toutefois, cela peut s'avérer devenir facteur d'opportunité en motivant l'entrée et le maintien en formation au travers de nécessités administratives ou encore, ce qui nous intéresse ici, le suivi de la scolarité des enfants (suivi et aide aux devoirs, contact avec l'école...).

En revanche, cet incitant est caduc lorsque les candidates apprenantes ont de très jeunes

enfants. Dans ce cas, le cadre familial impose souvent la garde de ces enfants et devient un facteur de décrochage pour la personne concernée.

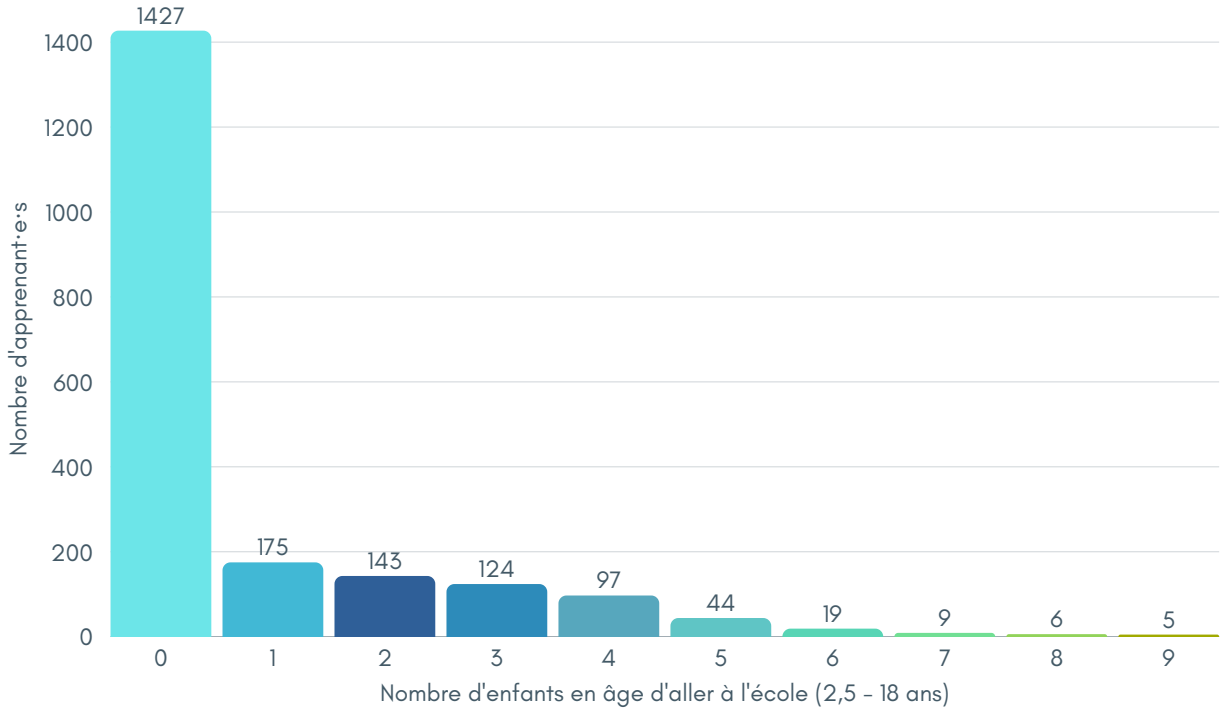

Figure 59 : Répartition du nombre de stagiaires ayant des enfants en âge d'aller à l'école (source : base de données LEEW 2023).

On constate que 622 stagiaires, soit 30,4 % des personnes en formation, ont des enfants en âge scolaire. Parmi eux, 5,95 % ont également des enfants en bas âge, c'est-à-dire de moins de 2,5 ans.

Face à cette réalité, certains opérateurs ont commencé à mettre en place des systèmes de garde d'enfants, destinés aux personnes qui en expriment le besoin, notamment les femmes. Toutefois, comme le montre le graphique issu de l'enquête sur l'offre 2023, cette pratique reste marginale : seuls 20 % des opérateurs interrogés déclarent proposer ce service.

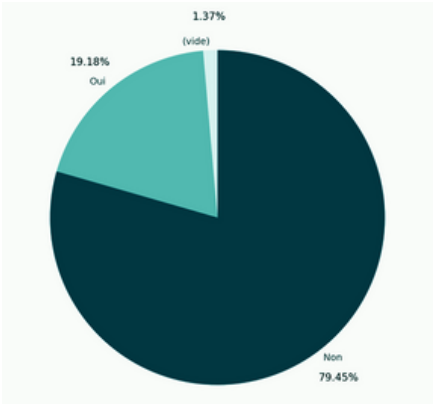

Figure 60 : Répartition des opérateurs offrant une solution de garde d'enfants (source : enquête offre 2024).

Pour les opérateurs offrant une solution de garde, la répartition des services se fait selon le graphique suivant :

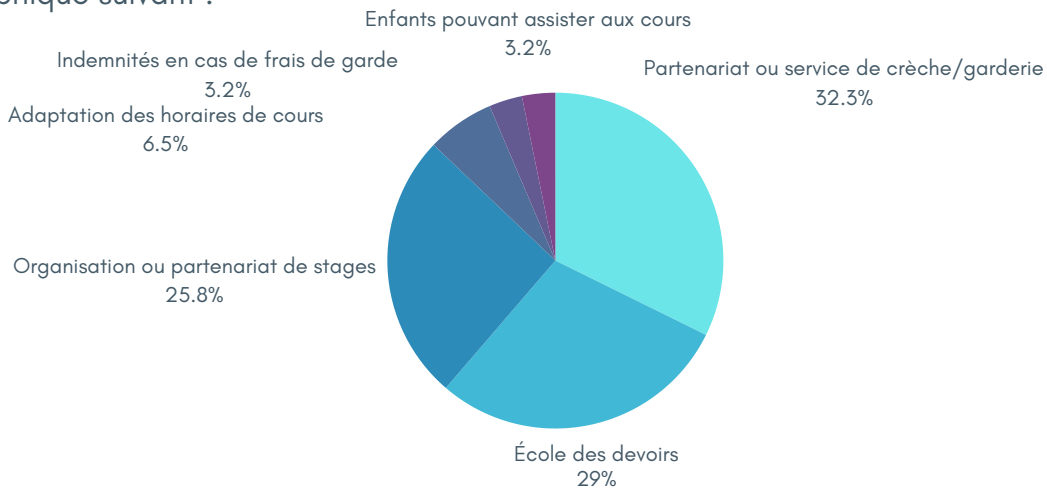

Figure 61 : Répartition des différentes options de garde d'enfants proposées par les opérateurs offrant ce type de service (source : enquête offre 2024).

On observe que la majorité des répondants proposent un service de garde, que ce soit sous forme de halte-garderie ou de crèche, soit directement au sein de leur structure, soit en partenariat avec un acteur extérieur. Destiné aux très jeunes enfants, ce dispositif permet aux mères de suivre leur formation même lorsque leurs enfants ne sont pas encore en âge scolaire.

Cependant, la mise en place concrète de ce service implique des conditions spécifiques : l'opérateur doit pouvoir disposer des infrastructures nécessaires et de personnel qualifié, ou bien s'appuyer sur un réseau local de structures d'accueil de la petite enfance. Dans certaines zones, ces conditions sont difficiles à réunir. Un opérateur témoigne à ce sujet, indiquant avoir dû renoncer à proposer ce service en raison des contraintes rencontrées :

> *« Nous avions un partenariat avec une halte-garderie qui se situait sur la même implantation que nous jusqu'à il y a moins d'un an, mais celle-ci a dû fermer et nous peinons à aider nos publics à trouver des solutions de garde, bien que notre AS soit régulièrement sollicité à ce sujet et aide nos apprenants à ce sujet. La garde d'enfants reste un frein indéniable pour certains apprenants » (Citation issue de l'enquête offre 2023).*

Le fait de ne pas proposer de solution de garde ne découle pas d'un manque de volonté de la part des opérateurs, mais bien d'un manque de ressources et de l'absence d'une offre locale suffisante permettant d'établir des partenariats pérennes.

La seconde solution de garde concerne les enfants en âge scolaire. En effet, 29 % des répondants déclarent collaborer avec des écoles de devoirs, et 25,8 % disposent de partenariats avec des structures proposant des stages pour enfants, notamment durant les périodes de vacances.

En parallèle, plusieurs opérateurs déclarent adapter leur organisation en fonction du contexte familial, particulièrement pendant les vacances scolaires. Certains limitent ainsi les cours aux périodes scolaires uniquement, tandis que d'autres aménagent les horaires, notamment en ne proposant pas de formation le mercredi après-midi, comme nous le verrons dans la section suivante.

Ces exemples illustrent les stratégies mises en place par les opérateurs pour répondre aux obstacles liés au genre. Bien qu'encore peu généralisées, ces initiatives méritent d'être soutenues et renforcées afin de réduire les inégalités de genre dans l'accès à la formation en alphabétisation, et ainsi favoriser un recours accru à celle-ci.

Les problématiques de genre peuvent en effet mener à un non-recours à la formation par non-demande, qu'elle soit intentionnelle ou subie. Les personnes éligibles peuvent s'abstenir de solliciter la formation, soit par choix (désintérêt, faible estime de soi, alternatives perçues comme plus accessibles), soit par crainte (difficultés pratiques, contraintes financières, manque d'accessibilité).

Pour que ces dispositifs soient pleinement pertinents et efficaces, ils doivent être construits au plus près des réalités et besoins des apprenants. Une enquête de grande ampleur, visant à recueillir leurs attentes, leurs freins et leurs suggestions, serait un outil précieux pour évaluer la pertinence des mesures actuelles et orienter leur possible généralisation.

Axes de recherche futurs

Ce rapport met en lumière les limites inhérentes à une étude transversale : les résultats présentés offrent une vision globale du secteur, mais ne permettent pas toujours d'en saisir les nuances locales ou individuelles. Ces limites ouvrent néanmoins la voie à de nouvelles perspectives de recherche à explorer dans le futur.

Parmi les pistes déjà évoquées dans le corps du rapport, notons :

- La mise en place d'une enquête qualitative et quantitative centrée sur les questions de genre. Les constats dressés ici reposent principalement sur les retours d'opérateurs. Une enquête directement menée auprès des stagiaires permettrait de mieux objectiver leurs difficultés, de les quantifier, et de réfléchir collectivement – dans une logique ascendante (bottom-up) – à des solutions adaptées à leurs besoins exprimés.
- La définition d'indicateurs de non-recours par non-réception et non-proposition. Ces phénomènes, repérés par les opérateurs, restent peu quantifiés. Une base de données recensant les refus d'inscription, classés selon les motifs, constituerait une première étape pour ajuster l'offre de formation et la rendre plus inclusive.
- L'approfondissement de l'analyse du genre en Wallonie, notamment dans les formations concomitantes. L'étude actuelle n'a pu qu'effleurer ces thématiques. Un volet quantitatif spécifique, centré sur les stagiaires et leurs besoins, sera indispensable dans les mois ou années à venir.

Par ailleurs, d'autres axes d'étude émergent :

- Réévaluer et affiner l'estimation des 10 % de personnes en difficulté de lecture et d'écriture avancée par Lire et Écrire. Si cette étude en a démontré la plausibilité, une analyse dédiée s'impose pour objectiver la réalité wallonne et asseoir les revendications du secteur en matière de moyens. Cela nécessitera, en concertation avec les acteurs concernés, de définir des critères mesurables du besoin en alphabétisation, ainsi que les indicateurs permettant son évaluation.
- Analyser les motifs et les trajectoires de sortie de formation. Ces données restent aujourd'hui largement inaccessibles, notamment parce que de nombreux stagiaires ne maintiennent pas de lien après la formation. Une meilleure compréhension de leurs parcours post-formation (notamment dans le cadre de l'ISP) serait précieuse pour évaluer l'impact réel des dispositifs et ajuster les contenus pédagogiques. Dans cette optique, l'Observatoire s'efforcera d'élaborer un protocole de suivi et d'analyse en lien étroit avec les réalités et attentes du terrain.

Pistes de recommandations institutionnelles et pédagogiques

Nous l'avons vu, si l'offre de formation en alphabétisation en Wallonie est globalement satisfaisante, elle reste lacunaire sur certains points :

- De trop nombreux candidats apprenants restent sur liste d'attente, avec des temps d'attente allant jusqu'à plus de deux mois, ce qui est un important vecteur de non-recours. Le secteur est fluctuant d'années en années, avec de fortes disparités selon les structures et selon les régions. Dans ce cadre, l'harmonisation pédagogique, de concert avec une augmentation des places disponibles dans les zones géographiquement déficitaires, sont deux objets indissociables l'un de l'autre. Devant la multiplicité des acteurs, des méthodes pédagogiques, des cursus… la lisibilité du secteur tant pour l'apprenant que pour le processus d'orientation vers les opérateurs est compromise.
- Renforcer l'accès à des solutions de garde pour les parents avec enfants de moins de deux ans, pour augmenter le recours à la formation du public féminin.
- Renforcer l'offre de cours en horaires décalés pour permettre au public travailleur d'assister aux formations.
- Des recommandations afin de pallier ces lacunes ont été mises en avant dans les différentes parties de ce rapport. Nous souhaitions toutefois conclure sur des recommandations institutionnelles et pédagogiques plus transversales, qui dépassent nos constats mais sont déjà portées par le secteur. Nous prenons ici l'opportunité de mettre l'accent sur les écueils existants dans la formation de base et en alphabétisation au sens global[45], dans un soutien aux opérateurs et aux acteurs de terrain, toujours dans l'optique d'améliorer l'accessibilité et le recours au droit à la formation pour les apprenants et apprenantes.

6.1. Les formations concomitantes

Les formations concomitantes doivent être comprises dans une dimension holistique qui va au-delà de la simple insertion socio-professionnelle. Ses résultats ne doivent d'ailleurs pas se mesurer comme tels, mais comme l'intégration dans un processus menant à une autonomie et à l'acquisition de compétences nouvelles - s'additionnent aux compétences d'origine des stagiaires - où le processus d'alphabétisation est soutenu par la formation, et la formation est soutenue par l'évolution en lecture et écriture. Elles constituent une source d'apprentissage plus rapide et plus efficace, pas en termes uniquement d'insertion socio-professionnelle, mais en termes pédagogiques.

45 Voir également la Réforme des CISP - Note de l'Interfédé au Ministre Jeholet et membres de son Cabinet le 7 mars 2025.

Les formations concomitantes sont un atout indéniable pour le secteur. Toutefois, elles font face à un certain nombre d'écueils qui empêchent leur expansion.
De manière plus ciblée :

- Nous demandons des ressources supplémentaires pour augmenter l'accès et le recours aux formations concomitantes, et en termes financiers (augmentation du nombre de modules), et en termes horaires. La formation concomitante demande, pour être efficace, un travail en amont et en aval qui n'est, à l'heure actuelle, pas subventionné en ce qu'il ne constitue pas explicitement un moment de formation.
- À l'heure actuelle, les formations concomitantes sont considérées comme un double subventionnement, or il est nécessaire de reconnaître institutionnellement la pertinence d'un financement pour chacune des formations suivies. L'enjeu est la reconnaissance du modèle pédagogique en co-animation, avec deux formateurs qu'il faut pouvoir financer. Même s'ils ne sont pas ensemble, ils sont essentiels, c'est un subventionnement complémentaire et pas un double subventionnement.

- Nous soulignons l'importance de les inscrire dans un cadre plus large et dans un partenariat entre acteurs de formation. Dans ce cadre, il est nécessaire que les aménagements pédagogiques précités s'accompagnent d'aménagements institutionnels permettant logistiquement aux apprenants de suivre leur formation articulée entre plusieurs partenaires : adéquation des horaires de formation, continuité pédagogique… Dans ce cadre, les formations concomitantes s'inscrivent dans le renforcement des partenariats existants ou en projet, qui font eux-mêmes écho aux recommandations PARS pour renforcer la reconnaissance des compétences acquises en CISP en Wallonie[46]. Cette recommandation a été prise en compte dans les actions du PRW et cela s'est traduit par la mise en place d'appels à projets « Parcours de renforcement des compétences » (APRC).

Prises sous le prisme de l'insertion socio-professionnelle, bien qu'elles soient loin de s'y limiter, les formations concomitantes apportent une vraie plus-value. Toutefois, il est impératif de les intégrer dans une perspective plus globale du processus de rapprochement de l'emploi. C'est une combinaison d'éléments qui doivent inviter le public en alphabétisation à mobiliser ses compétences existantes - difficultés en lecture et écriture ne veut pas dire absence de compétences interpersonnelles ou professionnelles - en formation et en dehors. Cela doit passer par des formations professionnalisantes telles que les formations concomitantes, mais également par la possibilité des stages en entreprise sans stigmatisation, le recours à des incitants à entamer et poursuivre une formation (CEP), tout en permettant en parallèle la lutte institutionnelle contre les obstacles à la formation.

46 https://www.oecd.org/fr/about/programmes/dg-reform/amerliorer-les-parcours-de-qualification-en-wallonie.html.

6.2. La nouvelle nomenclature

L'adoption de la nouvelle nomenclature représente une avancée importante pour structurer et clarifier l'offre de formation en alphabétisation. Cependant, son application ne peut être pleinement efficace sans une adhésion des acteurs de terrain. L'adhésion des acteurs à la nomenclature ne peut être garantie sans un échange permanent entre les institutions et les opérateurs de formation. Il est donc essentiel de mettre en place une stratégie de sensibilisation pour expliquer ses bénéfices et accompagner son implémentation, notamment au travers de :

- L'organisation de sessions d'information et d'ateliers participatifs à destination des opérateurs d'alphabétisation, dont les formateurs, coordinateurs et directeurs doivent trouver un espace d'échange reflétant leurs préoccupations (rigidité du dispositif, contraintes liées aux groupes de niveaux hétérogènes, exigences administratives et critères d'attribution des subventions…) ;
- La mise en place de formations continues pour les formateurs et coordinateurs, comprenant l'organisation de webinaires et d'ateliers pratiques pour expliquer les nouvelles classifications et leur utilisation, ainsi que le développement de guides pédagogiques et de supports de formation adaptés aux différentes structures ;
- La création d'outils et de ressources pratiques parmi lesquelles l'élaboration de fiches d'orientation pour aider les formateurs à orienter les apprenants selon leur niveau réel sur base du test de positionnement LEE et CECRL ; ainsi que la mise à jour des grilles d'évaluation des tests alignée sur la nomenclature pour assurer une continuité dans les parcours ;
- L'accompagnement personnalisé pour les opérateurs en difficulté via un dispositif de mentorat ou de suivi individualisé peut être mis en place pour aider les structures qui rencontrent des difficultés à adopter la nomenclature. Un point de contact dédié permettrait également aux opérateurs de poser leurs questions et d'obtenir des clarifications ;
- La mise en place de réunions régulières notamment au travers de rencontres régulières entre opérateurs et coordinateurs du secteur pour ajuster la mise en œuvre de la nomenclature en fonction des retours du terrain et la création d'un espace d'échange collaboratif permettant aux formateurs de partager leurs expériences et bonnes pratiques ;
- L'implication des pouvoirs subsidiants, en encourageant une harmonisation des exigences et des critères de subvention entre les différents niveaux de financement et en assurant un dialogue constructif pour éviter que la nomenclature ne devienne un frein à la diversité des approches pédagogiques.

- L'évaluation et la valorisation des efforts d'implémentation, via la mise en place d'indicateurs de suivi, la reconnaissance des avancées et des bonnes pratiques, ainsi que le dialogue continu avec les pouvoirs subsidiants afin d'assurer que les avancées dans l'adoption de la nomenclature soient prises en compte dans les décisions de financement et encourager les ajustements nécessaires en fonction des réalités du terrain.

L'adoption de la nomenclature repose sur un travail collaboratif entre les opérateurs, les formateurs et les pouvoirs subsidiants. En adoptant une approche souple et progressive, cette réforme peut devenir un véritable levier d'amélioration et de structuration du secteur de l'alphabétisation.

6.3. Faciliter l'accès à la formation pour les stagiaires

Les incitants à la formation tels que le CEP, cité préalablement dans le corps de notre texte, sont des outils positifs pour les stagiaires. Il s'agit d'un outil à étendre et, pourquoi pas, à adapter au public alpha en :

- Élargissant les conditions d'accès pour les stagiaires qui désirent y avoir recours, en rendant cette opportunité accessible notamment à ceux n'étant pas à temps plein ;
- Permettant l'ajout d'heures supplémentaires comprises : la limite de 400 heures de formation est insuffisante pour une formation satisfaisante en alphabétisation ;
- Sensibilisant bénéficiaires potentiels et employeurs sur l'opportunité du CEP : pour les travailleurs, il est important d'offrir une information précise et de qualité sur leurs droits quant à la formation continue. Pour les employeurs, il est nécessaire de sensibiliser au fait que le CEP est un droit du travailleur, qui ne doit pas nécessairement s'établir en lien avec la fonction exercée.

Dans ce même ordre d'idée, il est nécessaire d'éviter la stigmatisation liée aux difficultés en lecture et en écriture au sein de l'entreprise. Dans sa forme actuelle, le stagiaire intéressé par une formation sous statut CEP doit pouvoir justifier de cette formation auprès de son employeur, et donc révéler ou objectiver son statut d'analphabète. Cela peut entraîner une stigmatisation au sein du milieu professionnel et dissuader le recours à la formation.

Conclusion : mettre l'apprenant au centre : une priorité incontournable

L'ensemble du travail de structuration du secteur de l'alphabétisation poursuit un objectif central : mieux répondre aux besoins des apprenants. Il s'agit avant tout de leur garantir un parcours clair, accessible et valorisé, en levant les obstacles institutionnels et administratifs qui freinent leur progression et limitent leurs perspectives.

Ce travail ne peut se résumer à une réforme technique ou organisationnelle : il doit être une action concrète en faveur de celles et ceux qui, chaque jour, luttent contre les difficultés de lecture, d'écriture et de compréhension du monde qui les entoure.

Aujourd'hui, les apprenants sont encore trop souvent plongés dans des formations aux contours flous, sans repères clairs sur leur progression ni visibilité sur les suites possibles. Il est donc essentiel de construire des parcours lisibles, progressifs et modulables, qui leur permettent de mieux comprendre où ils en sont, ce qui les attend, et comment évoluer.

Trop souvent encore, aucun document ne vient attester des compétences acquises à l'issue des formations. La mise en place d'attestations de compétences, de passerelles vers d'autres dispositifs et d'une reconnaissance réelle de l'apprentissage accompli est cruciale pour valoriser leurs efforts et faciliter leur insertion dans d'autres formations ou dans l'emploi.

Les acteurs de terrain, tels que Lire et Écrire, les CISP ou la Promotion Sociale, œuvrent déjà dans ce sens. Beaucoup de formateurs sont hautement qualifiés, engagés et porteurs d'une pédagogie active, respectueuse des rythmes et des réalités des apprenants.

Des avancées notables ont été réalisées : la nomenclature validée par la CIM clarifie désormais les distinctions entre alphabétisation, FLE et remise à niveau, facilitant une meilleure orientation. Mais les défis demeurent. Les formations en alphabétisation sont encore peu reconnues par les employeurs et institutions, limitant les perspectives d'évolution des apprenants. Un effort de sensibilisation et de reconnaissance est nécessaire pour redonner à ces parcours leur pleine légitimité.
Enfin, pour que les améliorations aient un impact réel, des investissements sont nécessaires, tant en ressources humaines qu'en outils pédagogiques. Dans un contexte budgétaire contraint, il est crucial d'optimiser les moyens disponibles, pour que chaque euro investi bénéficie directement aux apprenants.

L'alphabétisation ne peut être envisagée comme une simple problématique administrative. Elle est un levier concret de transformation sociale, un outil puissant pour redonner du pouvoir d'agir, de l'autonomie et de la dignité à des milliers de personnes. C'est en plaçant l'apprenant au cœur des décisions et des dispositifs que nous garantirons un accès réel, équitable et porteur de sens à la formation.

Partie II : les publics et les dispositifs de formation en Français Langue Étrangère et en remise à niveau en Wallonie en contexte d'immigration et d'intégration

Vincent Mariscal
DisCRI asbl

Introduction

1.1. Présentation du DisCRI asbl et de ses missions

Les missions de l'observatoire s'inscrivent, historiquement, dans celles du DisCRI asbl. En effet, elles rejoignent ce qui fait l'esprit de cette fédération depuis la création de la première Cellule d'Appui aux CRI (CACRI) en 1997, à la suite de l'adoption du premier décret du 4 juillet 1996 concernant l'intégration des personnes étrangères. L'objectif principal de la CACRI était déjà de produire des documents et des statistiques en lien avec le secteur. Cette structure était aussi destinée à évaluer les politiques publiques en matière d'intégration. La coordination de l'offre et de la demande était également évoquée à cette époque (Torrekens, Zibouh et al. 2013 : 47).

La CACRI a laissé sa place, en 1998, à la Fédération des CRI (FéCRI). Ce dispositif a été mis en place, à l'origine, dans le cadre d'une recherche de cohérence et de transversalité dans le suivi du programme « emploi » du Fonds Social Européen (FSE). Il s'est alors consolidé en tant que lieu de réflexion, proposant des transformations et des adaptations dans la manière dont les CRI mettaient en œuvre le décret du 4 juillet 1996. Ce dispositif, en tant que fédération, devait également permettre aux CRI de construire une vision commune de l'intégration des personnes étrangères et d'origine étrangère, sur l'ensemble de la Wallonie (Torrekens, Zibouh et al. 2013 : 48).

Le DisCRI asbl, tel qu'il existe aujourd'hui, a été créé en 2009. Les directions des CRI ont alors souhaité passer d'une fédération à un véritable dispositif de concertation, englobant l'ensemble des acteurs du secteur de l'intégration. De cette manière, le DisCRI asbl est devenu une cellule d'appui à l'ensemble des actions déployées en Wallonie, visant l'accompagnement et la formation des personnes étrangères et d'origine étrangère, notamment la formation à la langue française. Cela a permis de remettre au centre des préoccupations de ce dispositif les missions liées à l'appui méthodologique, formatif, réflexif et analytique (Torrekens, Zibouh et al. 2013 : 49) qui nous occupent particulièrement dans cette partie II.

Aujourd'hui, le DisCRI asbl est :

- le lieu de définition, de coordination, de décision, d'opérationnalisation et de représentation des prises de position et des initiatives communes des directions, ainsi que des équipes des CRI ;
- une cellule d'appui pédagogique, méthodologique, analytique, formatif et communicationnel destinée, à la fois, aux CRI et à l'ensemble des professionnels du secteur de l'intégration ;

- un organe élaborant des observations, des analyses et des recommandations, dans le but d'améliorer les politiques et les initiatives visant l'intégration des publics étrangers et d'origine étrangère.

Toutes ces missions, en particulier la dernière citée ci-dessus, rejoignent l'esprit et les travaux de l'observatoire de l'Alphabétisation et de l'apprentissage de la langue française. Celui-ci va évoluer, au second semestre 2025, vers l'observatoire wallon de l'intégration, prévu dans le cadre du décret du 14 mars 2024 concernant l'intégration des personnes étrangères. Le DisCRI asbl verra, ainsi, ses missions s'élargir à d'autres domaines liés à l'intégration.

1.2. Questions principales de recherche

La présente étude se concentre sur l'analyse des dispositifs de formation à la langue française en Wallonie destinés aux adultes en contexte d'immigration et d'intégration. Nous nous concentrerons, plus particulièrement, sur les publics s'inscrivant dans des formations de type FLE. Nous mentionnerons également, à plusieurs endroits, des données concernant la remise à niveau. Cependant, ce dernier type d'offre de formation étant moins développé en Wallonie, nous ne disposons que de peu d'éléments à propos de cette pédagogie et de ses publics.

La question principale à laquelle nous allons chercher à répondre, est de savoir quels sont les facteurs qui favorisent et défavorisent l'enseignement et l'apprentissage du français, tant au niveau des dispositifs de formation que des publics auxquels ils s'adressent. Comme nous le verrons plus bas, les dispositifs et les publics étudiés sont confrontés, d'une façon ou d'une autre, aux politiques d'immigration et d'intégration. Cela implique d'entrer en profondeur dans l'analyse des interactions entre les dispositifs, les publics et les politiques d'immigration et d'intégration.

Ces interactions ne se déroulent pas toujours de manière naturelle et fluide. En effet, il existe un certain nombre d'obstacles qui entravent l'enseignement et à l'apprentissage de la langue française, en contexte d'immigration et d'intégration. À ce titre, nous nous interrogeons sur la place réelle de l'apprentissage et de la connaissance de la langue dans les processus d'intégration, en particulier à son rôle dans l'intégration sociale, économique et professionnelle des personnes.

Comme nous le verrons plus bas, ces questions sont particulièrement complexes et notre étude ne prétend pas apporter des réponses définitives. Ainsi, comme Max Weber (1959 : 68) l'a montré, toute œuvre scientifique n'a de sens que si elle suscite de nouvelles questions, plutôt que de prétendre révéler une quelconque vérité. Ainsi, nous cherchons à

approcher la complexité du réel, sans pour autant viser une énumération exhaustive de ses spécificités (Morin 2014a : 10-12, 51), cette exhaustivité étant, de toute façon, inatteignable. Notre posture scientifique se situe également dans une « position politique pratique » (Weber 1959 : 80). En effet, nous serons amenés, tout au long de la présente partie à avancer des recommandations politiques, afin de contribuer, modestement, au renforcement ou à la réorientation de certaines pratiques sur le terrain et des politiques d'intégration dans leur ensemble.

1.3. Composition de la partie II

Cette partie II se compose :

- d'une section permettant de poser le cadre historique et théorique de cette étude ;
- des portraits croisés des publics et des dispositifs de formation, basés sur quelques indicateurs principaux ;
- des analyses des pratiques de positionnement, d'orientation et de validation dans les CRI puis chez les opérateurs de formation ;
- de l'analyse d'une série d'obstacles à l'entrée et au maintien en formation, en mettant en avant des obstacles généraux mais aussi spécifiques, liés au genre et à la mobilité.

À l'issue de chacune de ces parties, nous exposerons un certain nombre de recommandations politiques.
Les deux dernières parties traiteront, succinctement :

- de la coordination de l'offre et de la demande ;
- des perspectives de recherche.

Les méthodologies employées seront exposées, précisément, dans chaque section dédiée. Il en sera de même des éléments théoriques se rapportant à des aspects particuliers, tels que la mobilité ou les inégalités de genre.

Balises historiques et théoriques de l'étude

2.1. Balises historiques

2.1.1. Évolution des politiques d'immigration et d'intégration en Wallonie

2.1.1.1. Politiques d'intégration en Belgique et en Wallonie avant 2004

En Belgique, les politiques d'intégration sont le fruit de multiples compromis et tensions politiques, à tous les niveaux de l'État belge. En effet, nous avons affaire à une nation composée de plusieurs strates, principalement fédérales, communautaires et régionales entre lesquelles sont distribuées des compétences politiques, administratives ou économiques. Les politiques liées à l'immigration et à l'intégration ne font pas exception à la règle, en s'inscrivant pleinement dans cette complexité, au moins depuis la Seconde Guerre mondiale.

En 1945, la Belgique était encore un État unitaire. Après cinq années de guerre mondiale, la main-d'œuvre, en particulier dans l'industrie minière, est venue à manquer. De même, l'économie et la productivité étaient en berne. Ainsi, la Belgique a décidé, comme d'autres pays européens, de recruter massivement de la main-d'œuvre à l'étranger, notamment en Italie et en Pologne. À cette époque, les personnes étrangères étaient considérées comme des « invitées », c'est-à-dire présentes en Belgique de manière temporaire. Il était prévu qu'elles retournent dans leur pays d'origine une fois les besoins conjoncturels de main-d'œuvre de nouveau remplis par les nationaux (Adam 2011 : 254).

À partir des années 1960, les autorités politiques ont constaté que les travailleuses et travailleurs étrangers s'installaient durablement en Belgique. Les responsables politiques belges ont alors commencé à adopter l'idée d'accueillir et d'intégrer ces personnes ainsi que leur famille. Si le terme « intégration » est alors parfois employé, l'expression « politique d'intégration » a fait son apparition dans les discours politiques et institutionnels belges durant cette décennie (Pradeau 2021 : 122, 123). En Wallonie, les premiers services provinciaux d'immigration et d'accueil ont été créés, à cette époque, à Liège et à Namur.

À la fin des années 1960, des Conseils consultatifs des personnes immigrées font leur apparition au niveau local, ce qui constitue la première reconnaissance symbolique de la présence pérenne des personnes migrantes sur le territoire belge (Adam 2011 : 255). Cependant, il ne s'agissait pas encore de développer des politiques d'intégration en tant que telles. Les dispositifs n'avaient pas pour objectif de promouvoir une égale participation des personnes migrantes à tous les domaines de la société. Le public cible était encore

considéré, principalement, comme des travailleuses et travailleurs immigrés et non comme des personnes en tant que telles à intégrer, avec leurs familles, à la société belge (Adam 2011 : 254).

Au début des années 1970, le statut unique de travailleuse et travailleur immigré est remis en question à cause de la crise pétrolière. En effet, la récession économique et la montée du chômage ont entraîné la volonté de freiner l'immigration de travail. Pour ces raisons, le gouvernement belge a décidé de cesser les politiques de recrutement de main-d'œuvre non qualifiée. Dans le même temps, la loi Périn Van de Kerckhove du 1er août 1974 a permis de créer des institutions régionales à titre préparatoire. Pour autant, cela n'a pas entraîné de réflexion politique de fond sur l'intégration (Adam 2011 : 254, 256). En effet, l'immigration était toujours pensée sous un angle prioritairement économique. Il n'était pas encore question de se concentrer sur l'intégration des personnes étrangères et d'origine étrangère, en favorisant leur accès à l'enseignement, au logement ou à la culture (Pradeau 2021 : 77).

Les années 1970 ont vu émerger une modification profonde de la perception des personnes migrantes. En effet, il est apparu qu'une part importante des personnes migrantes venait de pays extra-européens. Les autorités publiques ont donc été confrontées à une grande variété de populations et de situations différentes à traiter (Torrekens, Zibouh et al. 2013 : 56-47). Cela a eu un impact sur la manière de traiter administrativement les demandes de régularisation et de regroupement familial.

À la fin des années 1970, la fédéralisation de la Belgique a entraîné le transfert de compétences liées à l'intégration vers le niveau communautaire. Cependant, les régions ont été désignées comme étant compétentes, spécifiquement, pour le volet économique, en particulier dans le domaine de l'emploi des travailleuses et travailleurs immigrés (Adam 2011 : 256, 257). Cela a ajouté de la complexité à ces politiques d'intégration, réparties entre le niveau communautaire et régional.

Dans les années 1980, la notion d'intégration s'est réellement implantée dans les discours politiques. Elle est notamment apparue, pour la première fois, dans le Code de la nationalité belge sous la forme de l'idée de « volonté d'intégration » (Pradeau 2021 : 124). Ainsi, les parquets belges devaient rassembler des preuves concernant la volonté et le degré d'avancement de la personne migrante dans son processus d'intégration à la communauté belge (Jonghe et Doutrepont 2012 : 16, 17). Cette notion de « volonté d'intégration » n'étant pas définie assez précisément dans ce Code de la nationalité belge, les pouvoirs publics ont cherché à préciser la notion d'intégration elle-même. Ils voulaient également contrer certaines velléités assimilationnistes en prônant une vision pluraliste ainsi que la diversité culturelle (Pradeau 2021 : 125).

En 1993, faute de ressources financières suffisantes, la Fédération Wallonie-Bruxelles a décidé de transférer l'ensemble des compétences liées à l'intégration à la Région wallonne,

mais de les conserver au niveau communautaire pour la Région de Bruxelles-Capitale (Pradeau 2021 : 79). Par conséquent, depuis lors, deux politiques distinctes sont menées en Belgique francophone (Adam 2011 : 258 ; Torrekens, Zibouh et al. 2013 : 21). Cela a rendu nécessaire la mise en place d'un décret permettant d'organiser et de structurer le secteur de l'intégration en Wallonie (Adam 2011 : 287). Le décret en question a été adopté le 4 juillet 1996. Bien qu'il n'ait pas réellement instauré un nouveau cadre de pensée concernant l'intégration (Pradeau 2021 : 80), l'adoption de ce décret a été déterminante en ayant :

- créé les CRI, conçus comme des coupoles dont le but était de coordonner, accompagner et impulser les initiatives de terrain en lien avec l'intégration des personnes migrantes[47];
- permis de mettre en place les « initiatives locales de développement social en région de langue française », futures « Initiatives Locales d'Intégration » (ILI) (Jonghe et Doutrepont 2012 : 50 ; Pradeau 2021 : 81, 127) ;
- été le premier texte de ce type à évoquer explicitement la notion « d'interculturalité ».

2.1.1.2. Influence des politiques d'intégration européennes

Au début des années 2000, le Conseil de l'Union Européenne a mis en place des balises communes concernant les politiques d'immigration et d'intégration, dans un texte fondateur publié le 19 novembre 2004[48]. L'ouverture des frontières, au sein de l'espace Schengen, a rendu nécessaire la redéfinition des questions migratoires. Les États membres de l'Union ont alors décidé de se coordonner pour définir des conditions d'accès au sol européen et déterminer les conditions d'accueil des personnes migrantes. Ces balises avaient pour vocation d'être générales afin de garantir la souveraineté des États membres quant à l'application de leurs propres politiques d'immigration et d'intégration. Ces balises avaient également pour objectif de contrôler les flux migratoires (Rea 2007 : 112, 113, 121).

Il est important de préciser que ces balises sont intervenues dans un contexte particulier, les questions migratoires étant de plus en plus sensibles, notamment parce que les déplacements de populations étaient rendus visible, dans l'opinion publique, par :

- un climat anxiogène vis-à-vis des questions migratoires, accentué par les attaques terroristes du 11 septembre 2001 aux États-Unis (Martiniello 2007 : 11) ;
- leur caractère relativement massif, les personnes arrivant en grand nombre en même temps, le plus souvent pour fuir des zones de conflit (Allen et al. 2024 : 28 ; Gatugu 2018 : 99).

47 Nous désignons par « personnes migrantes » des personnes qui ont décidé ou ont été contraintes de quitter leur pays d'origine ou un autre pays d'accueil pour venir s'installer en Belgique. Nous entendons par « personnes étrangères » des personnes qui ne sont pas de nationalité belge. Les « personnes d'origine étrangère » sont des personnes étrangères ayant obtenu la nationalité belge.

48 Conseil de l'Union Européenne (2004), Communiqué de presse de la 2618e session Justice et affaires intérieures du Conseil de l'Union Européenne, publié le 19 novembre 2004.

Plusieurs principes fondamentaux ont alors guidé l'ensemble des politiques européennes en matière d'intégration. Cette notion est définie comme :

- étant un « processus dynamique », dans le sens où il n'est ni mécanique ni figé dans le temps et l'espace, l'intégration pouvant se dérouler sur plusieurs générations ;
- étant à « double sens », ce qui signifie que la personne migrante doit faire en sorte de s'intégrer et la société d'accueil doit intégrer la personne migrante ;
- devant aller dans le sens du respecter des valeurs fondamentales de l'Union européenne, ce qui implique une intégration sur le plan moral, civique et politique ;
- devant permettre de faire participer les personnes migrantes au processus démocratique, ainsi qu'à la formulation des politiques et des mesures d'intégration.

Ainsi, ces balises ont défini un certain nombre de droits et de devoirs au regard de cette conception de l'intégration, ces deux aspects étant relativement équilibrés dans ce texte. Celui-ci, bien qu'émanant d'une instance supranationale, précise que l'intégration est un enjeu local, en se situant au cœur des échanges entre les personnes migrantes et la population d'un territoire donné. C'est ainsi que la notion « d'interculturalité » est évoquée dans ce texte. Elle situe l'intégration à l'échelle microsociale, par exemple à l'échelle des interactions entre les membres d'un même quartier. De cette manière, l'intégration entretient des liens étroits avec la notion de cohésion sociale.

2.1.1.3. Politiques d'intégration en Belgique et en Wallonie depuis 2004

Les cadres légaux belges et wallons adoptés depuis 2004, concernant l'immigration et l'intégration font écho, globalement, aux balises communes de l'Union européenne exposées plus haut. Cependant, le caractère général de ces balises a nécessité leur transposition sous la forme de lois et de décrets. Comme nous l'avons vu plus haut, cela n'a pas été sans représenter une certaine difficulté dans une nation composite telle que la Belgique (Perrin 2013 : 87, 121).

Nous pouvons identifier certains axes forts, présents à la fois dans les balises communes de l'Union européenne et dans les politiques d'intégration mises en œuvre en Wallonie à partir des années 2000. Il s'agit, en particulier, de l'idée que l'intégration est à la fois sociale, professionnelle, citoyenne et linguistique, mais aussi liée à des pratiques interculturelles. Tout du moins, ces quatre éléments sont considérés comme des critères permettant de définir le degré et la volonté d'intégration au pays d'accueil. En Wallonie, ces aspects ont été institutionnalisés et encadrés via des cadres légaux spécifiques. Voici les principaux :

- depuis 2009, les CRI ont la charge de mettre en place un Plan local d'intégration (PLI), dont le but est de répondre aux besoins des personnes étrangères et d'origine étrangère (Pradeau 2021 : 81) ;

- le décret du 27 mars 2014 a instauré un parcours « d'accueil » pour les personnes étrangères et celui du 28 avril 2016, modifié le 8 novembre 2018, concernant les personnes étrangères et d'origine étrangère, a mis en place le parcours « d'intégration » obligatoire pour les personnes qui ne possèdent pas un niveau A2 en français, selon les critères du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) ;
- ce décret a avalisé la modification du Code de la nationalité belge du 4 décembre 2012, prévoyant une harmonisation sur le territoire belge de l'obligation, pour les personnes étrangères, de prouver qu'elles ont suivi un parcours d'accueil ou d'intégration (Pradeau 2021 : 83) ;
- le dernier décret du 14 mars 2024 concernant les personnes étrangères[49], réaffirme les dispositions du décret du 8 novembre 2018.

La déclaration de politique régionale 2024-2029, signée par le Mouvement Réformateur (MR) et le parti centriste des Engagés, reprend essentiellement les termes des balises communes définies par le Conseil de l'Union Européenne en 2004 et le caractère obligatoire du parcours d'intégration. Il met de nouveau l'accent sur l'apprentissage de la langue française et sur l'insertion des personnes étrangères par le biais de l'emploi[50].

2.1.2. Évolution des dispositifs de formation au français en Wallonie

2.1.2.1. Politiques linguistiques d'immigration

Comme nous l'avons vu, la conception de l'intégration déployée en Wallonie met l'accent, notamment, sur la connaissance de l'une des langues du pays d'accueil par les personnes migrantes. Ainsi, ces cadres légaux définissent ce que l'on appelle une « politique linguistique ». Cette expression englobe l'ensemble des interventions opérées sur les langues et les relations entre ces dernières dans un espace géographique déterminé, qu'il soit régional, communautaire, national ou supranational. Une politique linguistique correspond, ainsi, à « un ensemble de choix conscients concernant les rapports entre langue(s) et vie sociale », supposant une certaine planification linguistique (Calvet 1993 : 110). Ces politiques, selon leur visée et le niveau de pouvoir auquel elles s'appliquent, feront l'objet de types de cadres légaux spécifiques (Boyer 2017 : 112), principalement des lois pour la Belgique et des décrets pour la Wallonie.

49 La mention des personnes « d'origine étrangère », qui était présente en 2018, a disparu dans le décret du 14 mars 2024.

50 Déclaration de politique régionale wallonne (2024-2029) : https://www.wallonie.be/sites/default/files/2024-07/DPR2024-2029.pdf, p. 55-56.

Les politiques linguistiques, en lien avec l'intégration, concernent principalement le statut des langues, dans le sens où elles cherchent à encadrer la question du plurilinguisme et des rapports entre les langues dans un espace donné. Ainsi, elles visent à attribuer un statut à chacune de ces langues, certaines ayant celui de langues officielles, comme le français, le néerlandais et l'allemand en Belgique ou de langues étrangères issues de l'immigration, comme l'ukrainien, l'arabe ou le turc.

À la suite de Coraline Pradeau (2021), nous parlerons de politiques linguistiques « d'immigration », cette expression ayant une portée plus générale que celle de politiques linguistiques « d'intégration ». En effet, ces politiques ne visent pas uniquement l'intégration. Dans ce sens, parler de politiques linguistiques « d'intégration » privilégie d'emblée une certaine interprétation de ces politiques, alors que l'apprentissage de la langue française recouvre beaucoup d'autres objectifs. Elles véhiculent, en particulier, une certaine idée de l'unité nationale. Dans ce sens, le fait de promouvoir les langues officielles du pays auprès des personnes migrantes, touche la question politique de l'immigration dans son ensemble et non uniquement l'intégration de ces dernières (Adami 2009 : 13 ; Boyer 2017 : 113 ; Pradeau 2021 : 22).

2.1.2.2. Centralité de l'apprentissage du français en Wallonie

Les premiers dispositifs d'apprentissage du français ont vu le jour dans les années 1960 en Wallonie, avec les cours d'alphabétisation destinés aux personnes migrantes, en même temps que les premiers services provinciaux d'immigration et d'accueil évoqués plus haut (Adam 2011 : 255 ; Mascia, Ghesquière et Bensaid 2013 : 126). L'Arrêté royal du 28 février 1975 a octroyé des financements aux régions, destinés à organiser des cours de langue pour les personnes migrantes. Le but était de favoriser leur intégration et de faciliter l'intercompréhension avec la population belge (Pradeau 2021 : 78).

Ces premiers dispositifs se sont renforcés au cours des années 1980 (Torrekens, Zibouh et al. 2013 : 21). Comme nous l'avons vu, le Code de la nationalité belge, promulgué le 28 juin 1984, a introduit la notion de « volonté d'intégration ». Cependant, cette notion souffrait d'un certain flou juridique rendant complexe la définition de critères capables de prouver cette « volonté d'intégration ». L'un des critères alors observés par les Procureurs du Roi, lors de la demande de nationalité, était le fait que les enfants de la personne étaient élevés dans l'une des langues officielles du pays (Jonghe et Doutrepont 2012 : 19).

Par conséquent, nous pouvons apprécier la place centrale donnée à la langue dans les premières politiques linguistiques d'immigration. Cela n'a fait que se confirmer jusqu'aux années 1990. En effet, en Wallonie, le décret du 4 juillet 1996 a placé l'apprentissage de la langue française au cœur de la définition de l'intégration (Torrekens, Zibouh et al. 2013 : 27-28, 34). Ce décret constitue une évolution majeure en prévoyant le financement des futures ILI qui assureront, entre autres choses, l'enseignement de la langue française

aux personnes adultes migrantes (Rea 2007 : 136).

À partir des années 2000, sous l'influence des balises communes définies par le Conseil de l'Union européenne, il est acté que la société d'accueil doit mettre en place les dispositifs permettant l'enseignement de la ou des langues du pays d'accueil aux personnes migrantes[51]. Ces balises sont intervenues à la même période que la publication du CECRL, en 2001, qui a défini des indicateurs linguistiques correspondant aux différents niveaux de langue utilisés aujourd'hui. Cela a ouvert la porte à l'évaluation linguistique et à la création d'un certain nombre de tests destinés à objectiver le niveau de langue des personnes migrantes.

En 2009, les CRI ont été tenus de répondre aux besoins de leurs publics en termes d'apprentissage du français (Pradeau 2021 : 81). Le décret du 28 avril 2016 relatif à l'intégration des personnes étrangères et d'origine étrangère a instauré, quant à lui, l'obligation pour les personnes migrantes ne disposant d'un niveau A2 en français, de suivre des cours de langue. La Région wallonne a donc dû organiser et financer les dispositifs d'apprentissage du français afin de mettre en œuvre cette obligation. Il est alors apparu que l'offre de cours était insuffisante (Mascia, Ghesquière et Bensaid 2013 : 143). Cela a entraîné une augmentation des moyens alloués, globalement, à l'accompagnement des personnes migrantes dans le cadre du parcours d'intégration organisé en Wallonie. Les subventions accordées au secteur de l'intégration ont, notamment, augmenté de 68 % entre 2017 et 2020[52]. Une partie de ces moyens était destinée aux financement des dispositifs de formation à la langue française. Cela a entraîné un développement important de l'offre de formation.

2.1.3. Complexité de l'évaluation des politiques linguistiques d'immigration

Les politiques d'intégration, dans leur ensemble, sont appelées depuis plus de trente ans à être évaluées et comparées, en se basant sur des indicateurs statistiques permettant des comparaisons à l'échelle internationale. En 2010, avec la Déclaration de Saragosse[53], l'Union européenne a notamment souhaité la définition d'une liste d'indicateurs statistiques permettant d'évaluer ses politiques d'intégration (Perrin 2013 : 94-95 ; Pradeau 2021 : 226).

51 Conseil de l'Union européenne (2004), Communiqué de presse de la 2618e session Justice et affaires intérieures du Conseil de l'Union européenne, publié le 19 novembre 2004, p. 17-18, 20.

52 Cour des comptes de Belgique (2022), Le parcours d'intégration des personnes étrangères organisé par la Région wallonne : mise en œuvre et financement, Déclaration de politique régionale wallonne (2024-2029) : https://www.wallonie.be/sites/default/files/2024-07/DPR2024-2029.pdf, p. 55-56., p. 17.

53 Déclaration de Saragosse (2010) : https://migrant-integration.ec.europa.eu/library-document/declaration-european-ministerial-conference-integration-zaragoza-15-16-april-2010_fr.

Fondamentalement, l'évaluation des politiques d'intégration se heurte à des obstacles théoriques, méthodologiques et épistémologiques importants. Il n'existe pas d'échelle unique pour mesurer l'intégration capable de prendre en compte l'ensemble des dimensions objectives et subjectives de la vie sociale des personnes migrantes. Qui plus est, l'intégration est un processus complexe qui n'est en rien linéaire ou immédiat (Martiniello et Rea 2011 : 6 ; Gossiaux et al. 2019 : 19 ; Schnapper 2007 : 63, 84). Cela limite considérablement les possibilités de généralisations et de comparaisons nationales ou internationales.

Il en est de même des politiques linguistiques d'immigration. La Déclaration de Saragosse appelait également de ses vœux l'évaluation des compétences linguistiques des personnes migrantes, afin de mesurer leur intégration (Pradeau 2021 : 226). Plusieurs tentatives ont été faites depuis lors, notamment en :

- 2013, avec l'étude publiée par Eurostat concernant les politiques d'intégration des États membres de l'Union européenne. Cependant, les auteurs de cette étude ont décidé de ne pas exploiter les données sur les compétences linguistiques, faute de fiabilité suffisante en la matière (Huddleston et al. 2013 ; Pradeau 2021 : 226) ;
- 2012, avec l'étude comparative de l'OCDE à propos de l'intégration, qui a conclu sur le fait que la maîtrise de la langue par les immigrés devrait faire l'objet d'une attention spécifique dans des études internationales. Là encore, les auteurs ont considéré que les informations statistiques recueillies étaient trop limitées pour être exploitées (OCDE 2012 : 17 ; Pradeau 2021 : 226) ;
- 2015, avec le *Migrant Integration Policy Index* (MIPEX), ayant décidé d'inclure le facteur linguistique dans son étude de l'intégration des personnes migrantes dans l'Union européenne (Huddleston et al. 2015). Cette étude évaluait, exclusivement, les politiques linguistiques mises en place et ne disait rien des résultats linguistiques individuels obtenus par les personnes migrantes. Elle n'a pas permis de déterminer si les politiques étudiées favorisaient ou non l'intégration (Pradeau 2021 : 227).

Ce type d'étude est pourtant capital en permettant d'évaluer les dispositifs d'apprentissage de la langue. Cela s'avère d'autant plus crucial, en Wallonie, que le nombre de dispositifs de formation à la langue française a augmenté avec l'organisation du parcours d'intégration obligatoire en 2018.

En 2022, la Cour des comptes de Belgique a remis un rapport d'audit concernant le parcours d'intégration organisé par la Région wallonne. Celui-ci comprenait un certain nombre de constats et de recommandations concernant la mise en œuvre, le financement et le contrôle du parcours d'intégration. Il pointait, notamment, un manque de fiabilité des données et indicateurs disponibles. Cela ne permettait pas d'évaluer dans quelle mesure l'offre couvrait la demande « inhérente » au parcours d'intégration. Il n'était donc pas possible, selon les auteurs de ce rapport, de déterminer l'efficience des dispositifs par rapport à leur coût[54].

Le projet du plan de relance a amené à la création de l'observatoire de l'alphabétisation et du FLE, en 2022, ainsi qu'au projet de création d'un observatoire de l'intégration via le décret du 14 mars 2024. Cela répondait en grande partie aux constats et aux recommandations de la Cour des comptes de Belgique. En effet, l'Art. 153/8, 5° et 6° de ce décret stipule que l'observatoire aura pour mission de :

- proposer « la liste des indicateurs statistiques à adopter pour permettre l'identification des besoins et l'évaluation de la politique d'intégration » ;
- « collecter et de transmettre annuellement au Gouvernement les données quantitatives du parcours d'intégration », ces données concernant, entre autres choses, les dispositifs d'apprentissage à la langue française destinés aux publics migrants.

Comme nous le verrons plus bas, cet exercice d'évaluation se heurte à de nombreuses difficultés, notamment celle de définir précisément des notions telles que « l'intégration », la « demande effective » ou les « besoins en formation ». Il semble périlleux, notamment, de chercher à créer des échelles uniques permettant de mesurer l'intégration linguistique voire d'établir un lien de causalité entre les compétences linguistiques et le degré d'intégration. Il n'a jamais été démontré, scientifiquement, que la maîtrise imparfaite d'une langue était un facteur excluant en matière d'emploi, d'éducation ou de logement, donc d'intégration (Pradeau 2021 : 233). Les indicateurs utilisés couramment sont généralement partiels, en étant incapables de rendre compte de la complexité d'un hypothétique processus d'intégration linguistique. Il paraît donc important, dans la suite de cette étude, de définir une approche plus précise.

54 Cour des comptes de Belgique (2022), Le parcours d'intégration des personnes étrangères organisé par la Région wallonne : mise en œuvre et financement, https://www.ccrek.be/sites/default/files/Docs/2022_33_ParcoursIntegrationRW.pdf.

2.2. Balises théoriques

2.2.1. Regard réflexif sur les notions d'intégration, de besoin et d'adéquation

2.2.1.1. Regard réflexif sur la notion d'intégration

L'un des obstacles méthodologiques qui s'oppose à l'évaluation des dispositifs d'intégration est la définition de la notion « d'intégration » elle-même. Cette notion est éminemment polysémique (Allen et al. 2024 : 22) et reliée à d'autres notions tout aussi difficiles à définir. C'est le cas, en particulier, des notions « d'immigration », « migrants », « primo-arrivants », « réfugiés » ou encore « demandeurs d'asile ».

Ces termes peuvent cependant être définis, succinctement, de la manière suivant :

- « immigration » renvoie à un processus intervenant dans des situations où un individu ou une population ont été amenés à se déplacer. Ces déplacements sont en lien, que ce soit dans le pays d'origine et dans le pays d'arrivée, avec des cadres légaux et des dispositifs destinés à accueillir ou à reconduire les personnes hors des frontières d'un État ou d'un groupement d'États, comme l'Union Européenne ;
- « migrants » (« immigrants » ou « immigrés ») désigne des individus en mouvement, mais il ne s'agit pas, pour autant, d'un groupe assez homogène pour constituer une classe ou une catégorie sociale à part entière ;
- « primo-arrivants », « réfugiés » ou « demandeurs d'asile » correspondent à des statuts administratifs spécifiques, définis juridiquement, qui se rapportent notamment à la durée, aux conditions et, conséquemment, à la qualité du séjour dans le pays d'accueil.

Ce qui relie l'ensemble de ces termes est qu'ils sont tous utilisés pour nommer l'humain en mouvement (Allen et al. 2024 : 22). Pour autant, ils ne disent rien de précis de ce qui a amené les personnes à se déplacer. Ainsi, il est souvent difficile de typologiser précisément les conditions et les types de déplacements en fonction des caractéristiques des personnes se mettant en mouvement, tant ils sont hétérogènes et variés.

Cette complexité s'accroît lorsque nous considérons que ces différentes notions comprennent toutes une dimension politique. En effet, elles sont en lien avec des cadres légaux et administratifs définis en fonction de politiques spécifiques, qui évoluent au fil du temps. Dans ce sens, les décisions prises en termes d'accueil et de migration dépendent de choix politiques, voire géopolitiques si l'on considère les relations entre le pays d'origine et le pays d'accueil. Par conséquent, les termes définis succinctement plus haut renvoient à des registres :

- **sociologiques**, la personne migrante pouvant être décrite selon des caractéristiques sociologiques, en particulier ethniques, religieuses, culturelles et linguistiques qui lui sont propres, difficilement généralisables ;
- **politiques**, le statut administratif, juridique et social de la personne migrante dépendant du contexte politique et géopolitique dans lequel elle se trouve au départ comme à l'arrivée, ce qui explique, notamment, les différences de statut des personnes venant de pays de l'Union Européenne ou de pays dits « tiers »[55] (Adami 2009 : 11 ; Allen et al. 2024 : 33, 35, 37).

L'intégration se loge quelque part entre ces deux dimensions sociologiques et politiques. Cependant, il ne s'agit pas d'un processus de déplacement mais d'installation. Cela recouvre un large spectre allant du simple accueil à l'assimilation, c'est-à-dire à l'invisibilisation des caractéristiques liées aux origines de la personne. L'intégration a ceci de complexe qu'elle peut aussi se produire en dehors des politiques d'intégration et des dispositifs mis en place par la société d'accueil. Ainsi, il est difficile de l'appréhender dans sa globalité (Jamoulle 2013 : 164 ; Perrin 2013 : 90 ; Torrekens, Mascia et al. 2013 : 14).

Comme nous l'avons vu plus haut, les balises communes de l'Union européenne, tout comme les politiques mises en œuvre en Belgique, situent l'intégration à un niveau local, parfois même à un niveau microsocial. Dans ce sens, ce qui semble déterminer l'intégration est la façon dont les individus interagissent et partagent des éléments communs dans le cadre d'une communauté donnée. Par exemple, si nous parlons de valeurs, l'intégration de la personne accueillie dépendra, tout autant, de la capacité de celle-ci à les intégrer que de celle de la société d'accueil à produire et à partager des valeurs communes (Schnapper 2007 : 32).

Cependant, il nous semble que cette vision strictement locale renvoie à une conception restrictive de l'intégration. En effet, l'intégration dépend, à notre sens, de processus et de conceptions bien plus larges, notamment des politiques (linguistique) d'immigration qui exercent une influence directe sur les politiques d'accueil. Le cadre conceptuel de la présente étude essaie donc de prendre en compte l'intégration dans ses dimensions macro et microsociales.

55 Nous désignons par « pays tiers » les pays se trouvant en dehors de l'Union Européenne, hormis le Royaume-Uni, les États-Unis ou le Canada, dont les ressortissantes et ressortissants sont assimilés, généralement, aux citoyens européens, notamment en termes de statut social.

2.2.1.2. Regard réflexif sur la notion de besoin

La notion de « demande effective » reprise dans l'Arrêté ministériel définissant les missions de l'observatoire de l'Alphabétisation et de l'apprentissage de la langue française, est le plus souvent assimilée à la notion de « besoin », en particulier à celle de « besoin en formation ». En effet, il est généralement admis qu'une demande est l'expression d'un besoin. Dans ce sens, il conviendrait de définir la notion de besoin plutôt que celle de demande. Cependant, comme nous allons le voir, cette notion souffre d'une forme d'indéfinition chronique qui va nous pousser à la mettre de côté dans cette étude.

De manière générique, le mot « besoin » renvoie à ce que l'on appelle des « besoins authentiques » ou « besoins biologiques absolus ». Ces expressions sont utilisées pour désigner ce que tout être humain doit satisfaire, comme manger, boire ou se chauffer, pour conserver des fonctions vitales normales. Cependant, depuis la Seconde Guerre mondiale, cette représentation strictement biologique est remise en question, notamment sous l'effet de la société de consommation ayant entraîné la prolifération de besoins dits « artificiels » (Keucheyan 2019). Ceux-ci dépassent, aujourd'hui, en nombre et en intensité, les besoins biologiques, surtout dans les pays occidentaux. De cette manière, la définition de la notion de « besoin » s'est élargie et ses frontières sont devenues particulièrement floues.

Par conséquent, depuis cinquantaine d'années, nombreux sont ceux qui ont discuté de la notion de besoin. C'est le cas, notamment, de Georges-Hubert de Radkowski (1970) pour qui elle pose le problème fondamental d'être extrêmement fragile conceptuellement, tout en étant omniprésente dans de nombreux domaines, notamment dans les sciences économiques. Selon lui, le besoin est un « mirage » ayant une fonction avant tout idéologique, en particulier dans le cadre de l'économie marchande (Radkowski 1970 : 130-131, 139, 147). Il défend l'idée que les besoins dits « biologiques » ne sont pas des besoins mais des nécessités imposées par notre condition biologique et notre environnement, auxquelles nous n'avons d'autres choix que de nous soumettre. Dans ce sens, l'être humain serait l'objet et non le sujet de ses besoins, car il n'aurait pas de prise directe sur eux (Radkowski 1970 : 141-142, 148, 149, 153-155).

L'économie marchande, mais aussi la sphère politique dans son ensemble, se sont appuyées sur cette définition biologique des besoins pour formuler un certain nombre d'injonctions. Ainsi, les individus se soumettent à un ensemble de prescriptions qu'ils perçoivent comme étant des besoins leur permettant d'assurer leur bien-être (Baudrillard 1972 : 59, 70-71). Il est donc difficile, pour ne pas dire impossible, d'aborder ce que l'on appelle un « besoin » comme l'expression neutre d'une demande strictement individuelle. Le besoin est l'objet d'interprétations, d'impositions et de transformations, qui en fait un objet de pouvoir touchant à la manière dont nous nous définissons nous-mêmes (Ferrarese 2006 : §17, §19).

Par extension, cela concerne aussi la notion de « besoins en formation ». En plus de son caractère polysémique, elle est à la confluence de nombreux discours. Cela rend l'analyse scientifique de ces besoins en formation particulièrement complexe, tant il est difficile de distinguer la lecture idéologique d'une vision objective. Cette analyse se heurte également à l'hétérogénéité des situations rencontrées sur le terrain et aux nombreuses méthodes employées pour déterminer les besoins en formation des individus. Dans ce sens, on peut se demander ce que l'on mesure lorsque l'on prétend analyser les besoins en formation des individus. L'expérience montre qu'il s'agit généralement de besoins induits par l'environnement et non d'intérêts propres à l'individu (Barbier et Lesne 1977).

Il en est de même des « besoins langagiers ». Pourtant, cette notion est, en apparence, plus directement en lien avec des dimensions individuelles et pédagogiques concrètes, notamment avec la situation de la personne dans un cours de langue. Cependant, toute situation d'enseignement et d'apprentissage s'inscrit dans un environnement institutionnel spécifique. De cette manière, il est difficile de détacher les objectifs d'apprentissage des individus et leurs besoins langagiers, d'enjeux sociaux et institutionnels, certains étant propres à un dispositif de formation. Les besoins langagiers sont toujours définis et formulés selon certaines visées, dans le cadre d'une institution qui poursuit certains objectifs (Richterich 1985 : 6-7), dont la dimension idéologique n'est jamais absente. Par conséquent, il est hasardeux d'individualiser strictement la question des besoins langagiers, d'autant que ceux-ci ont généralement pour visée de « préparer l'apprenant à mieux satisfaire aux besoins des institutions » (Richterich 1985 : 13).

Il serait possible, en théorie, d'identifier les besoins en formation ou langagiers en interrogeant directement les personnes concernées, c'est-à-dire les personnes en formation ou désirant entrer en formation. Cependant, elles n'ont pas toujours la possibilité ou la capacité d'exprimer librement leurs propres besoins, en particulier dans une langue qui n'est pas connue ou maîtrisée. Cela est le cas des publics fragilisés et obligés, dans le cadre du parcours d'intégration, qui n'ont parfois pas d'objectifs propres en entrant en formation. Qui plus est, les personnes migrantes manquent de mots pour formuler les nécessités qui les habitent (Richterich 1985 : 88, 93). Les violences traumatiques vécues sont aussi un obstacle à l'expression de leurs besoins.

Pour toutes ces raisons, nous renonçons à utiliser les notions de « besoin », « besoin en formation » et « besoin langagier » dans cette étude sur les dispositifs de formation en lien avec le FLE et la remise à niveau. Ce parti-pris peut paraître radical, mais cela nous semble nécessaire pour éviter une certaine confusion conceptuelle et méthodologique. Par conséquent, nous proposerons, plus bas, un cadre alternatif paraissant plus à même de répondre à la problématique et aux questions traitées dans cette partie II.

2.2.1.3. Regard réflexif sur la notion d'adéquation

Dans le cadre de l'Arrêté ministériel fixant les missions de l'observatoire, il nous est demandé de mettre en relation l'analyse de l'offre de formation avec la « demande effective ». Bien que cela ne soit pas explicité dans l'Arrêté en question, nous en déduisons que l'objectif est de vérifier que l'offre de formation couvre bien la demande exprimée afin de l'ajuster là où elle est manquante ou excédentaire. Ce cadre conceptuel est un cadre qualifié, généralement, « d'adéquationniste », l'objectif étant de mesurer l'adéquation entre l'offre et la demande (Mariscal 2024).

Ce cadre adéquationniste est directement inspiré par les sciences économiques et, en particulier, par la loi de l'offre et de la demande, que nous retrouvons dans l'économie marchande. Dans sa conception originelle, schématisée ci-dessous, l'intervention humaine est réduite au minimum pour ne pas fausser la mécanique de concurrence permettant de déterminer le prix juste d'un produit ou d'une prestation. Ainsi, il est censé y avoir une forme d'autorégulation, l'offre s'ajustant en fonction de la demande, ce qui permet au « marché » de trouver un équilibre.

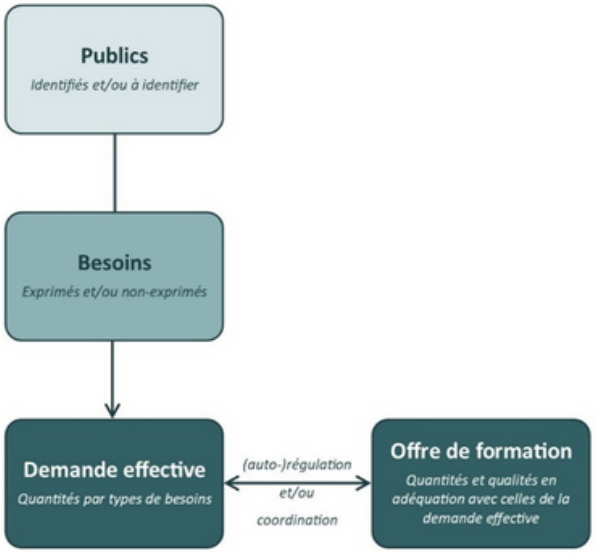

Figure n°1 : L'adéquationnisme dans sa conception économique standard.

Comme nous l'avons vu plus haut, d'une part, la notion de « besoin » s'inscrit dans une certaine indéfinition conceptuelle, ce qui est également le cas de la notion de « demande effective ». D'autre part, le cadre adéquationniste, tel qu'il est appliqué aux politiques éducatives comporte certaines limites. La principale est qu'il s'agit originellement, comme nous l'avons dit plus haut, d'un cadre conceptuel issu de l'économie marchande transposé dans celui de l'éducation, qui lui est étranger.

Cette transposition est fréquente, depuis le 19e siècle, les sciences économiques donnant une portée « mathématique » et prédictive aux comportements humains et à leurs relations (Orléan 2011 : 60-61, 73, 123). Il s'agit donc d'une vision ancrée depuis longtemps dans les politiques éducatives, où l'on a essayé de vérifier que ce type d'activité était une dépense contribuant directement ou indirectement à l'économie d'un pays. Plus précisément, les pouvoirs publics et politiques ont essayé de vérifier que cet investissement pouvait améliorer la qualité de la main-d'œuvre, augmenter le niveau de vie et la consommation des ménages, donc être indirectement productif économiquement (Delamotte 1998 : 32-33, 85, 86, 96).

Dans ce cadre, les politiques éducatives ne sont vues qu'à l'aune de leur « rationalité instrumentale », l'objectif étant d'optimiser, non pas, l'adéquation entre des besoins et une offre de formation, mais entre des besoins économiques et une activité ne produisant pas, directement de richesses. Cela passe par une évaluation constante de cette adéquation, de manière à assurer un équilibre entre les coûts et les bénéfices générés par les politiques éducatives (Delamotte 1998 : 88-89, 120-121).

Cependant, premièrement, pour que cette dynamique de marché, basée sur la concurrence et l'autorégulation, soit effective et se déroule de manière fluide, il faudrait que les échanges s'effectuent de manière transparente et équitable. Cela implique une certaine standardisation et une homogénéisation des biens échangés sur le marché de la formation. Sans cela, il est impossible d'évaluer objectivement les coûts, les bénéfices et de faire des économies d'échelle (Garcia 1986 : 4 ; Delamotte 1998 : 164, 124-125 ; Maroy et Dupriez 2000 : 75).

Deuxièmement, le mode de régulation par les lois dites « naturelles » du marché n'est pas, dans les faits, celui qui est privilégié dans les politiques éducatives. En effet, celles-ci sont soumises à de nombreux modes de régulation qui coexistent, de manière complexe. Pour ce qui concerne le FLE et la remise à niveau à destination des personnes adultes migrantes en Wallonie, nous distinguons principalement deux modes de régulation :

- le « quasi-marché » définit comme un « mécanisme de coordination hybride associant coordination de type bureaucratique et coordination marchande » (Dutercq et Maroy 2020 : 25 ; Maroy 2006 : 52, 55). Le système des appels à projets repose, dans une certaine mesure sur des mécanismes de marché, mais ses conditions d'application sont fixées et contrôlées par l'État belge ;
- « l'État évaluateur » qui correspond à une « conception prévisionnelle et rationaliste de l'action publique » basée, notamment, sur des indicateurs statistiques (Buisson-Fenet et Verdier 2011 : 21 ; Maroy 2006 : 53, 55, 59). Dans ce cadre, le décret du 14 mars 2024 concernant l'intégration des personnes étrangères met fin au principe d'appels à projets pour laisser place au système des agréments à l'horizon 2026. Cela suppose un contrôle et une évaluation étatiques encore plus stricts.

Comme pour ce qui est de la notion de « besoin », nous faisons le choix de ne pas faire usage de la notion d'adéquation offre-demande dans cette étude concernant les dispositifs de formation en FLE et en remise à niveau et leurs publics. D'une part, celle-ci n'est pas en accord avec la nature même des politiques éducatives étudiées, en étant une transposition d'un mode de régulation issu de l'économie marchande dans un cadre non-marchand. D'autre part, le cadre adéquationniste ne correspond pas au mode de régulation appliqué dans les faits. En effet, les politiques éducatives que nous connaissons privilégient la coordination bureaucratique plutôt que l'auto-régulation naturelle basée sur la concurrence.

2.2.2. Cadre conceptuel de l'étude

2.2.2.1. Réceptivité sociale et transfert linguistique

Compte-tenu de ce qui a été dit précédemment, nous allons dessiner un cadre conceptuel alternatif. De cette manière, plutôt que de mesurer l'adéquation entre l'offre et les besoins en formation, pour ce qui est du FLE et de la remise à niveau, nous allons essayer de comprendre ce qui fait obstacle à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue française chez les publics adultes en contexte d'immigration et d'intégration. Nous chercherons, également, à porter un regard sur ce qui relie l'enseignement et l'apprentissage de la langue française avec l'intégration, notamment socioéconomique et socioprofessionnelle.

Pour ce faire, nous reprenons à notre compte la notion de « réceptivité sociale », introduite par le chercheur québécois Victor Piché (2004). Selon ce cadre conceptuel, pour qu'il y ait « transfert linguistique », c'est-à-dire enseignement et apprentissage de la langue française, il faut que les conditions soient réunies de part et d'autre de ce transfert. Il faut préciser que le terme « transfert » ne désigne pas une transmission linéaire d'un contenu linguistique détenu par une personne vers une autre personne, comme on déplacerait une boîte et son contenu d'un point A vers un point B. Ce type de transfert est soumis à de multiples contraintes qu'elles soient sociales, économiques, politiques ou linguistiques. L'objectif de ce cadre conceptuel est de mettre en lumière les facteurs qui favorisent ou défavorisent à ce transfert linguistique. L'ensemble de ces facteurs et leurs interactions permettent d'estimer ce que l'on appellera, dans la suite de cette étude, la « réceptivité sociale » des publics et des dispositifs de formation.

La notion de réceptivité sociale est également intéressante car elle fait écho à l'idée d'intégration en tant que processus à « double sens », exposée dans les balises communes de l'Union européenne, dont il a été question plus haut. En outre, la réceptivité sociale permet de ne pas faire peser tout le poids de l'intégration sur :

- l'individu, qui n'est pas responsable des facteurs socioéconomiques qui peu vent entraver son apprentissage de la langue française ;
- une institution ou un environnement en particulier, notamment parce que l'intégration n'est pas située seulement localement, celle-ci dépendant plus largement des politiques (linguistiques) d'immigration mises en place dans le pays d'accueil.

Les facteurs permettant d'évaluer la réceptivité sociale ne font pas de cette réceptivité sociale un indicateur absolu permettant de calculer un taux de transfert linguistique optimal et, encore moins, un taux d'intégration en fonction du succès ou de l'insuccès de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue-cible. Par ailleurs, il semble important de ne pas confondre la réceptivité sociale des publics avec la notion de « motivation ».

La motivation est, en effet, un concept flou ne rendant compte « ni de la diversité, ni de la complexité des sujets et des interactions sociales » (Zeiter 2019 : 3). La réceptivité sociale, au contraire, essaie d'identifier précisément les obstacles et de cibler les leviers d'action permettant d'améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage, en tentant d'embrasser leurs multiples dimensions en contexte d'immigration et d'intégration.

2.2.2.2. Analyse d'inspiration intersectionnelle

L'étude de la réceptivité sociale implique d'observer les intersections entre différents types de facteurs qui contribuent ou font obstacle à celle-ci. C'est pourquoi, la méthodologie de cette partie II est inspirée par les analyses dites « intersectionnelles ». Le terme « intersectionnalité » renvoie à plusieurs types de recherches apparus depuis une trentaine d'années. Ce concept a été forgé à la fin des années 1980, par les milieux militant pour les droits humains. Le terme lui-même, à l'origine, est tiré des travaux de Kimberlé W. Crenshaw (2016 : 40 ; 2023) qui ont contribué, à la fois, aux luttes antiracistes et féministes.

Malgré la multiplicité des pratiques liées à l'intersectionnalité, Sirma Bilge et Patricia Hill Collins (2023 : 24) cherchent à préciser les principales caractéristiques de cette approche. Ainsi, il apparaît que l'intersectionnalité examine, principalement, l'imbrication des rapports de pouvoir exerçant une influence sur les relations sociales entre les personnes dans leur vie quotidienne. Il ne s'agit pas, véritablement, d'une méthode d'analyse ou d'une théorie dont les principes ont été fixés une bonne fois pour toutes. Il s'agit, globalement, d'observer comment les catégories telles que la classe, le genre, la nationalité ou l'âge sont interconnectées et se façonnent mutuellement. En cela, l'intersectionnalité est une façon d'aborder les phénomènes sociaux dans toute leur complexité, en particulier les phénomènes d'exclusion et de discrimination.

Ce caractère général et englobant fait que l'intersectionnalité a su trouver une place dans de nombreuses études et disciplines ces dernières années. Cela est dû au fait qu'en n'étant pas rattachée à une méthodologie figée et à une liste fermée de thématiques, l'intersectionnalité permet d'aborder la plupart des phénomènes sociaux en fonction d'un contexte social et politique déterminé (Bilge et Hill Collins 2023 : 24, 27 ; Fassa et al. 2016 : 22). De cette manière, la notion d'intersectionnalité est davantage un pôle commun autour duquel gravite un ensemble hétérogène de recherches, cherchant toutes à examiner de quelles manières des dynamiques structurelles de pouvoir s'exercent dans certains milieux, comme ceux du travail, de l'éducation ou de la santé. L'objectif est d'observer les effets croisés des divisions de classe ou de genre par exemple, afin de questionner la justice sociale (Bilge et Hill Collins 2023 : 30, 34, 35). Ces dynamiques de pouvoir se déploient, tout autant, au niveau macrosocial qu'au niveau microsocial (Crenshaw 2016 : 46).

Par conséquent, la notion d'intersectionnalité rejoint notre perspective qui est d'étudier les transferts linguistiques sous l'angle de la réceptivité sociale. En effet, cela permet d' :

- analyser l'incidence de certaines dynamiques sociales sur les réceptivités sociales des dispositifs de formation et des publics, mais aussi de mesurer leurs effets concrets. Dans cette perspective, nous considérons que les personnes migrantes ne représentent pas une catégorie sociale homogène, composée d'individus indifférenciés. Nous abordons les publics comme des personnes pouvant être impactées selon différents facteurs, comme leur pays ou leur langue d'origine, leur niveau de scolarité ou leur classe sociale (Bilge et Hill Collins 2023 : 45) ;
- observer comment ces facteurs s'imbriquent, s'articulent et s'entrecroisent de manière complexe et dynamique, au lieu de simplement se cumuler (Fassa et al. 2016 : 13) ;
- inscrire notre étude dans une forme de « praxis critique ». Dans ce sens, l'intersectionnalité permet de transformer une activité intellectuelle en une activité sociale pratique (Bilge 2016 : 67, 82 ; Crenshaw 2016 : 50-51). En d'autres termes, l'objectif est, à la fois, de porter un regard scientifique sur certaines réalités sociales afin de produire un savoir et, à la fois, de proposer des pistes pour surmonter certains obstacles, notamment sous la forme de recommandations politiques.

Portraits croisés des publics et des dispositifs de formation

3.1. Portraits des personnes migrantes en Wallonie

3.1.1. Méthodologie

Nous allons, dans cette section, observer les facteurs qui touchent la réceptivité sociale des publics. Comme nous l'avons dit en introduction, cette étude concerne spécifiquement la question des relations entre l'apprentissage de la langue française et l'intégration des personnes migrantes venant de pays tiers. Comme l'approche intersectionnelle le suggère, l'apprentissage de la langue est aux prises avec de nombreux facteurs susceptibles de favoriser ou de défavoriser la réceptivité sociale des publics face à l'apprentissage de la langue.

Cependant, il ne nous a pas été possible de récolter des données quantitatives et qualitatives de première main concernant ces publics. En effet, ce type d'étude implique :

- de mettre en place un ou plusieurs protocoles de recherche capables d'étudier des publics extrêmement hétérogènes (Adami 2009 : 14) ;
- d'étudier des publics dont les « carrières migratoires » sont particulièrement complexes, celles-ci ne correspondant en rien un « processus linéaire avec un début et une fin » (Martiniello et Rea 2011 : 6 ; voir aussi Gossiaux et al. 2019 : 19). Cela rend difficile la définition d'indicateurs et la récolte de données statistiques ;

- dans l'idéal, de récolter des données sur les compétences linguistiques et en littératie[56] à grande échelle (Adami 2009 : 14), pouvant permettre des comparaisons internationales. Ce type d'étude existe. Nous pouvons citer, par exemple, le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC)[57]. Cependant, la Fédération Wallonie-Bruxelles a fait le choix de ne pas pratiquer ce type d'enquête, notamment pour des questions de moyens humains et financiers.

Par conséquent, nous proposons une étude documentaire issue, principalement, de statistiques publiques (Eurostat, Statbel, IWEPS, etc.) et d'études scientifiques, quantitatives et qualitatives, concernant les personnes migrantes en Belgique et en Wallonie. Plusieurs indicateurs ont été retenus, en particulier ceux concernant :

- les caractéristiques sociologiques telles que la nationalité, l'âge ou encore le genre ;
- les motifs et titres de séjour ;
- la répartition géographiques des personnes migrantes en Wallonie ;
- le caractère francophone ou non-francophone ;
- le niveaux d'éducation et de formation ;
- les caractéristiques socioéconomiques et socioprofessionnelles.

Nous compléterons ce portrait des publics par une réflexion, basée sur la littérature scientifique, à propos des aspects psychosociaux des personnes migrantes, en particulier ceux des personnes réfugiées.

Cette démarche documentaire admet certaines limites. Si ces données constituent une base de travail intéressante permettant de brosser, largement, le portrait des publics susceptibles de s'adresser aux dispositifs de formation wallons, cela :

- ne concerne pas exclusivement des publics pris en charge par les opérateurs de formation en Wallonie ;
- concerne des personnes dont la nationalité recensée correspond à celle donnée au moment de l'arrivée dans le pays d'accueil. Les statistiques publiques ne prennent donc pas en compte le parcours migratoire, souvent complexe, de personnes ayant pu changer une ou plusieurs fois de nationalité (Eggerickx, Perrin et Thomsin 2007 : 61) ;
- concerne des populations particulièrement contraintes administrativement et socialement, davantage exposées aux contrôles et aux sanctions. Elles sont, paradoxalement, moins susceptibles que les personnes issues de pays de l'Union européenne de se déclarer à leur commune de résidence, ces dernières étant libres de circuler dans l'espace Schengen. Par conséquent, les statistiques publiques étant principalement basées sur des données administratives, sont lacunaires ;

56 Selon l'OCDE, la littératie désigne l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie quotidienne en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. Ce terme est fréquemment utilisé dans les études scientifiques sur le sujet (p. ex. Adami 2009).

57 PIAAC est un programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes en matière de traitement de l'information (littératie, numératie et résolution de problèmes) mené dans plus de 40 pays de l'OCDE : https://www.oecd.org/fr/competences/piaac/.

- ne prend pas en compte les flux migratoires, les personnes quittant le pays d'accueil n'étant pas toujours déclarées ou bien leur départ étant constaté tardivement (Eggerickx, Perrin et Thomsin 2007 63-64 ; Rea 2007 : 107). Cela rend certains classements, notamment celui des nationalités les plus fréquentes, peu fiables, d'autant que ceux-ci varient considérablement en fonction des crises géopolitiques ;
- concerne, essentiellement, les populations dites « de droit ». En d'autres termes, les statistiques publiques ne permettent que difficilement de prendre en compte les personnes en situation irrégulière, parfois prises en charge par les opérateurs de formation.

Pour résumer, une partie non-négligeable des publics visés par cette étude demeurent dans l'ombre des statistiques publiques (Eggerickx, Perrin et Thomsin 2007 : 60, 62, 67, 69). Il faut donc considérer cette étude comme une tentative de brosser, à grands traits, le portrait des personnes migrantes en Belgique et en Wallonie.

3.1.2. Principaux déterminants sociologiques

3.1.2.1. Nationalités

En 2021, 2,3 millions de personnes venant de pays tiers ont transité vers l'Union européenne. Ces derniers représentent 3,2 % de la population totale de ce territoire, comptant environ 450 millions d'habitantes et d'habitants. L'arrivée de ces personnes ne représente que la moitié des mouvements migratoires dans l'espace Schengen, l'autre moitié étant le fait de personnes issues de l'Union européenne (Eurostat 2023).

La Belgique, quant à elle, compte 13,7 % de personnes de nationalité étrangère. Cette part s'élève à 11 % pour la Wallonie. 14,7 % d'entre elles sont nées en Belgique. Si l'on ne prend en compte que les personnes originaires de pays tiers, nées à l'étranger, elles ne représentent que 10,2 % de la population belge et 7,5 % de la population wallonne (Statbel 2024c).

Pour ce qui est du solde migratoire, c'est-à-dire de la différence entre le nombre de personnes qui entrent et le nombre de personnes qui sortent du territoire, nous observons qu'il est :

- toujours positif depuis 1989 ;
- en constante augmentation depuis l'an 2000. Seule une baisse sensible de ce solde a été observée en 2020, la crise sanitaire ayant limité les mouvements de populations (Statbel 2024b).

Cependant, l'augmentation de la population migrante venant de pays tiers, depuis 20 ans, n'est que de 2,5 % en Belgique, ce qui est un pourcentage relativement modeste (Statbel 2024c).

En ce qui concerne les personnes venant de pays tiers, présentes en Belgique, elles sont originaires principalement, en 2024 :

- d'Afrique du Nord (17,2 %) ;
- d'Afrique subsaharienne (9 %) ;
- de pays candidats à l'Union européenne (8,2 %) ;
- du Proche et du Moyen-Orient (6,4 %) ;
- d'autres régions du monde (59,2 %) représentant chacune moins de 5 % des personnes migrantes (Statbel 2024c ; Myria 2024c).

Il existe plusieurs classements des nationalités d'origine les plus fréquentes sur le territoire belge. Ce type de classement est d'une fiabilité très relative, comme nous l'avons dit plus haut, les données en la matière fluctuant considérablement en fonction :

- des crises géopolitiques, notamment des conflits armés ;
- de la situation et du type de titre de séjour demandé par ces personnes.

L'IWEPS (2025) nous donne, néanmoins, un aperçu des principales nationalités étrangères présentes en Wallonie. Il est à préciser qu'il ne s'agit pas nécessairement de personnes migrantes, celles-ci pouvant être installées depuis plusieurs années en Belgique. Ainsi, pour ce qui est des origines des personnes venant de pays tiers, si l'on ne prend en compte que les sept nationalités les plus fréquentes en 2024, il s'agit de personnes de nationalité marocaine, ukrainienne, turque, camerounaise, congolaise[58], algérienne et syrienne (IWEPS 2025). Nous aurons l'occasion, plus loin, de préciser cette liste.

3.1.2.2. Âges

En ce qui concerne les tranches d'âge des personnes venant de pays tiers, les données montrent que, dans l'Union européenne, elles sont sensiblement plus jeunes que le reste de la population. En effet, 29 % ont entre 20 et 49 ans, contre 18 % pour les nationaux et les citoyens européens (Eurostat 2023). En Belgique, les principaux indicateurs montrent une tendance similaire. En effet, les personnes venant de pays tiers sont également plus jeunes que les nationaux et celles venant de pays européens, avec une moyenne d'âge de 37,5 ans contre 42 ans (Myria 2024c : 6). Ce sont les personnes venant du Moyen Orient qui sont les plus jeunes (25,3 ans), suivies de celles venant d'Afrique subsaharienne (26,8 ans). Les personnes venant d'Afrique du Nord et celles venant d'Ukraine ont un âge moyen de 30 ans environ (Myria 2024c : 10-12).

58 Il s'agit de personnes originaires de la République Démocratique du Congo.

3.1.2.3. Genres

Les données issues des statistiques européennes montrent une proportion quasiment égale d'hommes et de femmes chez les personnes venant de pays tiers (Eurostat 2023). Les données concernant la Belgique semblent montrer une tendance similaire (Statbel 2024c). Néanmoins, les proportions d'hommes et de femmes varient en fonction des pays d'origine des personnes. En effet, si l'on considère, par exemple, la population ukrainienne, nous constatons une nette surreprésentation des femmes (63 %), la mobilisation militaire générale ayant touché prioritairement les hommes (Myria 2024c : 6, 12). Au contraire, chez les personnes venant du Moyen Orient, nous avons affaire à une sensible surreprésentation des hommes (55 %). Pour toutes les autres origines, la proportion d'hommes et de femmes est quasiment identique (Myria 2024c : 10-11).

Cependant, cela ne reflète pas nécessairement la répartition des genres en ce qui concerne les personnes entrant en formation de FLE ou en remise à niveau. En effet, les statistiques des CRI montrent, généralement, une sensible surreprésentation des femmes, notamment pour les personnes en obligation de se former à la langue française. De cette manière, les données divergent et varient, ne permettant pas d'affirmer qu'il y a une surreprésentation de l'un ou de l'autre genre chez les personnes venant de pays tiers.

3.1.2.4. Titres de séjour

Généralités

Les motifs et les titres de séjour peuvent être de plusieurs ordres. Contrairement aux personnes issues de l'Union européenne, libres de circuler au sein de l'espace Schengen, les personnes venant de pays tiers doivent posséder un visa pour franchir légalement les frontières européennes. Pour ce qui est des personnes concernées par cette étude, il s'agit principalement de visas de type D[59]. La remise de ces visas relève de compétences nationales, à la charge des postes diplomatiques et consulaires belges à l'étrangers, dans le pays d'origine ou dans un pays voisin (Myria 2024b : 3). Lorsque les personnes souhaitent s'installer en Belgique et régulariser leur situation, elles doivent également faire une demande de titre de séjour auprès de leur commune. Il existe plusieurs types de titres octroyés en fonction de la situation de la personne qui demande cette régularisation.

En Europe, en 2022, 3,5 millions premiers titres de séjour ont été octroyés à des personnes venant de pays tiers. Pour ce qui concerne les nationalités des personnes demandeuses, en 2022, dans le contexte de l'invasion de l'Ukraine par la Russie, il s'agissait principalement de personnes ukrainiennes et biélorusses.

59 Les visas de type D sont des visas octroyés pour effectuer un séjour à l'étranger d'une durée supérieure à 90 jours. Ils sont délivrés, généralement, pour des raisons familiales ou professionnelles.

En Belgique, mis à part les demandes de protection temporaire (47 %) concernant quasiment exclusivement les personnes ukrainiennes, selon le rapport du Myria (2024c : 15), les titres de séjour ont été demandés pour :

- des raisons familiales (21 %) ;
- suivre des études (8 %) ;
- occuper un emploi (7 %) ;
- obtenir une protection internationale (7 %), autre que la protection temporaire.

Si les principaux pays d'origine concernés, en dehors de l'Ukraine, sont la Syrie, le Maroc, la Turquie, l'Inde et l'Afghanistan, les motifs invoqués varient considérablement en fonction des nationalités des personnes migrantes. Par exemple, celles venant du Maroc ou d'Inde invoquent davantage les raisons familiales, tandis que les personnes Afghanes ou Syriennes, font davantage de demandes de protection internationale (Myria 2024b : 6-7 ; Myria 2024c : 15).

Titres de séjour demandés pour des raisons familiales

Les demandes de titres de séjour pour raisons familiales se rapportent généralement aux demandes de regroupement familial. Elles font l'objet de 76 % de réponses positives en Belgique en 2023 (Myria 2024a : 6). Cependant, ce taux de réponses positives varie en fonction de la nationalité du regroupant, c'est-à-dire de la personne qui demande que d'autres personnes de sa famille le rejoignent en Belgique. Ainsi, lorsque celle-ci est de nationalité belge ou d'un des pays de l'Union Européenne, le taux moyen de succès est de 69 %. Lorsque la personne est d'une nationalité d'un pays tiers, ce taux de réponses positives varie de 88 % pour les personnes de nationalité marocaine ou turque à 51 % pour les personnes ghanéennes. Sans entrer dans les détails, ce taux de succès varie également selon la nationalité de la ou des personnes regroupées (Myria 2024a : 7).

Il existe d'autres cas de figure, moins fréquents. Le regroupement familial peut, notamment, passer par des visas humanitaires par les « mineurs étrangers non-accompagnés » (MENA) qui ne peuvent bénéficier du regroupement familial classique. Cependant, leur taux moyen de succès, en Belgique, n'est que de 46 %. Ce taux varie également en fonction de la nationalité d'origine de la personne demandeuse (Myria 2024a : 8).

Titres de séjour demandés pour des raisons professionnelles

Les demandes de séjour liées à des raisons professionnelles reçoivent, en 2022, un taux moyen de réponses positives de 99 %. Les personnes venant de pays tiers faisant ce type de demande sont originaires, majoritairement, d'Inde, de Turquie, du Maroc, de Chine, du Japon, des États-Unis et, dans une moindre mesure, de Tunisie (Myria 2023a : 2-3).

En Wallonie, la majorité des titres de séjour (58 %) a été octroyée :

- pour une durée limitée à des personnes hautement qualifiés ;
- pour une durée limitée dans le cadre de métiers en pénurie de main d'œuvre ;
- pour exercer une activité d'indépendant ;
- dans le cadre de détachements internationaux, notamment dans des secteurs tels que les technologies de l'Information, de la Communication et de la Téléphonie, la construction ou la pétrochimie (Myria 2023a : 7, 12).

Dans ce cadre, nous avons affaire à ce que nous pouvons appeler une immigration choisie, favorisant des populations hautement qualifiées, un certain nombre venant de pays industrialisés comme les États-Unis ou le Japon. De plus, il s'agit, majoritairement, d'une migration de travail, le plus souvent temporaire.

Titres de séjour demandés pour des raisons humanitaires ou médicales

La Belgique reçoit également des demandes de régularisation pour des raisons humanitaires, dont le taux moyen de succès est peu élevé (35 %) comparativement aux demandes pour des raisons familiales ou professionnelles. Les principaux pays d'origine concernés sont le Maroc, l'Albanie, la République Démocratique du Congo, l'Algérie, l'Arménie, le Brésil, la Guinée, le Kosovo, le Cameroun et l'Irak. Comme précédemment, le taux de refus varie fortement en fonction du pays d'origine de la personne demandeuse (Myria 2023b : 4-6).

En ce qui concerne les régularisations pour des raisons médicales, elles font l'objet d'un taux moyen de succès également bas (16 %). De plus, seules 6 % d'entre elles mènent à un titre de séjour illimité. Les personnes demandeuses viennent principalement du Maroc, de République Démocratique du Congo et d'Albanie. Le taux de succès varie, ici encore, en fonction de la nationalité d'origine de la personne demandeuse (Myria 2023b : 8-9). Nous avons affaire à des publics particulièrement vulnérables et touchés par des problèmes psychosociaux et médicaux importants.

Personnes en situation irrégulière

Le cas des personnes en situation irrégulière est complexe et nous possédons peu de données fiables à leur sujet. Il s'agit, généralement, de personnes n'ayant pas reçu ou ayant perdu leur titre de séjour. Elles sont donc en situation d'exclusion juridique, ce qui les mène à être qualifiées de « clandestins » ou de « sans-papiers » (Pestre 2019 : 46). En 2022, en Europe, plus d'un million de personnes se trouvaient dans ce type de situation principalement en Pologne, en Hongrie et en Croatie. Un autre indicateur est le nombre d'ordres de quitter le territoire. Cela concernait 431 000 personnes en 2022 en Europe, ces ordres étant donnés principalement en France, en Allemagne, en Croatie et en Grèce et adressés à des personnes algériennes, marocaines et pakistanaises (Eurostat 2023).

Nous ne possédons pas, à ce jour, de données concernant spécifiquement la Belgique.

Une partie des personnes en situation irrégulière est également composée « d'apatrides », c'est-à-dire des personnes ayant perdu ou abandonné volontairement leur nationalité afin de ne pas être expulsées vers leur pays d'origine. Leur prise en charge est particulièrement complexe, celles-ci n'étant ni régularisables ni expulsables tant que leur demande de titre de séjour est en cours d'instruction (Pestre 2019 : 47). Les personnes en situation irrégulière, vulnérables à plus d'un titre, s'adressent parfois et sont prises en charge par certains opérateurs de formation en langue française. Il s'agit d'une charge de travail qui est difficile à estimer car elle est invisible et invisibilisée.

3.1.2.5. Principaux lieux de résidence

Nous avons pu déterminer, à partir des données de Statbel (2024c), les communes de résidence des personnes non-belges, nées hors-Belgique et venant de pays tiers. Bien que cela ne corresponde pas, directement, aux communes de résidence des publics des opérateurs de formation, cela nous donne une idée des types de territoires que ces personnes privilégient.

Nous constatons qu'un pourcentage significatif de ces personnes privilégie les zones les plus urbanisées de Wallonie. Ainsi, sur les 261 communes, seules 18 concentrent plus de 1 % de cette population, cette dernière ayant tendance à se concentrer sur 6,8 % du territoire wallon. C'est le cas, en particulier, des 2 grandes communes que sont Liège (16,75 %) et Charleroi (10,3 %) mais aussi, dans une moindre mesure, de Namur (5,15 %), Mons (4,95 %) et Verviers (3,18 %).

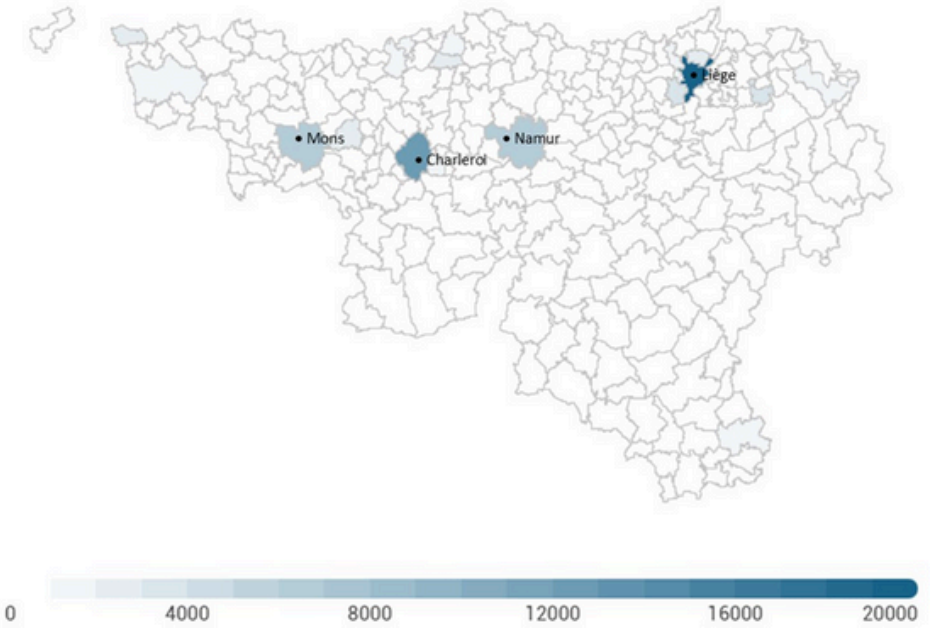

Figure n°2 : Densité de personnes non-belges, nées hors-Belgique et venant de pays hors de l'Union européenne en Wallonie au 1er janvier 2023 (en valeur absolue).

Une comparaison entre cette cartographie et celle du degré d'urbanisation de la Wallonie (IWEPS 2021) permet de montrer que cette population se concentre surtout dans les agglomérations et les villes denses. Néanmoins, pour véritablement rendre compte de cette tendance, ces données doivent être comparées avec la répartition globale de la population en Wallonie. Ainsi, si la population wallonne suit la même tendance et se concentre aussi dans les grands centres urbains, cette concentration est plus forte pour la population étudiée. Autrement dit, la population étudiée a moins tendance à se répartir sur l'ensemble du territoire wallon que le reste de la population (IWEPS 2024).

Cet attrait pour les agglomérations peut être expliqué de plusieurs manières. Nous pourrions évoquer, notamment, le fait que les communautés de personnes étrangères et d'origine étrangère ont tendance à se regrouper dans les centres urbains où elles peuvent recréer une communauté culturelle, ethnique et linguistique, tout en développant des activités qui leur sont propres. De plus, comme nous le verrons plus bas, les agglomérations offrent certaines facilités en termes de mobilité, d'accès à l'emploi, aux lieux de formation et aux services comme les crèches ou les écoles. Malgré ces atouts, les grandes villes concentrent et favorisent la précarité (Ghesquière 2018).

3.1.3. Francophones et non-francophones

3.1.3.1. Définition de la francophonie

La francophonie est une notion complexe. Le terme lui-même apparaît au début des années 1960, en particulier sous l'impulsion de chefs d'État africains tels que Léopold Sédar Senghor au Sénégal. Cette notion a émergé avec les mouvements d'indépendance des pays colonisés, notamment par la France et la Belgique (Calvet 1979 : 204-205). Dans ce cadre, la langue française a eu pour fonction de maintenir la coopération avec les ex-colonisateurs afin de relancer et de consolider l'économie du pays nouvellement indépendant. Cela a conduit à la généralisation de l'apprentissage du français considéré comme une langue d'éducation mais aussi d'expression culturelle internationale. Par conséquent, la langue française n'est pas seulement une langue de communication dans les pays dits « francophones », elle véhicule également une histoire et un certain contenu politique (Bulot et Blanchet 2013 ; Calvet 1979).

En 2022, le français est une langue incontournable et ancrée dans les habitudes de plus de 320 millions de personnes dans le monde, réparties dans 36 pays. 68,9 % de francophones vivent en dehors de l'Europe et des pays industrialisés du Nord. Les francophones sont donc minoritairement français (20 %) ou belges (1,5 %). Qui plus est, le nombre de francophones, en particulier sur le continent africain, ne cesse d'augmenter, cette langue étant vue par de nombreux jeunes comme un atout pour leur mobilité internationale, tant scolaire que professionnelle (Collectif 2022 : 6, 7).

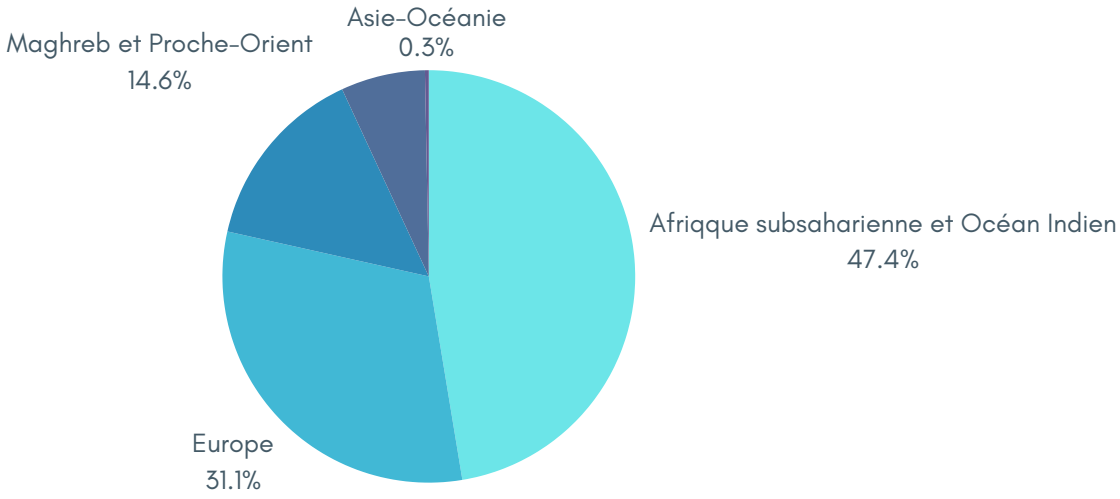

Figure n°3 : Répartition des locuteurs quotidiens en français en 2022 (Collectif 2022 : 7).

Pour autant, cela ne dit rien de la maîtrise effective de la langue française et de son statut véritable dans les pays francophones, cette langue pouvant être une langue maternelle, seconde voire étrangère. En effet, pour ce qui est des exemples de pays repris dans le graphique ci-dessous, si la proportion de francophones est en moyenne de 77 %, le taux moyen de maîtrise n'est que de 48 % (Collectif 2022 : 11).

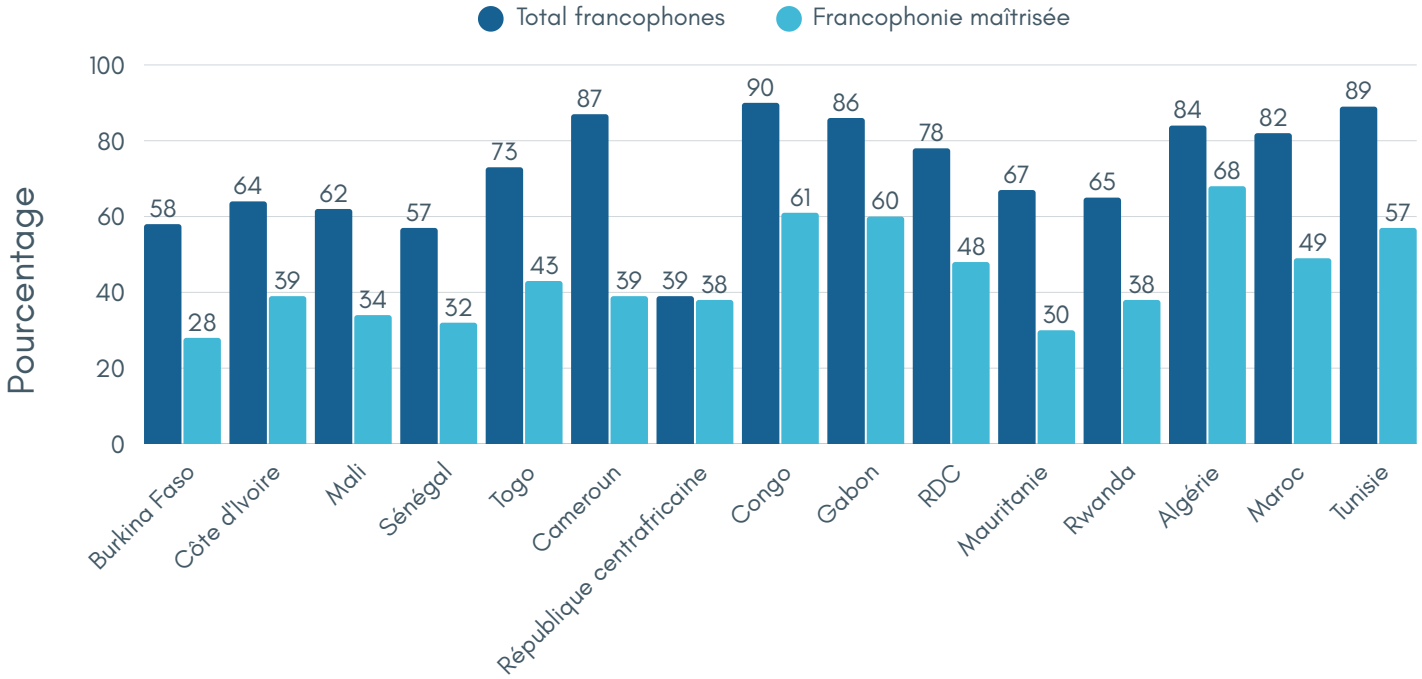

Figure n°4 : Comparaisons du niveau de francophonie de quinze pays (Collectif 2022 : 11).

Cela a amené les sociolinguistes Thierry Bulot et Philippe Blanchet (2013 : 98-99) à proposer une typologie des types de francophonie dans le monde. Ainsi, ils parlent de la francophonie :

- « du Nord », où le français est une langue principalement utilisée comme langue première, majoritaire, utilisée comme moyen d'enseignement et dont le statut est officiel (France, Belgique, Suisse, Québec, etc.) ;
- « de l'archipel créolophone », où le français est apparenté aux langues créoles issues du français. Le français y est compris par tous et utilisé par la majorité (Haïti, Seychelles, etc.) ;

- « du Sud », avec le continent africain, le Maghreb et le Proche-Orient. Le français y est une langue seconde, parfois officielle et souvent de scolarisation, notamment dans les études supérieures ;
- « ponctuelle », qui est celle des familles et des petits groupes en dehors des pays francophones, notamment chez les personnes migrantes, les élites intellectuelles ou les communautés religieuses (Égypte, Israël, etc.) ;
- « didactique », qui est celle des individus ayant appris le français à l'école ou dans les formations pour adultes.

3.1.3.2. Qu'en est-il des personnes migrantes en Belgique et en Wallonie ?

En comparant les données sur les principales nationalités d'origine des personnes venant de pays tiers avec les données dont nous disposons sur la francophonie dans le monde, il est possible d'estimer si nous avons affaire à des personnes francophones et non-francophones, mais aussi le type de francophonie dont il est question. Cependant, comme nous l'avons vu, les données concernant le nombre de personnes concernées étant fluctuant, il ne nous a pas été possible de déterminer dans quelles proportions ces nationalités étaient représentées en Belgique et en Wallonie.

Trois de ces pays se rapportent à la francophonie dite « du Sud », où le français est une langue seconde et de scolarisation, voire une langue maîtrisée. Il s'agit de :

- l'Algérie, dont les langues principales sont l'arabe et le berbère, comprenant 84 % de francophones et où le français est maîtrisé à 68 % ;
- la République démocratique du Congo (RDC), dont les langues principales sont le français, le lingala et le kituba, comprenant 90 % de francophones et où le français est maîtrisé à 61 % ;
- la Tunisie, dont les langues principales sont l'arabe et le français, comprenant 89 % de francophones et où le français est maîtrisé à 57 % (Collectif 2022 : 11).

Dans 3 autres pays, correspondant également à la francophonie « du Sud », les niveaux de maîtrise sont sensiblement inférieurs. Le français y est également une langue seconde et de scolarisation. Il s'agit du/de :

- Maroc, dont les langues principales sont l'arabe et l'amazighe, comprenant 82 % de francophones et où le français est maîtrisé à 49 % ;
- la République du Congo, dont les langues principales sont le français, le lingala et le kituba, comprenant 78 % de francophones et où le français est maîtrisé à 48 % ;
- Cameroun, dont les langues principales sont le français et l'anglais, comprenant de 87% de francophones et où le français est maîtrisé à 39 % (Collectif 2022 : 11).

Pour ce qui est de la Guinée, dont les langues principales sont le soussou et le maninka, le français est pratiqué, mais nous ne disposons pas de données suffisantes nous permettant de déterminer la proportion de personnes utilisant cette langue ainsi que le niveau de maîtrise.

Cela signifie qu'une partie de ces personnes peut être concernée par les formations à la langue française destinées aux personnes francophones ou non-francophones, que ce soit en alphabétisation, en FLE ou en remise à niveau, selon leur niveau de maîtrise du français et leurs compétences en littératie. Cela nous permet de mettre en avant la complexité de la place de la langue française chez les personnes venant de pays tiers. Cela pointe également l'importance de l'évaluation précise du niveau de français de ces personnes et de leurs compétences en littératie, notamment via des tests de positionnement, sur lesquels nous reviendrons plus bas.

Pour ce qui est des autres nationalités répertoriées, il s'agit de pays où le français est une langue étrangère pour la majorité de la population. Il s'agit, en règle générale, de pays multilingues où la langue arabe[60] a une place centrale comme :

- l'Afghanistan, dont les autres langues principales sont le dari et le pachto ;
- l'Érythrée, dont les autres langues principales sont le tigrinya et l'anglais ;
- l'Irak pratiquant aussi le kurde ;
- la Somalie pratiquant aussi le somali ;
- le Soudan pratiquant aussi l'anglais ;
- la Syrie ;
- la Palestine ;
- le Yémen.

Dans 3 autres pays, le français est aussi une langue étrangère mais il ne s'agit pas de pays arabophones. Il s'agit, principalement, de :

- l'Inde, dont les langues principales sont l'hindi et l'anglais ;
- la Turquie où l'on pratique principalement le turc ;
- l'Ukraine, dont les langues principales sont l'ukrainien et le russe.

Pour ces pays non-francophones, l'évaluation des compétences en littératie est essentielle mais aussi la détermination de la ou des langues maternelles. En effet, cela permettra d'évaluer leur rapport initial avec la langue française. Dans ce domaine, les caractéristiques linguistiques de la langue d'origine sont déterminantes, notamment sa morphologie et sa graphie, celles-ci pouvant être éloignées du français et poser des difficultés spécifiques.

60 Cette langue connaît, elle-même, des spécificités et des variations selon les régions du monde où elle est pratiquée.

3.1.4. Niveaux d'éducation et « effet Matthieu »

3.1.4.1. Niveaux d'éducation

Le critère des compétences en littératie permet d'orienter les publics vers une pédagogie de l'ordre de l'Alphabétisation ou du FLE et de la remise à niveau. Le principal indicateur, repris dans la nomenclature du 17 janvier 2023, est lié au référentiel du Certificat d'Études de Base (CEB)[61]. Ce dernier est délivré aux élèves à l'issue du cycle d'enseignement primaire et certifie qu'ils possèdent un ensemble de compétences de base en lecture, écriture et mathématiques.

Il est communément admis que le CEB est un indicateur relatif qui ne se suffit aucunement à lui-même. Qui plus est, il correspond à des standards scolaires occidentaux, européens voire belges. Ceux-ci ne sont pas nécessairement adaptés aux personnes venant de pays tiers (Pironet 2018 : 25). Dans ce sens, les opérateurs de formation sont parfois en mal de moyens permettant de déterminer si la personne a acquis, dans le cadre de sa scolarité, les compétences visées par le CEB. Cela permet, encore une fois, de souligner l'importance de l'évaluation linguistique et du test de positionnement.

La présente partie II vise, avant tout, les personnes ayant un niveau d'éducation supérieur au CEB. C'est pourquoi nous allons faire une distinction entre les personnes ayant, au maximum, un diplôme de l'enseignement :

- secondaire inférieur (niveau dit « faible ») ;
- secondaire supérieur (niveau dit « moyen ») ;
- supérieur (niveau dit « élevé »).

Nous disposons de données relativement précises sur le niveau d'éducation des personnes venant de pays tiers. Pour que ces données prennent tout leur sens statistique et sociologique, nous les comparerons avec celles concernant l'ensemble de la population résidant en Belgique et en Wallonie.

Des données issues d'une enquête effectuée en 2018, montrent une surreprésentation des personnes possédant, au maximum, un diplôme de l'enseignement secondaire inférieur chez les personnes venant de pays extérieurs à l'Union européenne (47,2 %), comparativement au reste de la population (35 %) et, surtout, à la population de nationalité belge (18,7 %). Cela est particulièrement prégnant chez les personnes venant d'Asie, du Proche et du Moyen Orient ainsi que de l'Afrique subsaharienne. En revanche, le pourcentage de personnes diplômées de l'enseignement supérieur est quasiment identique, dans ces pays, à la population née en Belgique, ce qui pourrait être un effet des migrations estudiantines et choisies.

61 Ce référentiel est disponible à l'adresse suivante : http://www.enseignement.be/index.php?page=24737.

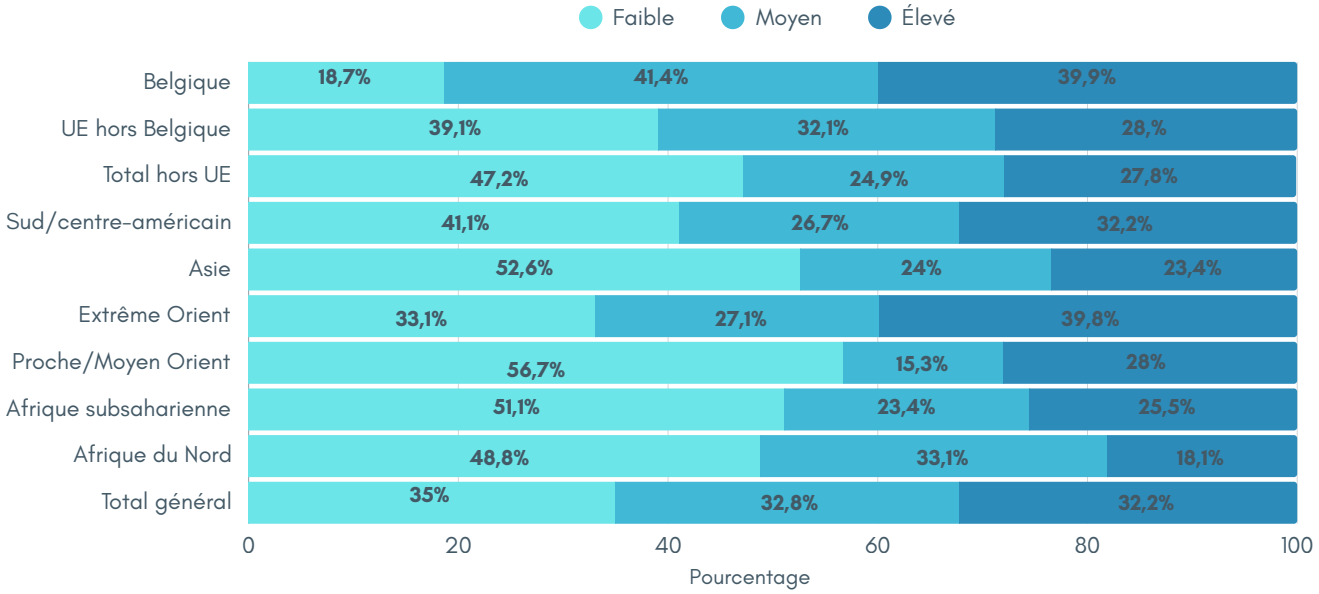

Figure n°5 : Répartition des adultes de 20-64 ans selon le niveau de diplôme le plus élevé obtenu en fonction de l'origine, en Belgique, en 2018, sources : Datawarehouse marché du travail et protection sociale, BCSS, calculs et traitement du SPF ETCS (Unia 2022 : 25). Les résultats ont été retraités par le DisCRI asbl.

L'étude menée par Unia (2022 : 32) montre que les domaines d'études supérieures privilégiés par les personnes venant de pays tiers sont, prioritairement, les programmes généraux. Nous retrouvons, également, les sciences sociales, le commerce et le droit. Il existe une sensible surreprésentation du domaine des lettres et des arts mais aussi de l'ingénierie, des industries de transformation et de production. Nous trouvons, également, un certain attrait pour la santé et la protection sociale. En revanche, des domaines comme l'éducation, les sciences et les services semblent présenter moins d'attrait pour ces personnes. Les résultats pour les personnes extra-européennes suivent donc des tendances similaires à celles de l'ensemble de la population.

Pour résumer, nous trouvons, chez les personnes venant de pays tiers :

- une sensible surreprésentation des personnes faiblement diplômées par rapport au reste de la population ;
- des similitudes importantes avec la population belge, notamment en termes de domaines d'étude privilégiés par les personnes suivant des études supérieures.

Dans la suite de cette étude, nous allons nous intéresser, plus particulièrement, aux personnes ayant un niveau d'éducation faible (ayant donc, au maximum, un diplôme de l'enseignement secondaire inférieur), celles-ci présentant un certain nombre de vulnérabilités, tant du point de vue de la formation que des aspects sociaux, économiques et professionnels.

3.1.4.2. « Effet Matthieu »

En 2023, Statbel (2023) a publié une étude sur « l'effet Matthieu », agissant dans le cadre de la formation des adultes. Cela fait référence au fait que les personnes déjà formées sont les plus susceptibles de vouloir suivre davantage de formations. L'étude montre que 32,9 % des personnes ayant un niveau d'éducation élevé ont la volonté de suivre davantage de formations, contre 18 % pour les personnes ayant un niveau d'éducation faible. L'étude montre, également, que 88,6 % des personnes qui n'ont suivi aucune formation ne souhaitent pas en suivre une (contre 72,8 % pour les personnes ayant déjà suivi une ou plusieurs formations).

Bien que nous n'ayons pas de données précises à ce sujet, nous faisons l'hypothèse que cet effet Matthieu pourrait jouer un rôle dans l'apprentissage du français par les personnes venant de pays tiers, notamment en ce qui concerne celles faiblement scolarisées, surreprésentées dans cette population. Cela pourrait avoir un impact sur la volonté de ces personnes à suivre un apprentissage formel en langue mais aussi sur leur faculté à en tirer profit (Mariscal 2025). Comme le montre le graphique ci-dessous, les personnes venant de pays extra-européens ne possédant pas de diplôme sont nettement surreprésentées dans la catégorie des populations ne suivant pas de formation (Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes 2016 : 33).

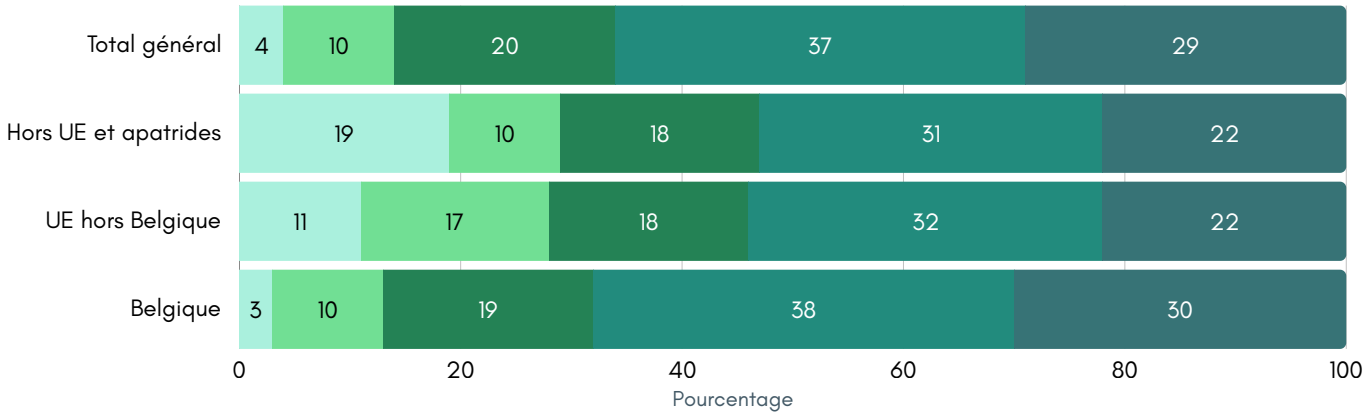

Figure n°6 : Répartition des adultes de 18 ans et plus ne suivant pas de formation selon le niveau de diplôme le plus élevé obtenu en fonction de la catégorie de pays de naissance, en Belgique, en 2016, sources : SPF Économie/Direction Générale Statistique – Enquête sur les Forces de Travail, calcul IWEPS (Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes 2016 : 33).

Il serait donc intéressant de mener une étude plus précise au sujet de l'impact de cet effet Matthieu sur les publics visés par cette étude. Pour les personnes concernées par l'obligation à suivre des cours de langue, l'effet Matthieu pourrait diminuer l'efficacité des cours formels de langue et nous permettre d'éclairer un obstacle relativement invisible (Mariscal 2025). Il serait également possible d'observer les profits que les personnes pourraient tirer des différents types d'apprentissage, formels ou non formels, y compris les profits symboliques en termes de capabilités ou de socialisation (Roblain et al. 2024), selon leur capital scolaire initial.

3.1.5. Situations professionnelles et socioéconomiques

3.1.5.1. Situations professionnelles

En Belgique, en considérant l'entièreté de la population de 20 à 64 ans, le taux d'emploi, c'est-à-dire le pourcentage de personnes occupées, est de 72,3 % en 2023. Pour ce qui est de la Wallonie, le taux d'emploi est sensiblement inférieur, en étant de 67,6 %. Ce taux d'emploi varie significativement en fonction du niveau d'éducation. En effet, en Belgique, les personnes ayant un niveau élevé connaissent un taux d'emploi de 86,2 % contre 68 % pour les personnes dont le niveau est moyen, et 47,3 % pour les personnes dont le niveau est faible (Statbel 2024a).

En ce qui concerne le taux de chômage, c'est-à-dire le pourcentage de chômeurs parmi la population active, il s'élève à 6 % en Belgique. Le taux de chômage, en Wallonie (7,5 %), est sensiblement plus élevé que la moyenne nationale. Il varie considérablement, à l'instar du taux d'emploi, en fonction du niveau d'éducation : le taux de chômage des personnes ayant un niveau d'éducation élevé étant de 3,1 %, de 6,8 % pour le niveau d'éducation moyen et de 14,1 % pour le niveau d'éducation faible (Statbel 2024a).

Les personnes venant de pays tiers connaissent une intensité de travail[62] nettement inférieure à celle des personnes de nationalité belge et venant de pays de l'Union européenne (Statbel 2025). En effet, leur taux d'emploi est de 40,6 %, c'est-à-dire de 30 % inférieur à la moyenne nationale. De même, leur taux de chômage est plus élevé, allant jusqu'à plus de 15 % pour les personnes de certaines origines, notamment celles venues d'Afrique du Nord (Unia 2022 : 44-45).

Différentes études convergent pour montrer que le niveau d'éducation exerce une influence importante sur l'insertion professionnelle. Ainsi, pour toutes les origines confondues, le taux d'emploi est supérieur pour les personnes dont le niveau d'éducation est élevé (Unia 2022 : 47-48). Néanmoins, il existe un écart notable entre les personnes de nationalité belge et les personnes venant de pays tiers, un diplôme de l'enseignement supérieur étant plus « rentable » pour les premiers que pour les seconds. Cet écart est encore plus évident lorsque l'on observe le taux de chômage en fonction de l'origine et du niveau d'éducation. Si un niveau d'éducation faible est un désavantage pour l'ensemble de la population, cela a un effet plus important sur les personnes venant de pays tiers (Unia 2022 : 48-49).

Nous pouvons en déduire que les personnes venant de pays extra-européens multiplient les facteurs de vulnérabilité concernant leur insertion sur le marché de l'emploi. Cela laisse augurer une vulnérabilité accrue pour les personnes faiblement éduquées. Cette précarité a des effets importants sur leurs capacités à mobiliser les ressources nécessaires pour mener à bien leur apprentissage de la langue et en tirer le meilleur profit (Mariscal 2025).

62 La faible intensité de travail correspond au fait que les personnes vivent dans un ménage où les adultes en âge de travailler n'ont que très peu travaillé au cours des 12 derniers mois (Statbel 2025).

3.1.5.2. Situations socioéconomiques

En 2024, 18,2 % de la population belge est exposée au risque de pauvreté, ce pourcentage s'élevant à 21,8 % en Région wallonne. Ce taux de pauvreté est calculé en fonction du/de :

- fait que les personnes disposent d'un revenu inférieur au seuil de pauvreté ;
- leur faible intensité de travail ;
- fait d'être confronté à des privations sévères en ne sachant pas assumer certaines dépenses courantes nécessaires pour mener une vie décente (Statbel 2025).

Ce taux de pauvreté varie significativement en fonction des provinces, le Hainaut (26,8 %) et Liège (20,5 %) affichant des taux importants de pauvreté. Il apparaît, également, que les zones densément peuplées concentrent 27,5 % de la population en risque de pauvreté contre 14,5 % pour les zones moyennement peuplées et 13,4 % pour les zones faiblement peuplées (Statbel 2025).

Un autre facteur est le niveau d'éducation, les personnes dont ce niveau est faible représentant 33,4 % des personnes touchées par la pauvreté, contre 18,5 % pour le niveau moyen et 9 % pour le niveau élevé. Il n'y a pas de différences notables entre les hommes (17,6 %) et les femmes (18,9 %). Cependant, ce risque de pauvreté est davantage présent chez les familles monoparentales (39,5 %) et les femmes seules de moins de 65 ans (36,8 %) (Statbel 2025).

Les chiffres dont nous disposons à propos des personnes venant de pays tiers, montrent :

- un risque de pauvreté nettement plus élevé, en étant de 42,4 % contre 15,3 % pour les personnes de nationalité belge et 20,1 % pour les personnes venant de pays européens ;
- une privation matérielle et sociale sévère touchant 16,2 % d'entre elles, contre 5 % des belges et 6,4 % des personnes venant de pays européens ;
- un risque de pauvreté monétaire touchant 30,4 % des personnes venant de pays tiers, contre 11,5 % pour les belges et 15 % des personnes venant de pays européens (Statbel 2025).

Ici encore, la sensible surreprésentation de personnes ayant un niveau d'éducation faible, chez les personnes venant de pays tiers, suggère qu'elles sont davantage exposées au risque de pauvreté. Comme nous l'avons vu plus haut, ces personnes ont tendance à se fixer dans les agglomérations, en particulier à Liège et à Charleroi, ce qui les expose de manière encore plus forte au risque de pauvreté. Nous avons donc affaire à des personnes multipliant les facteurs de vulnérabilité, ce qui peut entraîner des conséquences sur leurs capacités à s'investir dans l'apprentissage de la langue, car elles seront davantage portées sur le fait de satisfaire des nécessités vitales (Mariscal 2025).

3.1.6. Aspects psychosociaux

Le fait même de quitter son pays, en vue de s'installer durablement dans un autre, comporte des risques psychosociaux. En effet, toute migration est un moment de rupture qui nécessite une reconstruction. Cependant, son ampleur n'est pas la même selon la situation de la personne et ses origines, d'autant que le processus de migration ne se résume jamais à une raison précise. En effet, il correspond à la concomitance de nombreux motifs, notamment économiques, familiaux, sociaux ou religieux. En arrivant dans un autre pays, la personne migrante va à la rencontre de logiques qui lui sont généralement étrangères, notamment administratives et juridiques (Jamoulle 2013 : 26, 27, 55, 56).

La reconstruction d'une nouvelle identité sociale se heurte à de nombreux obstacles. Le premier est celui des traumatismes multiples vécus avant, durant et après le parcours migratoire lui-même. Globalement, le processus migratoire a tendance à fragiliser les relations sociales et familiales, surtout lorsque tout ou une partie de la famille est restée dans le pays d'origine. Les nouvelles relations que les personnes cherchent à construire dans le pays d'accueil sont souvent marquées par la précarité. Il est donc souvent difficile de construire des relations durables (Jamoulle 2013 : 91, 92, 93).

Les personnes réfugiées démultiplient les risques psychosociaux. La psychologue clinicienne Élise Pestre (2019) a étudié les difficultés psychiques rencontrées par ces personnes, en particulier par celles qui attendent une réponse à leur demande d'asile. En règle générale, cette dernière résulte d'un vécu de persécutions politiques et sociales ou est la conséquence de la guerre ou de violences diverses perpétrées dans le pays d'origine. Elles ont, pour la plupart, été confrontées à des formes de déshumanisation. Ces violences se prolongent souvent dans les camps de réfugiés qui sont des espaces clos de non-droit où sont perpétrées nombre de violences (Pestre 2019 : 23, 33, 75, 76).

Le vécu traumatique est ravivé voire renforcé par l'insécurité vécue à l'arrivée dans le pays d'accueil. De même, les délais souvent longs de traitement des demandes d'asile sont difficiles à vivre. Ces souffrances psychiques sont aggravées lorsque la demande d'asile est rejetée, les personnes se sentant à nouveau abandonnées, l'expulsion exposant bien souvent les personnes, une nouvelle fois, à des risques mortels (Pestre 2019 : 42, 52, 76-77).

Les traumatismes vécus durant le parcours migratoire ont de multiples conséquences sur la santé mentale des personnes. Cela affecte, notamment, la mémoire et les personnes souffrent, fréquemment, de troubles de l'attention (Pestre 2019 : 85). Avec les personnes demandeuses d'asile, nous avons affaire à une population particulièrement vulnérable, dont la réceptivité sociale est considérablement affaiblie. Ainsi, cela laisse supposer que leurs capacités d'apprentissage d'une langue étrangère sera difficile.

Pour autant, il ne faut pas réduire ces personnes au statut de victime, cela ayant pour effet d'enfermer la personne dans des stéréotypes qui empêchent les changements structurels et individuels (Mazzocchetti 2024 : 28, 36 ; Gerstmans 2024 : 71). Le plus souvent, la vie des personnes migrantes est faite de « bricolage » familial, relationnel, conjugal, parental à partir des ressources trouvées dans le pays d'accueil. Par conséquent, demander à être reconnu en tant que victime, par le biais de la demande d'asile, ne réduit pas la personne à ce statut de victime. Bien au contraire, cette reconnaissance répond au désir d'être valorisé et estimé dans ses capacités et ses qualités (Gerstmans 2024 : 73). Par conséquent, si la réceptivité sociale des personnes est généralement diminuée par les épreuves vécues dans le cadre de l'exil, celles-ci ne manquent ni de ressources ni de leviers d'action pour l'améliorer. La société d'accueil a, également, un rôle central à jouer pour améliorer la réceptivité sociale des personnes migrantes.

3.2. Portraits des dispositifs de formation en Wallonie

3.2.1. Méthodologie

Les données présentées dans cette sous-section consacrée à l'étude du paysage de l'offre de formation en Wallonie, sont majoritairement issues d'une enquête réalisée en 2023. Un questionnaire, administré via l'outil Google Forms, a été adressé à l'ensemble des opérateurs de formation wallons actifs dans les domaines de l'Alphabétisation pour les francophones et les non-francophones, le FLE et la remise à niveau. Ce questionnaire, conçu en collaboration avec Lire et Écrire en Wallonie, a été :

- discuté avec des travailleuses et travailleurs des CRI ;
- évalué positivement par un Comité scientifique ;
- testé auprès d'une dizaine d'opérateurs de formation wallons ;
- présenté aux opérateurs de formation en langue française dans le cadre des plateformes organisées par les CRI ;
- envoyé par mail à l'ensemble des opérateurs wallons et est resté accessible entre le 9 juin et le 20 octobre 2023.

Les opérateurs visés par cette enquête en ligne étaient alors au nombre de 255, tous types confondus, que ce soient :

- les acteurs associatifs tels que les ILI, les CISP et l'Éducation permanente ;
- les pouvoirs publics tels que les CPAS ou le Forem ;
- l'Enseignement pour Adultes.

Ces organismes sont listés dans l'Art. 152/4 du décret du 8 novembre 2018 concernant l'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère, d'application lors cette enquête.

Ces organismes sont listés dans l'Art. 152/4 du décret du 8 novembre 2018 concernant l'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère, d'application lors cette enquête.

Nous avons posé deux types de questions dans ce formulaire. Il s'agissait :

- principalement, de questions semi-ouvertes comportant un certain nombre de propositions et une case « Autre » pouvant être complétée librement, ayant permis, grâce à un traitement manuel, de créer et de comptabiliser des réponses non prévues dans le questionnaire initial ;
- minoritairement, des questions fermées pour mesurer le degré d'accord ou de désaccord face à certaines affirmations, ainsi que le degré de satisfaction ou d'insatisfaction face à la proposition de certaines situations.

L'ensemble des données récoltées a fait l'objet d'un traitement statistique via le logiciel *Microsoft Excel*. Ce corpus de données a été complété par un certain nombre d'éléments réflexifs issus de la littérature scientifique. Lorsque des données additionnelles seront utilisées, cela sera signalé systématiquement.

Les réponses à cette enquête ont fait l'objet d'une représentativité sociologique satisfaisante[63]. En effet, notre questionnaire a reçu un taux de participation de 49,4 %, soient 126 réponses. Le taux de réponses pour chaque secteur géographique[64] est généralement supérieur ou proche du taux moyen de réponses. Nous notons, néanmoins, un taux de réponses sensiblement inférieur pour les territoires du/de :

- Luxembourg (40,63 %), comprenant davantage d'institutions d'Enseignement pour Adultes qui ont été moins nombreuses à répondre à notre enquête ;
- Mons-Borinage (35,29 %), certains opérateurs de formation de cette zone, également actifs dans les secteurs de La Louvière et/ou de Charleroi, s'étant identifiés dans l'une de ces 2 dernières zones.

Si l'on observe, maintenant, la représentativité sociologique du point de vue des types d'organismes ayant participé à l'enquête, nous remarquons que le taux moyen de réponses est supérieur ou égal, dans la majorité des cas, à 50 %. Cependant, le taux de réponse de l'Enseignement pour Adultes est sensiblement inférieur (37,7 %). Ces organismes dépendent d'un autre niveau de pouvoir, la Fédération Wallonie-Bruxelles, et ont leur fonctionnement propre. Ils se sont donc probablement moins reconnus dans notre enquête.

63 Nous parlons de « représentativité sociologique » et non de « représentativité statistique » car nous n'avons pas affaire à un échantillon statistique aléatoire. En effet, l'enquête a été adressée à une liste déterminée à l'avance d'opérateurs de formation, ayant répondu chacun une seule fois à notre questionnaire. De plus, cette représentativité est évaluée en fonction de critères sociologiques.

64 Les secteurs géographiques en question se basent sur le découpage de la Wallonie en fonction des secteurs couverts par les CRI, cela correspondant à la stratégie de diffusion du questionnaire.

Cette étude admet d'autres limites. Nous mentionnerons, principalement, le fait que nous avons affaire à un/une :

- paysage formatif extrêmement volatil, dont les pratiques évoluent rapidement et constamment, en particulier en fonction des réformes législatives redéfinissant les cadres légaux et les modes de financement. Par conséquent, l'image que nous donnerons de ce paysage est une photographie de ce qu'il était à un moment donné ;
- enquête basée sur une nomenclature adoptée le 17 janvier 2023, soient quelques mois avant le début de l'enquête. Ainsi, bien qu'elle ait été présentée au début du questionnaire, elle était encore mal connue et maîtrisée par les opérateurs de formation. Par conséquent, cette enquête est surtout le reflet des principales tendances traversant le secteur.

3.2.2. Types de publics visés par les opérateurs

Le questionnaire adressé aux opérateurs de formation en 2023, nous a permis d'estimer la proportion de ceux visant des publics concernés par les formations en FLE et en remise à niveau. Cependant, pour éviter toute confusion, nous insistons sur le fait que ces données ne correspondent pas à l'estimation des types de publics qui se sont effectivement rendus en formation ou qui étaient en demande de formation, mais aux types de formations ouvertes par les opérateurs.

Selon l'estimation effectuée en 2023, il semblerait que, sur l'ensemble des formations dispensées par les opérateurs, 49,6 % d'entre elles visent des publics FLE et 7,14 % des publics concernés par la remise à niveau. Un relevé exhaustif, effectué en 2025[65], confirme ces résultats, en montrant que 51,6 % des opérateurs visent des publics FLE et 9,5 % en remise à niveau[66]. Par ailleurs, selon ce même relevé, 87 % des opérateurs de formation visent un public FLE et 16 % dans celui de la remise à niveau[67].

Il semblerait, également, que près de la moitié des opérateurs de formation ouvre ses formations à plusieurs types de publics. Une combinaison fréquente est celle entre

65 Il s'agit d'un relevé manuel systématique effectué à partir du nouveau portail de l'Alphabétisation, du FLE et de la remise à niveau (https://portailalphafle.be/), ainsi que des sites Internet des opérateurs de formation.

66 Par comparaison, les opérateurs de formation visaient, dans 28,1 % des cas, des publics concernés par l'Alphabétisation pour les non-francophones et 15,1 % des publics concernés par l'Alphabétisation pour les francophones. Le relevé effectué en 2025 donne des résultats similaires, avec 23,5 % pour l'Alphabétisation pour les non-francophones et 15,4 % pour l'Alphabétisation pour les francophones.

67 Nous obtenons, ici, 40 % d'opérateurs de formation visant des publics concernés par l'Alphabétisation pour les non-francophones et 26 % d'opérateurs de formation visant des public concernés par l'Alphabétisation pour les francophones.

l'Alphabétisation pour les non-francophones et le FLE. Plusieurs cas de figure sont possibles, ici, les opérateurs de formation :

- adoptent des pédagogies différentes selon les publics qui demandent à être formés. Ils constituent alors des groupes homogènes selon leurs compétences en français et en littératie[68] ;
- constituent des groupes intermédiaires dits « d'Alpha-FLE » ou de « FLE de base », malgré les prescriptions liées à la nomenclature du 17 janvier 2023, qui ne reconnaît plus ce type d'appellations et de pratiques ;
- ou sont contraints de mélanger des publics différents au sein d'un même groupe de formation. Cela est fréquemment le cas dans les zones rurales, où les organismes éprouvent davantage de difficultés à créer des groupes homogènes à cause d'un nombre insuffisant ou irrégulier d'apprenantes et d'apprenants dans un même territoire.

Cependant, nous ne disposons pas de données nous permettant d'estimer la fréquence de chacune de ces pratiques.

3.2.3. Types de dispositifs de formation en FLE et en remise à niveau

3.2.3.1. Dispositifs de formation vus sous l'angle des cadres légaux

En croisant les données recueillies dans notre questionnaire avec d'autres données, notamment celles récoltées annuellement par les CRI, il apparaît que le secteur associatif, comprenant notamment les ILI, les CISP et l'Éducation permanente, rassemble la majorité des opérateurs (67 %). Nous trouvons ensuite l'Enseignement pour Adultes (18 %) et les pouvoirs publics (14,2 %), tels que le Forem, les CPAS et les communes. Pour ce qui est des acteurs associatifs, en 2023, le cadre légal le plus fréquent est celui des ILI (42,5 %). Ces derniers sont également ceux qui ouvrent la majorité des places en Wallonie (71,5 %, contre 22,1 % pour l'Enseignement pour Adultes et 5,9 % pour les pouvoirs publics).

Pour ce qui est, spécifiquement, des opérateurs visant des publics concernés par les formations en FLE, le questionnaire de 2023 permet d'estimer que la majorité des opérateurs sont des ILI (44 %). Ces formations sont également dispensées par des pouvoirs publics (19 %) ainsi que par des opérateurs association les cadres légaux ILI et CISP (17 %) et par l'Enseignement pour Adultes (17 %)[69].

68 Il est à noter que l'Art. 237/6 de l'arrêté d'application du 20 décembre 2018 concernant les personnes étrangères et d'origine étrangère, en lien avec le décret concernant l'intégration, stipule que le niveau des groupes de formation doit en principe être homogène.

69 Pour ce qui est de la remise à niveau, nous ne disposons pas de données suffisantes pour communiquer des informations précises sur les cadres légaux.

Les mêmes données permettent d'estimer le nombre de places ouvertes en fonction du type de public visé. Il est important de préciser qu'il ne s'agit pas, ici, de faire état de la demande effective ou des places effectivement occupées, car nous ne disposons pas de données précises à ce sujet. Compte tenu du nombre important d'opérateurs ouvrant leurs formations à des publics concernés par le FLE, ce dernier représente la majorité des places ouvertes (59,5 %). Pour ce qui est de la remise à niveau, nous estimons que ce type de formation représente 4,5 % des places ouvertes[70].

3.2.3.2. Dispositifs de formation vus sous l'angle des modes de financement

Nous allons, maintenant, observer les dispositifs de formation sous l'angle des modes de financement. Il existe plusieurs types de financement qui dépendent des :

- décrets de la Région wallonne régissant, notamment, les activités des ILI ou des CISP ;
- décrets de la Fédération Wallonie-Bruxelles régissant, notamment, l'Éducation Permanente et l'Enseignement pour Adultes ;
- cadres légaux régissant les formations organisées par les pouvoirs publics tel que le Forem, les CPAS ou les communes ;
- financements européens tels que le FSE ou l'AMIF ;
- financements annexes, par exemple ceux de la Région wallonne ou de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Dans cette étude, nous n'avons pas pu recueillir de données précises sur la quantité de subventions allouées en fonction de chaque cadre légal. Ainsi, nous ne pouvons pas estimer le poids réel de chacun d'entre eux. Cependant, notre questionnaire a permis d'estimer les types de financements les plus fréquemment utilisés dans le cadre des activités liées au FLE et à la remise à niveau.

Le financement ILI est le plus fréquent (42 %). Par comparaison, le financement de l'Enseignement pour Adultes (8 %), des Communes et du Plan de Cohésion Sociale (7 %), des CISP (6 %) et de l'Éducation permanente (4 %) sont nettement moins fréquents. Nous notons l'importance des financements complémentaires de la Région wallonne (9 %) qui arrivent en deuxième position dans le graphique ci-dessous. Globalement, les types de financement qui ne correspondent pas aux cadres légaux principaux sont relativement fréquents.

70 Dans cette projection, l'Alphabétisation pour les francophones représente 12,5 % des places ouvertes, l'Alphabétisation pour les non-francophones 16,3 % des places ouvertes, les tables de conversation 5,7 % des places ouvertes et les ateliers 1,3 % des places ouvertes.

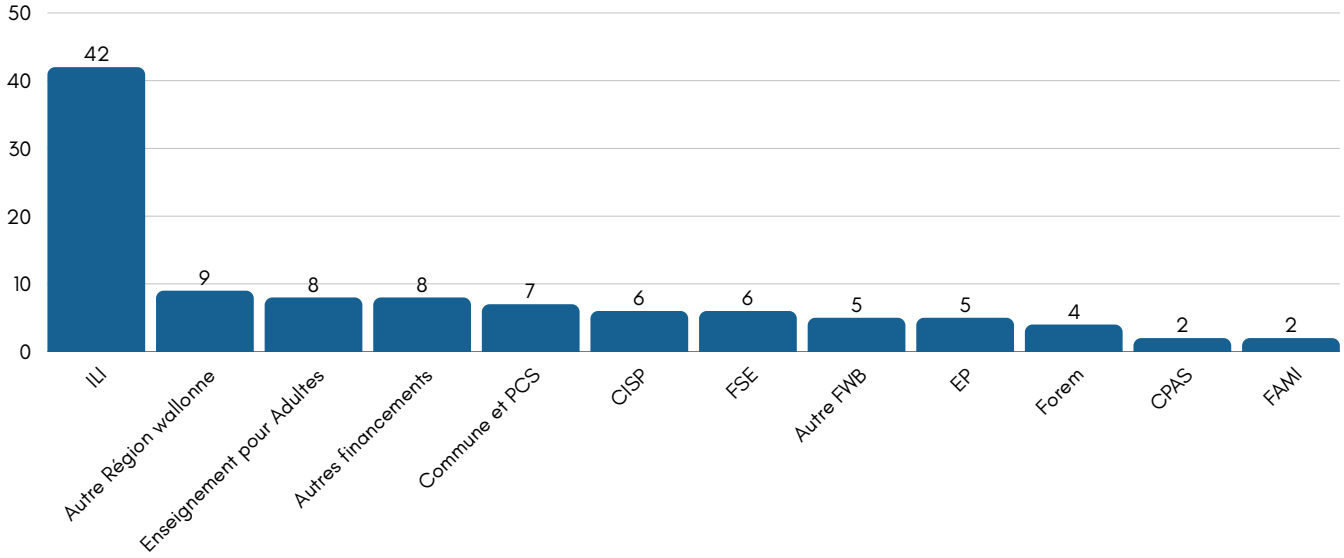

Figure n°7 : Types de financement du plus fréquent au moins fréquent en FLE et en remise à niveau.

Comme cela a été évoqué plus haut, un certain nombre d'opérateurs de formation inscrivent leurs activités dans plusieurs cadres légaux différents. Si l'on ne prend que les principaux, les données issues de notre questionnaire de 2023 nous permettent d'estimer que, globalement, environ 30 % des opérateurs de formation sont polyfinancés. L'association de deux types de financements est la plus fréquente (85,3 %). Il s'agit, majoritairement, de l'association entre les cadres légaux ILI et CISP (41,2 %).

Le fait que les opérateurs de formation aient massivement recours à des financements annexes, pour assurer la continuité de leurs activités pédagogiques, pourrait refléter une certaine instabilité structurelle. Cela a été relevé, récemment, par le législateur. En effet, ce dernier a motivé l'abandon du système des appels à projets au profit des agréments, dans le décret du 14 mars 2024, par la volonté de stabiliser le secteur. Néanmoins, la stabilité financière ne dépend pas seulement du type de financement. Elle dépend aussi de l'enveloppe budgétaire allouée au secteur qui, elle, est susceptible de varier au fil des années.

3.2.4. Répartition de l'offre en FLE et en remise à niveau en Wallonie

Selon le relevé systématique des opérateurs de formation effectué en 2025, il semblerait que, sur les 191 opérateurs délivrant des formations en FLE en Wallonie se situent :

- en majorité dans les provinces de Liège (75 opérateurs) et du Hainaut (52 opérateurs) ;
- dans des proportions similaires dans les provinces de Namur (23 opérateurs) et du Luxembourg (22 opérateurs) ;
- en minorité dans le Brabant wallon (12 opérateurs), cette province étant la moins vaste.

Pour ce qui est de la remise à niveau, nos données sont plus imprécises. Néanmoins, il semblerait que les provinces où ce type de formations est le plus fréquent soient celles du Hainaut (11 opérateurs) et de Namur (10 opérateurs).

Une estimation, basée sur les réponses reçues au questionnaire en 2023, permet de cartographier plus précisément les opérateurs de formation en fonction de la commune où ils exercent leurs activités. Cela montre une répartition inégale des organismes sur le territoire wallon. En effet, nous remarquons que les densités d'organismes les plus importantes se situent dans les 4 grandes communes wallonnes que sont Liège, Charleroi, Namur et Verviers. Nous observons une tendance similaire pour la remise à niveau.

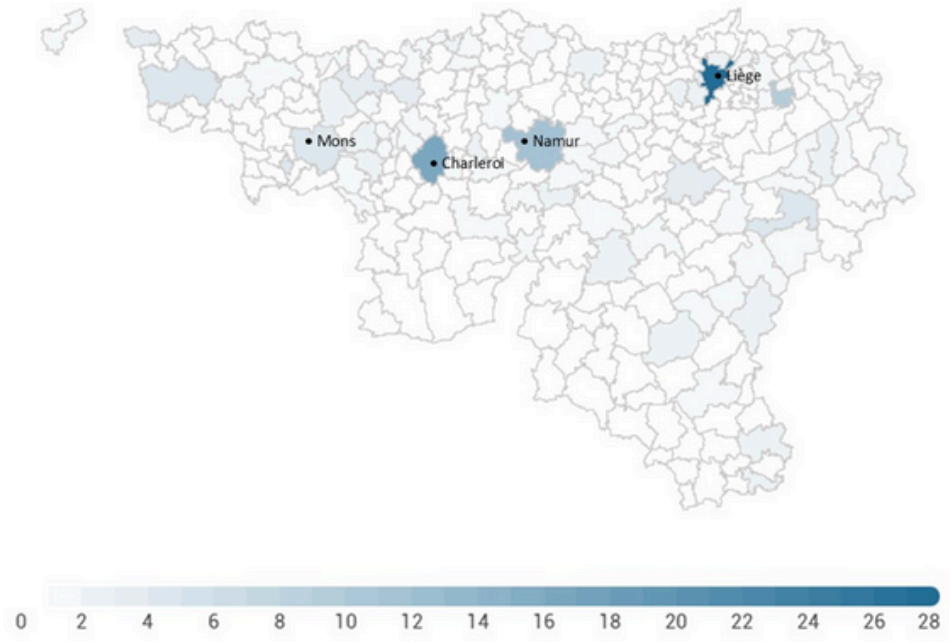

Figure n°8 : Densité d'opérateurs de formation en FLE par communes en Wallonie (valeur absolue).

Cette cartographie est proche de celle concernant la répartition des personnes non-belges, nées hors-Belgique et venant de pays tiers, présentée dans la sous-section 3.1.2.5. Il se pose tout de même la question de la formation dans les zones rurales ainsi que dans les zones périurbaines. Des publics potentiels se trouvent dans ces zones et peuvent rencontrer, comme nous le verrons plus loin, davantage de problèmes liés à la mobilité. De plus, les zones rurales, notamment les plus étendues comme la province du Luxembourg, regroupent des opérateurs de formation dispersés géographiquement.

La formation dans les zones rurales est à relier avec le phénomène de la sous-traitance. En effet, certains opérateurs ne donnent pas eux-mêmes des formations. Ils laissent à d'autres structures le soin de dispenser tout ou une partie de ces formations, contre un transfert de leurs fonds vers les opérateurs sous-traités. Cependant, cette pratique est marginale en Wallonie. Selon les résultats de l'enquête par questionnaire de 2023, cela ne concerne que 10 % des opérateurs et cette pratique se concentre principalement dans la province du Luxembourg.

Ces données nous donnent des indices sur les difficultés propres à la formation dans les zones rurales, moins convoitées par les opérateurs de formation et les publics. Ces

derniers sont, également, plus difficiles à toucher dans ces vastes zones où ils sont dispersés. La sous-traitance montre que l'offre de formation est moins robuste, structurellement, dans ces zones rurales, en dépendant davantage d'alliances et des projets communs à plusieurs opérateurs de formation qui ne sont pas nécessairement présents sur les mêmes territoires.

3.3. Facteurs favorisant et défavorisant la réceptivité sociale des publics et des dispositifs de formation

3.3.1. Facteurs en lien avec les publics

Nous avons affaire, avec les personnes venues de pays tiers, à un public particulièrement hétérogène et complexe, qu'il est difficile de saisir dans sa globalité. Cela limite les possibilités de généralisations. Néanmoins, les données présentées plus haut peuvent nous aider à identifier les éléments qui favorisent ou défavorisent la réceptivité sociale des publics.

Pour ce qui concerne les éléments qui la favorisent, nous avons affaire à des personnes :

- sensiblement plus jeunes que la moyenne de la population vivant en Belgique. Par conséquent, nous sommes face à un public ayant certaines ressources physiques et mentales, mais étant aussi relativement adaptable. Par ailleurs, la jeunesse est souvent considérée comme un atout dans l'apprentissage d'une langue étrangère ;
- qui ont davantage tendance à se fixer dans les agglomérations, ce qui peut favoriser, en plus de leur employabilité et de leur mobilité, le sentiment de sécurité en ayant un contact avec leur communauté et leur langue d'origine ;
- dont les intérêts scolaires, notamment en termes de domaines d'étude, sont proches de ceux du reste de la population, même s'il y a une certaine surreprésentation de personnes faiblement éduquées. Bien que cela ne favorise pas, nécessairement, l'accès aux mêmes emplois que le reste de la population, cela contribue à l'identification à la et de la société d'accueil.

Pour ce qui est des éléments tendant à défavoriser la réceptivité sociale des publics, nous mentionnerons le fait que les personnes migrantes :

- multiplient très nettement les facteurs de vulnérabilité. Cette vulnérabilité est accentuée par une certaine inégalité de traitement selon les motifs de séjour, notamment du fait d'une immigration en partie choisie. En effet, si les personnes arrivant dans le cadre d'une migration de travail ou estudiantine sont favorisées, celles invoquant la protection internationale, des raisons médicales ou humanitaires le sont moins, sans parler des personnes en situation irrégulière. Par conséquent, cela dégrade les conditions de vie de certaines personnes migrantes et leurs capacités à mobiliser les ressources nécessaires à l'apprentissage d'une langue ;

- sont plus nombreuses que le reste de la population à avoir un niveau d'éducation faible. Cela entraîne des conséquences, notamment l'effet Matthieu étant emblématique qui entrave les capacités des personnes à entrer en formation et à en tirer un bénéfice, notamment en ce qui concerne l'apprentissage formel ;
- sont davantage exposées aux risques psychosociaux, qui fragilisent leurs relations sociales donc leur intégration. Cela affecte aussi leur mémoire et leur capacité à mobiliser leur attention. Cela entraîne des conséquences directes sur l'apprentissage de la langue ;
- en se concentrant dans les agglomérations, sont davantage exposées à la précarité. De la même manière que précédemment, elles devront concilier des problématiques liées à leur subsistance et à celle de leur famille, avec le fait de mobiliser leurs ressources sur l'apprentissage d'une langue ;
- ont un rapport initial à la langue souvent complexe, que ce soit pour les personnes francophones et non-francophones. Ainsi, il est parfois difficile de mesurer l'éloignement des personnes par rapport à la langue-cible. Cela est accentué, dans certains pays francophones dits « du Sud », par un rapport historique et politique complexe avec la langue française.

3.3.2. Facteurs en lien avec les dispositifs de formation

Nous allons faire de même pour les facteurs pouvant favoriser ou défavoriser la réceptivité sociale des opérateurs de formation. Premièrement, pour ce qui semble favoriser la réceptivité sociale de ces organismes, nous pouvons citer le fait que :

- l'offre est variée. Qui plus est, l'offre en FLE, en Wallonie, est abondante et la plupart des opérateurs de formation accueille des publics de différents niveaux. Par conséquent, nous pouvons supposer que les publics pourront trouver une structure qui leur convient pour suivre un cursus en FLE ;
- les opérateurs se concentrent là où les apprenantes et les apprenants potentiels ont tendance à élire domicile ;
- les opérateurs de formation travaillent dans une logique de réseau. Tout du moins, ils ont la volonté, notamment au travers des CRI, de faire réseau.

En revanche, pour ce qui semble contribuer à la diminution de la réceptivité sociale des opérateurs de formation, nous pouvons évoquer le fait que :

- la complexité, l'hétérogénéité et le caractère fluctuant des publics, notamment d'un point de vue linguistique, a un impact sur la réceptivité sociale des dispositifs, ceux-ci devant adapter en permanence leurs pratiques, notamment leur approche pédagogique ;
- nous ayons affaire à une offre reposant essentiellement sur l'associatif. Cela fait que le secteur est relativement fragile. L'indice principal qui nous le montre est le recours massif au polyfinancement et, en particulier, aux financements annexes. De ce fait, il se pourrait que l'attention des opérateurs de formation soit légitimement tournée vers des problématiques financières et moins sur les dispositifs pédagogiques ;

- la faiblesse du maillage en zone rurale est un obstacle important. Il existe aussi une certaine difficulté, dans ces zones, à constituer des groupes de niveaux homogènes. De plus, l'offre de formation, notamment dans la province du Luxembourg, reposant en partie sur la sous-traitance, fait que le paysage formatif en zone rurale est moins robuste, structurellement, qu'il ne l'est dans les agglomérations ;
- les travailleuses et les travailleurs éprouvent, le plus souvent, des difficultés à déterminer le niveau de scolarité de leurs bénéficiaires, soit parce qu'ils ne disposent pas des preuves suffisantes, soit parce qu'il est difficile de transposer un système scolaire extra-européen dans le contexte belge. Il en est de même de l'évaluation du rapport initial des personnes au français qui diffère fortement selon le pays d'origine, notamment pour celles venant de pays francophones ;
- qu'il arrive, occasionnellement, que les opérateurs de formation prennent en charge des personnes en situation irrégulière. Cela représente une prise de risque pour eux, en plus de correspondre à du travail invisible ou invisibilisé, donc non-subsidié. Cela implique, également, de prendre en charge un public ayant des problématiques psychosociales spécifiques.

3.3. Recommandations politiques

Nous voudrions formuler les recommandations politiques suivantes concernant, à la fois, les publics et les opérateurs de formation. Celles-ci sont générales car elles se rapportent à des données qui sont, elles-mêmes, générales.

Tout d'abord, de manière générale, il nous semble important de :

- continuer à œuvrer pour une société accueillante, inclusive et interculturelle ;
- contribuer à l'amélioration des conditions de séjour, mais aussi à l'insertion sociale, économique et professionnelle des personnes migrantes. Cela semble crucial pour qu'elles puissent suivre une formation en langue dans de bonnes conditions, surtout pour les personnes dont le niveau d'éducation est faible, leurs difficultés étant plus importantes à tous les niveaux ;
- repenser, fondamentalement, la place et le rôle de la langue dans l'intégration. L'intégration, notamment socioéconomique, favorise l'apprentissage de la langue, l'inverse n'étant pas nécessairement vrai. Il semble intéressant de réfléchir à la manière dont les personnes sont orientées vers des dispositifs d'apprentissage. L'emploi et les formations de type « FLE-métier » sont parfois une porte d'entrée intéressante, car cela combine intégration sociale, économique, professionnelle et linguistique. Mais cela doit être adapté au profil et au projet de la personne ;
- pallier le manque, en Wallonie, d'enquêtes statistiques de grande ampleur sur les compétences linguistiques et scolaires permettant les comparaisons internationales. Il serait, notamment, intéressant que la Wallonie participe à l'enquête internationale PIAAC sur les compétences des adultes en matière de littératie, menée dans plus de 40 pays de l'OCDE ;

- maintenir, sur le long-terme, l'observatoire de l'intégration qui pourra suivre les évolutions du secteur.

Pour ce qui concerne, spécifiquement, la prise en charge des publics par les opérateurs de formation, il nous semble essentiel de :

- renforcer la logique partenariale et la confiance, non seulement entre les différents acteurs du secteur mais aussi avec les pouvoirs publics ;
- renforcer l'offre structurelle et le secteur associatif dans son ensemble, en particulier dans les zones rurales. Il sera important d'observer les effets du décret du 14 mars 2024 sur le long-terme, notamment en ce qui concerne le passage des appels à projets au système unique des agréments ;
- doter les opérateurs de formation d'outils fiables leur permettant de déterminer les compétences scolaires et linguistiques de leurs publics, notamment pour les personnes francophones originaires de pays dits « du Sud », qui se trouvent souvent dans une zone grise, entre les formations destinées aux francophones et aux non-francophones. Des outils adaptés peuvent être développés, mais cela nécessite un investissement financier et humain.

Pratiques de positionnement, d'orientation et de validation

4.1. Positionnement, orientation et validation dans les CRI

4.1.1. Méthodologie

Cette section est consacrée aux pratiques de positionnement, d'orientation et de validation. Nous commencerons par l'analyse de celles des CRI, avant de nous attarder sur celles des opérateurs de formation. Ces pratiques occupent une place centrale dans le parcours d'intégration et de formation à la langue française des personnes migrantes. En effet, elles encadrent, d'une certaine manière, l'entrée et la sortie de formation. Cette étude permet donc de mettre en évidence certains obstacles liés aux outils utilisés pour positionner, orienter et valider. Cela est également une manière d'introduire aux obstacles à l'entrée et au maintien en formation qui seront étudiés, spécifiquement, dans la section 5.

Les données présentées dans cette première sous-section sont issues d'une enquête effectuée entre le 1er mars et le 30 juin 2024, par le DisCRI asbl, auprès des CRI. Elle a été réalisée grâce à un questionnaire en ligne. Celui-ci a été adressé, via l'outil Google Forms, à l'ensemble des travailleuses et des travailleurs jouant un rôle dans le positionnement, l'orientation et/ou la validation dans les CRI. La diffusion du questionnaire a été possible grâce au soutien des directions, des coordinations ainsi que des travailleuses et travailleurs de deuxième ligne des CRI.

Nous avons posé 3 types de questions dans cette enquête :

- principalement, des questions semi-ouvertes comportant un certain nombre de propositions en plus d'une catégorie « Autre » pouvant être complétée librement, ce qui nous a permis d'ajouter manuellement un certain nombre de réponses non prévues dans le formulaire ;
- des questions fermées destinées à mesurer le degré d'accord ou de désaccord des personnes face à certaines affirmations ainsi que le degré de satisfaction ou d'insatisfaction des personnes face à la proposition de certaines situations ;
- une question ouverte, présente dans chaque section du questionnaire, permettant de déposer librement un commentaire, ce qui nous a été utile pour nuancer nos analyses, surtout qualitatives.

Nous avons indiqué, en début de questionnaire, des définitions du positionnement[71] de l'orientation[72] et de la validation[73], qui étaient succinctes pour ne pas influencer les opinions des répondantes et des répondants. L'ensemble des données récoltées a fait l'objet d'un traitement statistique via le logiciel *Microsoft Excel*. L'analyse quantitative et qualitative de ce corpus de données a été nourrie, également, par la littérature scientifique.

Pour ce qui est de la représentativité sociologique[74] des réponses reçues à notre questionnaire, 80 % des personnes à qui cette enquête était destinée ont répondu. Par ailleurs, la majorité des réponses reçues (82,8 %) sont strictement individuelles. Une minorité de réponses sont donc des réponses collectives, c'est-à-dire soit des réponses :

- individuelles formulées au nom du CRI (11,4 %) ;
- collectives faites entre collègues (5,8 %).

Cela nous permet de :

- dégager des tendances globales avec un certain degré de précision et de fiabilité ;
- considérer que les réponses récoltées, en particulier celles se rapportant à l'opinion des personnes, peuvent être interprétées comme reflétant un avis personnel ;
- relever un certain nombre de déterminants sociologiques concernant les travailleuses et travailleurs des CRI en charge des missions visées par l'enquête.

Si la représentativité sociologique est satisfaisante, cette étude admet tout de même certaines limites. Il s'agit, notamment, du fait que :

71 Le positionnement a été défini comme étant, généralement, réalisé à l'aide d'un test dédié et destiné à évaluer les compétences linguistiques de la personne (production et compréhension orale, production et compréhension écrite).

72 L'orientation a été définie comme consistant à croiser les informations recueillies lors du positionnement avec l'offre disponible en cours de français afin de l'orienter vers l'organisme de formation le plus adéquat selon son profil.

73 La validation a été définie comme une évaluation du niveau de français qui intervient au terme ou au cours du suivi d'une session de formation en français, débouchant généralement sur l'octroi d'une attestation.

74 Comme précédemment, nous parlons de représentativité sociologique et non de représentativité statistique, notre échantillon n'étant pas aléatoire. En effet, le questionnaire a été adressé à une liste fermée de personnes, déterminée à l'avance.

- 20 % des personnes n'ayant pas répondu au questionnaire, les résultats demeurent, d'une certaine manière, incomplets, ce qui ne nous permet pas d'embrasser l'intégralité des réalités rencontrées par les personnes visées par l'enquête ;
- il existerait, globalement, une certaine confusion entre les pratiques de pré-positionnement, de positionnement et de validation dans l'esprit d'un certain nombre de travailleuses et travailleurs de première ligne. Néanmoins, les résultats ont été présentés et vérifiés auprès des coordinations ainsi que des travailleuses et des travailleurs de deuxième ligne.

4.1.2. Caractéristiques sociologiques

Notre enquête a permis d'étudier les principales caractéristiques sociologiques des personnes chargées du positionnement, de l'orientation et de la validation dans les CRI. Ainsi, elles présentent les caractéristiques suivantes :

- il s'agit majoritairement de femmes (77,4 %) ;
- elles ont entre 30 et 45 ans (51,6 %)[75] ;
- elles exercent la fonction de travailleuses de première ligne (50 %) et/ou de responsables de projets (42,5 %). 12,5 % déclarent occuper 2 fonctions, généralement celle de travailleuse de première ligne et de responsable de projets ;
- elles ont majoritairement un diplôme équivalent au baccalauréat (61,3 %), mais elles peuvent également avoir un diplôme de master (29 %) ou de l'enseignement secondaire supérieur (9,7 %). Par conséquent, nous avons affaire à une population dont le niveau d'éducation est élevé, 90,3 % ayant un diplôme de l'enseignement supérieur.

4.1.3. Orientation vers les CRI

Dans le cadre du parcours d'intégration, l'Art. 152, 4° du décret du 8 novembre 2018, concernant l'intégration des personnes étrangères et d'origine étrangère, stipule que lors « de la commande de leur titre de séjour de plus de trois mois dans une commune de la région de langue française, les primo-arrivants reçoivent une information relative au parcours d'intégration et sont orientés vers les centres [CRI] ». Le décret du 14 mars 2024 confirme cette disposition en précisant que la commune est chargée d'informer la personne de ses obligations. Bien que l'entièreté de la mission d'information ne repose pas sur les communes, celles-ci jouent un rôle central dans l'orientation vers les CRI ainsi que sur les premières informations délivrées aux personnes migrantes.

Les personnes interrogées rapportent leur sentiment que les bénéficiaires sont orientés, dans 24 % des cas, par les communes. Cependant, ils semblent davantage orientés par d'autres pouvoirs publics (33 %) comme le Forem ou les CPAS. Nous remarquons, également, le rôle du bouche-à-oreille (22 %) et des opérateurs de formation (20 %) sur lesquels nous reviendrons plus loin.

75 25,8 % d'entre elles ont entre 45 et 60 ans et 22,6 % entre 18 et 30 ans

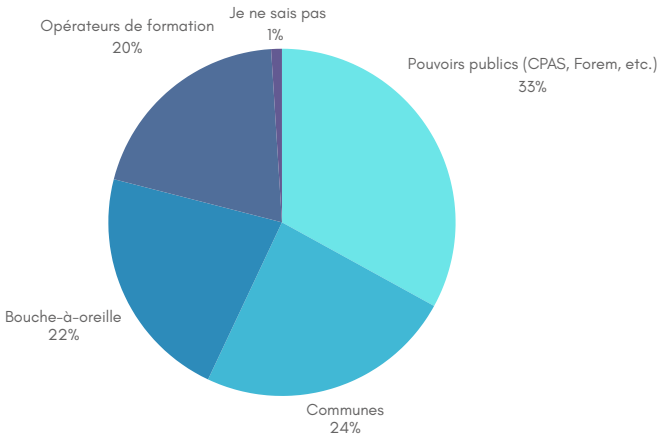

Figure n°9 : Manières dont les bénéficiaires sont orientés vers les CRI.

Pour ce qui est de l'information délivrée par les communes aux personnes sur le parcours d'intégration, la majorité indique qu'elles sont « souvent » (51 %) ou « occasionnellement » (29 %) informées. La présente enquête ne nous permet pas de mettre en évidence ou de localiser des problèmes spécifiques liés à l'orientation des personnes migrantes depuis les communes vers les CRI. Cependant, malgré les efforts de concertation entre les CRI, les communes et l'ensemble des acteurs sectoriels, des problèmes d'orientation et d'information sont rencontrés localement et rapportés par les travailleuses et travailleurs de première ligne, en particulier dans les territoires de Namur et de Mons.

4.1.4. Pratiques de pré-positionnement et positionnement dans les CRI

4.1.4.1. Pratiques de pré-positionnement

Certains CRI pratiquent le « pré-positionnement ». Ce type d'évaluation, contrairement au positionnement et à la validation, n'est ni consacré par la littérature scientifique et didactique ni encadré par un texte légal en Wallonie. Cette pratique est, notamment, née dans les CRI de l'idée que :

- les opérateurs de formation étaient les plus compétents pour véritablement positionner ;
- le pré-positionnement permettait d'éviter que les personnes soient positionnées plusieurs fois, c'est-à-dire par un CRI puis par un opérateur.

Le pré-positionnement est une pratique majoritairement non-formelle[76], c'est-à-dire ne reposant pas sur une méthodologie précise mais sur l'expertise des travailleuses et travailleurs de première ligne. Elle se base, généralement, sur 4 critères :

- le niveau de scolarité de la personne dans son pays d'origine ;
- le fait qu'elle soit francophone ou non-francophone ;
- ses expériences passées d'apprentissage du français à l'étranger ou en Belgique, pouvant être justifiées par une attestation ou les résultats d'un test ;
- des caractéristiques individuelles, telles que le projet personnel ou professionnel.

Notre enquête montre que le pré-positionnement est présent de manière occasionnelle (18 %) ou fréquente (18 %) dans 4 des 8 CRI, ce qui en fait une pratique peu courante. Elle a, d'ailleurs, sensiblement reculée depuis une enquête interne effectuée en 2020, 6 des 8 CRI

76 Il est à noter qu'un outil de pré-positionnement a été conçu par la didacticienne Wivine Dreze en 2018 pour les CRI. Cependant, cet outil ne semble pas être utilisé couramment par les CRI en 2024.

pratiquant alors le pré-positionnement.

Par ailleurs, dans 55 % des cas, le terme lui-même est utilisé par habitude ou bien parce que c'est celui utilisé dans le CRI ou entre collègues pour parler du positionnement. Ce n'est que dans 45 % des cas, que le pré-positionnement est vu comme une pratique véritablement distincte du positionnement. Ainsi, le pré-positionnement a un statut ambigu, tant du point de vue de son statut que des types de pratiques auxquels il se rapporte.

4.1.4.2. Pratiques de positionnement

Le terme « positionnement » est fréquemment utilisé pour parler de l'évaluation initiale en langue, permettant de déterminer les compétences linguistiques et en littératie des personnes en français. Dans les CRI, cette évaluation n'a pas d'objectif pédagogique, comme cela est généralement le cas chez les opérateurs de formation, comme nous le verrons plus bas. Il s'agit, avant tout, d'une évaluation diagnostique. L'objectif est, essentiellement :

- de définir si la personne a un niveau équivalent au A2 en langue française, cela étant un critère permettant de déterminer si elle sera en obligation de suivre une formation en français ;
- d'orienter, le cas échéant, la personne vers l'opérateur de formation qui correspond à son profil.

Le positionnement est pratiqué par 6 des 8 CRI, les autres confiant cette tâche à un opérateur de formation (67 %) ou à un organisme spécialisé (25 %). Dans 83 % des cas, ce type de test n'est pas systématique. En effet, il est généralement effectué lorsque la personne :

- n'a jamais été positionnée par un opérateur de formation ou par un autre CRI ;
- dispose d'une preuve relativement récente de son niveau en français.

Il arrive rarement qu'un CRI demande au bénéficiaire de réitérer un test de positionnement lorsque cela a déjà été effectué par un autre CRI ou par un opérateur de formation.

Pour ce qui est des tests utilisés, il s'agit dans 47 % des cas du test eLAO. D'autres tests sont utilisés, dans des proportions moindres, comme le test Lire et Écrire pour l'alphabétisation (16 %), les tests du Forem (14 %) ou le test Wallangues (12 %).

Le test eLAO est, originellement, un test de validation et non de positionnement. Il est fréquemment utilisé par les CRI car il est informatisé et ne nécessite pas de compétences ni de formation spécifiques. Ce choix est également guidé par le fait que ses résultats sont reconnus par une majorité d'acteurs sur le terrain.

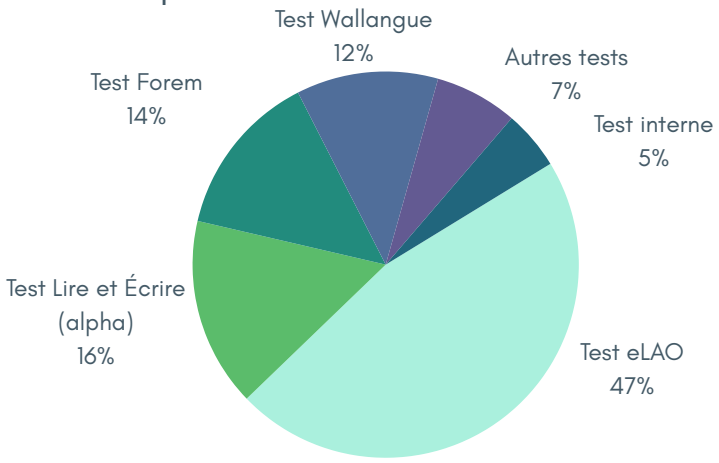

Figure n°10 : Tests de positionnement utilisés par les CRI.

Le degré de satisfaction exprimé par rapport à l'ensemble des tests utilisés est autant positif (45 %) que neutre (46 %). Bien que les réponses strictement négatives soient rares (9 %), cela ne permet pas de trancher quant à cette satisfaction. Il en est de même pour ce qui est spécifiquement du test eLAO, les personnes exprimant, majoritairement, une satisfaction partielle (47 %) ou donnant une réponse neutre (32 %). Pour ce qui est des autres tests, le constat est le même. Aucun test ne semble donc cristalliser davantage de satisfaction ou d'insatisfaction qu'un autre. En revanche, les réponses au questionnaire nous permettent de pointer le fait que les modalités et les supports des tests utilisés pourraient être améliorés (61 %), en particulier sa durée, la formulation des questions ou les types d'exercices demandés.

Par ailleurs, 82 % des personnes interrogées seraient prêtes à changer de test, si on le leur proposait, à condition d'/de :

- recevoir l'accord de leur hiérarchie (34 %) ;
- être convaincues de sa qualité (27 %) ;
- recevoir une formation sur leur temps de travail (20 %) ;
- être associées au choix du test (10 %).

Par conséquent, nous remarquons qu'il y a une recherche d'un soutien institutionnel passant par la hiérarchie ou par le fait d'être formées sur son temps de travail, ce que nous retrouverons, par la suite, chez les opérateurs de formation.

Nous constatons également que :

- 57 % des personnes interrogées considèrent que leur formation initiale était insuffisante pour mener à bien cette mission ;
- 91 % n'avaient pas d'expérience professionnelle en lien avec le positionnement au moment de leur recrutement et 62 % des personnes jugent que leur expérience professionnelle est insuffisante pour positionner au moment de leur recrutement ;
- 79 % voient la nécessité de se former dans ce domaine et 53 % ont effectivement suivi une ou plusieurs formations.

Néanmoins, notre enquête ne montre pas de sentiment d'incompétence marqué concernant le positionnement. En effet, 40 % des personnes interrogées expriment le sentiment d'être relativement compétentes, contre 22 % ayant un sentiment d'incompétence marqué. Cependant, 38 % des personnes donnent une réponse neutre, ce qui vient modérer ces résultats. Par conséquent, certaines fragilités se laissent deviner concernant le sentiment de compétence en lien avec les pratiques de positionnement, bien qu'elles ne soient pas nettement exprimées.

4.1.5. Pratiques d'orientation vers les opérateurs de formation dans les CRI

Le bilan social, ainsi que le pré-positionnement et/ou le positionnement, dans les CRI, servent de base pour déterminer si les personnes sont obligées de suivre un parcours d'intégration. L'un des critères d'exemption est le fait de posséder au moins le niveau A2 en français, selon les indicateurs du CECRL. L'objectif est également d'orienter les personnes vers l'opérateur de formation qui correspond à leur profil et à leur demande. Un certain nombre de personnes volontaires, c'est-à-dire de personnes voulant suivre des cours de langue sans y être obligées, peuvent également être orientées par les CRI vers les opérateurs de formation.

De cette manière, les travailleuses et les travailleurs des CRI vont, selon les cas :

- croiser les informations sur la personne avec l'offre disponible en cours de français pour orienter directement la personne vers un opérateur de formation ;
- présenter à la personne la liste des opérateurs qui pourraient lui convenir en la laissant faire son choix.

Notre enquête ne montre pas la prédominance de l'un ou de l'autre critère utilisé pour orienter, que ce soit le niveau de scolarité, de langue, le lieu de résidence ou encore le projet personnel ou professionnel de la personne. Au contraire, nous avons une approche que l'on pourrait qualifier de « multivariée ». Cela pourrait correspondre à une stratégie, consciente ou inconsciente, d'adaptation à des publics et à des situations généralement hétérogènes et complexes.

Les outils utilisés pour orienter sont eux-mêmes multivariés. En effet, les travailleuses et travailleurs prennent essentiellement appui sur les informations à leur disposition sur les places disponibles et se basent sur leur propre connaissance du réseau (25 %). Ils utilisent également les répertoires et les cadastres existants (16 %) ainsi que le portail Alpha-FLE (11 %)[77], qui est un site Internet répertoriant les offres de formation. La prégnance du réseau, parfois propre à la personne qui oriente, peut présenter certaines limites, comme le fait de :

77 Nous parlons, ici, de l'ancien portail alpha-FLE mis en place en 2017 par le CRVI et le CRIC.

- favoriser les opérateurs de formation qui savent rendre leur offre plus visible et capter les publics ;
- diminuer le caractère objectif de cette orientation, en laissant la place à l'appréciation ou à des relations personnelles entretenues avec l'un ou l'autre acteur associatif.

4.1.6. Pratiques de validation dans les CRI

Un certain nombre de CRI sont amenés à effectuer des tests de validation. Le terme « validation » se rapporte, généralement, à une forme d'évaluation finale du niveau de français. Il s'agit dans les CRI, principalement, d'une validation certificative débouchant sur une reconnaissance institutionnelle et officielle du niveau atteint par la personne. Il ne s'agit donc pas d'une validation à vocation formative et pédagogique comme cela est généralement le cas chez les opérateurs de formation. En effet, les CRI instruisent surtout certaines demandes, notamment des demandes de nationalité qui nécessitent d'attester d'un certain niveau de langue française.

La validation n'est, à ce jour, pas obligatoire pour les personnes qui ont suivi le parcours d'intégration. En effet, elles n'ont pas l'obligation d'atteindre un certain niveau de français au terme de leur parcours d'intégration. Le test de validation est effectué, généralement, au terme de sa formation en langue. Cependant, il peut intervenir à n'importe quel moment et dans n'importe quel cas, lorsque la personne en fait la demande.

Plus de la moitié des CRI font passer des tests de validation et cela est même systématique dans 3 des 8 CRI. Lorsque le CRI ne l'assure pas lui-même, la validation est confiée à un opérateur de formation ou à un organisme spécialisé. Certains CRI ont, notamment, un partenariat avec le Forem. D'autres, plus rares, s'associent avec une ILI ou un CPAS. Dans une minorité de cas, plusieurs CRI s'associent pour organiser des sessions communes de tests eLAO.

Ce dernier test est celui qui est majoritairement utilisé pour valider. Il est utilisé par tous les CRI qui effectuent des tests de validation.

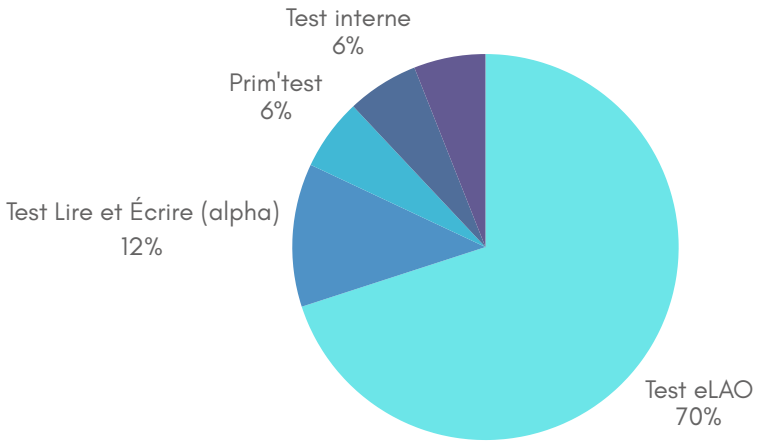

Figure n°11 : Tests utilisés pour la validation par les CRI.

Comme cela a été dit précédemment, le test eLAO présente l'avantage d'être automatisé et de ne pas nécessiter de connaissances approfondies dans le domaine de l'évaluation linguistique, qui n'est pas le corps de métiers des CRI. Le choix de ce test est aussi stratégique car il est celui qui est, généralement, reconnu par les parquets dans le cadre des demandes de nationalité.

Pour ce qui est la satisfaction exprimée à l'égard de l'ensemble des tests utilisés, la moitié des personnes exprime une satisfaction relative tandis que 41 % expriment une insatisfaction relative. Si nous regardons, en détail, les réponses en lien avec les différents tests, le :

- test eLAO donne des résultats identiques aux résultats globaux concernant la satisfaction ;
- Prim'test fait l'objet d'une satisfaction sensiblement plus marquée que les autres tests ;
- test de Lire et Écrire (Alpha) cristallise davantage d'insatisfaction concernant la validation, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'il ne s'agit pas d'un test de validation mais de positionnement.

Comme précédemment, les modalités de passage du test sont davantage pointées comme pouvant être améliorées, notamment la durée du test et les critères de validation. Pour ce qui est du contenu du test, les questions et les exercices demandés sont davantage montrés comme étant les limites de ces tests. Il n'est pas anodin de souligner, spécifiquement, les limites liées aux modalités de passage du test. En effet, la validation étant une épreuve particulièrement stressante, l'inconfort ressenti peut être nettement augmenté par le fait d'effectuer le test sur un ordinateur ou par le chronométrage, comme cela est le cas du test eLAO.

La majorité (90 %) des travailleuses et travailleurs des CRI serait prête à changer de test si on le leur proposait. 27 % plébiscitent un test interne, type de test massivement utilisé, comme nous le verrons plus loin, chez les opérateurs de formation. Cela pourrait dénoter une volonté d'avoir un outil plus adapté au public et au cadre de travail des CRI. La limite de ce type de test est sa reconnaissance dans le cadre des certifications officielles du niveau de langue.

Nous remarquons également que :

- 63 % des personnes interrogées considèrent que leur formation initiale était insuffisante pour mener à bien la mission de validation ;
- 92 % n'avaient pas d'expérience professionnelle en lien avec la validation au moment de leur recrutement et 60 % des personnes jugent que leur expérience professionnelle était alors insuffisante pour valider ;
- 64 % voient la nécessité de se former dans ce domaine et 50 % ont effectivement suivi une ou plusieurs formations.

Comme pour le positionnement, notre enquête ne montre pas de sentiment d'incompétence marqué. 36 % des personnes expriment le sentiment d'être plutôt compétentes et 27 % entièrement compétentes. Le sentiment de compétence est donc sensiblement supérieur pour la validation qu'il ne l'est pour le positionnement. Cela est à mettre en regard avec la nature des tâches de validation, celles-ci étant assistées, majoritairement, par le test eLAO spécifiquement conçu pour la validation. Son adaptation à ce type de situation sécurise probablement davantage les travailleuses et les travailleurs des CRI.

4.2. Positionnement, orientation et validation dans les dispositifs de formation

4.2.1. Méthodologie

Les données présentées dans cette sous-section consacrée à l'étude des pratiques de positionnement, d'orientation et de validation chez les opérateurs de formation en Wallonie, sont issues d'une enquête réalisée en 2023. Un questionnaire, administré grâce à l'outil Google Forms, a été adressé à l'ensemble des opérateurs de formation wallons actifs dans les domaines de l'Alphabétisation pour les francophones et les non-francophones, le FLE et la remise à niveau. Ce questionnaire, conçu en collaboration avec Lire et Écrire en Wallonie, a été :

- discuté avec des travailleuses et travailleurs des CRI ;
- évalué positivement par un Comité scientifique ;
- testé auprès d'une dizaine d'opérateurs de formation wallons ;
- présenté aux opérateurs de formation en langue française dans le cadre des plateformes organisées par les CRI ;
- envoyé par mail à l'ensemble des opérateurs wallons et est resté accessible du 9 juin au 20 octobre 2023.

Comme pour l'enquête concernant l'offre de formation, l'ensemble des 255 opérateurs wallons, tous types confondus, ont été visés par cette enquête en ligne. Par ailleurs, ces types d'organismes sont ceux répertoriés dans l'Art. 152/4 du décret du 8 novembre 2018 concernant l'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère, d'application lors de cette enquête.

Nous avons posé 2 types de questions. Il s'agissait :

- principalement, de questions semi-ouvertes comportant des propositions et une catégorie « Autre » pouvant être complétée librement, ayant permis, grâce à un traitement manuel, de créer et comptabiliser des réponses non prévues dans le questionnaire initial ;
- des questions fermées pour mesurer le degré d'accord ou de désaccord face à certaines affirmations, ainsi que le degré de satisfaction ou d'insatisfaction en réaction à des propositions de situations.

L'ensemble des données récoltées a fait l'objet d'un traitement statistique grâce au logiciel *Microsoft Excel*. Ce corpus de données a été analysé quantitativement et qualitativement. Cette analyse a été nourrie par la littérature scientifique. Lorsque des données additionnelles apparaîtront, ci-dessous, cela sera signalé systématiquement.

La méthodologie employée a donc été la même que pour les enquêtes mentionnées précédemment. Néanmoins, il existe 2 différences notables avec celles-ci :

- les réponses ont été anonymisées pour que les personnes se sentent libres de répondre au questionnaire et que ces réponses ne puissent être utilisées à des fins de contrôle. L'inconvénient est que nous ne possédons pas d'informations précises sur l'identité et l'origine géographique des répondantes et des répondants. En revanche, nous avons des informations sur les types d'organismes et les publics visés ;
- plusieurs personnes, au sein d'un même opérateur de formation, pouvaient répondre au questionnaire. En effet, notre volonté était de récolter des données sur des pratiques individuelles. Malheureusement, nous avons reçu, dans seulement 9 % des cas, des réponses strictement individuelles. Les autres réponses étaient individuelles mais formulées au nom de l'opérateur de formation (66 %), ainsi que des réponses collectives (25 %) ;
- par conséquent, nous n'avons pas pu récolter de données suffisamment nombreuses nous permettant d'étudier les déterminants sociologiques, comme nous l'avons fait pour les travailleuses et les travailleurs des CRI.

Nous avons indiqué, en début du questionnaire, des définitions du positionnement, de l'orientation et de la validation, identiques à celles présentes dans l'enquête destinée aux CRI.

Comme pour les enquêtes précédentes, nous parlons de « représentativité sociologique ». Dans l'hypothèse probable qui est que nous avons reçu, majoritairement, une seule réponse par opérateur de formation, nous pouvons estimer que le taux moyen de réponses est de 45,1 % (soient 110 réponses pour 255 opérateurs de formation). Bien que ce taux soit moins élevé que celui des enquêtes précédentes, il reste relativement satisfaisant.

Nous constatons, également, que le taux de réponse est supérieur ou égal à 50 % pour tous les types d'opérateurs. Cependant, la représentativité de l'Enseignement pour Adultes est relativement faible (22,64 %) pour les raisons mentionnées précédemment. Cela ne nous permet donc pas d'affirmer que les pratiques rapportées dans le cadre de cette enquête sont représentatives de celles de ce type d'organisme. Une autre limite, compte tenu de l'absence de données sur la localisation géographique des opérateurs ayant répondu au formulaire, est qu'il ne nous est pas possible de vérifier si les pratiques diffèrent d'un territoire à l'autre.

4.2.2. Orientation vers les dispositifs de formation

Comme précédemment, nous allons observer de quelles manières les personnes arrivent chez les opérateurs de formation. À la différence des CRI, l'orientation vers les opérateurs de formation n'est pas encadrée décrétalement. Cette orientation passe par :

- les pouvoirs publics (38,8 %) ;
- le bouche-à-oreille, notamment par d'anciennes et d'anciens apprenants (33,7 %) ;
- d'autres acteurs du secteur, par exemple des opérateurs ou les CRI (25,6 %) ;
- la publicité externe, notamment les sites Internet des opérateurs de formation (1,3 %).

Pour ce qui est de l'orientation effectuée par les pouvoirs publics, nous constatons que les communes (6,41 %) semblent jouer un rôle relativement modeste. Cela pourrait s'expliquer par :

- le fait que les communes collaborent plus directement avec les CRI qu'avec les opérateurs de formation, cette collaboration étant encadrée décrétalement ;
- une question de perception. Dans ce sens, les opérateurs de formation pourraient davantage percevoir les difficultés liées aux communes ainsi que le rôle du bouche-à-oreille, en ayant une relation plus longue et plus proche avec les publics. Ainsi, cela pourrait les amener, consciemment ou inconsciemment, à minorer le rôle des communes dans l'orientation.

4.2.3. Pratiques de positionnement dans les dispositifs de formation

Le terme « positionnement » est utilisé de la même manière que précédemment, c'est-à-dire pour parler de l'évaluation initiale en langue, permettant de déterminer les compétences linguistiques et en littératie des publics. Chez les opérateurs de formation, contrairement aux CRI, cette évaluation a des objectifs principalement pédagogiques. En effet, elle permet de :

- définir si la personne a le profil qui correspond à celui des personnes formées et à la pédagogie adoptée par l'opérateur de formation ou si elle doit être réorientée vers un autre organisme ;
- constituer des groupes de formation selon le niveau et le profil de la personne.

Notre enquête montre que la majorité des opérateurs de formation font passer un test de positionnement (61,2 %). Une minorité d'entre eux se reposent, le cas échéant, sur les résultats des tests passés chez un autre opérateur de formation (15 %) ou dans un CRI (10,4 %). Il arrive que les opérateurs de formation fassent passer un nouveau test lorsque la personne a égaré son attestation ou bien lorsque le test a été passé il y a trop longtemps.

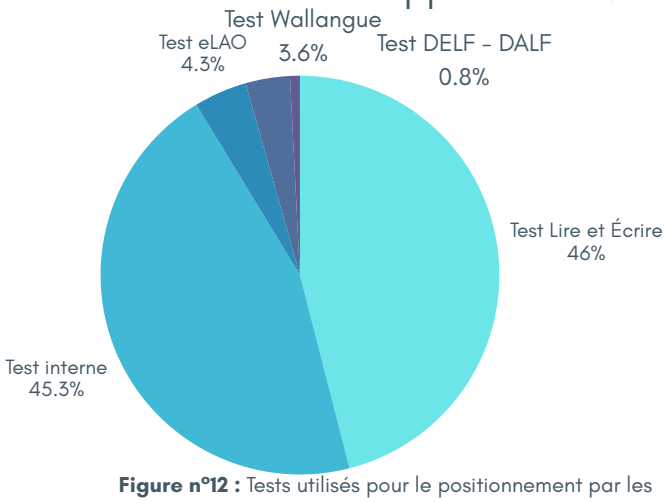

Figure n°12 : Tests utilisés pour le positionnement par les opérateurs de formation[78].

Pour ce qui est des tests de positionnement utilisés, nous remarquons que les 2 tests les plus fréquents sont celui de Lire et Écrire 46 %) et les tests dits « internes » (45,3 %), c'est-à-dire des tests créés par l'opérateur de formation, généralement basés sur un test existant.

Les tests internes reposent, dans 51,5 % des cas, sur les indicateurs prescrits par le CECRL et dans 35,4 % des cas sur les cadres de référence de Lire et Écrire pour l'Alphabétisation et le FLE[79]. Dans une minorité de cas, les tests internes reposent sur un cadre propre à l'opérateur de formation (4 %). Cela permet de relativiser le caractère hétérogène de cette pratique des tests internes.

Pour ce qui est spécifiquement du FLE, le test Lire et Écrire (49,6 %) est également majoritaire, suivi de près par les tests internes (43,7 %). En revanche, pour ce qui est de la remise à niveau, le test interne (58 %) est nettement majoritaire, devant le test Lire et Écrire (26 %). Il est à noter, également, que :

- les ILI utilisent davantage de tests internes (48,1 % contre 44,6 % pour le test Lire et Écrire) ;
- l'Enseignement pour Adultes utilise exclusivement des tests internes basés sur les dossiers pédagogiques de référence en matière de FLE et de remise à niveau ;
- les CISP utilisent davantage le test Lire et Écrire (50 % contre 47 % pour les tests internes) ;
- l'éducation permanente utilise très majoritairement le test Lire et Écrire (70,6 % contre 29,4 % pour les tests internes) ;
- le test Lire et Écrire est également majoritaire chez les pouvoirs publics, tels que les CPAS et les communes.

Ce qui pourrait expliquer, d'une part, la prégnance du test Lire et Écrire, à part ses qualités propres, sa gratuité et son accessibilité, est qu'il permet de positionner clairement les personnes en fonction des grandes orientations pédagogiques de la nomenclature du 17 janvier 2023. Quant à l'utilisation massive des tests internes, elle pourrait s'expliquer par :

- la volonté de s'adapter à des publics et des situations complexes et hétérogènes ;
- la prédominance de l'aspect pédagogique dans le positionnement par les opérateurs de formation.

78 Nous n'avions pas distingué, dans cette enquête, le test de Lire et Écrire destiné à l'Alphabétisation et au FLE. Ils sont donc indifférenciés dans nos résultats.

79 Les référentiels de Lire et Écrire sont disponibles aux adresses suivantes : https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/referentiel_06ce.pdf ; https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/2_rfrentiel_de_comptences.pdf

Dans ce sens, la limite d'un test standard est, justement, de proposer des objectifs et des critères standards, qui ne sont pas nécessairement adaptés aux situations et aux publics rencontrés (Maurer et Zeiter 2021 : 15). Une démarche pédagogique nécessite, le plus souvent, une appropriation des outils existants et leur adaptation à une situation donnée. Cette prégnance de la pédagogie est corroborée par le fait que, dans 72,3 % des cas, c'est le ou la future formatrice qui fait passer le test de positionnement[80].

Le test utilisé est, en règle générale :

- prescrit par l'opérateur de formation (24,1 %) ;
- perçu comme étant le plus fiable (19,9 %) ;
- celui pour lequel la personne a été formée (16,5 %) ;
- utilisé par habitude (11,4 %) ;
- choisi pour sa gratuité (8,9 %).

De manière générale, le test utilisé fait l'objet d'une satisfaction relative (66,97 %) voire d'une satisfaction totale (11,93 %). Le test Lire et Écrire (65,5 %) et les tests internes (68,3 %) font, majoritairement, l'objet d'une satisfaction relative. Globalement, les tests standards (68,5 %) et les tests internes (65,6 %) sont équivalents en termes de satisfaction relative.

Pour ce qui est des améliorations pouvant être apportées au test utilisé, la majorité considère qu'il faudrait améliorer le contenu du test (48,7 %) ainsi que ses conditions de passage (21,5 %) et les critères de positionnement (18,3 %). Cela montre, une fois de plus, la prégnance de la question pédagogique, les personnes interrogées étant particulièrement attentives au contenu des tests.

La majorité des personnes interrogées (79,6 %) seraient prêtes à changer de test si on le leur proposait. Néanmoins, pour accepter de changer de test, elles disent vouloir :

- être convaincues de la qualité du test proposé (34,6 %) ;
- disposer d'une formation sur leur temps de travail (26,7 %) ;
- être associées au choix du nouveau test (13,6 %) ;
- avoir l'aval des autres organismes en plateforme (11,4 %).

Ainsi, le critère principal pour que les personnes acceptent de changer de test est de recevoir un soutien institutionnel.

Notre enquête montre que les personnes n'expriment pas de sentiment d'incompétence marqué. Cela est corroboré par le fait que :

80 Il peut également s'agir du ou de la coordinatrice (21,64 %). Les autres réponses concernent d'autres types de travailleuses et de travailleurs.

- 34 % des personnes interrogées considèrent que leur formation initiale était relativement voire entièrement suffisante, dans 13,4 % des cas, pour mener à bien cette mission ;
- 59,8 % n'avaient pas d'expérience professionnelle en lien avec le positionnement au moment de leur recrutement ;
- 44 % des personnes jugent que leur expérience professionnelle était suffisante pour positionner au moment de leur recrutement. Cependant, 40,4 % jugent qu'elle était insuffisante. Les résultats sont donc mitigés dans ce domaine ;
- 64 % voient la nécessité de se former dans ce domaine et 60 % ont effectivement suivi une ou plusieurs formations en lien avec le positionnement.

Globalement, 50,6 % des personnes interrogées expriment le sentiment d'être relativement compétentes voire entièrement compétentes dans 36,1 % des cas. Seules 3,6 % expriment un sentiment d'incompétence. Par conséquent, nous constatons que les personnes qui positionnent chez les opérateurs de formation se sentent nettement plus en sécurité avec leurs pratiques que les travailleuses et les travailleurs des CRI. Cela pourrait s'expliquer, notamment dans le cadre du FLE, par le fait que les personnes sont, généralement :

- formées à l'évaluation dans le cadre de formations universitaires, en haute-école ou dans le cadre d'autres types de formations professionnelles. Cela témoigne d'une certaine professionnalisation du secteur ;
- en sécurité avec des pratiques de positionnement qui sont, dans près de la moitié des cas, des tests internes, c'est-à-dire des tests façonnés par elles-mêmes ou propres à l'opérateur de formation.

4.2.4. Pratiques de (ré)orientation vers d'autres dispositifs de formation

Il arrive que des opérateurs de formation soient amenés à (ré)orienter les bénéficiaires vers d'autres lieux de formation parce qu' :

- une partie de leur activité est effectivement dédiée à l'orientation ;
- ils jugent que les personnes ne sont pas dans l'organisme qui correspond à leur profil, notamment en termes de pédagogie. Il s'agit alors d'une réorientation ;
- ils n'ont plus de places disponibles. Il s'agit alors d'une orientation ou d'une réorientation.

Cette (ré)orientation vers un autre opérateur de formation se base sur :

- les compétences linguistiques de la personne (49 %) ;
- ses propres demandes, notamment en termes de secteur géographique (19,69 %) ;
- son projet personnel et/ou professionnel (12,6 %) ;
- son expérience passée dans l'apprentissage du français (9,3 %) ;
- son niveau de scolarité (9,1 %).

En ce qui concerne les outils utilisés pour effectuer cette (ré)orientation, les personnes se basent, de manière plus fréquente que dans les CRI, sur leur propre connaissance du secteur (46,5 %). Nous formulerons les mêmes remarques que précédemment, la prégnance du réseau propre à la personne ou à l'institution qui oriente pouvant présenter certaines limites, notamment celles de :

- favoriser les opérateurs de formation sachant rendre leur offre la plus visible et capter le plus de publics ;
- diminuer le caractère objectif de cette orientation, en laissant la place à l'appréciation ou à des relations personnelles entretenues avec l'un ou l'autre acteur sectoriel.

Cependant, les personnes utilisent aussi les outils existants, que ce soient les répertoires et les cadastres (26,2 %) ou le portail Alpha-FLE[81] (23,5 %). Plus globalement, ces résultats montrent que les opérateurs de formation ont des approches multivariées de l'orientation qui supposent la volonté d'avoir une démarche adaptée à la situation de chaque individu. Les logiques pédagogiques et humaines sont donc prédominantes par rapport à celle du « tri » des bénéficiaires selon des critères standardisés.

4.2.5. Pratiques de validation dans les dispositifs de formation

La validation, dans le cadre des activités menées par les opérateurs de formation, permet d'évaluer le niveau atteint à l'issue d'un apprentissage mais aussi, indirectement, d'évaluer un enseignement. En effet, un apprentissage reflète aussi les résultats obtenus par l'application d'une certaine pédagogie. Nous distinguons, principalement, 2 types de validations, c'est-à-dire l'évaluation :

- **formative** permettant d'ajuster l'apprentissage et/ou l'enseignement en fonction des résultats obtenus ;
- **sommative** venant clôturer une période de formation ou la formation elle-même. Ce type d'évaluation peut être pédagogique en rendant compte des acquis de la personne, ou certificative en débouchant sur une reconnaissance institutionnelle et officielle du niveau atteint.

Les opérateurs de formation pratiquent, à la fois, des validations formatives et sommatives, ces dernières débouchant essentiellement sur une attestation de suivi d'un parcours de formation et/du niveau de langue atteint. Les évaluations certificatives, quant à elles, sont nettement plus rares. En effet, 92 % des opérateurs de formation fournissent une attestation de fréquentation en fin de formation ou à la demande de la personne. Dans la majorité , ces attestations reprennent, essentiellement, le nombre d'heures suivies et les compétences acquises, notamment le niveau atteint dans les compétences visées. Seuls quelques

81 Nous parlons, ici, de l'ancien portail alpha-FLE mis en place en 2017 par le CRVI et le CRIC.

organismes, en particulier l'Enseignement pour Adultes et le Forem, sont en mesure de délivrer une attestation pouvant être utilisée dans le cadre d'une démarche officielle, telle qu'une demande de nationalité. Les personnes peuvent également obtenir une certification officielle en se faisant tester par leur CRI.

L'enquête par questionnaire de 2023 montre que 81,6 % des opérateurs de formation valident. Dans la majorité des cas, cette validation répond à des exigences institutionnelles et administratives, souvent une exigence venant de l'organisme lui-même de fournir une preuve du niveau atteint par la personne. Cette validation intervient, généralement, en fin de formation (67,2 %) et, dans des cas plus rares, en cours de formation (20,1 %) ou à la demande de la personne (12,7 %).

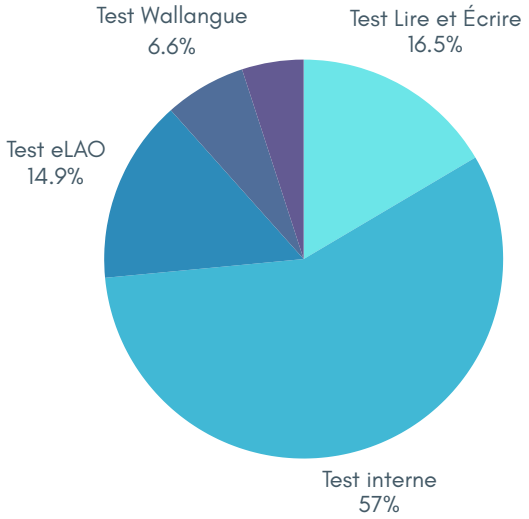

Figure n°13 : Tests utilisés pour la validation par les opérateurs de formation.

Pour ce qui est des tests de validation, nous remarquons que les tests internes sont massivement utilisés (57 %). Nous retrouvons, dans une moindre mesure, le test Lire et Écrire (16,5 %) et le test eLAO (14,9 %).

Les tests internes sont majoritaires pour le FLE en étant utilisés par 54,46 % des opérateurs de formation, contre 16 % pour le test eLAO et 14,3 % pour le test de Lire et Écrire. Il en est de même pour la remise à niveau, où les tests internes sont utilisés dans 50 % des cas. Les tests eLAO, Wallangues et le DELF-DALF, quant à eux, sont utilisés dans des proportions similaires (de 15 à 20 %).

Par ailleurs, les tests internes sont majoritaires dans les pratiques de tous les types d'opérateurs, notamment chez les CPAS (53,3 %), les ILI (49,5 %), l'Éducation permanente (46,7 %) et les CISP (38,2 %).

Le test est choisi, principalement, parce qu'il/que :

- paraît être le plus fiable (29,2 %) ;
- les résultats sont reconnus dans le cadre de certaines démarches (16 %) ;
- est prescrit par l'organisme (15,3 %) ;
- correspond à celui pour lequel la personne a été formée (16,8 %).

Nous faisons l'hypothèse que l'utilisation de tests internes est également, comme pour le positionnement, en lien avec un objectif pédagogique qui est de valider les acquis des personnes concernant des aspects abordés lors de la formation (Maurer et Zeiter 2021 : 15). Cela pourrait être corroboré par le fait que c'est la formatrice ou le formateur qui fait passer le test de validation dans 86,5 % des cas.

Globalement, les tests utilisés font l'objet d'une satisfaction relative (63 %), voire totale (12 %). Il en est de même, spécifiquement, pour les tests internes qui font l'objet d'une satisfaction relative (66,7 %) ou totale (15,9 %). Le test Lire et Écrire fait l'objet d'une satisfaction relative (59 %) et totale (9 %) relativement inférieure, ce test n'étant pas dédié à la validation. Le test eLAO, quant à lui, suscite une satisfaction relative (61,1 %) dans les mêmes proportions que les tests internes. Cependant, la satisfaction totale est sensiblement inférieure (5,5 %) et l'insatisfaction totale plus importante (22,2 %).

Pour ce qui est de l'amélioration possible des tests utilisés, 53,49 % des personnes interrogées pensent que l'on pourrait améliorer les conditions matérielles de passage du test et 25,58 % son contenu. Cela marque une différence avec les tests de positionnement mettant davantage en avant le contenu. Une piste d'explication possible pourrait être que les tests de validation sont souvent considérés comme une épreuve particulièrement stressante, ce stress étant augmenté chez les personnes migrantes par l'obligation de terminer son parcours ainsi que par la peur des sanctions (Gossiaux et al. 2019 : 12, 49, 79). Le fait de chronométrer les tests et que certains se déroulent sur un ordinateur, peuvent aussi être considérés comme des facteurs aggravant le stress. Cela pourrait aussi expliquer la prégnance des tests internes permettant de modérer ce caractère stressant, en les adaptant aux publics et à la matière vue en formation.

Comme précédemment, notre enquête ne montre pas de sentiment d'incompétence marqué. Cela est corroboré par le fait que :

- 38,1 % des personnes interrogées considèrent que leur formation initiale était plutôt suffisante et 17,5 % qu'elle l'était entièrement pour valider ;
- 57,1 % n'avaient pas d'expérience professionnelle en lien avec la validation au moment de leur recrutement ;
- 52,3 % des personnes jugent que leur expérience professionnelle était suffisante pour valider au moment de leur recrutement contre 23,6 % jugeant qu'elle était insuffisante. Ainsi, elles semblent plus disposées à s'appuyer sur leur expérience professionnelle ;
- 77,8 % voient la nécessité de se former dans ce domaine et 53,2 % ont effectivement suivi une ou plusieurs formations.

Globalement, 59,4 % des personnes expriment le sentiment d'être relativement compétentes voire de l'être entièrement dans 29,7 % des cas. Seules 3,1 % d'entre elles expriment un sentiment d'incompétence relative. Aucune ne marque un sentiment d'incompétence totale. Par conséquent, nous constatons que les personnes se sentent davantage en sécurité avec leurs pratiques de validation que les travailleuses et les travailleurs des CRI. Comme précédemment, nous avons affaire, notamment dans le cadre du FLE, à des pédagogues formés à l'évaluation et dont c'est le corps de métier. Cela témoigne, également, d'une certaine professionnalisation du secteur. Cette sécurité est renforcée par le fait que les personnes et/ou les opérateurs de formation ont façonné eux-mêmes leurs pratiques de validation au travers des tests internes.

4.3. Facteurs favorisant et défavorisant la réceptivité sociale en lien avec les pratiques de positionnement, d'orientation et de validation

4.3.1. Facteurs en lien avec les CRI

Comme précédemment, nous allons faire état de ce qui semble favoriser ou défavoriser la réceptivité sociale des CRI, en la mettant en lien avec les pratiques de positionnement, d'orientation et de validation. Ces pratiques, comme nous l'avons dit, sont centrales car elles encadrent, véritablement, l'apprentissage de la langue française par les personnes migrantes.

Ainsi, ce qui semble contribuer à la réceptivité sociale des CRI et, par conséquent, à celle des publics reçus par eux, est le fait que :

- les personnes chargées de ces missions ont, majoritairement, un niveau universitaire, donc un niveau d'éducation élevé. Sans diminuer le mérite et les qualités des personnes ayant un niveau d'éducation moins élevé, nous avons tout de même affaire, dans l'ensemble, à un personnel qualifié prenant en charge des missions complexes à tout point de vue ;
- les personnes en charge de ces missions se sentent, globalement, en sécurité avec leurs pratiques en n'ayant pas un sentiment d'incompétence marqué, malgré certaines fragilités lors de l'entrée en fonction ;
- notre enquête ne montre pas d'importants obstacles liés à l'orientation et à l'information délivrée par les communes aux personnes migrantes, bien que des problèmes persistent localement. Cela montre que les efforts de concertation des CRI avec les communes, mais aussi avec l'ensemble des acteurs sectoriels, portent leurs fruits. Pour ce qui est de l'approche de l'orientation depuis les CRI vers les opérateurs de formation, celle-ci se veut adaptée à des publics hétérogènes et se situer dans une approche humaine ;
- les CRI font leur possible pour que les bénéficiaires n'aient pas à multiplier les tests, notamment grâce au pré-positionnement. Dans la mesure du possible, ils essaient de se fier aux attestations de langue remises par des opérateurs de formation ou d'autres CRI. Ils essaient, autant que possible, de fluidifier le parcours des bénéficiaires et d'alléger les étapes leur permettant d'entrer en formation.

Pour ce qui défavorise, sensiblement, la réceptivité sociale des CRI, nous pouvons citer le fait que :

- l'orientation, basée sur le bouche-à-oreille, reste importante, ce qui implique qu'une partie de cette orientation est assurée par des personnes non-professionnelles. Bien qu'il soit rassurant de constater que les personnes peuvent arriver dans les CRI ou chez les opérateurs de formation par différents moyens, cela signifie qu'il est complexe de s'assurer de la qualité de ce type d'orientation passant par des tiers ;

- le pré-positionnement reste une pratique peu encadrée, dans le sens où elle repose sur des méthodes qui ne sont pas formalisées et non-prévue par le décret du 14 mars 2024 concernant l'intégration des personnes étrangères. S'il est possible de se fier au professionnalisme des travailleuses et travailleurs, il semble qu'un flou persiste entre les pratiques de pré-positionnement et de positionnement, ce qui peut engendrer des difficultés dans le domaine de l'orientation ;
- le test principalement utilisé pour le positionnement, en l'occurrence, le test eLAO, s'il comporte des avantages pratiques, n'est pas un test de positionnement. Ainsi, il est possible de mettre en doute, dans une certaine mesure, cette pratique et la nature des résultats. De même, ce type de test « psychométrique » fait l'objet de nombreuses critiques.

4.3.2. Facteurs en lien avec les dispositifs de formation

De la même manière, nous allons voir ce qui favorise ou défavorise la réceptivité sociale des opérateurs de formation et de leurs publics au regard des pratiques de positionnement, d'orientation et de validation.

Pour ce qui favorise la réceptivité sociale, nous pouvons citer le fait que :

- les opérateurs de formation portent une grande attention aux aspects pédagogiques. En témoigne l'utilisation de tests internes pour une grande partie d'entre eux, qui permettent de développer des approches correspondant aux publics et au type de formation délivré. De la même manière, l'aspect humain est central dans l'ensemble de leurs pratiques ;
- la logique de réseau et la volonté de faire réseau semblent bien ancrées dans les pratiques des opérateurs de formation, notamment dans les pratiques d'orientation ;
- les personnes en charge des missions de positionnement et de validation semblent qualifiées et en sécurité avec leurs pratiques. Cela témoigne d'une professionnalisation du secteur qui s'est opérée depuis une vingtaine d'années et qui ne fait que s'accroître au fil du temps en FLE.

En revanche, pour ce qui est de ce qui défavorise cette réceptivité sociale, nous mentionnerons le fait que :

- l'orientation non-professionnelle, notamment le bouche-à-oreille, joue un rôle prépondérant. Nous notons, également, que le rôle des communes dans l'orientation est peu perçu par les opérateurs de formation ;
- peu d'opérateurs de formation se fient aux attestations de langue délivrées par d'autres organismes. Cela favorise la multiplication des tests passés par les bénéficiaires, complexifie certaines procédures et contribue à la diminution de leur réceptivité sociale;
- la prégnance de l'utilisation de tests internes, pour le positionnement et la validation,

diminue sensiblement la représentativité de leurs résultats et leur transposition dans d'autres contextes, notamment leur prise en compte par d'autres opérateurs de formation ;

- les attestations, délivrées par la majorité des opérateurs de formation, ne rendent compte que du parcours réalisé chez ces opérateurs. Cela implique, soit une concentration des personnes dans des organismes pouvant délivrer ce type d'attestation, soit la multiplication des tests de validation. Dans tous les cas, cela mène à une diminution de la réceptivité sociale des opérateurs de formation et des publics dont le travail et les compétences ne sont pas reconnus à leur juste valeur.

4.4. Recommandations politiques

Nous voudrions formuler les recommandations politiques suivantes qui concernent, globalement, les pratiques de positionnement, d'orientation et de validation. Ainsi, il nous semble essentiel, en cas de volonté d'harmonisation des pratiques, de prêter attention à ce que :

- cette harmonisation soit raisonnée, une normalisation rigide des pratiques risquant d'inhiber les capacités d'adaptation et la créativité pédagogique, notamment des opérateurs de formation ;
- les moyens, notamment financiers, soient suffisants pour accompagner, former les personnes et développer des outils de validation adaptés aux différents publics. Ces outils doivent également permettre l'évaluation des compétences linguistiques des personnes dans des situations réelles.

Par ailleurs, il semble important que la concertation et la coordination entre l'ensemble des acteurs du secteur, en particulier entre les communes, les CRI et les opérateurs de formation, soient maintenues voire renforcées. Nous voyons, principalement, comme moyen possible pour fluidifier le parcours des apprenantes et des apprenants, le fait de mutualiser les ressources. Ainsi, il serait possible de créer des journées d'orientation et d'inscription communes dans chaque territoire comme cela a été expérimenté, en 2024, par le Centre d'Action Interculturelle (CAI) de Namur.

Obstacles à l'entrée et au maintien en formation

5.1. Introduction méthodologique et théorique

5.1.1. Méthodologie

Les données présentées dans cette section concernent les obstacles à l'entrée et au maintien en formation. Elles sont basées sur une récolte de données effectuée par l'intermédiaire du questionnaire utilisé, en 2023, pour étudier l'offre de formation en Wallonie. Par conséquent, nous demanderons à nos lectrices et lecteurs de se référer à la sous-section 3.2.1 de la partie II, traitant de la méthodologie et de la représentativité sociologique liées à ce questionnaire.

La principale limite de cette étude est que les données ont été récoltées auprès des opérateurs de formation et non auprès des personnes migrantes elles-mêmes. Cela n'a pas été possible compte tenu des moyens humains et financiers limités dont nous disposions, ainsi que des limites temporelles de la présente étude. Par conséquent, les résultats présentés sont le reflet de la perception que les opérateurs de formation ont de leurs publics. Cependant, les données exposées ici :

- ont été consolidées grâce aux études scientifiques sur le sujet, certaines étant des études de terrain faites auprès des personnes migrantes elles-mêmes ;
- rejoignent et corroborent, généralement, lesdites études.

Par conséquent, cette étude se veut être le reflet d'un certain nombre de préoccupations qui traversent le secteur de l'intégration et de l'apprentissage du français concernant les obstacles à l'entrée et au maintien en formation.

5.1.2. Quels liens entre « non-recours » et formation à la langue française ?

Les obstacles à l'entrée et au maintien en formation s'inscrivent, généralement, dans le phénomène plus large du non-recours au droit à la formation. Cela fait référence, originellement, au fait que des personnes éligibles aux prestations sociales financières, comme des aides sociales, ne les perçoivent pas. Les causes de ce phénomène diffèrent selon le type de prestations et les caractéristiques des publics auxquels elles s'adressent. Les travaux scientifiques développés à propos du non-recours, dans le cadre des sciences sociales et politiques depuis une vingtaine d'années, ont pour objectif de chercher à « savoir si l'offre atteint bien les populations à qui elle est destinée » et dans quels cas elle ne l'atteint pas (Warin 2014 : 108).

Aujourd'hui, l'étude du non-recours et le non-recours lui-même, dépassent le domaine des prestations sociales financières, en renvoyant « à toute personne qui - en tout état de cause - ne bénéficie pas d'une offre publique, de droits et de services, à laquelle elle pourrait prétendre » (Warin 2014 : 113). Par conséquent, nous défendons l'idée que le non-recours concerne le droit des adultes à apprendre la langue par le biais de formations en FLE ou en remise à niveau. L'expression « en tout état de cause » est centrale ici. En effet, pour que l'on puisse parler de non-recours, il faut que les personnes concernées par ces offres publiques aient, d'une manière ou d'une autre, la possibilité de savoir qu'elles existent, quel que soit le canal employé pour s'en informer.

Cependant, il faut introduire une nuance en ce qui concerne notre étude. En effet, comme nous l'avons vu plus haut, en Wallonie, les personnes migrantes ne possédant pas un niveau A2 en français sont obligées de suivre une formation en langue. Dans ce cadre, si des obstacles à l'entrée en formation existent, nous devons également nous intéresser aux obstacles qui empêchent le maintien en formation. En effet, les personnes peuvent « décrocher » pour différentes raisons. Le non-recours est d'ailleurs considéré comme un symptôme de « décrochage social » qui correspond à une combinaison et à une succession complexe de différents facteurs, voire de types de non-recours (Warin 2014 : 113). Ce décrochage touche, particulièrement, les personnes dont le niveau d'éducation est le moins élevé (Lavoie et al. 2007 : 69 ; Zeiter 2019 : 9).

Le non-recours est donc un phénomène, par nature, intersectionnel et complexe, généralement considéré comme le marqueur d'un « manque d'effectivité des politiques quand elles n'atteignent pas leurs publics » (Warin 2019 : 9). Le non-recours préoccupe, particulièrement, le monde politique car :

- il engendre des coûts individuels et sociaux importants, par exemple lorsque des activités de formation sont financées, organisées mais qu'elles ne rencontrent pas leur public ;
- les solutions techniques et légales, comme l'obligation, sont souvent inefficaces pour lutter contre le non-recours. En effet, ce phénomène est profondément enraciné socialement, économiquement, mais aussi psychologiquement et culturellement (Warin 2019 : 9-10).

Pour analyser la complexité du non-recours, plusieurs typologies ont été utilisées, dont celle de Philippe Warin (2010 : 5) concernant, globalement, les prestations sociales en France ainsi que celle de Josua Gräbener (2023 : 89-91), concernant l'apprentissage de la langue française en Wallonie, auxquelles nous ferons ponctuellement référence. Toutes deux sont reproduites dans les annexes.

5.2. Obstacles généraux à l'entrée et au maintien en formation

5.2.1. Obstacles à l'entrée en formation

5.2.1.1. Causes principales des abandons d'inscription

Nous entendons par « abandons d'inscription » le fait que des personnes font la démarche de s'inscrire en formation. Cependant, soit elles :

- ne finalisent pas leur inscription chez un opérateur de formation ;
- finalisent leur inscription mais n'entrent pas en formation chez l'opérateur.

Nous tenons à préciser, pour commencer, que le phénomène des inscriptions multiples, c'est-à-dire les inscriptions chez plusieurs opérateurs de formation en même temps, est parfois mentionnée comme étant la cause principale de cette problématique. Cependant, aucune recherche, à ce jour, n'a permis de prouver que cela était bien le cas. Ainsi, nous laissons de côté, dans cette étude, l'hypothèse des inscriptions multiples pour nous concentrer sur d'autres facteurs.

Selon les données issues de l'enquête menée en 2023, seuls 6,3 % des opérateurs de formation ne sont jamais confrontés à des abandons d'inscription et ils y sont rarement confrontés dans 18,1 % des cas. Au contraire, dans 63 % des cas, les personnes se disent confrontées occasionnellement à ce phénomène. Cela arrive même souvent dans 12,6 % des cas. Par conséquent, 93,7 % des opérateurs de formation interrogés semblent être confrontés, à des fréquences différentes, à ce phénomène.

La cause principalement évoquée par les personnes interrogées est l'indisponibilité parentale (16,8 %). Cependant, notre questionnaire n'a pas permis d'identifier, précisément, les raisons de cette indisponibilité parentale. Celle principalement citée, dans la littérature scientifique, est la garde d'un enfant (Gossiaux et al. 2019 : 10, 101 ; Lavoie et al. 2007 : 70). Les autres facteurs cités, dans le questionnaire, sont :

- la distance géographique (14,47 %), en d'autres termes des problèmes liés à la mobilité, sur lesquels nous reviendrons plus loin ;
- le déménagement (13,82 %), l'ancrage territorial des personnes migrantes, notamment lié au logement, étant particulièrement précaire, surtout au moment de leur arrivée sur le territoire (Gossiaux et al. 2019) ;
- les problèmes sociaux (13,61 %), en d'autres termes les difficultés socioéconomiques étudiées précédemment ;
- l'indisponibilité horaire (12,74 %), qui peut se rapporter, notamment, à l'articulation entre la vie professionnelle ou personnelle et la formation en langue, étudiée plus bas ;

- la santé physique ou mentale (9,5 %) déjà évoquée et sur laquelle nous reviendrons également plus loin.

Les principaux motifs cités ici correspondent au non-recours par non-demande dans la typologie de Philippe Warin (2010 : 5) et au non-recours partiel ou à une non-demande par contrainte matérielle dans celle de Josua Gräbener (2023 : 89-91). Si ces motifs de non-recours ne sont pas spécifiques aux publics migrants, ceux-ci sont touchés par des problématiques spécifiques, notamment, une certaine instabilité dans le choix définitif du lieu de vie, certaines difficultés socioéconomiques ou des problèmes de santé, en particulier mentale.

5.2.1.2. Manque de places et listes d'attente

Le manque de place en formation, dont l'un des indicateurs correspond à l'existence d'une liste d'attente, peut être considéré comme un motif d'abandon d'inscription et un obstacle à l'entrée en formation. Notre enquête montre que 60,6 % des opérateurs de formation interrogés constituent des listes d'attente. Nos données montrent, également, que le mois de septembre est celui où les personnes sont les plus nombreuses sur ces listes d'attente, ce mois correspondant aux inscriptions et à l'entrée en formation dans de nombreux organismes. Le mois de janvier n'est pas mentionné alors qu'il s'agit d'un moment où l'on procède, également, à de nouvelles inscriptions et entrées en formation. Pour le reste, aucun autre mois n'apparaît de manière particulièrement saillante. Cette relative dispersion des résultats pourrait s'expliquer par le fait que dans :

- 77,6 % des organismes, les inscriptions sont permanentes, ce qui signifie que l'on inscrit, en principe, des personnes tout au long de l'année ;
- 63,5 % des organismes, les entrées en formation sont permanentes, ce qui signifie que l'on fait entrer des personnes en formation tout au long de l'année.

Ces pratiques se justifient par le fait que les personnes migrantes, notamment celles qui sont en obligation de se former à la langue française, arrivent sur le territoire wallon tout au long de l'année. Ainsi, un certain nombre d'opérateurs de formation prennent la disposition de les inscrire et/ou de les faire entrer en formation à n'importe quel moment.

Les personnes interrogées mentionnent que c'est en FLE (66,9 %) qu'il y a le plus de personnes sur les listes d'attente et dans la majorité des cas en FLE A1 (46 %). Cela pourrait s'expliquer par :

- le nombre de personnes migrantes non-francophones en obligation de se former ;
- le fait qu'il peut être difficile de positionner certaines personnes, dans le sens où il est parfois complexe de déterminer si elles doivent aller dans des formations de type FLE A1 ou en Alphabétisation pour les non-francophones.

Ces deux phénomènes pourraient avoir pour effet d'augmenter les listes d'attente en FLE A1.

5.2.1.3. Manque de personnel

Le manque de personnel peut être considéré comme un obstacle à l'entrée mais aussi, parfois, au maintien en formation lorsque les opérateurs n'ont plus la capacité de maintenir certains cours de français, notamment à la suite de l'absence d'une formatrice ou d'un formateur. De plus, certains organismes, comme les ILI, peuvent accueillir un nombre limité de personnes dans chacun de leurs groupes[82]. Ainsi, il ne leur est pas possible d'augmenter le nombre de personnes dans chaque groupe au-delà du seuil prévu. Le manque de personnel correspond à la catégorie du non-recours par non-réception par effets directs et indirects du manque de place (Gräbener 2023 : 89-90).

L'enquête menée en 2023 montre que 61,5 % des opérateurs de formation déclarent qu'ils rencontrent des difficultés à recruter des formatrices et des formateurs ou à les remplacer en cas de départ ou de maladie. Cette difficulté se présente souvent pour 34,8 % d'entre eux voire toujours dans 10,7 % des cas. Cela est occasionnel dans 29,4 % des cas. Cela entraîne des conséquences importantes pour les opérateurs de formation, principalement en :

- augmentant l'épuisement des équipes (39,6 %) ;
- affectant la capacité de suivi psychosocial (15,83 %), importante pour les publics migrants comme nous l'avons vu plus haut ;
- provoquant un turn over important dans les équipes (11,51 %).

Dans nos échanges informels avec les opérateurs de formation, mais aussi avec des personnes formant les futures formatrices et formateurs en FLE, il apparaît que nous rencontrons tous les indices d'une pénurie. Nous n'en connaissons pas l'origine exacte mais nous pouvons faire l'hypothèse qu'elle pourrait être due à :

- un manque de reconnaissance du métier ;
- des difficultés à engager des personnes correspondant aux critères indiqués dans les décrets, notamment dans celui qui concerne les ILI ;
- un manque de visibilité du secteur chez les personnes qui se destinent à l'enseignement du FLE ;
- des a priori négatifs concernant l'enseignement destiné aux publics d'adultes.

Il est à noter que la pénurie, elle-même, entraîne un cercle vicieux en :

- diminuant l'attractivité du secteur ;
- augmentant la pression sur les personnes déjà en fonction ;
- augmentant l'absentéisme ;
- augmentant les cas de réorientation vers d'autres fonctions ou métiers.

82 Art. 251 de l'arrêté d'application du 20 décembre 2018, du décret concernant l'intégration des personnes étrangères et d'origine étrangère.

5.2.2. Obstacles au maintien en formation

5.2.2.1. Fins anticipées de formation et absentéisme

La majorité des opérateurs de formation sont confrontés à des fins anticipées de formation, c'est-à-dire à des personnes quittant une formation avant son terme. En effet, cela est occasionnel dans 57 % des cas et se produit souvent dans 24 % des cas. Cela n'est rare que dans 19 % des cas. Aucun opérateur de formation ne mentionne que cela n'arrive jamais. Par conséquent, ils sont tous confrontés, à des degrés divers, à des fins anticipées de formation.

La raison la plus fréquemment invoquée est le déménagement (16,6 %), en ce compris le retour de la personne dans son pays d'origine. Cela fait de nouveau écho à l'instabilité des personnes migrantes (Gossiaux et al. 2019 : 65). Les autres raisons, les plus fréquentes, sont :

- l'obtention d'un emploi (14 %) ;
- les problèmes de santé (12,3 %), en particulier la santé mentale, relativement fréquents (Allen et al. 2024 : 270 ; Jamoulle 2013 : 8, 38 ; Pironet 2018 : 23).

Ces motifs correspondent au non-recours par non-demande (Warin 2010 : 5) et au non-recours partiel ou à une non-demande par contrainte matérielle (Gräbener 2023 : 89-91).

Lorsqu'il n'y a pas, nécessairement, de fin anticipée de formation, il peut y avoir des cas d'absentéisme c'est-à-dire, dans la typologie du non-recours, un décrochage partiel (Gräbener 2023 : 89-91). Ce problème est très fréquemment évoqué par les opérateurs de formation. L'absentéisme peut entraîner des conséquences importantes sur la continuité des activités pédagogiques menées par les opérateurs de formation, notamment parce que cela :

- affecte la dynamique de groupe (47,6 %) ;
- induit des problèmes administratifs, notamment vis-à-vis des pouvoirs subsidiant (30,1 %);
- induit des difficultés liées à la gestion interne (17,9 %).

Par conséquent, les fins anticipées de formation sont dues à une diminution de la réceptivité sociale des publics et elles réduisent, en même temps, celle des opérateurs de formation, notamment lorsque les absences des bénéficiaires sont récurrentes.

5.2.2.2. Indisponibilité horaire

L'enquête réalisée en 2023 montre que les formations sont plus fréquemment données le matin (55 % contre 32,2 % pour les après-midis). Elles sont très peu fréquentes en soirée (5 %). Cependant, les formations en soirée pourraient être sous-estimées compte

tenu du faible taux de réponses de l'Enseignement pour Adultes, qui pratique fréquemment ce genre d'horaires. Les horaires variables, c'est-à-dire les formations pouvant se donner à différents moments de la journée, notamment pour s'adapter à l'emploi du temps des apprenantes et des apprenants, sont marginaux (7,8 %).

Par ailleurs, nous remarquons que les formations sont sensiblement moins fréquentes le mercredi (15,6 %) et le vendredi (17 %), en comparaison avec le lundi (21,7 %), le mardi (22,7 %) et le jeudi (22,3 %). Cela pourrait s'expliquer par le fait que les jours et les horaires des formations prennent en compte, pour le mercredi, la garde d'enfant, que ce soit pour les formatrices et les formateurs et pour les bénéficiaires. Il en est de même pour le vendredi, qui pourrait être un aménagement en vue du week-end, mais aussi correspondre au repos hebdomadaire et aux célébrations religieuses pour les personnes musulmanes. Les formations sont rares le samedi (0,7 %) et inexistantes le dimanche dans nos données.

Pour ce qui est spécifiquement du FLE, les données et les constats sont identiques aux données globales, si ce n'est que les cours du soir sont sensiblement plus fréquents (6,8 %). En ce qui concerne la remise à niveau, les formations sont plus fréquentes le matin (48,3 %) qu'elles ne le sont l'après-midi (36,3 %). Les horaires variables (12,1 %) sont plus fréquents qu'en FLE. Nous pouvons noter, ici, l'avantage des horaires variables et d'une certaine souplesse pouvant favoriser, notamment, les personnes en formation qui sont également salariées.

5.2.2.3. Personnes salariées et emploi atypique

L'un des facteurs de décrochage ou de fin anticipée de formation est lié au fait que la personne a obtenu un emploi. En Wallonie, des aménagements sont possibles, notamment grâce à des partenariats avec des entreprises ou des fédérations d'entreprises qui permettent de combiner emploi et formation. Cependant, comme l'enquête de 2023 le montre, cela est rare, 7,2 % des opérateurs de formation, qui ont répondu à notre enquête, ayant développé ce type de partenariats.

D'autres moyens sont possibles pour permettre aux personnes salariées de continuer à suivre leur formation en langue, tels que les aménagements d'horaires. Cela est également rare, 7 % des opérateurs de formation proposant ce type d'aménagement. Cela peut en effet être complexe en n'étant pas compatible avec les modes d'organisation de la plupart des institutions. Ces aménagements sont, généralement, des cours du soir (43,7 %) ou une certaine flexibilité horaire (31,2 %). Comme nous l'avons vu plus haut, les cours du soir sont rares en FLE (6,8 %) tout comme les horaires variables (4,3 %).

Ce type d'indisponibilité est accentué par le fait que les personnes venant de pays tiers ont une probabilité trois fois plus élevée que les personnes de nationalité belge d'occuper des emplois dits :

- « atypiques » qui ne relèvent pas d'une relation de subordination à temps plein et à durée indéterminée. Cela comprend le travail occasionnel ou intermittent, l'intérim, la sous-traitance, le stage, l'apprentissage ou encore les travailleuses et travailleurs « ubérisés » ;
- « très atypiques » qui, en plus d'être flexibles, correspondent à des contrats de très courte durée et extrêmement précaires. Cela comprend également les femmes au foyer qui dépendent des ressources familiales, ce qui comporte des risques de précarité élevés surtout en cas de désaccord ou de rupture familiale (Caldarini 2021 : 10, 11, 13, 22, 49).

Ces types d'emplois se caractérisent par :
- une faible à très faible sécurité de l'emploi ;
- des salaires plus bas et discontinus ;
- des possibilités de carrière plus faibles ;
- des droits syndicaux ainsi qu'en termes de sécurité sociale et de retraite plus faibles.

Cela entraîne, généralement, une dégradation des conditions psycho-physiques des personnes concernées. Cependant, les emplois atypiques restent relativement mieux protégés par les législations sociales que les emplois très atypiques qui sont les plus éloignés des contrats de travail standard. Dans les deux cas, les personnes concernées sont plus susceptibles d'alterner des périodes de travail et de chômage (Caldarini 2021 : 18, 26). Cette instabilité chronique et cette précarité diminuent considérablement la réceptivité sociale des personnes migrantes et leur capacité à suivre, dans de bonnes conditions, une formation à la langue française (Mariscal 2025).

5.2.2.4. Santé physique et mentale

L'enquête menée en 2023 montre que 52,8 % des opérateurs de formation déclarent que leurs lieux de formation sont accessibles aux personnes à mobilité réduite. En revanche, les formations dispensées ne sont pas adaptées, dans 90,5 % des cas, aux personnes présentant d'autres types de déficiences, en particulier visuelles et auditives. Comme nous l'avons vu plus haut, les personnes migrantes issues de pays tiers sont sensiblement plus jeunes que les nationaux et les personnes issues de pays européens (Myria 2024c : 6). Cela peut limiter la fréquence et l'intensité des handicaps moteurs ou des autres types de déficiences. Néanmoins, un certain nombre de ces personnes viennent de zones de guerre et ont connu des circonstances migratoires difficiles, ayant pu avoir une incidence sur leur santé physique.

En ce qui concerne la santé mentale, les opérateurs de formation déclarent, dans 43 % des cas, que leurs formations ne sont pas adaptées aux personnes présentant des troubles cognitifs ou psychologiques. Dans plus de la moitié des cas, une prise en charge existe donc chez les opérateurs de formation interrogés. Ainsi, dans :

- 23,7 % des cas, une personne de l'équipe a suivi une formation spécifique pour accompagner les personnes présentant ce type de troubles ;
- 8,5 % des cas, les personnes sont orientées vers un partenaire spécialisé dans la santé mentale ;
- tous les autres cas (67,8 %), l'équipe se repose sur l'un de ses membres ayant eu une expérience professionnelle utile, sans avoir de formation spécifique dans le domaine de la santé mentale.

Comme nous l'avons vu, les personnes migrantes et, en particulier, les personnes réfugiées sont davantage exposées aux risques psychosociaux que le reste de la population (Pestre 2019). Il semblerait que la prise en charge soit, majoritairement, « palliative ». Cela consiste à ne pas chercher à protéger l'individu des risques psychosociaux en tant que tels, en essayant d'agir sur des facteurs structurels. Le travail social palliatif revient à « colmater les brèches », à mettre en place « des petits arrangements », notamment à travers une relation compassionnelle avec les bénéficiaires (Soulet 2007 : 17).

5.3. Obstacles rencontrés par les femmes migrantes

5.3.1. Des obstacles plus importants et imposants

Le nombre de femmes venues de pays tiers a relativement peu augmenté depuis 60 ans. En revanche, leur présence a été rendue plus visible dans les chiffres et les études. De plus, une nouvelle dynamique migratoire s'est mise en place au fil des années. Nous avons, aujourd'hui, davantage affaire à des femmes arrivant seules en Belgique et dont le niveau d'éducation et de qualification est élevé. De cette manière, si cela peut favoriser leur émancipation :

- cela rend le vécu de déqualification plus prégnant ;
- les écarts salariaux étant déjà importants entre les nationaux et les personnes migrantes (43 %), cette inégalité salariale est renforcée par celle qui existe déjà entre les hommes et les femmes (Manço et Scheurette 2021 : 15 ; Mazzocchetti 2024 : 26-27 ; Gerstmans 2024 : 70) ;
- les femmes sont plus fréquemment concernées que les hommes par les situations de travail atypiques et très atypiques (Caldarini 2021 : 13) ;
- elles sont davantage exposées que les hommes au risque de pauvreté. Ce dernier est accentué par les responsabilités familiales, généralement à leur charge, faisant obstacle à leur investissement dans la sphère professionnelle. De plus, le risque de pauvreté est accentué dans les familles monoparentales (Bernard 2007 : 6-9 ; Jamoulle 2013 : 113, 114).

Les circonstances de l'exil dégradent, également, les conditions de vie des femmes migrantes. La Convention de Genève de 1951, encore d'application aujourd'hui, n'évoque pas explicitement les persécutions liées au genre. Ce n'est qu'en 2014 que la convention

d'Istanbul a reconnu les violences coutumières (Service de Santé Mentale Ulysse 2024 : 37-38). Dans leur parcours d'exil, les femmes connaissent de multiples discriminations ethniques et religieuses ainsi que des agressions, notamment sexuelles, qui laissent des traces importantes sur leur vie psychique. Dans le pays d'accueil, elles continuent souvent à vivre des pressions familiales ou de la part de la communauté (Tahri et Lavaux 2024 : 54, 57, 59-60).

Il semblerait également que les mères de famille soient particulièrement touchées par le non-recours au droit à la formation (Felten 2021 : 107 ; Gossiaux et al. 2019 : 10, 102 ; Manço et Scheurette 2021 : 24 ; Pironet 2018 : 23). Certaines études montrent, notamment, que les femmes migrantes sont fréquemment confrontées à un environnement familial peu encourageant face à leur désir de se former (Guillén Crespo 2021 : 169 ; Karroum Kouazi et Manço 2021 : 92-93). Certaines d'entre elles sont victimes d'intimidation voire de violences de la part du conjoint (Jamoulle 2013 : 125-126 ; Lavoie et al. 2007 : 70).

Cependant, les femmes migrantes ne sont en rien des victimes passives de discriminations. Elles ne sont, généralement, pas dans des parcours par défaut et victimes de leur histoire ou d'un contexte. Elles sont actrices de leur migration et de leurs choix de vie et des changements qui s'y opèrent, souvent de manière brutale. Ne les définir que comme des victimes serait une manière de leur retirer le statut de sujets, de les déshumaniser mais aussi d'atteindre leur légitimité et leur dignité (Gerstmans 2024 : 71 ; Mazzocchetti 2024 : 36).

5.3.2. Obstacles à l'entrée et au maintien en formation

5.3.2.1. Abandons d'inscription et fins anticipées de formation

Pour ce qui concerne les facteurs favorisant les abandons d'inscription, concernant spécifiquement les femmes migrantes, nous pouvons citer, dans l'enquête menée en 2023, ce qui se rapporte à :

- l'indisponibilité parentale (16,8 %), qui est le premier facteur mentionné ;
- l'incompatibilité horaire avec la formation (12,7 %) ;
- la modification de la situation familiale (4,7 %), apparaissant de manière plus discrète dans notre enquête.

Ces facteurs peuvent aller de pair avec d'autres, notamment avec les problèmes de mobilité (14,4 %) et le déménagement (13,8 %). Les problèmes sociaux (13,6 %) peuvent également avoir une certaine incidence.

En ce qui concerne les fins anticipées de formation, les facteurs suivants jouent un rôle, bien qu'ils ne soient pas, globalement, les plus fréquemment cités :

- le déménagement (16,6 %) ;
- l'indisponibilité parentale (10,1 %) ;
- les problèmes sociaux (8,8 %) ;

- l'incompatibilité horaire avec la formation (6,7 %) ;
- la modification de la situation familiale (5,2 %) ;
- les problèmes de mobilité (4,9 %).

Lorsque l'on parle de problèmes sociaux, nous devons prendre en compte la question du mal-logement des femmes migrantes. De manière générale, les femmes sont davantage touchées que les hommes par la crise de l'habitat et la précarité matérielle. Cela est particulièrement le cas des familles monoparentales qui sont 3 fois plus nombreuses à être locataires. Or, les femmes locataires consacrent une part de leur budget au logement 2 fois plus importante que les femmes propriétaires. Il faut ajouter à cela le fait que les femmes, surtout lorsqu'elles sont monoparentales, font davantage face aux discriminations, à la suspicion et à des comportements vexatoires de la part des propriétaires de logements (Bernard 2007 : 5, 15, 16, 26, 27). Cette précarité liée au logement aggrave les autres formes de vulnérabilité qui sont autant de facteurs menant à des abandons d'inscription, des fins anticipées de formation ou à l'absentéisme.

5.3.2.2. Indisponibilité parentale

La difficulté à trouver des solutions de garde pour les enfants est généralement décrite comme étant un obstacle majeur à l'entrée et au maintien en formation, d'autant que les coûts engendrés par cette garde peuvent décourager (Felten 2021 : 107 ; Gossiaux et al. 2019 : 10, 102 ; Manço et Scheurette 2021 : 24). L'enquête de 2023 montre que 82,5 % des opérateurs de formation déclarent ne pas proposer de solutions pour les gardes d'enfants. Pour ce qui est des types de solutions offertes par certains organismes, dans 25,5 % des cas il s'agit d'une école des devoirs et dans 19,1 % des cas de stages organisés durant les vacances scolaires. La halte-garderie ne représente que 12,7 % des solutions proposées et les services de crèche 10,64 % de ces solutions. Ainsi, nous avons davantage de dispositifs, quand ils existent, adaptés aux enfants en âge d'être scolarisés, en particulier à des enfants à partir du niveau primaire, pour ce qui est de l'école des devoirs.

Nous remarquons que les partenariats avec des services de garde sont rares, tout comme les prises en charge financières. La présence possible de l'enfant à la formation est également rare aujourd'hui (2,13 %). Ainsi, les gardes d'enfants restent un obstacle majeur à l'entrée et au maintien en formation des femmes qui ne trouvent pas de réponses institutionnelles satisfaisantes depuis de très nombreuses années (Felten 2021 : 107 ; Gossiaux et al. 2019 : 10, 101 ; Manço et Scheurette 2021 : 24).

5.3.2.3. Incompatibilités horaires

L'indisponibilité parentale est un obstacle majeur et récurrent, rencontré plus souvent par les femmes que par les hommes. Comme nous l'avons vu plus haut, les formations, que ce soit de manière globale ou spécifiquement pour le FLE, sont moins fréquentes l'après-midi et rares en soirée. De même, elles sont moins fréquentes le mercredi, notamment le mercredi

après-midi (22,8 % contre 62,2 % le matin). Ce sont des moments où le problème de l'indisponibilité parentale se pose particulièrement. Par conséquent, ces aménagements profitent, tout autant, aux apprenantes qu'aux formatrices. En revanche, les horaires variables restent relativement marginaux alors que cette flexibilité pourrait bénéficier, dans une certaine mesure, aux femmes migrantes que ce soit au regard de leurs responsabilités familiales ou professionnelles, celles-ci étant davantage touchées par les emplois atypiques et très atypiques.

Ainsi, ces quelques résultats pourraient indiquer qu'il y a une prise en compte relative de la contrainte spécifique de la garde d'enfants le mercredi après-midi. Cela pourrait donc modérer l'impact de cet obstacle à l'entrée et au maintien en formation chez les femmes, sans pour autant l'éviter.

5.4. Obstacles liés à la mobilité

5.4.1. Zones urbaines et zones rurales

Comme nous l'avons vu plus haut, les opérateurs de formation ciblant des publics concernés par le FLE se concentrent dans les grandes agglomérations wallonnes, en particulier dans les communes de Liège (12 %), Charleroi (5,5 %), Verviers (5 %) et Namur (4,4 %). Il en est de même pour la remise à niveau. Néanmoins, il est possible que les résultats de l'enquête menée en 2023 sous-estiment sensiblement l'offre dans les zones rurales, les opérateurs de formation dans ce type de territoires ayant tendance à être moins nombreux à répondre aux enquêtes.

Il n'en est pas moins que les densités les plus fortes d'organismes correspondent, si l'on se réfère à la cartographie du degré d'urbanisation de la Wallonie établie par l'IWEPS (2021), aux agglomérations, aux villes denses et, dans une moindre mesure, aux villes semi-denses et aux zones suburbaines/périurbaines. Globalement, 34 % du territoire wallon est couvert par les opérateurs de formation, tout type de public confondu. Néanmoins, il existe des disparités importantes dans l'occupation du territoire, les opérateurs dispensant des formations en FLE couvrant 29 % du territoire et ceux dispensant des formations en remise à niveau seulement 13 % du territoire.

Dans l'état actuel de nos connaissances, il ne nous est pas possible de comparer, précisément, les densités d'opérateurs avec la répartition des personnes qui sont en obligation ou en demande de formation, notamment dans les zones rurales. De la même manière, nous ne disposons pas de données statistiques précises sur la mobilité des personnes migrantes dans ces zones rurales. Néanmoins, nous pouvons émettre l'hypothèse que les personnes installées dans ces zones rencontrent davantage de difficultés pour

trouver et se déplacer vers un lieu de formation. En effet, les personnes migrantes sont généralement lésées, notamment parce qu'elles ne disposent pas de permis de conduire ou de véhicule personnel lors de leur arrivée sur le territoire.

Les données issues de Statbel[83], évoquées plus haut, montrent nettement que les personnes venant de pays tiers, se concentrent davantage, comme les opérateurs de formation, dans les communes où les opérateurs de formation concernés par le FLE sont les plus nombreux, c'est-à-dire les agglomérations. Comme nous l'avons vu plus haut, seules 18 des 261 communes (6,8 % du territoire wallon) concentrent plus de 1 % de ces populations. Les communes comprenant le plus de personnes sont celles de Liège (16,7 %), Charleroi (10,3 %), Namur (5,1 %), Mons (4,9 %) et Verviers (3,1 %). Si l'on compare ces densités de population avec la population globale de la Wallonie (IWEPS 2024), nous remarquons également que si celle-ci se concentre également davantage dans les principales agglomérations, elle est tout de même plus répartie sur le territoire.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette concentration de personnes venant de pays tiers dans les agglomérations. En effet, en plus de favoriser la mobilité, mais aussi l'accès à l'emploi et au logement, les communautés ont tendance à davantage se rassembler dans les grandes villes. Cependant, la concentration des organismes et des publics dans les villes pourrait impliquer d'autres difficultés, comme une précarisation de ces publics liée notamment aux loyers plus onéreux (Ghesquière 2018 : 63). Ainsi, cette concentration dans les agglomérations, si elle permet de pallier certaines difficultés liées à la mobilité, expose les personnes à d'autres difficultés socioéconomiques, qui sont autant de motifs de non-recours au droit à la formation.

Il ne faut pas non plus ignorer que près de 60 % de la population migrante ne vit pas dans les 5 grandes agglomérations wallonnes. De même, 5,6 % d'entre elles sont réparties dans la province du Luxembourg qui est, au demeurant, la plus vaste de Wallonie. Par conséquent, un certain nombre de bénéficiaires sont probablement dans une situation où ils doivent ou veulent se former à la langue française, mais sont empêchés de se former à cause de problèmes liés à la mobilité. Ainsi, le fait qu'une portion importante des personnes venant de pays tiers et d'opérateurs de formation se fixent dans les grandes agglomérations, ne doit pas nous faire oublier les difficultés rencontrées par ceux qui se trouvent dans les zones rurales.

5.4.2. Caractère multidimensionnel de la mobilité

La mobilité est un obstacle majeur, souvent évoqué dans le domaine de l'emploi, le fait de posséder un permis de conduire étant considéré comme un atout pour s'insérer sur le marché du travail. Cependant, il l'est aussi dans le domaine de la formation pour les personnes migrantes (Gossiaux et al. 2019 : 69). En effet, dans certaines zones de la

83 Ces données concernent la population par origine, pays de naissance et groupe de nationalité d'origine, par commune datée du 1er janvier 2023. Ces données sont disponibles à l'adresse suivante : Art. 251 de l'arrêté d'application du 20 décembre 2018, du décret concernant l'intégration des personnes étrangères et d'origine étrangère..

Wallonie, notamment dans les zones rurales où l'offre de formation est moins nombreuse et plus dispersée, il est plus difficile d'atteindre les opérateurs de formation. Qui plus est, la Wallonie est relativement éloignée d'un « idéal mobilitaire » (Mincke et Montulet 2019 : 79, 83). Cette difficulté s'impose particulièrement aux personnes ne possédant pas de permis de conduire ou qui doivent le repasser. Cela implique un certain nombre de difficultés, la langue et un niveau d'éducation faible étant des obstacles à la réussite de l'examen de conduite, en particulier de l'examen théorique (Felten 2021 : 105 ; Lavoie et al. 2007 : 70). Les personnes migrantes sont donc, le plus souvent, tributaires des transports en commun.

Il est important d'insister, pour terminer, sur le fait que la mobilité recouvre des enjeux sociaux, politiques et économiques complexes, dépassant de loin la question des modes de transport et la capacité des individus à se déplacer physiquement (Mincke et Montulet 2019: 25-26, 29). D'autres dimensions, plus individuelles, doivent être prises en compte. En effet, les personnes migrantes peuvent avoir un rapport complexe avec la mobilité, qui est notamment dû aux circonstances souvent difficiles de leur déplacement depuis leur pays d'origine (Wihtol de Wenden 2001 : 5). Cela implique une instabilité tout autant matérielle que mentale, ces personnes étant amenées à déménager fréquemment dans les premiers mois voire les premières années de leur installation en Belgique (Gossiaux et al. 2019 : 65). Ainsi, ces personnes sont généralement en manque de repères, mettant à mal leur sentiment de sécurité, ce qui a un impact direct sur leur relation à la mobilité. Or, cette relation, d'ordre psychique, est souvent négligée car elle est difficile à évaluer, à part via une prise en charge individuelle spécifique, notamment par une prise en charge ethno-psychothérapeutique.

5.5. Facteurs défavorisant la réceptivité sociale en lien avec les obstacles à l'entrée et au maintien en formation

La présente section étant consacrée aux obstacles à l'entrée et au maintien en formation des personnes migrantes, nous allons nous intéresser, spécifiquement, à ce qui défavorise la réceptivité sociale de ces dernières.

Nous allons, tout d'abord, nous intéresser aux obstacles généraux. De cette manière, il apparaît que :

- l'un des obstacles récurrents et le plus prégnant est l'indisponibilité parentale, en d'autres termes, la garde d'enfants. À cela s'ajoutent de nombreux autres obstacles, tels que les problèmes sociaux et les difficultés économiques et psychosociales. Dans ce domaine, il apparaît que les solutions proposées, faute de moyens suffisants, demeurent simplement palliatives. Dans ce sens, il paraît difficile, voire impossible dans certains cas, de concilier les problèmes sociaux et psychiques avec un apprentissage quel qu'il soit ;
- la question de la pénurie de formatrices et formateurs en FLE est de plus en plus prégnante, ce qui diminue les capacités de prise en charge des publics et atteint considérablement la réceptivité sociale à tous les niveaux ;

- peu de solutions existent, actuellement, pour concilier formation et emploi, en particulier pour les personnes occupant des emplois atypiques et très atypiques. Cela mène à une diminution globale de la réceptivité sociale des publics et, dans certains cas, à un fort taux d'absentéisme mettant en péril la continuité pédagogique ;
- le FLE de niveau A1 est souvent une zone grise, où les personnes sont orientées par défaut. Ainsi, celles dont le profil correspond à l'Alphabétisation pour les non-francophones sont parfois orientées vers le FLE A1 et inversement. Qui plus est, il semble que la nomenclature du 17 janvier 2023 reste encore méconnue et peu utilisée sur le terrain.

Pour ce qui est, spécifiquement, des obstacles s'opposant aux femmes migrantes, nous avons observé que :

- l'obstacle de la garde d'enfant reste l'obstacle majeur qui ne trouve pas de solutions structurelles, malgré les interpellations et les recherches scientifiques mettant en avant cette problématique depuis de nombreuses années ;
- ce public est, aujourd'hui, davantage touché par la déqualification, doublée par des discriminations multiples et croisées, notamment les inégalités en lien avec le logement et les salaires. Les familles monoparentales sont nettement plus touchées par ces problématiques. Les femmes évoluent dans un environnement familial défavorisant parfois l'entrée et le maintien en formation ;
- la question de la santé mentale est encore plus prégnante chez les publics féminins qui ont été confrontés, dans leur parcours migratoire, à une multitude de dangers et de violences, notamment sexuelles.

Enfin, pour ce qui est de la mobilité, nous avons remarqué que :

- la problématique des zones rurales, déjà évoquée plus haut, était particulièrement prégnante, ce qui soulève la question de l'accès au permis de conduire en particulier pour les personnes dont le niveau d'éducation est faible ;
- les personnes migrantes entretiennent un rapport complexe à la mobilité, relevant parfois de problématiques psychiques en lien avec leur parcours migratoire, que l'on a trop souvent tendance à négliger.

5.6. Recommandations politiques

Pour ce qui est des recommandations politiques, en ce qui concerne les publics, il semble essentiel de mobiliser les moyens nécessaires pour :

- trouver des solutions structurelles à la garde d'enfant qui pourraient permettre de lever nombre d'obstacles, notamment pour les femmes migrantes ;
- pallier les problèmes liés à la mobilité qui est centrale, tant pour l'accès à l'emploi et à la formation que pour la vie quotidienne des personnes. Nous soulignons l'intérêt du projet-pilote lancé par la Wallonie en 2024 concernant l'examen théorique adapté du

du permis de conduire, donnant accès à ce permis aux personnes dont les compétences en français vont du A2 au B1[84] ;
- mener une réflexion de fond sur les listes d'attente, tout autant sur leurs causes que sur leurs conséquences, afin de trouver des solutions structurelles, notamment via une concertation globale des acteurs sectoriels ;
- sortir des solutions palliatives, afin de renforcer structurellement les politiques sociales permettant de stabiliser socioéconomiquement et psychologiquement les personnes migrantes, notamment en favorisant ce qui permet de concilier l'emploi et la formation en langue et emploi, par exemple par l'apprentissage en immersion ;
- renforcer les moyens structurels alloués à l'accompagnement psychologique, notamment via les centres spécialisés.

En ce qui concerne les opérateurs de formation, il semble nécessaire de mobiliser les moyens nécessaires pour :
- communiquer largement et faire de la pédagogie autour de la nomenclature adoptée le 17 janvier 2023, pour permettre d'améliorer l'orientation des publics, notamment ceux dont les compétences scolaires et linguistiques sont les plus faibles ;
- rendre le métier de formatrice et formateur en FLE plus attractif pour lutter contre la pénurie, ce qui nécessite de débattre publiquement des causes de cette pénurie ;
- renforcer, structurellement, le maillage des zones rurales et garantir l'accès à tous aux examens théoriques et pratiques permettant d'obtenir le permis de conduire.

Coordination de l'offre et de la demande

Comme l'Arrêté ministériel définissant nos missions le mentionne, il s'agit de mettre en place, grâce à l'étude des dispositifs et des outils utilisés dans le cadre des formations en FLE et en remise à niveau, une coordination de l'offre et de la demande en Wallonie. Il est important de préciser que cette coordination est une mission décrétale des CRI, chacun d'entre eux déployant sa propre coordination sur son territoire. Par conséquent, le DisCRI asbl, étant la fédération de ces 8 CRI, ses travaux ont surtout contribué à leur offrir un appui, en leur donnant une vision globale de l'offre et de la demande. En cela, le DisCRI asbl a travaillé, durant 3 ans, en étroite collaboration avec les CRI, notamment dans le cadre des Intercentres rassemblant les travailleuses et les travailleurs responsables des plateformes destinées aux opérateurs de formation en langue française.

Le DisCRI asbl a, également, mis en place un nouveau portail de l'Alphabétisation, du FLE et de la remise à niveau[85]. Il s'agit d'un site Internet répertoriant les lieux de formation en Alphabétisation destinée aux francophones et aux non-francophones, en FLE et en remise à

84 Pour avoir davantage de détails : https://mobilite.wallonie.be/fr_BE/home/je-suis/un-citoyen/en-voiture/services-et-solutions/permis-de-conduire.html.

85 Le portail est visible à cette adresse : https://portailalphafle.be.

niveau en Wallonie. Ce portail, initialement conçu en 2017 à l'initiative du Centre Régional pour l'Intégration de Verviers (CRVI) et par le Centre Régional d'Intégration de Charleroi (CRIC), nécessitait une refonte complète pour moderniser ses fonctionnalités.

Ce portail a pour objectif de faciliter l'accès aux formations et aux informations sur le secteur de l'apprentissage de la langue française pour tous les publics, en particulier les personnes étrangères et d'origine étrangère. En cela, il peut être d'une aide précieuse pour les CRI dans le cadre de leurs missions de coordination. Il est principalement destiné aux professionnelles et professionnels qui orientent les personnes souhaitant apprendre ou perfectionner leur maîtrise de la langue française. Cependant, il est accessible, gratuitement, à toutes et à tous. Ainsi, cet outil permet de mettre en lien les écoles ou les opérateurs de formation avec leurs bénéficiaires.

Le portail, en plus de centraliser les informations sur les formations :

- identifie les opérateurs où des places sont disponibles ;
- met en lumière les ressources du secteur en proposant une bibliographie sélective, notamment des outils pédagogiques conçus par les opérateurs wallons ;
- diffuse des informations sur les événements organisés par et pour le secteur en Wallonie;
- diffuse des offres d'emploi et de bénévolat en lien avec le secteur de l'apprentissage du français également en Wallonie.

Enfin, ce portail dispose d'un outil d'extraction des données permettant de :

- cadastrer et de cartographier annuellement l'offre de formation ;
- suivre l'évolution des places disponibles et du taux d'occupation.

Perspectives de recherche

En premier lieu, l'article 153/8 du décret du 14 mars 2024 prévoit la création d'un observatoire wallon de l'intégration des personnes étrangères. Celui-ci ne va pas se concentrer, uniquement, sur les dispositifs en lien avec l'apprentissage de la langue, mais va permettre d'étudier d'autres domaines et dispositifs relatifs à l'intégration. Par conséquent, les problématiques et les objectifs de recherche vont, à la fois, s'élargir et se préciser. Ainsi, il sera possible de développer et de préciser notre expertise sur l'intégration. Cela permettra, également, d'étudier les interactions entre les différentes composantes de l'intégration. Il paraît important de pointer l'intérêt du maintien de cet observatoire sur la durée, cela permettant, à la fois, de construire une véritable légitimité, de développer des partenariats et d'observer, avec précision, les évolutions du secteur.

Il serait également intéressant, à l'avenir, de développer des études plus précises sur les publics, notamment en :

- menant des entretiens avec des personnes aux profils différents, à différents stades de leur apprentissage du français. Cela permettra, notamment, d'observer les manières dont elles sont entrées dans cet apprentissage et les difficultés rencontrées ;
- comparant le parcours de personnes qui sont entrées directement dans un apprentissage formel et celles qui ont suivi des formations de type FLE-métier ou en immersion en entreprise. Il serait intéressant de voir si ces personnes ont ressenti la nécessité de se tourner, par la suite, vers un apprentissage formel. Il faudrait, également, comparer les niveaux atteints selon le type d'apprentissage suivi ;
- menant des investigations approfondies sur l'effet Matthieu et son impact sur tous les domaines touchés par l'immigration et l'intégration. En effet, il serait intéressant de vérifier l'hypothèse selon laquelle les personnes dont le niveau d'éducation est le plus faible ont davantage de difficultés à entrer en formation, s'y maintenir et en tirer le meilleur bénéfice, notamment pour ce qui concerne l'apprentissage formel ;
- précisant nos connaissances sur les pédagogies du FLE et de la remise à niveau appliquées en Wallonie, tout comme sur la nature des tests internes et des référentiels utilisés sur le terrain. Cela pourra nous permettre d'observer dans quelle mesure la nomenclature du 17 janvier 2023 a été mise en œuvre et comment nous pourrions contribuer à sa diffusion. Il sera également intéressant de préciser la nomenclature du FLE ;
- approfondissant les recherches sur les atouts et les limites des tests de positionnement et de validation utilisés actuellement. Cela pourrait être une manière de participer à la création de nouveaux outils ou aux discussions permettant de faire évoluer les outils existants ;
- continuant à cartographier l'offre et en observant les évolutions du paysage formatif, notamment sous l'effet du décret du 14 mars 2024. Il serait également intéressant de proposer une cartographie plus précise des communes de résidence principales des bénéficiaires des CRI et des opérateurs de formation. Pour ce qui est des CRI, un travail d'harmonisation de leurs statistiques annuelles est en cours d'élaboration en 2025.

Conclusion

Ce rapport constitue l'aboutissement de trois années d'observation rigoureuse, d'analyse méthodique et de collaboration étroite avec les acteurs de l'alphabétisation et de l'apprentissage de la langue française en Wallonie. À travers les données collectées, les réalités décrites, les obstacles identifiés et les efforts menés sur le terrain, il vise à rendre compte de la complexité d'un secteur à la fois fondamental et vulnérable, dont les enjeux dépassent de loin le seul cadre de la formation linguistique.

Les constats que nous formulons dessinent une réalité contrastée, voire paradoxale. D'un côté, l'engagement profond des opérateurs, la compétence et la créativité des équipes pédagogiques, ainsi que la résilience des apprenantes et des apprenants, illustrent une dynamique portée par des valeurs fortes de solidarité et d'émancipation. De l'autre, un cadre institutionnel fragmenté, des financements précaires et des contraintes administratives lourdes viennent freiner cette énergie et pèsent sur la stabilité et la qualité des dispositifs proposés.

L'une des expressions les plus marquantes de cette tension structurelle est la généralisation du poly subventionnement. Devenu la norme, ce mode de fonctionnement induit une complexité de gestion qui mobilise des ressources considérables, souvent au détriment de la mission pédagogique. Dans un contexte de rareté budgétaire, les opérateurs doivent sans cesse solliciter de nouvelles sources de financement pour sécuriser leurs projets, ce qui les conduit à jongler avec des cahiers des charges multiples, parfois incohérents, et à faire face à des exigences qui fragilisent la continuité pédagogique et limitent leur capacité d'adaptation aux réalités du terrain.

Cette instabilité structurelle entraîne une dynamique de mouvance dans le secteur, caractérisée par des réorganisations fréquentes, des ouvertures et fermetures de groupes, et une nécessaire flexibilité dans les pratiques. Cependant, cette mouvance est davantage subie que choisie. Elle résulte bien souvent des logiques de financement et des contraintes institutionnelles, plutôt que d'une évolution naturelle des besoins ou d'une volonté concertée de transformation pédagogique.

Dans le même temps, la demande en formation, tant du côté des publics francophones en difficulté que des publics allophones, ne cesse de croître. Cette croissance met sous tension les capacités déjà limitées des structures. Les apprenantes et les apprenants sont nombreux, hétérogènes, et souvent confrontés à des situations de grande précarité : statut administratif instable, faibles ressources économiques, isolement social, mobilité réduite, manque de solutions de garde pour les enfants, fracture numérique… autant de barrières qui limitent leur accès à la formation et compromettent leur maintien dans les dispositifs existants.

Face à cette réalité, il apparaît fondamental de penser l'accès à la formation non pas comme un simple acte d'apprentissage, mais comme un parcours d'insertion global, nécessitant un accompagnement individualisé et adapté. Ce travail ne peut être mené sans les bénéficiaires eux-mêmes : il est essentiel de leur donner une place pleine et entière dans la construction des dispositifs, en tenant compte de leurs rythmes, de leurs aspirations et de leurs contraintes. Il ne s'agit pas de « faire pour », mais bien de « faire avec ».

À ce titre, il convient de rappeler que l'accès à la formation en langue française n'est, à ce jour, pas reconnu comme un droit effectif en Wallonie. Le non-recours à la formation, qu'il soit temporaire ou définitif, reste un phénomène préoccupant, avec des conséquences durables pour les personnes concernées. En l'absence d'un véritable droit à l'apprentissage, des pans entiers de la population se retrouvent exclus des dynamiques d'émancipation, d'insertion professionnelle et de participation citoyenne.

Dans ce contexte, les ambitions politiques en matière d'emploi, de cohésion sociale ou d'égalité des chances ne peuvent produire d'effets tangibles sans un renforcement significatif et structurel des dispositifs d'alphabétisation, de FLE et de remise à niveau. La maîtrise de la langue constitue une condition sine qua non d'accès à l'emploi, aux droits fondamentaux et à une citoyenneté active. Ignorer cet enjeu reviendrait à bâtir des politiques d'insertion sur des fondations fragiles et incomplètes.

C'est pourquoi nous plaidons en faveur du développement de formations articulées aux projets de vie et aux aspirations professionnelles des apprenantes et des apprenants. Des modalités innovantes, telles que les formations concomitantes ou les dispositifs en immersion, permettent de mieux concilier apprentissage linguistique et insertion socioéconomique. Leur généralisation nécessite toutefois une reconnaissance institutionnelle forte et un cadre de financement stable. Il s'agit de dépasser les logiques de cloisonnement pour favoriser des parcours intégrés et cohérents.

Dans cette perspective, plusieurs obstacles structurels doivent être levés. Il est notamment indispensable de garantir l'accès et le maintien en formation des parents en développant des solutions de garde adaptées. De même, la mise en place de dispositifs de mobilité inclusive (physiquement accessibles, mais aussi compréhensibles et utilisables) constitue une condition essentielle pour que les personnes en situation de précarité puissent accéder aux services de base et à la formation. Enfin, une réflexion concertée doit être menée sur la gestion des listes d'attente, tant en alphabétisation qu'en FLE, afin de répondre aux besoins croissants des publics.

Par ailleurs, le mandat de ce rapport nous invite à revenir sur la question de l'harmonisation pédagogique et institutionnelle, telle que mentionnée dans les arrêtés de financement de l'Observatoire et de la coordination. Si une meilleure lisibilité de l'offre est souhaitable,

cette démarche ne saurait conduire à une normalisation qui appauvrirait la richesse pédagogique existante. Le secteur s'est construit dans la diversité, en réponse à l'hétérogénéité des publics et des contextes : cette diversité fait sa force et doit être préservée. Elle est garante d'une capacité d'adaptation et d'une réactivité indispensables.
Ce rapport vise précisément à mieux comprendre cette diversité, en produisant des données chiffrées et des analyses qualitatives permettant d'éclairer les pratiques, sans les figer ni les uniformiser. La nomenclature actualisée constitue un outil utile pour améliorer la lisibilité de l'offre, mais elle ne peut servir de prétexte à une homogénéisation des approches pédagogiques. Il s'agit, au contraire, de promouvoir une reconnaissance de la pluralité des dispositifs, fondée sur la complémentarité, la coopération, et la centralité des besoins des apprenants.

Ainsi, ce rapport met en lumière une exigence de cohérence entre les objectifs affichés et les moyens alloués, de clarté dans l'orientation des publics et dans les terminologies utilisées, ainsi que de transparence dans les attentes formulées à l'égard des opérateurs. L'alphabétisation et le FLE ne relèvent pas du domaine accessoire : ils constituent des leviers essentiels de transformation sociale. Toute politique sérieuse en matière d'inclusion, de lutte contre la pauvreté ou d'émancipation doit s'appuyer sur un investissement fort, lisible et durable dans ce secteur.

Les recommandations que nous formulons découlent directement des réalités observées. Elles appellent des réponses structurelles, concertées, ambitieuses. Car s'il est une chose que ces deux années de travail ont clairement démontrée, c'est que la volonté ne suffit plus. Des choix politiques clairs, assumés et cohérents avec les enjeux identifiés sont désormais indispensables.

En guise de clôture, nous tenons à remercier très chaleureusement l'ensemble des partenaires, répondant·es, membres des comités d'accompagnement et scientifiques, ainsi que toutes les équipes mobilisées tout au long de ce projet. Leur engagement, leur expertise et leur disponibilité ont rendu ce travail possible. Puissent les enseignements de ce rapport constituer une base solide pour des décisions à venir qui renforceront durablement le droit d'apprendre pour toutes et tous.

Remerciements

Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude, en premier lieu, envers l'ensemble des opérateurs d'Alphabétisation et d'apprentissage de la langue française. Nous adressons en particulier des remerciements chaleureux à l'ensemble des personnes - agents, formateurs et formatrices, coordinateurs et coordinatrices, directeurs et directrices - qui ont pris le temps de contribuer à nos travaux, en répondant à nos enquêtes ou en participant à nos focus group et entretiens. Ce travail n'aurait pas été possible sans eux.

Nous remercions, pour le soutien logistique et financier de notre projet, les Ministres :

- Christie Morreale ;
- Yves Coppieters ;
- Pierre-Yves Jeholet.

Ainsi que les membres de leurs cabinets, du Service Public de Wallonie Intérieur et du Comité d'accompagnement du projet, en particulier :

- Rosine Herlemont ;
- Apolline Mairiaux ;
- Caroline Leclou ;
- Fanny Vunzi Zongo ;
- Leila Zahour (SPW IAS) ;
- Oliver Demarcin (Forem) ;
- Sébastien Brunet (IWEPS).

Nous remercions, également, pour leur présence et leur soutien tout au long de ce projet :

- Joël Gillaux (directeur de Lire et Écrire en Wallonie) ;
- Duygu Celik (directrice adjointe de Lire et Écrire en Wallonie) ;
- Farid Nagui (président du DisCRI asbl) ;
- Nicolas Contor (vice-président du DisCRI asbl).

Nous exprimons notre reconnaissance envers les directions des Centre Régionaux d'Intégration pour leur soutien et leur bienveillance :

- Benoîte Dessicy (CAI) ;
- Valérie Lossignol (Centre et Wapi) ;
- Piera Micciche et Barbara Mourin (CIMB) ;
- Patrick Monjoie (CRIBW) ;
- Fabrice Ciaccia (CRIC) ;
- Régis Simon (CRIPEL).

Ainsi qu'aux collègues des Centres Régionaux d'Intégration, en particulier :

- Catherine Hachez (CAI) ;
- Pina Lattuca (Centre et Wapi) ;
- Steluta Popa (CIMB) ;

- Esperance Kankindi (CRIBW) ;
- Angelica Ferullo (CRIC) ;
- Marie Bertrand (CRILUX) ;
- Anne-Sophie Deghilage (CRIPEL) ;
- Jean-Sébastien Mahu et Gabrielle Poulet (CRVI).

Nous remercions, également, tous les autres collègues qui ont contribué, directement ou indirectement, au projet.

Nous remercions, très sincèrement, les collègues et ex-collègues du DisCRI asbl, pour leur collaboration, leurs multiples relectures et conseils ainsi que pour leur bienveillance :
- Noémi Boubel ;
- Laetitia Brouwers ;
- Frédéric Gille ;
- Larry Lubembo ;
- Aranka Nagy ;
- Hélène Vanvolsem ;
- Dominique Watrin.

De même, nous remercions chaleureusement les collègues et ex-collègues de Lire et Écrire en Wallonie, pour leur soutien, bienveillance, bonne humeur à toute épreuve ainsi que leur aide précieuse tout au long de ce projet :
- Josua Gräbener ;
- Thomas Charles ;
- Maude Bertrand ;
- Laura Fournaux ;
- Anne-Catherine Margot ;
- Géraldine Delmont ;
- Bastien Béranger ;
- Gabriel Demortier ;
- Jeanne Ntigura ;
- Justine Duchesne ;
- Sébastien Van Neck.

Nous remercions, également, les scientifiques qui ont contribué au projet, notamment dans le cadre du Comité scientifique :
- Soha Abboud (Université Libre de Bruxelles) ;
- Hervé Adami (Université de Lorraine) ;
- Zacharia Bady (Université Libre de Bruxelles) ;
- Serge Bibauw (Université Catholique de Louvain) ;
- Emmanuelle Canut (Université de Lille) ;
- Juliette Delahaie (Université de Lille) ;

- David Laloy (Haute École Louvain en Hainaut) ;
- Silvia Lucchini (Université Catholique de Louvain) ;
- Altay Manço (IRFAM) ;
- Afroditi Maravelaki (Henallux) ;
- Marielle Maréchal (Université de Liège) ;
- Déborah Meunier (Université de Liège) ;
- Bertrand Montulet (Haute école Charlemagne) ;
- Astrid Moulin (Université Catholique de Louvain) ;
- Emanuele Politi (KU Leuven) ;
- Céline Rémy (Bruxelles Formation) ;
- Antoine Roblain (Université Libre de Bruxelles) ;
- Audrey Thonard (Université de Liège) ;
- Marie Verhoeven (Université Catholique de Louvain).

Nous remercions tous les autres acteurs sectoriels qui ont été impliqués dans ce projet, notamment :

- Olga Dounskaïa (Croix-Rouge de Belgique) ;
- Agnès Herbin (IBEFE de Verviers) ;
- Thierry Tournoy (FUNOC) ;
- Muriel Wiliquet (CAIPS) ;
- Jérôme Snyers (Croix-Rouge de Belgique) et son équipe ;
- Leïla Louahed (FORMOSA) ;
- Baptiste Feraud (IWEPS) ;
- Isabelle Reginster (IWEPS) ;
- Christine Ruyters (IWEPS).

Références bibliographiques

Adam Ilke (2011), « Une approche différenciée de la diversité ? Les politiques d'intégration des personnes issues de l'immigration en Flandre, en Wallonie et à Bruxelles (1980-2006) », dans J. Ringelheim (dir.), *Le droit et la diversité culturelle*, Bruxelles, Bruylant, p. 251-300.

Adami Hervé (2009), *La formation linguistique des migrants*, Paris, Clé International.

Aimar Damin (2021), « Dissimuler et révéler : L'impact du stigmate sur la gestion du handicap de la dyslexie en contexte organisationnel », *Relations industrielles / Industrial Relations*, n°76, p. 733-760.

Allen Chloé, Briké Xavier et Gilson Laurent (2024), *Migrations : du mépris aux mobilisations solidaires*, Louvain-la-Neuve, Academia.

André Marine, Schillings Patricia et Dupont Virginie (2021), « Note de synthèse », *PIRLS 2021*, Université de Liège.

Barbier Jean-Marie et Lesne Marcel (1977), *L'analyse des besoins en formation*, Paris, Robert Jauze.

Baudrillard Jean (1972), *Pour une critique de l'économie politique du signe*, Paris, Gallimard.

Baye Ariane, Bricteux Sophie, Crépin Françoise, Demonty Isabelle, Hindryckx Geneviève, Matoul Anne et Quittre Valérie (2023), « Performances des jeunes de 15 ans en mathématiques, sciences et lecture à la sortie de la crise sanitaire - Résultats de PISA 2022 en Fédération Wallonie-Bruxelles », Liège Université, Les cahiers des Sciences de l'Éducation, n° 46, https://www.pisa-fwb.uliege.be/upload/docs/application/pdf/2023-12/synthese_resultats_pisa_2022.pdf.

Bernard Nicolas (2007), *Femmes, précarité et mal-logement : un lien fatal à dénouer*, *Courrier hebdomadaire du CRISP*, n°1970.

Bilge Sirma (2016), « Plaidoyer pour une intersectionnalité critique non blanche », dans F. Fassa, É. Lépinard et M. Roca i Escoda (dir.), *L'intersectionnalité : enjeux théoriques et politiques*, Paris, La Dispute, p. 75-102.

Bilge Sirma et Hill Collins Patricia (2023), *Intersectionnalité : une introduction*, Paris, Éditions Amsterdam.

Boembeke Valérie, Contor Justine, Dawance Sophie et Gloesener Justine (2024), « Rapport de recherche n°59 Vers une mobilité active et inclusive en Wallonie : analyse qualitative des pratiques et usages de femmes », Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique (IWEPS), https://www.iweps.be/wp-content/uploads/2024/07/RR59.pdf.

Boyer Henri (2017), *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dunod.

Bourgeois Étienne, Denghien Sabine et Lemaire Benoit (Dir.) (2021), *Alphabétisation d'adultes : Se former, se transformer*, Paris, L'Harmattan.

Bricteux Sophie, Hindryckx Geneviève, Lafontaine Dominiuqe, Matoul Anne et Quittre Valérie. (2019), « Performances des jeunes de 15 ans en lecture, mathématiques et sciences - Premiers résultats de PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles », Liège Université, *Les cahier des Science de l'éducation*, https://www.pisa-fwb.uliege.be/upload/docs/application/pdf/2021-06/synthese-resultats-pisa-20181.pdf.

Brotcorne Périne, Faure Laure, Mariën Ilse et Vendramin Patricia (2022), *Baromètre Inclusion numérique 2022*, Fondation Roi Baudouin.

Buisson-Fenet Hélène et Verdier Éric (2011), « Une régionalisation impossible ? La régulation des formations professionnelles initiales en France : concurrences institutionnelles et hiérarchie d'instruments statistiques », *Sociologie et sociétés*, n°43, p. 41-65.

Bulletin d'information sur la mobilité CeMaphore, n°162, mars 2024, https://mobilite.wallonie.be/files/cemaphore/cemaphore_00162.pdf.

Bulot Thierry et Blanchet Philippe (2013), *Une introduction à la sociolinguistique : pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines.

CAI Namur (2018), *Apprendre le français : Remise à niveau, maîtriser les compétences de base, alphabétisation, formation à la langue française, français langue étrangère - De quoi parle-t-on ?*, Lire et Écrire Namur et Province de Namur.

Caldarini Carlo (2021), *Les effets de l'emploi atypique sur la protection sociale des travailleurs migrants*, *Courrier hebdomadaire du CRISP*, n°2488-2489.

Calvet Louis-Jean (1979), *Linguistique et colonialisme : petit traité de glottophagie*, Paris, Payot.

Calvet Louis-Jean (1993), *La sociolinguistique*, Paris, Presses Universitaires de France.

Charles Thomas, Duschenes Justine et Gräbener Josua (2023), *Évolution des publics en alphabétisation : analyse à partir de données statistiques de Lire et Écrire*, Lire et Écrire, p. 1-10.

Charlier Julien et Juprelle Julier (2024), « Working paper n°41 : Quelle accessibilité géographique des Wallons et des Wallonnes aux transports en commun », Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique (IWEPS), https://www.iweps.be/wp-content/uploads/2024/05/WP41-1.pdf.

Collectif (2022), *La langue française dans le monde*, Paris, Gallimard/Organisation Internationale de la francophonie.

Collectif Alpha asbl (2014), *L'analphabétisme et ses conséquences cognitives - Document de travail*, Centre de documentation du Collectif Alpha ASBL, https://www.collectif-alpha.be/IMG/pdf/2014_-_Analphabetisme_et_consequences_cognitives-2.pdf.

Collectif Alpha asbl (2021), *Rapport général Éducation Permanente 2016-2020*.

Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes (2016), *État des lieux de l'alphabétisation en Fédération Wallonie-Bruxelles*.

Conférence interministérielle des ministres de la mobilité (2022), *Vision interfédérale de la mobilité servicielle (MaaS)*, https://gilkinet.belgium.be/sites/default/files/articles/20220917_NiV_Vision%20interfederale%20du%20MaaS_vFinale_FR_0.pdf.

COPIL (2019), *État des lieux de l'alphabétisation - Fédération Wallonie Bruxelles - Huitième exercice : Données 2014-2015-2016*.

Crenshaw Kimberlé W. (2016), « Les "voyages de l'intersectionnalité" », dans F. Fassa, É. Lépinard et M. Roca i Escoda (dir.), *L'intersectionnalité : enjeux théoriques et politiques*, Paris, La Dispute, p. 29-51.

Crenshaw Kimberlé W. (2023), *Intersectionnalité*, Paris, Payot.

Deschênes, André-Jacques et Maltais, Martin (2006), *Formation à distance et accessibilité*, Québec, Télé-université.

Delamotte Éric (1998), *Une introduction à la pensée économique en éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.

Devos Lisa (2023), *Les besoins en alphabétisation en FWB - Données et indicateurs, Nécessité et faisabilité d'une enquête sur les compétences des compétences des adultes*, Service de l'Education Permanente, Administration Générale de la Culture, Fédération Wallonie-Bruxelles.

Document : *CEB 2021 - Dossier de présentation*, *Fédération Wallonie-Bruxelles*, http://www.enseignement.be/public/docs/dossier-de-pr-sentation-et-r-sultats-ceb-2021.pdf.

Document : *CEB 2023 - Dossier de présentation*, *Fédération Wallonie-Bruxelles*, http://www.enseignement.be/public/docs/dossier-de-pr-sentation-et-r-sultats-ceb-2023.pdf.

Duchesne Justine (2019), *Bouleverser les pratiques pour développer des formations concomitantes*, Lire et écrire Wallonie.

Duchesne Justine (2020), *Les formations concomitantes : des partenariats innovants pour l'insertion socioprofessionnelle des personnes non-alphabétisées. Effets, enjeux, limites et recommandations*, Lire et écrire en Wallonie.

Duchesne Justine (2022), *Le congé éducation payé (CEP) : un droit à la formation continue pour tous·tes*, Lire et écrire Wallonie.

Duchesne Justine (2024), *La certification par le CEB, un outil aux tonalités contrastées*, Lire et écrire en Wallonie.

Dutercq Yves et Maroy Christian (2020), « La construction sociale des marchés scolaires», *Éducation Comparée*, n°23, https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/fr/object/boreal%3A260069/datastream/PDF_01/view.

Eggerickx Thierry, Perrin Nicolas et Thomsin Laurence (2007), « Les sources statistiques et démographiques sur l'immigration et les populations étrangères en Belgique du XIX^{e} siècle à nos jours », M. Martiniello, A. Rea et F. Dassetto (dir.), *Immigration et intégration en Belgique francophone : état des savoirs*, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant, p. 43-81.

Eurostat (2023), *Migration and asylum in Europe*, https://ec.europa.eu/eurostat/web/interactive-publications/migration-2023.

Fassa Farinaz, Lépinard Éléonore et Roca i Escoda Marta (2016), « L'intersectionnalité : pour une pensée contre-hégémonique », dans F. Fassa, É. Lépinard et M. Roca i Escoda (dir.), *L'intersectionnalité : enjeux théoriques et politiques*, Paris : La Dispute, p. 7-26.

Felten Pascale (2021), « Le dispositif d'intégration en Wallonie favorise-t-il l'insertion à l'emploi des primo-arrivants ? », dans A. Manço et L. Scheurette (dir.), *L'inclusion des personnes d'origine étrangère sur le marché de l'emploi : bilan des politiques en Wallonie*, L'Harmattan, p. 97-111.

Ferrarese Estelle (2006), « La société et la constitution de soi chez Foucault et Habermas. Besoins, intersubjectivité, pouvoir », dans Y. Cusset Y. et S. Haber (dir.), *Habermas et Foucault : parcours croisés, confrontations critiques*, Paris, CNRS Éditions, https://books.openedition.org/editionscnrs/48482?lang=fr.

Garcia Marie-France (1986), « La construction sociale d'un marché parfait : le marché au cadran de Fontaines-en-Sologne », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°65, p. 2-13.

Gatugu Joseph (2018), « Demandeurs d'asile et assimilés, demandeurs d'emploi aussi », dans A. Manço et J. Gatugu (dir.), *Insertion des travailleurs migrants : efficacité des dispositifs*, Paris, L'Harmattan, p. 99-121.

Gerstmans Lorraine (2024), « Quand les femmes défient les stigmates », dans X. Briké et J. Mazzocchetti (dir.), *Exils au féminin : conditions singulières et détermination*, Louvain-la-Neuve, Academia, p. 61-79.

Ghesquière François (2018), *Le marché locatif sous la loupe : mesurer les loyers dans les communes belges et wallonnes*, Namur, IWEPS,https://www.iweps.be/publication/marche-locatif-loupe-mesurer-loyers-communes-belges-wallonnes/.

Gossiaux Axel, Mescoli Elsa et Rivère Mylène (2019), *Évaluation du parcours d'intégration et du dispositif ISP dédiés aux primo-arrivants en Wallonie*, Namur, CEDEM, Spiral et IWEPS, https://www.iweps.be/wp-content/uploads/2019/05/RR33-Evaluation-parcours-int%C3%A9gration-ULg-complet.pdf.

Gräbener Josua (2023), « Pourquoi et comment mesurer la demande contrariée de formation en alphabétisation ? Retour sur les premiers mois à l'observatoire de l'alpha en Wallonie », *Comité d'histoire des administrations chargées du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, Cahier n° 28*, p. 73-98.

Guillén Crespo Paola (2021), « "Je veux travailler !" Barrières à l'insertion professionnelle des femmes immigrées : une approche locale, dans A. Manço et L. Scheurette (dir.), *L'inclusion des personnes d'origine étrangère sur le marché de l'emploi : bilan des politiques en Wallonie*, L'Harmattan, p. 163-176.

Huddleston Thomas, Bilgili Ozge, Joki Anne-Linde et Vankova Zvezda (2015), « Migrant Integration Policy Index », Commission européenne.

Huddleston Thomas, Niessen Jan et Dag Tjaden Jasper (2013), « Using EU Indicators of Immigrant Integration : Final Report for Directorate-General for Home Affairs », Commission européenne.

Institut de Conseil et d'Études en Développement Durable & Espaces-Mobilités (2020), *Plan communal de mobilité d'Yvoir*, https://mobilite.wallonie.be/files/plans-de-mobilite/yvoir/PCM_Yvoir_ph3_202009.pdf.

Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (2020), *Boîte à outils sur le genre dans l'éducation et la formation des adultes dans la région MENA*, https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Microsite_ALE_Toolbox/Gender_Toolkit/DVV_Gender_toolkit_french_version-komprimiert.pdf

IWEPS (2021), *Degré d'urbanisation en Wallonie*, https://www.iweps.be/indicateur-statistique/https-www-iweps-be-indicateur-statistique-degre-de-densite-de-population-communes-belges-methode-dg-regio/.

IWEPS (2024), *Densité de population en Wallonie*, https://www.iweps.be/indicateur-statistique/densite-de-population/#:~:text=Au%201er%20janvier%202024%2C%20la%20Wallonie%20compte%203%20692%20283,218%2C5%20habitants%20au%20km%C2%B2.

IWEPS (2024), *Les chiffres-clés de la Wallonie*, édition 2024, https://www.iweps.be/wp-content/uploads/2024/10/CC2024-web_compressed.pdf.

IWEPS (2025), *Population étrangère*, https://www.iweps.be/wp-content/uploads/2024/10/CC2024-web_compressed.pdf.

Jamoulle Pascale (2013), *Par-delà les silences : non-dits et ruptures dans les parcours d'immigration*, Paris, La Découverte.

Jonghe Delphine de et Doutrepont Marie (2012), *Obtention de la nationalité et volonté d'intégration*, *Cahier hebdomadaire du CRISP*, n°2152-2153.

Karroum Kouazi Jamila et Manço Altay (2021), « Enseignement de promotion sociale et insertion professionnelle des populations issues des migrations », dans A. Manço et L. Scheurette (dir.), *L'inclusion des personnes d'origine étrangère sur le marché de l'emploi : bilan des politiques en Wallonie*, Paris, L'Harmattan, p. 87-95.

Keucheyan Razmig (2019), *Les besoins artificiels : comment sortir du consumérisme*, Paris, La Découverte.

Lavoie Marc et Seccareccia Mario (2022), « L'économie post-keynésienne, une pensée hétérodoxe méconnue ? », *Revue Interventions économiques*, n°67, p. 1-22.

Lavoie Natalie, Levesque Jean-Yves et Lapointe Dominic (2007), « Mieux comprendre les obstacles qui entravent le retour en formation des adultes peu scolarisés », *Savoirs*, n°13, p. 63-78.

Le Boterf Guy (1990), *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Paris Éditions d'Organisation.

Lebreton Émilie (2017), « Les besoins langagiers des adultes migrants : Une notion complexe à appréhender. Some lessons from research/Les enseignements de la recherche », *L'intégration linguistique des migrants adultes*, Berlin, De Gruyter, p. 155-161.

Le Journal de l'Alpha (2002), « Les chiffres de l'Alpha », *Le Journal de l'Alpha*, Lire et Écrire Bruxelles, n° 128, avril-mai.

Leresche Frédérique (2019), « La critique portée par le non-recours aux droits sociaux : Propositions pour développer une approche subalterne », *SociologieS*, https://journals.openedition.org/sociologies/11438.

Leroy Aurélie (2019), « Pratiques collaboratives autour du chef-d'œuvre », *Journal de l'alpha*, n°215.

L'Interfédé (2015), *Grilles et outils de référence sur les savoirs de base*.

L'Interfédé CISP (2023), *Analyse statistique 2021-2022. Stagiaires et offre de formation des CISP*. https://www.interfede.be/wp-content/uploads/2024/09/Analyse-stagiaires-2021-2022-1.pdf.

L'Interfédé CISP (2022), *Analyse des données précarité 2021*, https://www.interfede.be/wp-content/uploads/2023/01/Analyse-des-donnees-precarite-2021.pdf.

Lire et Écrire Communauté française a.s.b.l. (2012), *Questions de genre - La mixité en alphabétisation*, *Journal de l'alpha*, n°184, https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja184_questions_de_genre.pdf.

Lire et Écrire Communauté française a.s.b.l. (2015), « Se former : liberté ? contrainte ? », *Le journal de l'alpha*, n° 198, https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/no198_liberte_et_contrainte.pdf.

Manço Altay et Scheurette Leïla (2021), « Inclusion des personnes d'origine étrangère sur le marché de l'emploi en Wallonie : l'heure du bilan », dans A. Manço et L. Scheurette (dir.), *L'inclusion des personnes d'origine étrangère sur le marché de l'emploi : bilan des politiques en Wallonie*, Paris, L'Harmattan, p. 13-33.

Marcelle Hélène (2011), *Le sens de la mixité et de la non-mixité dans la formation des adultes : le cas de l'alphabétisation francophone à Bruxelles*, Lire et Écrire Bruxelles.

Mariscal Vincent (2024), « L'adéquation offre-demande : une vision controversée de la formation à la langue française des personnes migrantes », communication au colloque « Migrations » de l'UMONS, 24/01/2024.

Mariscal Vincent (2024), *Rapport intermédiaire - Document de travail, Observatoire des dispositifs d'apprentissage de la langue française*.

Mariscal Vincent (2025), « Interroger la temporalité et le mode d'apprentissage du français: l'immersion, le tutorat et la médiation interculturelle au regard du "désir de langue" », dans A. Manço et C. Asselin (dir.), *Accélérer la mise à l'emploi des personnes migrantes : immersion, tutorat, médiation*, Paris, L'Harmattan, p. 187-196.

Maroy Christian (2006), *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*, Paris, Presses Universitaires de France.

Maroy Christian et Dupriez Vincent (2000), « La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone », *Revue française de pédagogie*, n°130, p. 73-87.

Martiniello Marco (2007), « Les études migratoires et ethniques en Belgique francophone : repères historiques et nouveaux enjeux », dans M. Martiniello, A. Rea et F. Dassetto (dir.), *Immigration et intégration en Belgique francophone : état des savoirs*, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant, p. 11-19.

Martiniello Marco et Rea Andrea (2011), « Des flux migratoires aux carrières migratoires », *SociologieS*, https://journals.openedition.org/sociologies/3694.

Mascia Carla, Ghesquière François et Bensaid Nawal (2013), « Les débats suscités par l'idée d'un parcours d'intégration », dans C. Torrekens, C. Mascia, F. Ghesquière et F. Zibouh (dir.), *La politique d'intégration en Région wallonne et à Bruxelles : acteurs, enjeux et perspectives*, *Cahiers Migrations*, n° 43, Louvain-la-Neuve, Academia, p. 125-185.

Maurer Bruno et Zeiter Anne-Christel (2021), « Que veut dire évaluer un "niveau de langue" ? Analyse sociolinguistique et didactique d'une demande politique et sociale en Suisse romande », *Revue TDFLE*, n°79, https://doi.org/https://doi.org/10.34745/numerev_1735.

Mazzocchetti Jacinthe (2024), « Victimes ou "wonder women" ? Parcours de femmes en mouvement », dans X. Briké et J. Mazzocchetti (dir.), *Exils au féminin : conditions singulières et détermination*, Louvain-la-Neuve, Academia, p. 25-39.

Mémorandum Mobilité (2019), *Consortium "Mobilité pour tous" Agir ensemble pour la mobilité des personnes marginalisées*, Fédération CAIPS, https://www.caips.be/wp-content/uploads/2019/10/2019-Memorandum-Mobilit%C3%A9.pdf.

Mémorandum Mobilité Inclusive 2024-2030, *Consortium "Mobilité pour tous"*, Fédération CAIPS, https://www.caips.be/wp-content/uploads/2023/09/Memorandum-Mobilite-Inclusive-2024-11.pdf.

Millet Mathias (2013), *Les cadres cognitifs de la socialisation. Savoirs, apprentissages et scolarisation, Sociologie*, GRESCO, Université de Poitiers, p. 16-17.

Miller Herman (1960), « Annual and lifetime income in relation to education: 1939-1959 », *The American Economic Review*, n°50, p. 962-986.

Mincke Christophe et Montulet Bertrand (2019), *La société sans répit : la mobilité comme injonction*, Paris, Éditions de la Sorbonne.

Ministère de la Communauté française administration générale de l'enseignement (2012), *Dossier pédagogique « Unité d'enseignement - Initiation à la langue XX en situation - UE 1 » - Enseignement de Promotion sociale*, approuvé le 08 janvier 2012.

Ministère de la Communauté française administration générale de l'enseignement (2012), *Dossier pédagogique « Unité d'enseignement - Langue : … UE 2 - Niveau élémentaire » - Enseignement de Promotion sociale*, approuvé le 26 octobre 2012.

Morin Edgar (2014), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil.

Myria (2023a), *Chiffres de la migration économique*, https://www.myria.be/files/Chiffres_Migration_économique_2023.pdf.

Myria (2023b), *Régularisation humanitaire*, https://www.myria.be/files/CHIFFRES_2023_Régularisation.pdf.

Myria (2024a), *Le regroupement familial en chiffres*, https://www.myria.be/files/2024_MYRIA_Droit_de_vivre_en_famille_Chiffres.pdf.

Myria (2024b), *Les visas accordés ou refusés par la Belgique*, https://www.myria.be/files/2024_MYRIA_Acces_au_territoire_Chiffres.pdf.

Myria (2024c), *Population et mouvement*, https://www.myria.be/files/2024_MYRIA_Population_et_mouvements.pdf.

Oakley Ann (1972), *Sex, Gender and Society*, London, Temple Smith.

OCDE (2012), *Trouver ses marques : les indicateurs de l'OCDE sur l'intégration des immigrés de 2012*, Paris, Editions OCDE,https://www.oecd-ilibrary.org/fr/trouver-ses-marques-les-indicateurs-de-l-ocde-sur-l-integration-des-immigres-2012_5k9fh66mv6r8.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fpublication%2F9789264073432-fr&mimeType=pdf.

Orléan André (2011), *L'empire de la valeur : refonder l'économie*, Paris, Seuil.

Perrin Nathalie (2013), « La politique d'intégration au niveau européen », dans C. Torrekens, C. Mascia, F. Ghesquière et F. Zibouh (dir.), *La politique d'intégration en Région wallonne et à Bruxelles : acteurs, enjeux et perspectives*, *Cahiers Migrations*, n° 43, Louvain-la-Neuve, Academia, p. 87-124.

Pestre Élise (2019), *La vie psychique des réfugiés*, Paris, Payot.

Piché Victor (2004), « Immigration et intégration linguistique : vers un indicateur de réceptivité sociale », *Les Cahiers du Gres*, n°1, p. 7-22.

Pironet Didier (2018), *L'intégration des demandeurs d'asiles sur le marché du travail : état de la situation en 2017*, Namur, CEPAG (rapport).

Pradeau Coraline (2021), *Politiques linguistiques d'immigration et didactique du français : regards croisés sur la France, la Belgique, la Suisse et le Québec*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Province du Luxembourg (2022), *Synthèse - Tableau de bord de la santé en province du Luxembourg*, https://www.province.luxembourg.be/sites/default/files/uploads/Tableau%20de%20bord%20de%20la%20Sant%C3%A9%202022_Quadryptique_0.8_web.pdf.

Radkowski Georges-Hubert de (1970), *Les jeux du désir : de la technique à l'économie*, Paris, Presses Universitaires de France.

Rea Andrea (2007), « L'étude des politiques d'immigration et d'intégration des immigrés dans les sciences sociales en Belgique francophone », dans M. Martiniello, A. Rea et F. Dassetto (dir.), *Immigration et intégration en Belgique francophone : état des savoirs*, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant, p. 103-140.

Richterich René (1985), *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette.

Roblain Antoine, Abboud Soha, Bady Zacharia et Politi Emanuele (2024), *Migrant Voices : évaluation explicite et comparative du Parcours d'Intégration*, ULB, KU Leuven.

Service public fédéral Mobilité et Transports (2023), *Enquête Bemob : l'accessibilité des transports en Belgique*, https://mobilit.belgium.be/sites/default/files/domain/sustainable%20mobility/BeMob/BeMob2_accessibilite_rapport_FR.pdf.

Schnapper Dominique (2007), *Qu'est-ce que l'intégration ?*, Paris, Gallimard.

Scribner Sylvia et Michael Cole (2010), « La littératie sans l'école : à la recherche des effets intellectuels de l'écriture », *Langage et société*, n°133, p 25-44.

Service de Santé Mentale Ulysse (2024), « Violences genrées : de la construction politique de la catégorie "réfugiée" au travail clinique », dans A. Heine, E. Jimenez et C. Bourassa-Dansereau (dir.), *Violences genrées : enjeux interculturels et féministes*, Louvain-la-Neuve, Academia, p. 33-49.

Soulet Marc-Henry (2007), « La reconnaissance du travail social palliatif », *Dépendances*, n°33, p. 14-18.

SPW Mobilité et Infrastructures (2019), *Stratégie régionale de mobilité. Volet 1 - Mobilité des personnes.*

Statbel (2023), *Éducation des adultes*, https://statbel.fgov.be/fr/themes/emploi-formation/formation-et-enseignement/education-des-adultes#news.

Statbel (2024a), *Emploi et chômage*, https://statbel.fgov.be/fr/themes/emploi-formation/marche-du-travail/emploi-et-chomage#news.

Statbel (2024b), *Migrations*, https://statbel.fgov.be/fr/themes/population/mouvement-de-la-population/migrations#news.

Statbel (2024c), *Origine*, https://statbel.fgov.be/fr/themes/population/structure-de-la-population/origine.

Statbel (2025), *Risque de pauvreté et d'exclusion sociale*, https://statbel.fgov.be/fr/themes/menages/pauvrete-et-conditions-de-vie/risque-de-pauvrete-ou-dexclusion-sociale#news.

Synthèse des résultats PISA 2022, Fédération Wallonie-Bruxelles, http://www.enseignement.be/index.php?page=26997.

Tahri Anissa et Lavaux Julie (2024), « "Femmes en exil, identités en péril ?" : la nécessité d'une double reconnaissance de leur souffrance et de leur humanité dans le travail thérapeutique », dans A. Heine, E. Jimenez et C. Bourassa-Dansereau (dir.), *Violences genrées : enjeux interculturels et féministes*, Louvain-la-Neuve, Academia, p. 51-67.

Torrekens Corinne, Mascia Carla, Ghesquière François et Zibouh Fatima (2013), « Quelles politiques d'intégration en Belgique francophone ? Un bref rappel historique », dans Torrekens C., Mascia C., Ghesquière F. et Zibouh F. (dir.), *La politique d'intégration en Région wallonne et à Bruxelles : acteurs, enjeux et perspectives*, *Cahiers Migrations*, n° 43, Louvain-la-Neuve, Academia, p. 13-20.

Torrekens Corinne, Zibouh Fatima, Mascia Carla, Ghesquière François, Bensaid Nawal, Martiniello Marco et Rea Andrea (2013), « La politique d'intégration en Wallonie », dans C. Torrekens, C. Mascia, F. Ghesquière et F. Zibouh (dir.), *La politique d'intégration en Région wallonne et à Bruxelles : acteurs, enjeux et perspectives*, *Cahiers Migrations*, n° 43, Louvain-la-Neuve, Academia, p. 21-61.

Unia (2022), *Marché du travail et origine*, https://www.unia.be/files/Monitoring_socioéconomique_2022.pdf.

Van Neck Sébastien (2023), *Sur l'engagement et la persévérance d'apprenants issus de l'immigration en alphabétisation - Un travail de cohérence entre la formation, soi et ses contextes sociaux*, Lire et Écrire Wallonie.

Van Neck Sébastien (2024), *Prendre sa place dans l'aide sociale. Des adultes peu scolarisés aux prises avec le non-recours au CPAS*, Lire et Écrire en Wallonie.

Vie Féminine (2008), *Alpha d'un autre genre - Le projet d'alphabétisation et de français langue étrangère à Vie Féminine*.

Van Oorschot Wim (1991), « Non-Take-Up of Social Security Benefits in Europe », *Journal of European Social Policy*, vol. 1, p. 15-30.

Van Oorschot Wim (1996), « Les causes du non-recours : Des responsabilités largement partagées », *Revue des politiques sociales et familiales*, n°43, p. 33-49.

Villechaise-Dupont Agnès et Zaffran Joël (2001), « Résistances à l'infériorisation sociale chez les personnes en situation d'illettrisme », *Revue française de sociologie*, n°42, p. 669-694.

Vollet Juliette et Zaffran Joël (2022), « Les trois temps du non-recours : Le cas des décrocheurs scolaires et l'offre de formation », *Revue des politiques sociales et familiales*, n°144.

Warin Philippe (2008), « Le non-recours par désintérêt : La possibilité d'un "vivre hors droits" », *Vie sociale*, n°1, p. 9-19.

Warin Philippe (2009), « Une approche de la pauvreté par le non-recours aux droits sociaux », *Lien social et Politiques*, n°61, p. 137-146.

Warin Philippe (2010), *Le non-recours : définition et typologies*, Paris, Odenore.

Warin Philippe (2014), « Le non-recours : éléments de définition et de présentation des enjeux », *Les Politiques Sociales*, n°3-4, p. 108-121.

Warin Philippe (2014), « L'action sur le non-recours devant les résistances du travail social », *Revue française des affaires sociales*, n° 1, p. 64-77.

Warin Philippe (2016), *Le non-recours aux politiques sociales*, Presses universitaires de Grenoble.

Warin Philippe (2018), « Ce que demande la non-demande : Autour du non-recours aux aides sociales », *La Vie des idées*.

Warin Philippe (2019), « Scènes d'action contre le non-recours », dans P. Warin (dir.), *Agir contre le non-recours aux droits sociaux : Scènes et enjeux politiques*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, p. 9-34.

Weber Max (1959), *Le savant et le politique*, Paris, 10/18.

Wihtol de Wenden Catherine (2001), « Un essai de typologie des nouvelles mobilités », *Hommes et Migrations*, n°1233, p. 5-12.

Zeiter Anne-Christel (2019), « Déconstruire la motivation pour rencontrer le désir (de langue) », *Revue TDFE*, actes n°1, https://doi.org/https://doi.org/10.34745/numerev_1350.

Annexes

Annexe n°1 : typologie explicative du non-recours (Warin 2010 : 5)

Forme 1	**Non connaissance**	**Une personne éligible est en non-recours, par :** · manque d'information sur son existence ou son mode d'accès · non proposition du prestataire
Forme 2	**Non-demande**	**Une personne éligible et informée est en non-recours car elle n'a pas demandé par choix, à cause de :** · non adhésion aux principes de l'offre · intérêts divers · manque d'intérêt pour l'offre (coût/avantage) · estime de soi · alternatives **ou par crainte, à cause de :** · découragement devant la complexité de l'accès · difficultés d'accessibilité (distance, mobilité) · dénigrement de son éligibilité, de ses chances ou de ses capacités · raisons financières · difficulté à exprimer des besoins · crainte d'effets induits · crainte de stigmatisation · sentiment de discrimination · dénigrement de ses capacités · perte de l'idée d'avoir (droit à) des
Forme 3	**Non réception**	**Une personne éligible demande, mais ne reçoit rien ou que partie, car :** · abandon de la demande · non adhésion à la proposition · arrangement avec le prestataire · inattention aux procédures · dysfonctionnement du service prestataire · discrimination

Annexe n°2 : typologie provisoire des formes de non-recours dans les formations en Alpha et en FLE (Gräbener 2023 : 89-91)

NR 1. Pseudo-recours : contraint/artificiel/captif	**NR 1.1.** Contrainte idéologique : filets de revenus de base (CPAS) conditionnés par « activation »
	NR 1.2. Contrainte paternaliste : assurance chômage conditionnée par le suivi de formations
	NR 1.3. Effet d'aubaine financier : sous-investissement
	NR 1.4. Contrainte liée au parcours d'intégration
	NR 1.5. Motif « hédonique ».
NR 2. Non-recours partiel : sorties subies et/ou volatilité subie de la présence	**NR 2.1.** Décrochage partiel : fort absentéisme
	NR 2.2. Décrochage pédagogique
	NR 2.3. Décrochage parental (perte solution de garde)
	NR 2.4. Décrochage administratif
	NR 2.5. Décrochage lié à la fracture numérique
	NR 2.6. Décrochage pour maladie
	NR 2.7. Fins de formation pour le salariat
	NR 2.8. Décrochage inexpliqué : aucun suivi

NR 3. Non-réception par effets directs et indirects du manque de place	**NR 3.1.** Non-réception par manque de place
	NR 3.2. Dispositif inexistant, refusé et/ou non financé (prisons)
	NR 3.3. Non-réception car titulaire du CEB donc non prioritaire
	NR 3.4. Non-réception car public « difficile » donc non prioritaire (effet « *push back* »)
NR 4. Non-proposition (non-recours secondaire) : surcharge de travail ou quotas budgétaires	**NR 4.1.** Non-proposition pour raisons pédagogiques : francophones scolarisés non concernés
	NR 4.2. Non-proposition pour raisons pédagogiques : francophones scolarisés non concernés (FLE)
	NR 4.3. Non-proposition pour raisons matérielles : incapacité d'accueil des handicaps physiques
	NR 4.4. Non-proposition pour raisons pédagogiques : incapacité de suivi profils neuro-atypiques sévères
NR 5. Non-demande par contrainte matérielle (utilité insuffisante)	**NR 5.1.** Incompatibilité horaire
	NR 5.2. Distance géographique excessive et/ou problèmes de mobilité
	NR 5.3. Indisponibilité salariale
	NR 5.4. Indisponibilité parentale
	NR 5.5. Indisponibilité physique
	NR 5.6. Indisponibilité par charge mentale
	NR 5.7. Indisponibilité par assuétude/toxicomanie

NR 6. Non-demande par désaccord (non-recours tertiaire), touche au « non-concernement »	**NR 6.1.** Rendement direct insuffisant (faible confiance dans la capacité du dispositif à faire acquérir compétences)
	NR 6.2. Rendement indirect insuffisant (preuves d'impact sur l'insertion socioprofessionnelle jugées trop faibles)
	NR 6.3. Peur de la stigmatisation (résistance passive)
	NR 6.4. Rejet des institutions (résistance active)
NR 7. Non-connaissance (non-recours primaire)	**NR 7.1.** Non-orientation : non-connaissance des droits à la formation en alphabétisation
	NR 7.2. Non-connaissance de son niveau en littératie
	NR 7.3. Désaffiliation totale face aux institutions publiques
NR 8. Exclusion des droits (non-recours secondaire)	**NR 8.1.** Exclusion administrative (étrangers sans titre de séjour)
	NR 8.2. Exclusion des personnes sans domicile
	NR 8.3. Exclusion/non-priorité liée à l'âge (en-deçà de 18 ans)
	NR 8.4. Exclusion/non-priorité liée à l'âge (au-delà 65 ans)

Annexe n°3 : appellations courantes erronées selon la nouvelle nomenclature de l'alphabétisation et du FLE

Appellation	Nature de l'erreur	Registre d'utilisation
Cours de Français Langue Étrangère (FLE)	Assimilation de l'alphabétisation et du FLE. L'alphabétisation concerne les personnes qui ne savent ni lire ni écrire, tandis que le FLE s'adresse aux personnes sachant lire et écrire dans une autre langue et apprenant le français comme langue étrangère.	Courant
Cours de rattrapage scolaire	Confusion entre l'alphabétisation et le soutien scolaire. L'alphabétisation concerne les adultes n'ayant jamais acquis les bases scolaires, contrairement au rattrapage qui améliore des acquis déjà existants.	Courant
Cours d'intégration	Assimilation de l'alphabétisation à l'intégration des personnes étrangères. L'objectif de l'alphabétisation est l'acquisition de compétences fondamentales peu importe l'origine ou la langue d'origine de la personne concernée.	Courant
Formation professionnelle	Considère que l'alphabétisation est une formation qualifiante. L'alphabétisation prépare aux formations professionnelles mais ne délivre pas directement de qualifications métiers.	Courant

Cours pour analphabètes	Terme stigmatisant pouvant être perçu comme péjoratif. Il est préférable d'utiliser "personnes en difficultés de lecture et d'écriture", qui tient également compte des degrés de difficultés et ne fige pas l'analphabétisme en une donnée invariable.	Courant
Apprentissage du français	Réduit l'alphabétisation à l'apprentissage de la langue française. L'alphabétisation comprend l'ensemble des compétences de base, prise dans une dimension holistiques d'autonomisation des stagiaires.	Courant
Alpha-FLE	Fusion de deux concepts distincts. L'alphabétisation est destinée aux personnes qui n'ont pas acquis les compétences de bases en lecture et/ou écriture, ou qui ne sont pas en possession d'un diplôme équivalent au CEB, tandis que le FLE concerne les personnes qui ont déjà des bases écrites dans une autre langue.	Ancienne appellation qui désignait l'alpha pour non francophones
Petit FLE	Désignation floue et informelle. Le FLE est déjà structuré selon le CECRL (A1, A2, etc.), le "Petit FLE" n'a aucune reconnaissance officielle.	Dénominatio n erronée employée par certains opérateurs
FLE Débutant	Assimile les apprenants en situation d'alphabétisation aux débutants en FLE. Les débutants en FLE savent lire et écrire dans leur langue d'origine, tandis que l'alphabétisation vise ceux qui n'ont jamais acquis ces compétences.	Dénominatio n erronée employée par certains opérateurs

Français Langue d'Intégration (FLI)	Emploi d'un terme non reconnu officiellement. Le FLI est un concept flou qui ne fait pas partie de la nomenclature officielle et crée des ambiguïtés entre alphabétisation et FLE.	Dénomination erronée employée par certains opérateurs
Cours de Langue Générale	Généraliser l'alphabétisation en la classant comme une simple formation linguistique. L'alphabétisation inclut lecture, écriture et calcul, pas seulement l'apprentissage du français.	Dénomination erronée employée par certains opérateurs
FLE A0	Utilise une classification inexistante. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) commence au niveau A1.1. Il n'existe pas de niveau "A0".	Dénomination erronée employée par certains opérateurs
Formation de base	Emploi un terme trop large. "Formation de base" peut désigner diverses compétences (numériques, sociales, etc.).	Dénomination erronée employée par certains opérateurs
Pré-Alpha	Emploi d'un terme informel non reconnu. Ce terme ne fait pas partie de la nomenclature officielle et peut prêter à confusion sur le niveau d'apprentissage.	Dénomination erronée employée par certains opérateurs
Apprentissage du Français Oral	Réduire l'alphabétisation à l'expression orale. L'alphabétisation intègre aussi la lecture et l'écriture, essentielles pour l'insertion sociale et professionnelle.	Dénomination erronée employée par certains opérateurs
Cours pour étrangers	Assimiler alphabétisation et immigration. L'alphabétisation concerne aussi des francophones natifs qui n'ont pas acquis les compétences de base en lecture et écriture.	Dénomination erronée employée par certains opérateurs
Initiation au Français	Assimile alphabétisation et introduction au français. L'alphabétisation ne se limite pas à une simple "initiation" au français mais implique un travail approfondi sur les compétences en lecture, écriture et compréhension écrite/orale.	Dénomination erronée employée par certains opérateurs

Annexe n°4 : compétences nécessaires à l'utilisation des différents moyens de mobilité (source : Colloque LEEW 2024)

	À pied	À vélo/en trottinette	En train	En bus	En tram/métro	En voiture
Planifier un itinéraire	Trajet, projection dans le temps, connaître et savoir utiliser les outils de planification…					
Maîtriser le code de la route et les usages sociaux	Connaître et comprendre les panneaux, noms de rues, indications GPS…		Connaître et comprendre les panneaux, noms de rues, indications GPS, connaitre les règles d'usage en matière d'utilisation des transports en commun et collectifs, être ponctuel et anticiper dans le temps, identifier les zones réservées et celles ouvertes à tout public, savoir valider son titre de transport …			Posséder un permis de conduire valide, connaître, comprendre et appliquer le code de la route (pictogrammes, panneaux, règles de sécurité, …).
Bénéficier d'infrastructures adaptées pour se déplacer en sécurité	Trottoirs, éclairage public…	Présence de pistes cyclables sécurisées et en bon état (ou alternative), éclairage public…	Bénéficier d'accès pour publics à besoins spécifiques (PMR…), pouvoir bénéficier d'un réseau de transport collectif fiable et régulier, avoir accès physiquement et dans une distance raisonnable au réseau de transport collectif, …			Bénéficier d'un réseau routier en bon état (route, éclairage, aire de repos, parkings…), bénéficier de moyen de covoiturage (parking relais,…).

Avoir les capacités physiques ou l'assistance adéquate	Pouvoir se déplacer de manière active sans douleur ou avec l'aide nécessaire (équilibre, motricité, vision, réflexes, condition physique…).		Pouvoir se déplacer jusqu'aux arrêts prévus ou dans les gares, connaître et pouvoir utiliser les aménagements à l'attention des publics à besoins spécifiques (PMR)…	Présenter les dispositions physiques et psychologiques compatibles avec la conduite d'un véhicule.
Maîtriser suffisamment la langue à l'oral et à l'écrit	Lecture, demander son chemin, recevoir des indications GPS, comprendre une grille horaire ou de tarifs, écriture (annotation sur un titre de transport, rédaction d'un contrat…), pouvoir connaître et comprendre les documents en sa possession (utilisation, droits et obligations associés) …			
Maîtriser les outils numériques		Savoir télécharger et naviguer sur une application et/ou un site web, pouvoir effectuer des achats en ligne ou sur une borne automatique, pouvoir souscrire et recharger un abonnement, savoir créer et gérer un compte personnel…		
Analyser les données disponibles et faire face à l'imprévu	Savoir s'orienter dans l'espace, faire le choix du meilleur trajet ou de la meilleure formule tarifaire, pouvoir s'adapter en cas d'imprévu (déviation, suppression de tout ou partie d'un itinéraire,…), savoir rechercher une information, pouvoir articuler son trajet selon des déplacements multimodaux, se renseigner à propos de solutions multimodales (location, utilisation…), posséder les capacités d'apprentissage pour s'adapter aux différents modes de déplacements …			
Avoir les ressources financières nécessaires	Pouvoir se vêtir, se chausser et s'équiper de manière adéquate.	Posséder ou avoir à disposition un vélo ou une trottinette en bon état, pouvoir s'équiper de manière adéquate.	Pouvoir payer un titre de transport ou un abonnement valable pour le(s) trajet(s) concerné(s), connaitre et pouvoir comparer les différentes options tarifaires ainsi que les droits et obligations qui y sont liés.	Posséder ou avoir à disposition un véhicule en bon état, assuré et en ordre administrativement, pouvoir payer le carburant nécessaire pour le(s) trajet(s) concerné(s).

Annexe n°5 : les freins spécifiques et transversaux aux différents modes de transport utilisés par les stagiaires en alphabétisation (source : Colloque LEEW 2024).

	Vélo/trottinette	Voiture/Moto	Transports en commun (bus, métro, tram, train…)
Spécifiques	◯Représentations sociales et culturelles négatives (sentiment d'insécurité, difficulté présupposée liée à ce type de mode de déplacement…).	◯Barrière de la langue ou de l'écrit dans le passage du permis de conduire théorique. ◯Apprentissage de la conduite.	◯Disponibilité et clarté de l'information (horaire, ligne, correspondance, …) ◯Manque de guichets et de personnel dans les gare, utilisation de bornes automatiques. ◯Nécessité de pouvoir comprendre (à l'oral et à l'écrit) les annonces et indications en situation normale et imprévue. ◯Sans de l'orientation et anticipation des arrêts, correspondances…
Transversaux	◯Psychosocial ◯Santé ◯Organisation familiale ◯Compétences numériques, pouvoir utiliser les applications ◯Accès à l'information ◯Trouver une solution en cas de problèmes ◯Difficultés psychologiques (manque de confiance en soi, etc …) ◯Budget ◯Environnement direct (situation familiales)		

Annexe n°6 : exemple d'un test de positionnement interne proposé par un opérateur

Test de positionnement

Feuille de route de l'évaluateur :

Ce test est à appliquer lors d'une inscription et permet de déterminer rapidement quel groupe sera le plus adapté au candidat.

1) Première évaluation de compréhension écrite : demander au candidat de compléter la fiche d'inscription
   => besoin de cours d'alpha
   => besoin de cours de FLE

2) Évaluation de compréhension et production orale : demander au candidat de…
   a) se présenter et parler de ses loisirs, décrire une personne, dire son numéro de téléphone
   b) parler de ce qu'il/elle a fait avant de venir en Belgique/ce matin
   c) parler de ses projets une fois qu'il/elle parlera bien français/la semaine prochaine
   d) donner son avis sur quelque chose

3) En fonction de l'aisance avec laquelle il/elle a répondu aux questions, distribuer une compréhension écrite (documents produits avec l'aide de chatGPT) (l'acquisition du niveau A1.1 a été faite en remplissant la fiche d'inscription) :

Texte 1 – vérifier l'acquisition du niveau A1.2

Texte 2 – vérifier l'acquisition du niveau A2

4) En fonction de l'aisance avec laquelle il/elle a répondu aux questions, demander une production écrite :
   a) niveau faible : écrire la liste des courses, une courte présentation,...
   b) niveau moyen : écrire un mot d'excuse à son professeur, écrire une invitation à un anniversaire, écrire un mot d'excuse à son voisin, raconte ta journée d'hier,...

Grille d'évaluation production orale :

S'exprime facilement	0 / 1 / 2
Parle de manière compréhensible, prononciation	0 / 1 / 2
Dit des mots >< Fait des phrases	0 / 1 / 2
Les verbes sont conjugués	0 / 1 / 2
Accords Fem/Masc - Sg/Pl	0 / 1 / 2
Utilisation des petits mots d'articulation du discours	0 / 1 / 2
PRESENT	0 / 1 / 2
PASSE : passé composé / imparfait	0 / 1 / 2
FUTUR : futur proche / futur simple	0 / 1 / 2
Sait argumenter et donner son avis	0 / 1 / 2

- **Texte 1 (Niveau A1.2) – Email personnel**

Sujet : Ma journée

De : Sophie sophie.dubois@email.fr
À : Maria maria.gomez@mail.com
**Objet : Une journée normale

Salut Maria,

Comment vas-tu ? Moi, ça va. Je voulais te raconter une journée normale pour moi. Je me lève à 7h, je prends une douche, puis je mange un petit déjeuner simple : du pain et un café. À 8h, je pars travailler au bureau. Je travaille jusqu'à 17h. Après le travail, je rentre à la maison, je mange un petit dîner, et ensuite je regarde la télé ou je lis un peu.
Et toi, comment se passe ta journée ?

À bientôt !
Sophie

Questionnaire :

1. À qui Sophie écrit-elle cet e-mail ?

   a) À son patron

   b) À une amie

   c) À son frère

2. À quelle heure commence-t-elle sa journée ?

   .....

3. Que fait-elle après le travail ?

   a) Elle sort en boîte

   b) Elle lit ou regarde la télé

   c) Elle fait du sport

4. Que mange-t-elle le matin ?

   .....

5. Où travaille-t-elle ?

   .....

Texte 2 (Niveau A2) – Annonce de location de vacances

Titre : Appartement à louer à Barcelone (été)

Petite annonce :

Location vacances
Joli appartement à Barcelone, idéal pour une famille (4 personnes). Situé près de la plage et des transports. 2 chambres, cuisine équipée, Wi-Fi.
À proximité : la Sagrada Familia, le parc Güell et de nombreux restaurants typiques.
Possibilité de goûter la vraie paella !
Prix : 600€/semaine – Disponible en juillet et août.
Contact : marc.voyages@mail.com

Questionnaire :

1. Où se trouve l'appartement ?

.....

2. Combien de personnes peuvent y dormir ?

.....

3. Que peut-on visiter à proximité ?

.....

4. Je peux manger quoi ?

.....

5. En quelle saison est-il disponible ?

.....

Table des matières

TABLE DES MATIÈRES

1 **MOTS DES DIRECTIONS**

Directeur de Lire et Écrire en Wallonie – Joël Gillaux **2**
Président du DisCRI asbl – Farid Nagui **4**

2 **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

Contexte institutionnel de l'étude **6**
Démarche scientifique et déroulement général de l'étude **7**
Composition de l'étude **11**

3 **PARTIE I : L'ALPHABÉTISATION EN WALLONIE, ENTRE ACCESSIBILITÉ ET NON-RECOURS**

Introduction **13**
L'offre de formation en alphabétisation **16**
La demande en alphabétisation **45**
Le rapport offre-demande en alphabétisation **66**
Axes de recherche futurs **95**
Pistes de recommandations institutionnelles et pédagogiques **97**
Conclusion : mettre l'apprenant au centre : une priorité incontournable **101**

4 **LES PUBLICS ET LES DISPOSITIFS DE FORMATION EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ET EN REMISE À NIVEAU EN WALLONIE EN CONTEXTE D'IMMIGRATION ET D'INTÉGRATION**

Introduction **104**
Balises historiques et théoriques de l'étude **107**
Portraits croisés des publics et des dispositifs de formation **124**
Pratiques de positionnement, d'orientation et de validation **152**
Obstacles à l'entrée et au maintien en formation **173**
Coordination de l'offre et de la demande **188**
Perspectives de recherche **189**

5 **CONCLUSION**

Conclusions **192**

6 **REMERCIEMENTS**

Remerciements **196**

7 **RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

Références bibliographiques **200**

8 **ANNEXES**

Annexes **214**