



Année académique 2024-2025

Bachelier – Assistant social

Haute École Libre Mosane
École supérieure d'Action Sociale
Rue d'Harscamp 60, 4020 Liège

**COMMENT, EN TANT QU'ASSISTANTE SOCIALE, FAVORISER
L'AUTONOMIE DES APPRENANTS ANALPHABÈTES DANS UN CONTEXTE
D'AIDE GÉNÉRALE, EN TENANT COMPTE DES LIMITES DU TRAVAIL
SOCIAL ?**

**STAGE RÉALISÉ AU CENTRE DE FORMATION D'ALPHABÉTISATION POUR ADULTES
LIRE ET ÉCRIRE À VERVIERS**

Travail de fin d'études présenté par Magali Verbois en vue de l'obtention du
diplôme de Baccalauréat Assistant Social



Année académique 2024-2025

Bachelier – Assistant social

Haute École Libre Mosane
École supérieure d'Action Sociale
Rue d'Harscamp 60, 4020 Liège

**COMMENT, EN TANT QU'ASSISTANTE SOCIALE, FAVORISER
L'AUTONOMIE DES APPRENANTS ANALPHABÈTES DANS UN CONTEXTE
D'AIDE GÉNÉRALE, EN TENANT COMPTE DES LIMITES DU TRAVAIL
SOCIAL ?**

**STAGE RÉALISÉ AU CENTRE DE FORMATION D'ALPHABÉTISATION POUR ADULTES
LIRE ET ÉCRIRE À VERVIERS**

Travail de fin d'études présenté par Magali Verbois en vue de l'obtention du
diplôme de Baccalauréat Assistant Social

REMERCIEMENTS

Avant toute chose, je souhaite exprimer ma profonde gratitude à toutes les personnes qui, d'une manière ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de ce travail de fin d'études.

Je tiens tout particulièrement à remercier Madame Bénédicte Schumacher, ma référente de stage et assistante sociale à Lire et Écrire, pour son accompagnement et son regard professionnel qui m'ont guidée avec justesse tout au long de cette expérience.

Un immense merci également à Madame Julie Gazon, agent de guidance et d'orientation au sein de l'ASBL, dont le soutien constant, l'écoute attentive et les encouragements m'ont permis d'évoluer tant sur le plan personnel que professionnel.

Je suis reconnaissante envers l'ensemble des travailleurs de Lire et Écrire, pour leur collaboration et leur accueil chaleureux, ainsi qu'à Monsieur Jacques Destordeur, directeur de l'ASBL, pour m'avoir offert cette opportunité de stage enrichissante.

Mes remerciements vont également à Monsieur Hardy, pour ses deux années d'accompagnement, et à Madame Bonnecompagnie, pour son soutien précieux et ses conseils avisés tout au long de mon dernier stage. Leur investissement a grandement contribué à l'aboutissement de ce travail.

Enfin, j'adresse une pensée particulière à ma famille, mes amis et à mon amoureux qui ont été présents à mes côtés tout au long de ce projet, mais également durant mes trois années de bachelier à HELMo ESAS. Leur patience, leur soutien indéfectible et leurs encouragements constants ont été essentiels à chaque étape de mon parcours.

À tous ceux qui ont cru en moi et m'ont accompagné dans cette aventure, un immense merci.

AVIS AUX LECTEURS DE CE TFE

Le TFE est un travail d'étudiant à considérer comme tel.

Nous invitons donc le lecteur à ne pas lui accorder le même statut qu'à une publication scientifique qui a pu bénéficier de l'encadrement d'un comité de lecture. Cette différence de statut doit inciter le lecteur à la prudence dans l'utilisation qu'il ferait de l'un ou l'autre passage du TFE.

Par ailleurs, nous rappelons également au lecteur que le contenu du TFE n'engage que l'étudiant qui l'a rédigé et non le service dans lequel il a réalisé son stage.

Bonne lecture.

Salim MEGHERBI
Directeur du département social, HELMO ESAS

TABLE DES MATIÈRES

<i>Introduction générale</i>	1
<i>Partie 1) : Approche contextuelle</i>	4
Introduction	5
Chapitre 1) : Contexte sociétal	6
Quelques chiffres :	6
L'analphabétisme dans une société numérique et mondialisée :	8
Inadéquation des politiques :	9
Chapitre 2) : Politiques sociales	11
Éducation permanente :	11
Subsides et financement :	12
Chapitre 3) : Contexte organisationnel	13
Historique de Lire et Écrire :	13
Mission et objectifs :	13
Conditions d'accès :	14
Journée type :	14
Moyens d'accompagnement et de suivi des apprenants :	15
Les entretiens d'accueil :	15
Les entretiens individuels :	16
Les permanences psychosociales :	17
Chapitre 4) : Population	18
Conclusion	20
<i>Partie 2) : Approche conceptuelle</i>	21
Introduction	22
Chapitre 1) : L'autonomie	23
Définitions théoriques :	23
Comprendre l'autonomie :	23
Différentes dimensions de l'autonomie :	24
Les obstacles et leviers à l'autonomie :	26
La perspective des apprenants :	26
Chapitre 2) : Analphabétisme et illettrisme	28
Quelle différence ?	28
Quand cesse-t-on d'être analphabète ?	29
Illettrisme et autonomie :	29

Chapitre 3) : Les limites du travail social	31
Limites professionnelles :	31
Limites personnelles :	31
Limites institutionnelles :	31
Conclusion	34
Partie 3) : Approche méthodologique	35
Introduction	36
Chapitre 1) : Récit d'une situation vécue en stage	37
Chapitre 2) : Mon rôle en tant que stagiaire assistante sociale	39
Chapitre 3) : Outils et méthodologies	43
Travail social individuel :	43
Adapter la communication :	46
Travail social en réseau :	48
Chapitre 4) : Obstacles à l'accompagnement et leviers pour favoriser l'autonomie	51
Les contraintes structurelles :	51
Les défis relationnels et professionnels :	52
Les démarches d'autonomisation :	53
Chapitre 5) : Mon identité professionnelle	54
Valeurs personnelles et professionnelles :	54
Compétences acquises et en développement :	55
Questions éthiques :	56
Sens du futur métier :	57
Perspectives et recommandations :	57
Conclusion	59
Conclusion générale	61

FICHE SIGNALÉTIQUE DE LIRE ET ÉCRIRE - VERVIERS

IDENTIFICATION DE L'ORGANISATION :

- Nom officiel : Lire et Écrire Verviers
- Adresse : Boulevard de Gérardchamps 4, 4800 Verviers
- Téléphone : 087 35 05 85
- Fax : 087 31 08 80
- Mail : verviers@lire-et-ecrire.be
- Site web : <https://lire-et-ecrire.be/verviers>
- Statut juridique : ASBL
- Conditions d'accès : Être majeur (18 ans et plus) et ne pas posséder de diplôme supérieur au CEB.

POLITIQUE SOCIALE :

- Secteur d'activité : Alphabétisation des adultes
- Types de services :
 - Formations en alphabétisation (expression orale, écriture, lecture, mathématiques et informatique) ;
 - Formations pour passer le permis de conduire théorique ;
 - Permanences psychosociales ;
 - Soutien à l'insertion socioprofessionnelle ;
 - Sensibilisation à l'alphabétisation ;
 - École de devoirs.
- Problème(s) social(aux) principal(aux) pris en charge dans l'organisation :
 - Analphabétisme et illettrisme chez les adultes ;
 - Difficultés avec le numérique ;
 - Difficultés de compréhension de papiers administratifs.
- Niveau(x) de pouvoir compétent.s :
 - Région wallonne ;
 - Fédération Wallonie-Bruxelles (Communauté française).
- Cadre légal :
 - Décret du 17 juillet 2003 *relatif au développement de l'action d'Éducation permanente dans le champ de la vie associative, modifié le 27 août 2021* ;
 - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 30 avril 2014 *relatif au soutien de l'action d'Éducation permanente dans le champ de la vie associative, modifié le 29 septembre 2020* ;
 - Décret du 10 juillet 2013 *relatif aux centres d'insertion socioprofessionnelle*.

- **Missions** : Lire et Écrire lutte contre l'analphabétisme chez les adultes en promouvant l'accès aux compétences de base, telles que la lecture, l'écriture, le calcul et le français oral. L'ASBL vise à favoriser l'autonomie des personnes pour faciliter leur insertion sociale, culturelle et professionnelle, tout en sensibilisant les politiques publiques sur la problématique de l'illettrisme. Elle accompagne également les apprenants dans leur parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle.

HISTOIRE DU SERVICE :

La régionale de Lire et Écrire Verviers, créée en 1991, a débuté avec une école de devoirs pour des enfants d'origine étrangère. Face aux difficultés linguistiques des parents, des formations en français ont été mises en place pour répondre à un besoin de la population verviétoise.

FINALITÉ DU SERVICE :

La finalité de Lire et Écrire est de lutter contre l'analphabétisme et de favoriser l'autonomie des adultes en développant leurs compétences de base. Cela reflète les valeurs de dignité, d'égalité d'accès à l'éducation, et d'inclusion sociale.

MÉTHODOLOGIES / AXES DE TRAVAIL MIS EN ŒUVRE :

- Travail individuel ;
- Travail communautaire ;
- Travail en réseau.

OBJECTIFS :

L'association a pour but la conception, la dynamisation et le suivi de toute action d'alphabétisation dans une perspective d'émancipation des personnes, de changement social vers plus d'égalité, et d'insertion socio-professionnelle. L'association peut accomplir tous les actes se rapportant directement ou indirectement à son but, et prendre toute initiative et utiliser tous moyens qui concourent à sa réalisation.

POPULATION (PUBLIC OU AYANT DROIT) :

L'ASBL Lire et Écrire s'adresse principalement aux adultes en situation d'analphabétisme au sein de la population locale de la région desservie ; population multiculturelle avec des problématiques sociales diversifiées.

MOYENS :

Moyens financiers :

Lire et Écrire reçoit des subsides des pouvoirs publics belges (Subsides de la Région wallonne (CISP et autre), Fédération Wallonie Bruxelles, accords du non marchands, Maribel, ONE, commune, appels à projet, aides à la promotion de l'emploi et autres (dons, conventions, etc.) et européen (Fonds social européen).

Moyens symboliques :

- Statuts de l'ASBL ;
- Règlement d'ordre intérieur ;
- Règlement de travail ;
- Charte de Lire et Écrire.

Moyens matériels :

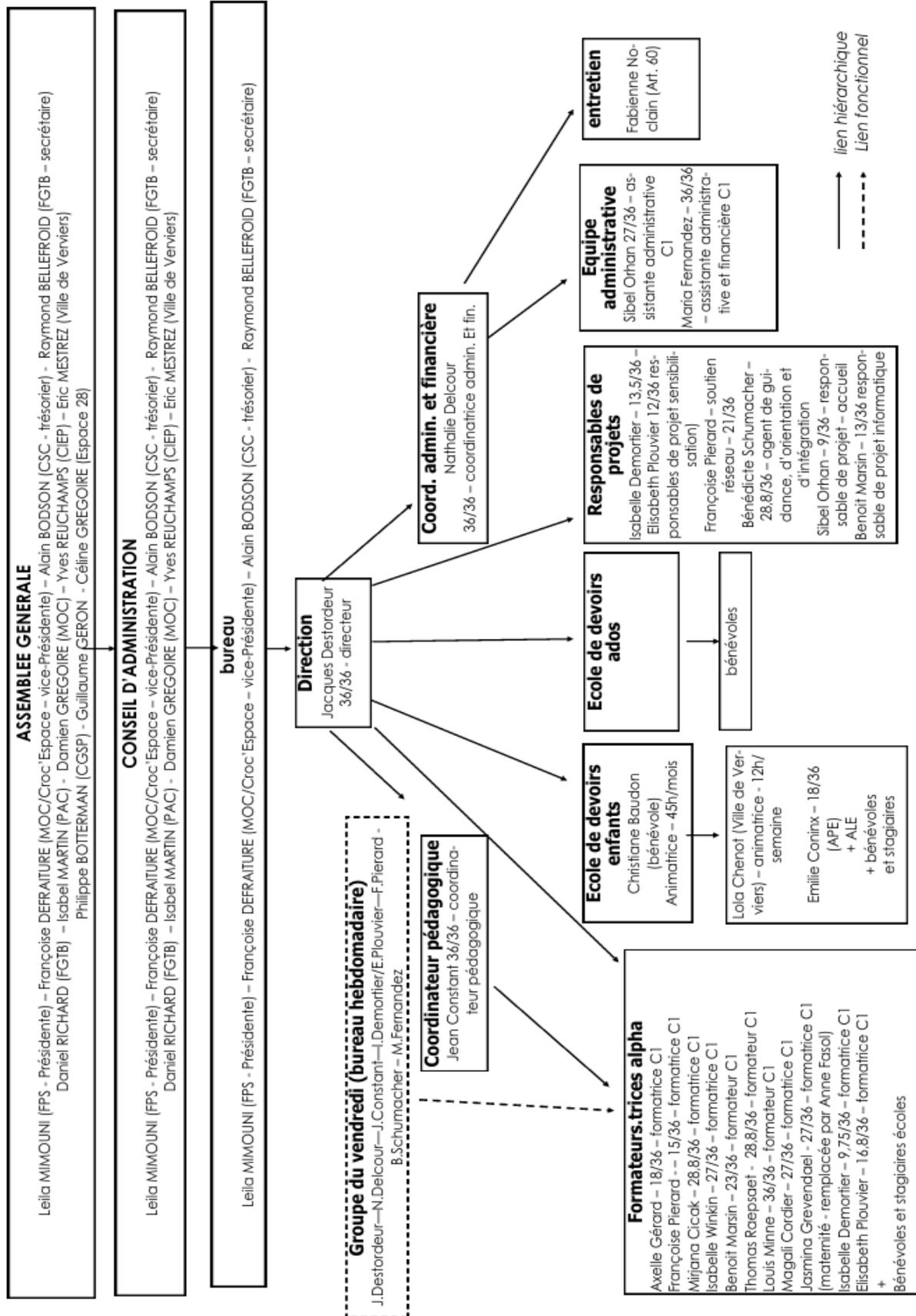
- Salles de formation ;
- Matériel pédagogique ;
- Ressources numériques (Chromebook).

Spécificités :

Lire et Écrire se compose de :

- 8 régionales réparties sur la Wallonie ;
- 6 implantations à Bruxelles ;
- 3 coordinations (une wallonne, une bruxelloise et une au niveau de la Fédération Wallonie-Bruxelles).

Moyens humains :



Introduction générale

Avant d'entrer dans le vif du sujet de ce travail de fin d'études, il me semble pertinent de commencer par une brève présentation de mon parcours ainsi que des raisons qui ont motivé le choix de cette question centrale.

Il y a trois ans, j'ai pris la décision de me réorienter pour suivre le bachelier proposé par HELMo ESAS, dans le but de devenir assistante sociale. Grâce à mon parcours en droit à l'Université de Liège, j'ai eu l'opportunité de créditer ma première année de bachelier. Cela m'a permis de réaliser ma première expérience de stage l'année dernière, en BAC 2, à la Maison Médicale Mosaïque à Verviers, une expérience particulièrement enrichissante. J'y ai eu l'occasion de rencontrer un public multiculturel, public que j'ai retrouvé cette année lors de mon stage de troisième année à Lire et Écrire à Verviers.

Le centre d'alphabétisation pour adultes Lire et Écrire à Verviers n'était pas, à l'origine, mon premier choix pour ce stage. J'en avais entendu parler brièvement lors de mon stage à la Maison Médicale Mosaïque, où j'avais orienté certains patients, confrontés à des difficultés en français, vers cette ASBL. Face à des complications pour trouver un stage en BAC 3, j'ai élargi ma recherche, initialement centrée sur Liège, à Verviers et ses environs. Cette démarche m'a finalement conduite à intégrer Lire et Écrire.

Sans avoir d'attentes précises, je savais apprécier de travailler avec un public multiculturel. Ce stage m'a permis d'effectuer un travail social dans un contexte d'aide générale auprès d'un public majoritairement composé de personnes d'origine étrangères. Il m'a permis de découvrir ce qui me plaît vraiment et de m'épanouir.

Cette ASBL m'a fait découvrir le monde de l'alphabétisation, un univers qui m'a immédiatement séduite. Chaque jour y est une occasion d'apprendre, autant sur les autres que sur soi-même.

Néanmoins, que ce soit l'année dernière ou, encore plus cette année, le travail social dans un contexte d'aide générale que j'apprécie tant m'a souvent amenée à me poser des questions sur les limites de ma pratique. Malgré un cadre légal défini et des fonctions établies, il est parfois difficile de savoir jusqu'où aller dans une démarche. Quelles sont les limites d'intervention de l'assistante sociale pour répondre aux besoins des apprenants, tout en respectant les frontières de son rôle ? Ai-je trop fait ? Pas assez ?

Ces interrogations sur les limites vont souvent de pair avec la question de l'autonomie, que nous essayons d'encourager chez les apprenants, principalement dans leurs démarches administratives. Comment jongler entre les attentes des apprenants et les contraintes institutionnelles dans un accompagnement social ? Comment conjuguer autonomie des apprenants et gestion des limites du travail social, surtout dans un contexte d'alphabétisation ? Comment l'assistante sociale peut-elle favoriser l'autonomie des apprenants tout en surmontant les obstacles institutionnels, sans perdre de vue ses propres limites ?

Ces questions existaient déjà l'année dernière, mais comme j'avais choisi de rédiger mon travail de fin d'année sur la problématique des logements, je ne m'y étais pas davantage attardée. Cependant, cette année, elles ont été au cœur de mes préoccupations et m'ont souvent confrontée à des dilemmes, parfois éthiques. Elles ont influencé la construction de mon identité professionnelle et personnelle de façon significative. C'est pourquoi j'ai choisi d'aborder ce sujet dans ce travail de fin d'études, en tentant de répondre aux diverses interrogations qui ont marqué mon stage, et en particulier à celle qui, selon moi, les englobe toutes : « *Comment, en tant qu'assistante sociale, favoriser l'autonomie des apprenants analphabètes dans un contexte d'aide générale, tout en tenant compte des limites du travail social ?* »

Tout au long de ce travail, j'évoquerai des « vignettes cliniques », c'est-à-dire des exemples concrets de situations rencontrées en stage pour illustrer mes propos. Ces vignettes seront clairement encadrées dans le texte pour en faciliter la lecture.

L'objectif de ce travail est d'apporter mes réflexions, mes interventions et quelques pistes de solutions sur ce sujet, qui résonne en moi et qui, je l'espère, parlera également à d'autres travailleurs sociaux. Je sais que ces questionnements, peu importe le domaine dans lequel je travaillerai plus tard, seront récurrents. Il me semble donc essentiel de les approfondir.

Pour ce faire, ce travail s'articulera en trois parties. La première, l'approche contextuelle, présentera le contexte sociétal de l'organisation, les politiques sociales qui influencent ses actions, le cadre organisationnel, ainsi que la population rencontrée à Lire et Écrire. La deuxième partie, l'approche conceptuelle, définira les termes clés de ma question centrale, notamment l'autonomie, et explorera d'autres notions essentielles à la compréhension du sujet. Enfin, la troisième et dernière partie portera sur l'approche méthodologique adoptée, avec une attention particulière portée à une intervention approfondie pour illustrer ma pratique sur le terrain. J'y expliquerai mon rôle en tant que stagiaire assistante sociale dans cette situation, les limites rencontrées, ainsi que les outils et méthodologies utilisés durant ces démarches et tout au long de mon stage. Cette section comprendra également une synthèse de mon identité professionnelle, développée au cours de mes trois années de formation, et plus particulièrement au cours de cette dernière expérience de stage. Quelques perspectives et recommandations seront également proposées avant la conclusion générale, qui reprendra les points essentiels de ce travail.

Partie 1) : Approche contextuelle

Introduction

Cette première partie est structurée en quatre chapitres distincts. Le chapitre 1, « Contexte sociétal », abordera la problématique de l'analphabétisme en Belgique et ses implications sociales. À travers une analyse des données clés, il mettra en lumière les défis auxquels font face les personnes en difficulté dans une société en constante évolution.

Le chapitre 2, « Politiques sociales », se concentrera sur les cadres législatifs et les politiques publiques influençant l'action de l'ASBL Lire et Écrire, avec un focus particulier sur l'éducation permanente et l'importance des subsides pour ses projets.

Dans le chapitre 3, « Contexte organisationnel », nous retracerons l'histoire, les objectifs et les missions de Lire et Écrire. Ce chapitre détaillera les services proposés, les conditions d'accès, la dynamique d'une journée type au sein de l'ASBL ainsi que les différents moyens d'accompagnement et de suivi des apprenants.

Enfin, le chapitre 4, « Population », analysera les caractéristiques des bénéficiaires, en explorant les problématiques qu'ils rencontrent, notamment celles des personnes issues de milieux multiculturels ou en situation de précarité.

Cette première partie vise à situer mon stage dans un cadre global en tenant compte des dimensions sociales, politiques et organisationnelles du travail effectué. Elle permettra de mieux comprendre les défis et limites rencontrés dans l'accompagnement des apprenants. Ce chapitre se terminera par une brève conclusion synthétisant les éléments clés abordés.

Chapitre 1) : Contexte sociétal

Quelques chiffres :

L'analphabétisme reste un enjeu majeur dans nos sociétés contemporaines, notamment en Belgique, où des difficultés liées aux savoirs de base touchent une part importante de la population. Puisque cette notion est subjective, il est impossible de déterminer précisément le nombre d'analphabètes. Les estimations varient selon les critères définissant les « compétences requises ». Les chiffres suivants permettent néanmoins de mieux saisir l'ampleur de ce phénomène, bien que l'on ne puisse fournir qu'une approximation.

En Belgique et en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) :

- Lire et Écrire estime que 10 % des adultes en Wallonie et à Bruxelles rencontrent des difficultés liées aux savoirs de base. Bien que ce chiffre soit préoccupant, il est inférieur à celui observé dans d'autres enquêtes à l'échelle nationale et internationale.

Quelques données comparatives issues de différentes enquêtes :

- Enquête PIAAC 2012 (OCDE) en Flandre : 14 % des personnes de 16 à 65 ans éprouvent des difficultés à comprendre un texte suivi.
- Situation en Belgique : Près de 9,6 % des personnes de 15 ans ou plus n'ont qu'un diplôme primaire ou aucun diplôme, soit environ 1,1 million de personnes. Ces données montrent des défis importants en matière d'insertion sociale et professionnelle.

Une situation préoccupante pour les jeunes :

- Enquête PIRLS 2021 en FWB : 38 % des élèves de 4e primaire sont des lecteurs précaires, un chiffre en nette augmentation par rapport à 2016 (8 % à l'époque). Cela met en lumière l'impact des inégalités sociales et culturelles sur les compétences de base (Lire et Ecrire, 2023).

L'évolution de la situation depuis 1980 :

- En 1980 : La Belgique déclarait à l'Unesco un taux d'analphabétisme proche de 0 %, ce qui reflétait une approche statistique limitée à l'époque.
- Étude OCDE 2000 : En Flandre, près de 18,4 % des adultes de 16 à 65 ans éprouvent des difficultés avec l'écrit et 46,6 % des adultes ne disposent pas

des compétences minimales nécessaires pour répondre aux exigences de la vie moderne (Journal de l'alpha 185, s.d.).

Depuis 1983, Lire et Écrire joue un rôle central dans la lutte contre l'analphabétisme, estimant qu'environ 10 % de la population adulte en Wallonie et à Bruxelles est concernée par ce phénomène.

Ces chiffres soulignent l'urgence de répondre aux besoins des personnes les plus vulnérables. Ils révèlent également que cette problématique touche aussi bien les enfants que les adultes, mettant en évidence l'importance d'interventions adaptées à tous les âges. Mais au-delà de ces chiffres alarmants, il est crucial de se questionner sur la réalité du système éducatif. L'obligation scolaire en Belgique s'étend sur douze ans, de l'âge de 6 ans (5 ans depuis 2020) jusqu'à la majorité civile, soit 18 ans. Toutefois, l'enseignement à temps plein est limité à 15 ans, après quoi les jeunes peuvent choisir un enseignement à temps partiel, selon la Loi du 29 juin 1983 (Infor Jeunes, s.d.). Si l'obligation scolaire couvre une période aussi longue, comment expliquer des taux aussi élevés d'analphabétisme et de difficultés liées aux savoirs de base ?

Pour tenter d'apporter un élément de réponse à cette question, je me suis renseignée et j'ai lu qu'en 2017, près de 15 % des enfants ont quitté l'enseignement primaire sans le Certificat d'études de base (CEB), un chiffre préoccupant. Les causes de ces échecs sont souvent liées à des ruptures familiales, scolaires, sociales, identitaires et culturelles, et trouvent leurs racines dans une relation parfois conflictuelle entre l'appartenance sociale des élèves et le « monde des savoirs scolaires », dans un système éducatif inégalitaire (Lire et Ecrire, s.d.).

L'ASBL Lire et Écrire considère l'analphabétisme comme un phénomène lié à l'exclusion sociale, culturelle, politique et économique, et non comme un problème individuel. Une enquête menée auprès d'adultes ayant suivi des cours d'alphabetisation en Belgique révèle que ces personnes ont connu un échec scolaire précoce, une absence de soutien pédagogique adapté, un rejet de l'institution

scolaire, et une difficulté à se reconnaître dans un cadre éducatif éloigné de leur milieu familial.

L'analphabétisme dans une société numérique et mondialisée :

Dans un monde en constante évolution, où les exigences en matière d'éducation et d'insertion sociale se multiplient, l'analphabétisme représente une barrière de plus en plus problématique. En effet, les modes de communication et les supports écrits se complexifient, rendant le minimum de compétence en lecture et écriture crucial pour participer activement à la société. Par exemple, la multiplication des supports numériques, tels que les guichets administratifs remplacés par des écrans interactifs, exige à la fois des compétences en lecture et une maîtrise des technologies de l'information et de la communication (NTIC)¹. Ce phénomène s'accompagne d'une augmentation de la complexité des textes, rendant difficile l'accès à des démarches administratives de base, comme la déclaration d'impôt, pour ceux qui n'ont pas les compétences nécessaires en lecture (Lire et Ecrire, s.d.).

Au fil de mon stage, j'ai pris conscience que notre société n'est pas adaptée à des publics tels que ceux que j'ai rencontrés à Lire et Écrire. Dans le contexte actuel, une personne qui ne sait ni lire ni écrire, et qui, en plus, ne maîtrise pas le français, rencontre de grandes difficultés pour se débrouiller seule dans sa vie quotidienne. Certaines personnes n'ont pas la chance d'avoir un réseau, ce qui crée une difficulté supplémentaire. D'autres sont confrontées à de gros obstacles liés au numérique : elles ne savent pas utiliser les outils technologiques ou n'ont tout simplement pas les moyens d'acquérir un smartphone et/ou un ordinateur.

Vignette clinique : J'ai accompagné une apprenante qui devait effectuer des démarches pour la reprise d'un contrat d'énergie après un déménagement. Elle ne disposait ni de smartphone ni d'ordinateur, et, par conséquent, elle n'avait pas d'adresse e-mail. Nous avons réalisé toutes les démarches nécessaires par voie postale. Plus d'un mois après, les changements n'ayant toujours pas été effectués, elle m'a demandé de l'aider à

¹ Les NTIC (nouvelles technologies de l'information et de la communication), également appelées TIC (technologies de l'information et de la communication), englobent l'ensemble des technologies permettant de traiter et de transmettre des informations sous forme numérique. (Dictionnaire juridique de Serge Braudo, s.d.)

contacter la société d'énergie pour vérifier l'état d'avancement de son dossier. Le travailleur que nous avons eu au téléphone nous a clairement expliqué que la demande ne serait pas traitée, ou alors avec beaucoup de retard, et qu'il était préférable de la soumettre par e-mail (même si le site indiquait que les démarches postales étaient également acceptées). Malgré nos explications répétées sur le fait que l'apprenante ne possédait pas d'adresse e-mail, aucune alternative n'a été proposée. Nous avons donc entrepris les démarches par e-mail, en utilisant mon adresse personnelle, pour éviter de nouveaux retards, des frais supplémentaires, ou des complications dans la gestion de ses factures.

Cette situation illustre une des nombreuses difficultés auxquelles sont confrontés les publics vulnérables, tels que ceux accompagnés par Lire et Écrire, et met en évidence l'importance de trouver des solutions adaptées à leurs besoins et surtout à leurs ressources. Même si je n'ai pas toujours une alternative à proposer, je m'interroge néanmoins sur le fonctionnement de l'institution dans le contexte sociétal actuel afin d'en comprendre les enjeux.

Inadéquation des politiques :

L'analphabétisme et l'illettrisme sont désormais des critères de sélection sociale, comme en témoigne, par exemple, la condition de maîtrise du français pour l'obtention de la nationalité belge, introduite par le Code de la nationalité en 2012. (Lire et Écrire, s.d.).

Je trouve que notre société actuelle n'est, une fois de plus, pas adaptée au public rencontré à Lire et Écrire et à la problématique de l'alphabétisation. En Belgique, les primo-arrivants doivent suivre un parcours d'intégration dans un délai de 18 mois (prolongeable) à partir de leur demande de titre de séjour (Wallonie, s.d.). Ce parcours inclut 60 heures de cours de citoyenneté, proposés par l'ASBL au sein de ses locaux. Cependant, lorsque j'ai assisté à plusieurs de ces cours, j'ai constaté qu'il était très souvent difficile pour des personnes récemment arrivées de comprendre le français. Cette barrière linguistique constitue un réel obstacle tout au long de ces cours. J'ai ainsi observé que plusieurs participants ne saisissent pas du tout ce qui est dit. Cette situation met en lumière une inadéquation entre les exigences de la

législation belge et les besoins réels de ces publics, et soulève des questions sur l'utilité de ces formations obligatoires pour des personnes n'ayant pas encore acquis les bases nécessaires pour en bénéficier pleinement.

Dans ce contexte, Lire et Écrire s'efforce de répondre aux besoins des populations adultes en difficulté de lecture et d'écriture, en offrant des formations adaptées qui intègrent, en plus des compétences de base, des modules sur la citoyenneté, la gestion des démarches administratives, et l'utilisation des outils numériques. Ces initiatives sont cruciales pour permettre à chacun de devenir acteur de sa propre vie et de s'insérer pleinement dans la société. La maîtrise de la lecture et de l'écriture favorise ainsi l'émancipation individuelle et la cohésion sociale, tout en réduisant les inégalités et en facilitant l'accès à l'emploi et à la vie citoyenne.

Chapitre 2) : Politiques sociales

Éducation permanente :

Parmi tous les textes législatifs qui régissent les ASBL, il me semblait pertinent de m'attarder sur un en particulier : le Décret du 17 juillet 2003 relatif au développement de l'action d'éducation permanente dans le champ de la vie associative, modifié en 2021, car il constitue une référence majeure concernant Lire et Écrire.

Il me semble important de préciser ce qu'englobe l'éducation permanente, car, pour des structures comme Lire et Écrire, l'alphabétisation dépasse largement l'acquisition des compétences de base en lecture et écriture. Elle s'inscrit dans une démarche globale de transformation sociale, où l'objectif est de renforcer l'autonomie des individus et leur capacité à participer activement à la vie de la société.

L'éducation permanente en Fédération Wallonie-Bruxelles vise à favoriser l'émancipation individuelle et collective des adultes, en promouvant leur participation active à la société, tant sur le plan culturel que citoyen (Fédération Wallonie-Bruxelles, s.d.). Elle a pour objectif de développer chez les adultes une prise de conscience critique des réalités sociales, ainsi que des capacités d'analyse, de choix et d'action. L'éducation permanente encourage également l'engagement responsable des individus dans la vie sociale, économique et politique.

Les associations d'éducation permanente soutenues par les pouvoirs publics œuvrent pour la citoyenneté active, la diversité culturelle et le développement de la démocratie participative. Elles travaillent particulièrement auprès des publics défavorisés, avec des actions variées telles que la formation, la publication de ressources, et l'organisation de séminaires. Ce modèle d'éducation, enraciné dans l'histoire de l'éducation populaire, met l'accent sur une éducation tout au long de la vie, notamment à travers des démarches non formelles et de citoyenneté (Association pour le droit des étrangers, s.d.).

Lire et Écrire, en tant que Mouvement d'éducation permanente depuis 2007, bénéficie d'un cadre législatif spécifique grâce au décret de 1976, révisé en 2003. Cette reconnaissance permet à l'ASBL de recevoir des subventions pour des actions de formation en alphabétisation, de sensibilisation, et de soutien aux acteurs socioculturels. Lire et Écrire, avec ses huit Régionales wallonnes et la Régionale de Bruxelles, joue un rôle clé dans la mise en œuvre de la politique d'éducation permanente, notamment en s'efforçant de relier ses finalités émancipatrices aux politiques d'insertion socio-professionnelle, malgré les tensions qui peuvent exister entre ces deux champs (Lire et Ecrire, s.d.).

En tant que Mouvement d'éducation permanente, Lire et Écrire bénéficie de subventions spécifiques qui lui permettent de mener ses actions. Toutefois, l'ASBL reçoit également ses subsides les plus importants de la Région Wallonne, notamment via les centres d'insertion socioprofessionnelle (CISP), régis par le Décret du 10 juillet 2013.

Subsides et financement :

Ces financements sont gérés par la Fédération Wallonie-Bruxelles en partenariat avec la Région wallonne. Par exemple, les CISP reçoivent des subsides pour dispenser des formations destinées aux adultes peu qualifiés. En outre, le Fonds social européen (FSE) soutient des projets visant à améliorer les compétences des adultes dans un cadre européen.

Cependant, ces soutiens financiers sont fragiles. Depuis les dernières élections, le secteur social subit une pression, menaçant les subsides alloués aux associations. Lire et Écrire doit donc redoubler d'efforts pour pérenniser ses activités, en diversifiant ses sources de financement.

Chapitre 3) : Contexte organisationnel

Historique de Lire et Écrire :

L'ASBL où j'ai effectué mon stage a été fondée en 1991. Cette association fait partie du mouvement Lire et Écrire lancé en 1983 par les mouvements ouvriers chrétien et socialiste. Il est actif dans toute la Fédération Wallonie-Bruxelles avec pour mission de lutter pour le droit à l'alphabétisation pour tous. L'ASBL propose aux adultes des formations d'alphabétisation, de jour comme en cours du soir, incluant la lecture, l'écriture, les mathématiques et le français oral. Elle propose également des cours de préparation au permis de conduire théorique ainsi qu'une école de devoirs.

Il est d'ailleurs intéressant de noter que la régionale de Lire et Écrire à Verviers a débuté par une école de devoirs destinée aux enfants d'origine étrangère. Face aux difficultés linguistiques rencontrées par les parents, des formations en français ont été mises en place pour répondre aux besoins de la population verviétoise. (Lire et Écrire, s.d.)

De plus, il y a encore quelques années, Lire et Écrire ne disposait ni d'assistante sociale ni d'agent de guidance et d'orientation. Cependant, pour répondre aux besoins croissants du public, ces postes ont été créés. En effet, l'apprentissage des adultes peut être largement entravé par des obstacles administratifs, psychologiques ou sociaux. La mise en place de ces fonctions est donc devenue essentielle pour garantir non seulement le bien-être des apprenants, mais aussi un accompagnement global, permettant un apprentissage optimal et une meilleure intégration des personnes en situation de précarité.

Mission et objectifs :

Lire et Écrire poursuit trois objectifs majeurs : sensibiliser l'opinion publique et les pouvoirs publics à la persistance de l'analphabétisme et à l'urgence de le combattre, garantir un accès à une alphabétisation de qualité pour tout adulte qui le souhaite, et développer l'alphabétisation dans une perspective d'émancipation individuelle et de participation citoyenne, en vue de promouvoir plus d'égalité sociale. En complément, l'association assure l'accueil et l'orientation du public, forme des

professionnels du secteur, organise des campagnes de sensibilisation, réalise des études, et publie des outils pédagogiques ainsi que le « Journal de l'alpha ». (Le mouvement Lire et Écrire, s.d.)

Le Journal de l'alpha est un périodique de Lire et Écrire qui a pour mission de sensibiliser le public et les autorités à la problématique persistante de l'analphabétisme. Il défend l'importance d'un droit effectif à une alphabétisation de qualité pour tous les adultes et met en avant une approche de l'alphabétisation qui favorise l'émancipation, la participation et le changement social, dans le but de promouvoir davantage d'égalité. À travers ses publications, le journal propose des réflexions, des débats et des partages d'expériences sur les enjeux pédagogiques et politiques liés à l'alphabétisation des adultes (Lire et Ecrire, s.d.).

Conditions d'accès :

Les conditions d'accès pour s'inscrire à Lire et Écrire sont d'être majeur et de ne pas posséder les compétences équivalentes au CEB (Certificat d'Études de Base) délivré en Belgique à la fin de la 6^e primaire. Par exemple, une personne scolarisée dans son pays d'origine, qui sait lire et écrire dans sa langue maternelle mais pas en français, sera directement réorientée vers une institution plus adaptée, proposant une formation en FLE (Français Langue Étrangère). L'une des premières questions posées lors d'un entretien d'inscription est donc : « La personne a-t-elle déjà été scolarisée ? ». Cette question est essentielle pour identifier le profil des apprenants, afin de mieux les accompagner et, si nécessaire, les orienter vers une structure plus adaptée à leurs besoins.

Journée type :

Le service social de Lire et Écrire répond à des demandes dans un cadre d'aide générale, en s'adaptant aux besoins divers et variés des apprenants. Cela signifie que chaque journée est différente et imprévisible. Cependant, si je devais résumer une journée type en tant que stagiaire assistante sociale, je dirais que les matinées commencent souvent par l'accueil. Il s'agit de recevoir, sur rendez-vous, des personnes souhaitant s'inscrire à l'ASBL. Ces rencontres se déroulent sous forme d'entretiens d'accueil où un test de français leur est proposé. Ces entretiens

alternent avec des entretiens psychosociaux, planifiés ou non, dont le fonctionnement sera également expliqué par la suite.

Après la pause de midi, les activités se poursuivent généralement avec d'autres permanences psychosociales, en fonction des demandes des apprenants. Les lundis matin sont spécifiquement consacrés aux réunions entre le service social et le directeur pédagogique. Ces réunions permettent de faire un point régulier sur la formation des apprenants, en croisant les informations des formateurs et des assistantes sociales pour garantir un accompagnement optimal. Enfin, les vendredis après-midi sont dédiés aux réunions d'équipe. Ces dernières sont l'occasion d'aborder non seulement les situations des apprenants, mais aussi des questions plus générales liées à l'organisation et au fonctionnement de l'ASBL.

Moyens d'accompagnement et de suivi des apprenants :

Les entretiens d'accueil :

Comme mentionné précédemment, l'une des premières informations nécessaires pour inscrire une personne à Lire et Écrire est de savoir si elle a déjà été scolarisée, que ce soit en Belgique ou ailleurs, et si oui, pendant combien de temps. Cette question est posée dès le premier contact, avant même de planifier un entretien d'accueil, afin d'éviter de réserver un créneau horaire inutilement si la personne ne remplit pas les conditions d'accès. Il n'y a pas de seuil précis d'années de scolarisation pour être considéré comme analphabète, car cela varie selon les pays. Chaque pays a ses spécificités en matière de diplômes. À force d'expérience, nous connaissons plus ou moins le niveau scolaire des différents pays. Par exemple, en Syrie, jusqu'à 6 ans de scolarité sont acceptés. Au Congo, même si une personne affirme avoir obtenu son CEB, celui-ci n'est pas équivalent au certificat belge, et nous pouvons donc également l'accepter. Si une personne a été scolarisée au-delà d'un certain nombre d'années, selon son pays d'origine, nous la réorientons directement vers un autre centre de formation plus adapté à ses besoins. Si elle n'est pas en mesure de fournir des informations précises sur son parcours scolaire ou si nous avons des doutes sur ce qu'elle affirme, nous lui proposons un rendez-vous pour effectuer un test de français.

En revanche, si la personne n'a jamais fréquenté l'école ou seulement pendant une courte période, nous planifions un premier rendez-vous. Lors de cet entretien, nous ouvrons un dossier d'admission en collectant les informations et documents administratifs nécessaires. Nous lui faisons également passer un test simple de français, incluant l'écrit, la lecture et l'expression orale, afin d'évaluer son niveau.

Nous prenons aussi le temps de lui demander pourquoi elle souhaite apprendre le français et dans quel objectif, car cela influence le groupe dans lequel elle sera intégrée. En effet, en plus du niveau, Lire et Écrire accorde une grande importance aux aspirations et attentes de chaque apprenant. Que ce soit pour des projets professionnels, pour mieux gérer les situations du quotidien, ou pour d'autres raisons, les apprentissages dispensés par les formateurs sont toujours centrés sur les projets et objectifs personnels des apprenants. Cette approche évolutive s'adapte à leurs progrès et à leurs besoins en constante transformation.

Les entretiens individuels :

Une fois l'apprenant accueilli et son admission validée, l'assistante sociale de formation, exerçant à Lire et Écrire en tant qu'agent de guidance et d'orientation, organise un rendez-vous avec lui dans les premières semaines de sa formation. Cet entretien a pour objectifs principaux de se présenter, de s'assurer que la formation répond à ses attentes, qu'il se sent intégré dans son groupe, et qu'il est à l'aise avec le formateur. Nous vérifions également si l'apprentissage du français lui convient et s'il progresse comme souhaité. Bien que la question de ses motivations soit déjà abordée lors de l'entretien d'accueil, nous approfondissons ici ses objectifs. Nous explorons ses éventuelles demandes spécifiques : souhaite-t-il se concentrer davantage sur l'oral, l'écrit ou la lecture ? S'intéresse-t-il à un sujet ou à un domaine particulier ? Nous abordons aussi ses perspectives professionnelles, s'il en a, et dans quel secteur.

Par ailleurs, cet entretien ne se limite pas à l'aspect purement pédagogique. Nous prenons également des nouvelles de sa vie en dehors de Lire et Écrire. Pour mieux comprendre son parcours, nous réalisons souvent une ligne du temps retraçant ses expériences passées, sa scolarité, sa situation familiale, et d'autres éléments

marquants de sa vie. Cela nous aide à cerner ses éventuelles difficultés, qu'elles soient liées à des traumatismes ou à sa situation actuelle, tout en établissant un premier lien de confiance. Nous insistons sur le fait que nous sommes disponibles au quotidien pour toute demande, qu'il s'agisse de besoins spécifiques, de problèmes liés à la formation ou simplement d'un besoin d'écoute.

L'entretien s'adapte à chaque apprenant : certains sont très à l'aise et se livrent rapidement, tandis que d'autres, encore réservés ou en difficulté d'expression, nécessitent plus de temps. Il est important de respecter ce rythme et d'accepter que certaines informations ne soient partagées qu'au fil des échanges.

Quelques mois après ce premier rendez-vous, un second entretien individuel est programmé. Il permet de refaire un point sur sa situation, de recueillir de nouveaux éléments ou confidences, et d'évaluer son évolution dans la formation. Ces entretiens ne sont en aucun cas des « tests » : ils visent simplement à mieux connaître et accompagner les apprenants que nous suivons.

Les permanences psychosociales :

Ces permanences sont assurées quotidiennement, soit dans le bureau d'accueil, soit dans un autre petit local lorsque celui-ci est indisponible. On parle d'entretiens psychosociaux car, en plus de traiter des démarches administratives, ces moments offrent aux apprenants un espace pour se confier ou discuter d'un sujet particulier.

Ces entretiens peuvent être pris sur rendez-vous, mais nous accueillons également les personnes qui se présentent spontanément le jour-même. Il arrive toutefois que nous soyons occupées ; dans ce cas, nous leur proposons d'attendre un peu ou, si la demande nécessite plus de temps qu'un simple « one shot », nous fixons un autre rendez-vous plus tard dans la semaine pour poursuivre la démarche de manière adéquate.

Avec environ 180 apprenants inscrits en simultané, ce système s'avère adapté au public accueilli ainsi qu'à leurs besoins et demandes spécifiques.

Chapitre 4) : Population

La population rencontrée par Lire et Écrire est majoritairement composée d'adultes issus de milieux multiculturels, avec une forte proportion de personnes d'origine étrangère. Verviers, ville à la fois riche de sa diversité culturelle et marquée par des inégalités socio-économiques, reflète ces réalités dans les profils des apprenants. Ces personnes, arrivées récemment ou établies depuis plus longtemps, font face à des problématiques variées, mais souvent imbriquées : l'analphabétisme, l'exclusion sociale, et des conditions de vie précaires.

La plupart des apprenants sont confrontés à des difficultés avec les démarches administratives, qu'elles soient simples ou complexes. Pour les primo-arrivants, ces obstacles sont souvent exacerbés par leur parcours d'intégration et leur méconnaissance du français. De nombreuses personnes ont également vécu des traumatismes, qu'ils soient liés à un parcours d'exil ou à d'autres expériences de vie, ce qui peut constituer un frein important à leur apprentissage.

Par ailleurs, la majorité des bénéficiaires provient de milieux socio-économiques défavorisés. Verviers, qui n'est pas une ville particulièrement aisée, rassemble une population où l'absence d'études et des conditions de vie difficiles sont fréquentes. Ces personnes occupent souvent des emplois peu valorisés et pénibles, avec de faibles revenus, ce qui limite encore davantage leurs possibilités d'émancipation sociale et professionnelle.

En parallèle, il est important de souligner une problématique spécifique au public d'origine belge. Ces personnes, également touchées par l'analphabétisme, sont souvent difficiles à atteindre en raison d'un obstacle supplémentaire : la honte de ne pas savoir lire ou écrire dans leur langue maternelle. Cette honte les empêche souvent de se tourner vers Lire et Écrire, un phénomène que l'association combat depuis de nombreuses années à travers des campagnes de sensibilisation. Contrairement aux personnes ne maîtrisant pas le français, ces apprenants potentiels se retrouvent encore plus isolés, rendant le contact et le travail d'accompagnement particulièrement délicats.

Enfin, l'isolement social est une réalité partagée par bon nombre d'apprenants. Cet isolement peut être lié à une arrivée récente, qui limite leurs réseaux sociaux, ou aux nombreux obstacles engendrés par l'analphabétisme, qui entravent leur capacité à mener une vie sociale active et épanouie.

Face à ces défis, Lire et Écrire adopte une approche bienveillante et centrée sur les ressources des apprenants. L'association met en avant leurs capacités et leurs forces, tout en travaillant sur les blocages liés à leur situation. En reconnaissant et valorisant les expériences de vie de chaque personne, Lire et Écrire permet aux apprenants de dépasser leurs difficultés, de rompre leur isolement et de construire un avenir plus serein et autonome.

Conclusion

À travers cette première partie, le cadre contextuel de l’alphabétisation en Belgique et plus spécifiquement au sein de l’ASBL Lire et Écrire a été exploré. Les enjeux liés à l’analphabétisme, les profils variés des apprenants, et les multiples défis auxquels ils font face ont permis de mettre en lumière la complexité de leur situation. Ces éléments montrent clairement que l’alphabétisation va bien au-delà de l’apprentissage technique de la lecture et de l’écriture. Elle s’inscrit dans un processus plus global d’émancipation sociale et d’autonomie, en lien direct avec les objectifs poursuivis par Lire et Écrire.

L’analyse des missions et actions concrètes de l’ASBL a également permis d’illustrer son rôle central dans l’accompagnement des publics vulnérables. En proposant des formations adaptées aux besoins spécifiques des apprenants ainsi que des permanences psychosociales, Lire et Écrire agit comme un levier essentiel pour renforcer leur autonomie tout en les maintenant acteurs de leur parcours. Ces actions démontrent une volonté constante de répondre aux attentes des apprenants et de s’adapter à la diversité de leurs situations.

Enfin, la mise en perspective des bases législatives et des principes d’éducation permanente a révélé combien ces cadres soutiennent les actions menées par l’ASBL. Cette contextualisation prépare ainsi le terrain pour une réflexion plus approfondie sur le rôle de l’assistante sociale dans ce dispositif et sur les moyens concrets qu’elle peut mobiliser pour favoriser l’autonomie des apprenants.

Cette partie contextuelle permet de mieux cerner les enjeux de la problématique étudiée et d’entamer une réflexion sur les pratiques professionnelles à envisager. Les liens établis avec les principes d’éducation permanente, l’autonomie, et les défis du terrain serviront de base pour développer des pistes d’action et d’amélioration dans les parties suivantes.

Partie 2) : Approche conceptuelle

Introduction

Cette partie me semble essentielle à la compréhension de mon travail de fin d'études, en particulier des termes choisis pour ma question centrale : *Comment, en tant qu'assistante sociale, favoriser l'autonomie des apprenants analphabètes dans un contexte d'aide générale, en tenant compte des limites du travail social ?*

Dans cette section, je définirai et développerai les termes clés pour clarifier le sens que je leur attribue dans le cadre de mon travail. En effet, certains mots que j'utilise sont polysémiques, ce qui rend indispensable une explication précise du sens que j'ai décidé de leur donner.

Le premier chapitre proposera des définitions de l'autonomie et explorera les facteurs qui favorisent ou freinent cette autonomie chez les apprenants. J'aborderai également les différentes dimensions de l'autonomie ainsi que la perspective des apprenants sur ce sujet.

Le deuxième chapitre portera sur l'analphabétisme et l'illettrisme. J'expliquerai la différence entre ces deux notions et explorerai à quel moment une personne peut être considérée comme ayant cessé d'être analphabète. Je mettrai également en lien l'illettrisme avec les défis liés à l'autonomie.

Le troisième chapitre s'intéressera aux limites du travail social. J'examinerai les limites professionnelles, personnelles et institutionnelles rencontrées par les travailleurs sociaux dans l'accompagnement des apprenants analphabètes. Cette partie se conclura par une synthèse des éléments essentiels abordés.

Chapitre 1) : L'autonomie

Définitions théoriques :

Dans le travail social, nous entendons souvent dire que notre rôle est de promouvoir l'autonomie des bénéficiaires que nous accompagnons. Mais qu'est-ce que cela signifie réellement ?

À plusieurs reprises durant mon stage, je me suis interrogée : qui suis-je, encore étudiante assistante sociale, à 23 ans, pour prétendre « rendre autonome » une personne plus âgée que moi, dont le parcours de vie est si riche et complexe que je ne peux qu'en percevoir une partie ? Cette idée me semblait presque absurde au départ. Je doutais même de vouloir faire de ce thème le sujet de mon TFE. Pourtant, en y réfléchissant davantage, je me suis dit qu'il était important de creuser cette notion et d'en comprendre les enjeux afin de trouver ma place dans cette démarche.

Dans un premier temps, je me suis donc appuyée à des définitions théoriques. Si nous nous référons au Dictionnaire de l'Académie Française : « *L'adjectif « autonome », apparu au XVIII^e siècle, est emprunté du grec *autonomos* qui signifie « qui se régit par ses propres lois », « qui agit de soi-même ». Être autonome veut donc dire : « Qui se gouverne totalement ou partiellement par ses propres lois ; qui bénéficie d'une certaine liberté de s'administrer soi-même dans un cadre déterminé. Par extension, en parlant d'une personne, être « autonome » cela veut dire « Qui est capable d'agir sans dépendre d'autrui, de se décider par soi-même ; qui jouit d'une certaine liberté d'action » ». (Dictionnaire de l'Académie Française, s.d.)*

Selon le Nouveau dictionnaire critique d'action sociale : « *La notion d'autonomie désigne la capacité, la liberté et le droit d'établir ses propres lois et la capacité de se gouverner soi-même* ». Cette première définition a évolué et continue d'évoluer au fil du temps et selon les disciplines. (Lassus, Barreyre, Bouquet, & Chantreau, 2006)

Comprendre l'autonomie :

Après avoir lu ces définitions, j'ai rapidement compris que la notion d'autonomie est profondément subjective et qu'elle varie en fonction des critères et des domaines

concernés. En effet, il est évident que l'autonomie ne s'exprime pas de la même manière pour chaque personne ou dans tous les aspects de la vie. Une personne peut perdre son autonomie dans un domaine tout en restant autonome dans d'autres. De plus, cette perte peut être temporaire ou définitive, selon les circonstances.

Nous ne sommes jamais entièrement autonomes dans tous les domaines de notre existence. Lorsque j'accompagne une personne, mon objectif n'est pas de prétendre la rendre autonome dans l'ensemble de sa vie, ni de nier l'autonomie qu'elle possède déjà dans certains aspects. Mon rôle consiste plutôt à l'aider à développer une forme d'autonomie qui lui permette d'agir sur sa situation sans dépendre systématiquement d'autrui — et en particulier du travailleur social.

Dans l'ASBL où j'ai effectué mon stage, l'accompagnement portait autant sur le plan administratif que psychosocial. Il est donc essentiel de fournir aux bénéficiaires les outils nécessaires pour qu'ils puissent, à l'avenir, effectuer leurs démarches de manière autonome. Cela signifie leur donner les moyens de savoir où chercher de l'aide, qui contacter, ou vers qui se tourner lorsqu'ils rencontrent des difficultés ou formulent une demande spécifique.

Différentes dimensions de l'autonomie :

L'autonomie regroupe plusieurs dimensions interdépendantes qui jouent un rôle fondamental dans la capacité d'un individu à vivre de manière indépendante et épanouie. Chaque dimension est essentielle à la dignité et à l'intégration sociale des individus :

- L'autonomie physique correspond à la capacité de réaliser les actions du quotidien, comme se nourrir, se laver, ou se déplacer. Elle est essentielle pour maintenir l'activité et le bien-être général. La perte de cette autonomie peut entraîner des conséquences graves, telles que des accidents domestiques, une sous-alimentation ou une déshydratation, compromettant la santé et la sécurité des individus (Télé Assistance Senior, s.d.).

- L'autonomie mentale ou cognitive renvoie à la faculté de réfléchir, de mémoriser, de résoudre des problèmes et de prendre des décisions. Cette capacité est essentielle pour organiser sa vie et répondre aux exigences du quotidien. Une diminution de cette autonomie peut entraîner une dépendance accrue à l'égard de l'entourage, affectant la capacité de la personne à agir de manière proactive face aux défis de la vie (Télé Assistance Senior, s.d.).
- L'autonomie émotionnelle ou affective désigne la capacité à entretenir des relations sociales et affectives épanouissantes tout en gérant ses émotions. Cette dimension est cruciale pour éviter l'isolement social, qui peut engendrer des risques tels que l'anxiété, la dépression, ou un désengagement vis-à-vis de la société (Télé Assistance Senior, s.d.).
- L'autonomie financière permet de gérer ses ressources économiques et de prendre des décisions adaptées concernant ses finances. Une perte dans ce domaine peut plonger une personne dans la précarité et limiter son accès aux biens et services essentiels, affectant ainsi sa qualité de vie (Télé Assistance Senior, s.d.).

Dans le cadre de mon travail social avec les apprenants, l'autonomie qui est au cœur de l'accompagnement se réfère principalement à une autonomie cognitive ou plutôt administrative. Il s'agit d'aider les apprenants à prendre en main leurs démarches administratives, à savoir où chercher de l'aide et vers qui se tourner en cas de besoin. N'ayant pas trouvé de définition spécifique de l'autonomie administrative dont je parle, cette explication repose donc sur ma propre interprétation et analyse. Bien que l'autonomie administrative soit un aspect pratique et spécifique, elle repose en grande partie sur des compétences cognitives. Comme dit précédemment, l'autonomie cognitive inclut la capacité à comprendre, analyser et prendre des décisions de manière réfléchie, ce qui est essentiel pour gérer efficacement les tâches administratives. L'objectif n'est pas d'atteindre une autonomie totale dans tous les domaines, mais de renforcer leur capacité à agir de manière autonome dans

leur quotidien, en leur donnant les outils pour naviguer plus sereinement dans ces aspects souvent complexes de la vie sociale.

Les obstacles et leviers à l'autonomie :

L'analphabétisme et l'illettrisme constituent des obstacles majeurs à l'autonomie et à l'intégration sociale. Ces situations limitent l'accès à l'emploi, à l'information, et aux droits fondamentaux, tout en renforçant les inégalités sociales. Les personnes confrontées à ces difficultés peuvent se sentir exclues de la vie culturelle, économique et politique. Par exemple, une personne rencontrant des difficultés avec l'écrit peut se retrouver dans l'incapacité de suivre l'éducation de ses enfants, ou encore de comprendre des documents administratifs, accentuant ainsi son sentiment d'isolement et d'exclusion. De plus, d'autres facteurs tels que le manque de confiance en soi, la stigmatisation, et l'isolement social viennent aggraver ces freins à l'autonomie. Ces obstacles peuvent être nourris par des expériences négatives passées, créant un sentiment d'impuissance et de dépendance.

Il est essentiel de travailler sur les dimensions sociales et culturelles de l'autonomie à travers un accompagnement valorisant les ressources, compétences et capacités des apprenants, afin de renforcer leur estime de soi et leur capacité à interagir positivement avec leur environnement. L'accompagnement social, pilier fondamental de ce processus, permet aux professionnels, tels que les assistants sociaux, d'offrir un soutien adapté aux besoins individuels des bénéficiaires. En fournissant des outils pratiques et un espace de réflexion, ils aident à développer des compétences dans des domaines tels que la gestion des démarches administratives, le renforcement des relations sociales ou l'insertion professionnelle.

La perspective des apprenants :

Il est essentiel de considérer la vision des apprenants concernant l'autonomie et leurs priorités personnelles. Pour certains, être autonome signifie pouvoir gérer seul les démarches administratives, tandis que pour d'autres, cela peut impliquer une meilleure intégration sociale ou un retour à l'emploi. Ces priorités, façonnées par les expériences de vie de chacun, doivent être placées au centre des interventions pour garantir leur pertinence. Il est également important de reconnaître et de valoriser

les formes d'autonomie déjà présentes, même si elles sont limitées à certains domaines.

En tant que future assistante sociale, il est important de respecter les choix de vie des bénéficiaires que je rencontre, même si ces choix peuvent parfois sembler contraires à ce que nous percevons comme étant dans leur meilleur intérêt. Respecter leur autonomie, c'est reconnaître leur droit de décider de la manière dont ils souhaitent vivre, même en situation de dépendance. Le modèle idéal que nous avons en tête ne doit pas occulter les souhaits et les besoins réels des bénéficiaires. Il est essentiel de se rappeler que chaque personne a une perception différente de ce qui est bon pour elle et que ce qui nous semble approprié pour nous-mêmes ne l'est pas forcément pour autrui.

Chapitre 2) : Analphabétisme et illettrisme

Quelle différence ?

L'analphabétisme et l'illettrisme sont des concepts souvent utilisés de manière interchangeable, mais ils recouvrent des réalités différentes, bien que proches. Il n'existe pas de définition scientifique universelle et précise pour ces termes, ce qui rend leur évaluation subjective et variable selon les critères retenus.

Selon l'UNESCO, l'analphabétisme, dans sa définition de 1958, désigne une personne incapable de lire ou d'écrire un texte simple et quotidien. Vingt ans plus tard, cette définition s'élargit pour inclure l'incapacité à participer aux activités nécessitant des compétences en lecture et écriture pour assurer une vie sociale et professionnelle autonome. L'analphabétisme touche principalement les personnes ayant eu peu ou pas d'accès à l'école (Lire et Ecrire, s.d.).

L'illettrisme, quant à lui, fait référence aux personnes qui, bien qu'ayant été scolarisées, n'ont pas acquis les compétences de base nécessaires pour fonctionner efficacement dans la société. Ce terme, popularisé dans les années 1980 par ATD Quart Monde, met en lumière les lacunes du système éducatif et les défaillances qui empêchent certains individus d'atteindre un niveau suffisant de maîtrise de la lecture et de l'écriture (Lire et Ecrire, s.d.). Contrairement à certaines idées reçues, l'illettrisme n'est pas lié à des capacités intellectuelles limitées. Il résulte souvent d'un apprentissage interrompu prématurément ou de contextes d'éducation peu adaptés, et non d'un manque d'aptitude cognitive. Dans des environnements éducatifs ou sociaux favorables, ces difficultés peuvent être surmontées. Par ailleurs, la plupart des initiatives d'alphabétisation ne visent pas les personnes atteintes de handicap mental, mais bien celles qui n'ont pas eu l'occasion de développer pleinement leurs compétences de base.

La distinction entre les deux concepts peut sembler floue, car les individus concernés ont souvent des histoires personnelles, des parcours éducatifs et des représentations diverses. De plus, les critères de « maîtrise » de l'écrit varient, rendant difficile une catégorisation précise.

Quand cesse-t-on d'être analphabète ?

Au cours de mon stage, je me suis souvent interrogée : quand peut-on considérer qu'une personne n'est plus analphabète ? Combien de temps doit-elle suivre une formation en alphabétisation pour atteindre cet objectif ? Ces réflexions m'ont rapidement menée à une conclusion : il n'existe pas de réponse universelle à cette question. Le moment où une personne cesse d'être qualifiée comme analphabète est une notion subjective, qui dépend des compétences qu'elle estime nécessaires pour réaliser ses projets personnels. Pour certains, il suffit d'apprendre à écrire leur adresse ou à remplir un formulaire administratif pour atteindre leurs objectifs. D'autres, en revanche, aspirent à des compétences plus complexes, comme passer le CEB, lire un roman ou rédiger des textes élaborés.

Par ailleurs, les attentes de la société évoluent constamment, ce qui pousse à redéfinir et à élargir les compétences considérées comme fondamentales. Selon l'Unesco (1978), une personne n'est plus analphabète lorsqu'elle possède les connaissances et aptitudes nécessaires pour participer pleinement à la vie de sa communauté et de son pays. Ces compétences vont au-delà de la lecture, de l'écriture et du calcul de base. Elles incluent également la capacité d'apprendre en continu, de s'épanouir individuellement et de contribuer au développement collectif (Lire et Ecrire, s.d.).

Illettrisme et autonomie :

L'illettrisme, souvent perçu comme un drame social, limite l'autonomie dans une société où l'écrit est essentiel. Il complique des démarches simples. Pourtant, il est important de dépasser cette vision négative en valorisant les ressources développées par les personnes concernées.

Face à l'illettrisme, les individus adoptent différentes attitudes :

- Dissimulation : éviter les situations impliquant l'écrit, par exemple en invoquant l'oubli de lunettes.
- Recherche de soutien : solliciter directement l'aide d'un tiers.
- Adaptation : se débrouiller avec des excuses ou des capacités de mémoire.

Ces stratégies, bien que révélatrices d'un handicap social, témoignent d'une résilience et d'une créativité souvent sous-estimées.

Pour l'ASBL Lire et Écrire, l'illettrisme n'est pas seulement une ignorance des savoirs de base, mais une exclusion sociale. La solution réside moins dans la simple formation que dans la réinsertion et le rétablissement de la confiance en soi. La lutte contre l'illettrisme doit donc viser à renforcer l'autonomie et prévenir l'exclusion, en permettant aux personnes concernées de participer activement à leur communauté et de s'épanouir (Glaude, 2017).

Chapitre 3) : Les limites du travail social

Durant mon stage, la question des limites professionnelles, personnelles et institutionnelles m'a beaucoup interrogée. Je me suis souvent retrouvée à me demander jusqu'où m'investir sans empiéter sur le rôle de l'autre, en particulier dans l'accompagnement des apprenants. Il m'est apparu qu'il est essentiel de comprendre et de gérer ces limites pour favoriser l'autonomie des apprenants tout en restant fidèle aux exigences de notre travail.

Limites professionnelles :

Les limites professionnelles se définissent par le cadre éthique et les responsabilités de la profession. Elles incluent la déontologie, les compétences et la gestion des situations qui dépassent notre champ d'intervention. En tant qu'assistante sociale, il est crucial de respecter ces frontières pour maintenir une relation de confiance avec les usagers. Par exemple, le secret professionnel est un principe fondamental qui garantit la confidentialité des informations échangées avec les apprenants, ce qui est indispensable pour leur participation active (Epsilon Melia , s.d.).

Limites personnelles :

Les limites personnelles, quant à elles, sont liées à nos valeurs, émotions et expériences individuelles. En tant qu'accompagnante, ces éléments peuvent impacter notre perception des situations et des personnes. Prendre conscience de ces influences nous aide à éviter les jugements personnels et à adopter une approche plus empathique et objective. Cela nous permet également de préserver une distance professionnelle tout en maintenant une relation de soutien (Bovier, 2023).

Limites institutionnelles :

Les limites institutionnelles concernent les ressources, les politiques et les contraintes organisationnelles qui influencent notre travail. Elles incluent les règles et les priorités de l'institution, telles que les budgets limités ou les protocoles, qui peuvent restreindre les interventions possibles. Cependant, il est possible de surmonter ces obstacles en optimisant les ressources disponibles et en orientant les

apprenants vers d'autres structures, partenaires ou services externes (Ghislaine Antheunissens, 2010).

Dans le travail social, il est essentiel de tenir compte de ces limites pour proposer un accompagnement adapté. Par exemple, en tant qu'assistante sociale, il est important de respecter le rythme d'apprentissage de chaque personne et d'identifier des solutions qui prennent en compte les contraintes institutionnelles. Toutefois, reconnaître mes propres émotions et valeurs me permet également d'adopter une approche plus authentique, sans projeter mes attentes ou jugements sur les apprenants.

Les limites du travail social, qu'elles soient professionnelles, personnelles ou institutionnelles, doivent être vues comme des repères et non des barrières. Elles sont essentielles pour une pratique éthique et respectueuse, en ce qu'elles permettent de respecter les besoins de l'utilisateur tout en préservant notre rôle de soutien sans empiéter sur l'autonomie des apprenants.

J'ai une réelle volonté de bien faire, ce qui me pousse à me demander constamment si je suis dans le juste. C'est en m'interrogeant que j'apprends le plus, non seulement sur les autres, mais aussi sur moi-même. Cette démarche m'aide également à définir mes propres limites, un sujet avec lequel j'ai rencontré quelques difficultés durant mon stage. Les assistantes sociales de l'ASBL n'étant elles-mêmes pas toujours très au clair avec leurs limites, il m'a été difficile d'instaurer un cadre clair pour mes interventions.

Vignette clinique : Un jour, un apprenant m'a sollicitée pour une demande concernant la modification de son nom de famille sur sa carte d'identité. Il m'a expliqué que son acte de naissance comportait la bonne orthographe, mais que la carte d'identité, délivrée dans un autre pays que le sien, comportait une erreur. Ne sachant pas lire, il n'avait pas remarqué cette faute et n'y avait pas prêté attention jusqu'à son arrivée en Belgique, où cette erreur avait engendré de nombreux problèmes administratifs. Ne maîtrisant pas spécialement ce domaine, je me suis renseignée et j'ai entrepris les démarches avec lui. Quelques jours plus tard, cet apprenant est revenu, cette fois avec

son père, puis son frère, puis son cousin, tous avec la même demande. Chacune de ces démarches demandait du temps pour être expliquée et réalisée. À ce moment-là, je me suis remise en question : aurais-je dû les réorienter dès le départ vers un service plus compétent ? Je me sentais de plus en plus démunie face à la situation et aux nombreux problèmes que cette « simple » demande avait engendrés.

Conclusion

Cette deuxième partie a permis d'explorer trois notions fondamentales : l'autonomie, l'analphabétisme et les limites du travail social, des concepts clés pour réfléchir à la pratique d'accompagnement des apprenants analphabètes.

L'autonomie dont il est question à Lire et Écrire dépasse la simple acquisition des compétences en lecture et écriture. Il s'agit avant tout de soutenir l'individu dans sa capacité à agir de manière indépendante dans sa vie quotidienne. L'accompagnement de l'assistante sociale doit viser à valoriser les compétences et ressources de chaque apprenant, en leur offrant un environnement où ils peuvent développer progressivement leur autonomie.

L'analphabétisme, bien qu'associé à de nombreux obstacles, ne doit pas être perçu uniquement comme une lacune. Les apprenants disposent de ressources qui méritent d'être valorisées dans l'accompagnement. Il est important de ne pas stigmatiser ces personnes, mais de reconnaître leur potentiel. Il faut leur apporter un accompagnement qui les valorise dans leur ensemble, en soutenant leur processus d'émancipation.

Les limites du travail social, qu'elles soient professionnelles, personnelles ou institutionnelles, jouent un rôle majeur dans l'intervention. En tant que stagiaire, j'ai été confrontée à cette question et ai souvent dû ajuster mon investissement afin de trouver un équilibre. Aujourd'hui, je vois ces limites comme des repères indispensables pour concevoir un accompagnement de qualité plutôt que comme des freins.

Ainsi, cette analyse met en lumière que favoriser l'autonomie des apprenants analphabètes nécessite une approche équilibrée, qui conjugue respect des limites et valorisation des ressources. L'assistante sociale doit accompagner chaque apprenant dans son émancipation, en tenant compte des réalités, afin qu'il puisse devenir et/ou rester acteur de sa propre situation.

Partie 3) : Approche méthodologique

Introduction

La troisième et dernière partie de ce travail sera consacrée à l'approche méthodologique adoptée, avec un focus particulier sur une intervention spécifique que j'ai choisi d'approfondir. Cette situation a constitué une étape clé dans ma réflexion autour de ma question centrale de TFE, car elle illustre concrètement les enjeux et les défis liés à mon sujet. Le premier chapitre décrira cette situation dans son contexte de façon objective. À noter que le prénom « Marie » utilisé est un prénom d'usage choisi pour préserver l'anonymat de l'apprenante en question.

Le deuxième chapitre reviendra sur mon rôle en tant que stagiaire assistante sociale durant ces démarches. Il est important de préciser que j'ai travaillé en co-intervention constante avec l'agent de guidance et d'orientation du service, une assistante sociale de formation, ce qui explique que je m'exprime ici en termes de « nous ». Cette collaboration m'a permis de mieux comprendre les enjeux du travail social, tout en mettant en lumière les tensions entre le rôle prescrit et le rôle réel que nous avons dû endosser.

Le troisième chapitre analysera l'impact des différentes limites rencontrées, qu'elles soient personnelles, professionnelles ou institutionnelles, et comment elles ont influencé notre implication dans cette intervention.

Le quatrième chapitre exposera les outils et approches que j'ai mobilisés, notamment les méthodologies et techniques de communication, ainsi que les spécificités de la co-intervention dans cette situation.

Enfin, avant une brève conclusion, un dernier chapitre portera sur mes réflexions et perspectives pour l'avenir. J'y développerai mon identité professionnelle en mettant en avant mes valeurs, mes questionnements éthiques, ainsi que mes recommandations.

Cette dernière partie constituera une transition naturelle vers la conclusion générale de ce travail de fin d'études.

Chapitre 1) : Récit d'une situation vécue en stage

Originnaire d'un village reculé en Somalie, Marie n'a pas eu accès à une scolarité et a travaillé dès son adolescence. Elle est arrivée en Belgique en 2007, avant de s'établir en Angleterre où elle a obtenu la nationalité anglaise. En 2022, elle est revenue en Belgique, s'installant à Verviers avec ses cinq enfants (8, 12, 13, 14 et 16 ans). Son mari, resté en Somalie pour s'occuper de sa mère malade, n'est revenu en Belgique que récemment. Marie vit dans un appartement depuis un an, bénéficie du revenu d'intégration du CPAS et a un statut de réfugiée.

En mars 2024, Marie a demandé l'aide de Lire et Écrire pour résoudre un problème récurrent de chaudière défectueuse dans son logement. Elle avait emménagé dans cet appartement plus grand pour accueillir ses enfants, mais des difficultés fonctionnelles sont vite apparues. Le propriétaire, une jeune femme de 21 ans, communique uniquement par l'intermédiaire de son père, ce qui complique les échanges. La chaudière, en panne depuis plusieurs mois, a fait l'objet d'une intervention par un technicien envoyé par le CPAS. Celui-ci a constaté une installation mal montée et une fuite due à une perte constante de pression. Les factures ont été adressées au propriétaire mais restent impayées, et le CPAS ne peut plus couvrir de nouveaux frais.

L'assistante sociale de Lire et Écrire a contacté le service logement communal, qui a proposé une procédure pour signaler la non-conformité du logement. Cependant, cette démarche, bien qu'essentielle, prendrait plusieurs mois et n'améliorerait pas la situation de Marie à court terme. La communication avec Marie étant difficile, une connaissance parlant sa langue a aidé à établir un dialogue. Ensemble, elles ont contacté le propriétaire, qui a douté de la validité des factures et proposé de constater lui-même les problèmes, sans toutefois se présenter aux rendez-vous fixés.

Marie, déjà suivie par d'autres services comme Amonsoli, ne souhaite pas engager une procédure auprès du juge de paix, jugée trop lourde et complexe. En juillet 2024, une nouvelle panne de chaudière survient. Le propriétaire intervient

temporairement mais, lassé des plaintes, décide de mettre fin au bail. Bien qu'informé des délais légaux pour un renom, il commet une erreur d'adresse, retardant le départ de Marie.

En octobre, Marie obtient une attestation de sans-abrisme délivrée par le CPAS. Les démarches auprès du Dispositif d'Urgence Sociale (DUS), des agences immobilières sociales et des maisons d'accueil n'aboutissent pas, faute de places disponibles. Nous avons élargi nos recherches, mais la nécessité de rester dans la région de Verviers, où ses enfants sont scolarisés, limite les possibilités.

Le 15 novembre 2024, Marie est informée qu'elle doit quitter son logement. Une autre famille, souhaitant emménager, s'est même rendue sur place, exerçant une certaine pression sur Marie pour qu'elle parte. Face à cette situation, elle quitte finalement les lieux pour garantir sa sécurité, mais reste sans solution de relogement.

Le DUS lui accordera un logement d'urgence, et elle en sera informée le jour de son départ.

Chapitre 2) : Mon rôle en tant que stagiaire assistante sociale

Au sein de l'organisation, je suis chargée de suivre les apprenants actuellement inscrits, ainsi que les anciens apprenants qui continuent à solliciter des rendez-vous dans le domaine psychosocial. Ces personnes viennent vers nous pour des demandes variées, qu'elles soient d'ordre administratif, familial, ou liées au logement, par exemple. Nous les rencontrons également pour faire un point sur leur formation, afin de vérifier si celle-ci se déroule bien, si elle correspond à leurs attentes et s'ils en sont satisfaits. Nous restons par ailleurs un espace d'écoute où la parole peut se libérer sur n'importe quel sujet.

Dans la situation de Marie, en co-intervention, notre rôle a consisté à soutenir Marie dans ses démarches tout en la maintenant actrice de sa situation. Nous l'avons aussi réorientée lorsque c'était nécessaire. Cependant, étant donné que nous étions souvent le premier endroit où elle s'est tournée et où les démarches ont été entamées, malgré les réorientations, Marie revenait régulièrement vers nous en cas de refus ou d'attente concernant ses demandes.

Cette situation était d'autant plus complexe pour moi que les démarches avaient déjà été entamées quelques mois auparavant. Cela n'a pas été facile de créer un lien avec elle, ni d'ajouter des éléments à sa situation, vu toutes les démarches déjà entreprises. Pour mieux comprendre, je me suis renseignée en lisant son dossier. Après avoir pris connaissance de ce qui avait déjà été fait, j'ai pu m'intégrer plus efficacement à son accompagnement. Nous avons alors entrepris plusieurs actions :

- **Accompagnement administratif :** Notre plus grand soutien pour Marie a été notre accompagnement dans ses démarches administratives. Étant donné l'urgence de sa situation, il a été nécessaire de lui apporter cette aide. Il est important de préciser qu'en plus de son analphabétisme, Marie ne parle pas français, ce qui complique davantage la communication avec les différents travailleurs sociaux. Cependant, grâce à l'aide d'une connaissance de Marie parlant le somali, nous avons pu faciliter la communication et la

traduction des informations données par les services concernés, ainsi que par le propriétaire concernant les démarches qu'elle devait entreprendre.

- Accès à l'information : En tant que travailleurs sociaux dans un contexte d'aide générale, il est essentiel pour nous de réorienter vers les structures adaptées lorsque nécessaire. Derrière une demande explicite, il y a souvent de nombreuses autres demandes implicites, qu'il faut encore savoir identifier et comprendre.

Vignette clinique : J'ai reçu une ancienne apprenante en entretien, car elle souhaitait s'inscrire auprès d'une société afin d'obtenir un logement social. Au fil de notre échange, j'ai remarqué que les réponses que je lui apportais ne la satisfaisaient pas. Elle déviait progressivement la conversation vers ses problèmes familiaux, et j'ai rapidement compris que c'était là sa véritable demande. Ne me sentant pas en mesure de répondre adéquatement à ses besoins réels, je lui ai parlé d'autres services qui pourraient lui être utiles dans sa situation. Cependant, n'ayant pas pris le temps de lire son dossier au préalable, je n'étais pas au courant qu'elle avait été diagnostiquée schizophrène et que sa version des faits ne correspondait donc pas à la réalité sur tous les points. J'ai ainsi bien fait de me limiter à une orientation sans prendre de décision hâtive.

Cette expérience m'a montré qu'il est primordial de comprendre la situation d'une personne dans sa globalité et d'établir des liens entre les différents éléments constitutifs de sa situation avant d'élaborer un processus d'intervention, au risque de ne pas agir correctement. J'ai également appris qu'il est essentiel de considérer une personne non seulement en fonction de ses difficultés, mais avant tout en fonction de ses ressources. Depuis que j'ai intégré cette approche, j'aborde mes entretiens de manière différente, et cela s'avère souvent bénéfique. Par exemple, lorsqu'une personne exprime une demande, ma première démarche consiste à identifier ce qu'elle est capable de mobiliser par elle-même pour y répondre. Ensuite, en fonction de ses ressources mobilisables, nous explorons ensemble les solutions possibles.

Cette approche transforme complètement la dynamique de l'entretien et donne des résultats concrets.

Nous ne pouvons pas toujours répondre à toutes ces demandes. Lorsque cela dépasse notre champ d'action, il est de notre rôle de rediriger la personne afin qu'elle reçoive les informations nécessaires et qu'elle puisse comprendre pleinement sa situation.

Dans le cas présent, n'étant pas spécialisés dans le domaine du logement et n'ayant aucun pouvoir sur ce point, surtout en raison de l'urgence de la situation, nous avons réorienté Marie vers les endroits adéquats dès que possible (par exemple, au DUS pour un logement d'urgence, chez Amonsoli pour des recherches de logement, à la commune pour obtenir des informations sur ses recours contre le propriétaire, etc.). Néanmoins, nous lui avons également transmis les informations dont nous disposions (par exemple, lorsque le propriétaire lui a ordonné de quitter le logement sans lui envoyer un préavis en bonne et due forme, nous lui avons expliqué qu'il n'était pas dans son droit).

- Renforcement de l'autonomie : Nous avons cherché à donner à Marie les outils nécessaires pour qu'elle puisse, dans la mesure du possible, prendre les décisions concernant son avenir. Cela passait par l'explication des démarches administratives, l'identification des ressources disponibles, et la mise en place de solutions à court terme pour sa sécurité et celle de ses enfants. Dans l'urgence et la panique, Marie nous a fait part de son stress et nous impliquait presque autant qu'elle dans sa situation. Nous avons dû à plusieurs reprises la remettre au centre, en la réaffirmant actrice de sa situation. Il était important de lui faire prendre conscience que, bien que nous soyons là pour l'accompagner dans ses démarches, nous n'étions pas responsables de ce qu'elle vivait et que nous n'avions pas de solutions toutes faites (par exemple, en lui posant des questions comme : « Mais toi, Marie, qu'est-ce que TU vas faire le 15 novembre ? » ou encore « Qui est-ce que tu connais qui pourrait t'aider dans cette impasse ? »)

Nous avons effectivement réalisé cet accompagnement en collaboration avec Marie, mais dans les faits, il existe une différence entre notre rôle d'assistante sociale tel qu'il est prescrit et notre rôle réel dans la situation de Marie. Malheureusement, les limites, qu'elles soient personnelles, professionnelles ou institutionnelles, n'avaient pas été clairement posées.

Chapitre 3) : Outils et méthodologies

Travail social individuel :

L'analyse du travail social individuel, à partir de ma situation vécue en stage, s'appuie sur les principes enseignés dans le cours de travail social individuel.

Selon le cours de Madame Salvador, le travail social individuel est défini comme : « Une méthodologie professionnelle qui regroupe un ensemble de méthodes et de techniques spécifiques à un domaine particulier. Il s'agit d'une manière d'agir selon des principes et un ordre précis, constituant un moyen d'atteindre un objectif » (Salvador, 2021-2022). Le travail social individuel, tel que l'enseignent ces principes, suit différentes étapes d'intervention.

1. Identifier les personnes à rencontrer, le lieu et les modalités de communication :

Nous avons choisi de rencontrer Marie dans les locaux de l'ASBL, où se tiennent les permanences psychosociales. Les visites à domicile n'étant pas pratiquées au sein de l'organisation, ce choix s'est avéré adapté et suffisant dans sa situation. Ce cadre nous a également offert un accès direct au réseau, souvent plus facile d'accès depuis les bureaux de Lire et Écrire, pour coordonner les actions nécessaires. Toutefois, en raison de la barrière linguistique, nous avons sollicité l'aide d'un interprète, une connaissance maîtrisant sa langue, afin de garantir des échanges clairs.

2. Établir une relation de confiance et de respect mutuel :

L'instauration d'une relation de confiance a été un enjeu important, d'autant plus que Marie était suivie par ma collègue depuis plusieurs mois et que nous ne nous connaissions pas. Au départ, je craignais qu'elle ne me fasse pas confiance, surtout que la situation était à la fois urgente et délicate, ce qui aurait pu engendrer des tensions. Cependant, lors d'un rendez-vous dans notre bureau, Marie a fondu en larmes. À ce moment-là, je lui ai exprimé tout mon soutien avec sincérité, en faisant preuve de congruence : « Pour le professionnel, c'est la capacité de savoir "rester vrai", authentique et fidèle à lui-même, face à son patient ou client et de ne pas se cacher derrière un masque » (Salvador, 2021-2022).

C'est précisément à cet instant que j'ai senti que la glace était brisée. Elle semblait soulagée de constater que nous étions profondément touchées par sa situation et que nous faisons preuve de compréhension. De plus, ce moment m'a confirmé que montrer ses émotions dans une relation d'aide n'est pas péjoratif, tant que nos limites professionnelles sont clairement posées. Ce partage d'émotions peut, au contraire, renforcer la relation de confiance et permettre à la personne accompagnée de se sentir écoutée et soutenue de manière authentique.

Je pourrais également dire que j'ai utilisé une compréhension empathique dans la situation de Marie. Selon Madame Salvador, la compréhension empathique consiste à « *se représenter la représentation d'autrui, à comprendre ce que pense et ressent autrui, tout en conservant une certaine distance. L'empathie est un processus intellectuel et non affectif, permettant de "se mettre à la place d'autrui" sans s'y confondre. Le professionnel doit donc non seulement saisir ce que ressent le bénéficiaire, mais également lui signifier qu'il a compris* » (Salvador, 2021-2022).

Dans cette situation, nous avons fait preuve d'empathie en tenant compte de la détresse exprimée par Marie face à ses difficultés, tout en respectant son rythme et ses priorités. Par exemple, l'une des demandes importantes de Marie était de ne pas se séparer de ses enfants. Lorsque nous lui proposons des solutions potentielles, comme confier temporairement un enfant à une amie ou un autre à une voisine le temps que sa situation se régule, elle refusait systématiquement. Pour nous, ces options semblaient être une alternative bien meilleure que de risquer que ses enfants se retrouvent à la rue. Cependant, nous avons écouté Marie, essayé de nous identifier à son ressenti et respecté son souhait de rester unie avec ses enfants, malgré les contraintes.

En reformulant ses propos et en validant ses émotions, nous lui avons montré que ses préoccupations et ses priorités étaient prises en compte et respectées. Nous lui avons expliqué que nos démarches visaient à l'aider à retrouver une certaine stabilité, sans pour autant lui imposer des solutions précipitées. L'empathie a ainsi été un outil clé pour lui signifier qu'elle était entendue et accompagnée, et qu'elle n'était pas seule face à ses difficultés.

3. Clarifier le cadre de la relation :

Une fois la confiance « établie » — car je suis consciente qu'il faut beaucoup de temps pour construire une vraie relation de confiance —, il était essentiel de définir clairement les rôles et les limites de notre intervention. J'ai expliqué à Marie que, bien que nous puissions l'accompagner dans ses démarches, certaines actions relevaient de sa responsabilité ou nécessitaient l'intervention de services spécialisés. Cette clarification visait à éviter une dépendance excessive tout en garantissant un soutien adapté à ses besoins.

Cependant, cette gestion des limites, tant institutionnelles que personnelles, s'est avérée complexe pour moi. Au niveau institutionnel, travailler dans un contexte d'aide générale implique de répondre à une grande diversité de demandes. Malheureusement, l'organisation ne précise pas toujours jusqu'où aller dans certains domaines, comme celui du logement. Cette absence de cadre clair rend parfois flou le périmètre de notre intervention : jusqu'où devons-nous nous impliquer ?

4. Recueillir les informations et poser les bonnes questions :

La collecte d'informations a été une étape clé pour comprendre en profondeur la situation de Marie. Cela a permis de saisir les différents aspects de ses difficultés : les problèmes liés à son logement, ses échanges avec le propriétaire, ses démarches avec le CPAS et d'autres services sociaux, ainsi que ses priorités personnelles. Les questions posées ont permis d'identifier les principaux obstacles, ce qui a orienté nos actions.

Pour obtenir ces informations, j'ai veillé à pratiquer une écoute active en m'appuyant sur les dix principes fondamentaux : laisser l'autre s'exprimer, créer un climat de confiance, montrer de l'intérêt sincère, éviter les interruptions, chercher à comprendre son point de vue, faire preuve de patience, rester concentré, poser des questions pertinentes, adopter une attitude non jugeante et conserver mon calme (Salvador, 2021-2022).

5. Déterminer un objectif de travail :

Avec Marie, nous avons défini un objectif principal en réponse à ses besoins urgents : trouver un logement sécurisé et adapté pour elle et ses enfants. Cet objectif répondait à ses préoccupations majeures, notamment la situation précaire de son logement actuel.

6. Mettre en œuvre les moyens appropriés :

La dernière étape a consisté à mobiliser les ressources nécessaires pour atteindre les objectifs définis. Cela a impliqué plusieurs actions spécifiques :

- La médiation avec le propriétaire afin de tenter d'obtenir des réparations ou, si cela échouait, un dédommagement.
- Le contact avec le DUS, les services de logement social, etc. pour élargir les possibilités de relogement.
- L'intervention d'un interprète pour lever la barrière linguistique.
- L'accompagnement de Marie dans la compréhension de ses droits en tant que locataire et des procédures administratives et juridiques.

Adapter la communication :

J'ai souhaité conclure cette section sur le travail social individuel en abordant l'importance de choisir des outils de communication adaptés. En effet, lorsqu'on travaille avec des personnes analphabètes, il est essentiel de s'ajuster constamment à leur niveau de compréhension et à leurs ressources.

Vignette clinique : Tout début de mon stage, après avoir reçu une apprenante en entretien, j'ai fixé un autre rendez-vous pour poursuivre les démarches à sa demande. Par réflexe, j'ai noté la date et l'heure du rendez-vous sur un papier. L'apprenante m'a regardée avec un air d'incompréhension, et j'ai rapidement compris qu'elle ne savait pas lire (détail que je n'avais pas encore assimilé). J'ai alors pris l'initiative de lui envoyer un message vocal via WhatsApp, une application largement utilisée par les travailleurs et les apprenants.

Cette « erreur » m'a été bénéfique, car elle m'a permis, dès le début de mon stage, de réadapter mes outils de communication. J'ai pris conscience qu'un outil efficace pour

une personne ne l'est pas forcément pour une autre. Depuis, je m'assure de comprendre le niveau et les ressources de la personne en face de moi : maîtrise de la langue, possession et utilisation éventuelle d'un téléphone, ou d'autres supports.

Vignette clinique : Un jour, lors d'une permanence, un apprenant m'a sollicitée pour une démarche administrative. Tout au long de l'entretien, je lui ai demandé à plusieurs reprises s'il comprenait mes explications, et il me répondait systématiquement « oui ». À la fin de l'entretien, satisfaite, j'ai pensé que ma tâche était accomplie. Pourtant, cet apprenant est revenu quelques jours plus tard avec la même demande. En réalité, il n'avait pas compris mes explications. Dire « oui » était pour lui un tic de langage, une manière d'éviter de demander des précisions ou d'exprimer son incompréhension.

Cette expérience, tout comme mes co-interventions avec mes collègues assistantes sociales, m'a appris l'importance de la reformulation dans notre métier. Reformuler permet de transmettre une information autrement, avec des mots simples, un débit de parole adapté et une articulation claire. Cela peut aussi aider une personne qui n'ose pas ou ne sait pas dire qu'elle n'a pas compris à assimiler les informations.

J'ai également adopté le langage professionnel propre au secteur, qui s'est avéré différent de ce que j'imaginai.

Vignette clinique : Lors de mes premiers jours de stage, j'étais en observation dans une classe. Pendant une pause, je fais connaissance avec un apprenant et lui pose cette question : « Comment est-ce que vous vous appelez ? » Il me répond alors un nom à rallonge composé d'une dizaine de mots. Surprise, je lui fais remarquer que son nom est très long. Il me regarde alors, visiblement étonné, et m'explique que ce n'était pas son nom, mais bien celui de tous les apprenants de la classe. En utilisant le « vous » comme forme polie, j'avais sans le vouloir créé une confusion, car ce monsieur l'avait interprété comme un pronom pluriel. Par la suite, j'ai remarqué que, la plupart des apprenants ne maîtrisant pas bien le français, le « tu » était souvent utilisé, même lorsque nous ne connaissions pas encore la personne, afin d'éviter ce type de malentendu.

Travail social en réseau :

Le travail en réseau est vraiment indispensable pour offrir un accompagnement complet et adapté aux besoins des personnes que l'on suit. Pendant mon stage à Lire et Écrire, j'ai vu à quel point il était important de collaborer avec différents partenaires pour soutenir les apprenants dans leurs démarches, surtout dans un contexte d'aide générale. Le travail en réseau, c'est en fait « *la collaboration de plusieurs professionnels et structures qui, ensemble, répondent à des besoins spécifiques des personnes, tout en prenant en compte les ressources disponibles dans la communauté* » (Dubasque, 2019). Cela permet de mobiliser diverses compétences et de coordonner les interventions afin d'assurer une prise en charge cohérente et continue.

Le concept de réseau se base sur l'idée qu'il n'y a pas un acteur principal, mais plusieurs qui se complètent. En travaillant ensemble, on arrive à offrir une aide plus diversifiée et mieux ciblée. Chacun a un rôle à jouer et il est essentiel que tout soit bien coordonné pour répondre aux besoins des bénéficiaires. Dès le début de mon stage, j'ai été amenée à collaborer principalement avec le réseau professionnel verviétois.

Vignette clinique : Il n'est pas rare que des personnes viennent s'inscrire à Lire et Écrire après avoir été scolarisées pendant plusieurs années. Dans ces cas, nous expliquons que nos formations ne sont pas adaptées à leur profil, car elles s'adressent principalement à des personnes n'ayant pas encore acquis les compétences équivalentes au CEB. Nous leur fournissons alors une liste d'organismes mieux adaptés à leur niveau d'apprentissage.

J'ai également été en contact avec différents acteurs du réseau pour assurer le suivi social de certains apprenants. Les demandes des apprenants, souvent variées et complexes, nécessitent une collaboration avec d'autres travailleurs sociaux. Cette coopération permet de répondre plus efficacement et rapidement aux besoins des apprenants.

Vignette clinique : Il arrive fréquemment qu'un apprenant sollicite notre aide pour une démarche auprès du CPAS. Si la demande relève de notre champ d'intervention, nous y répondons. Cependant, pour des situations plus complexes, il est souvent préférable de contacter directement l'assistant social de l'apprenant au CPAS, qui connaît mieux son dossier et est mieux placé pour intervenir.

Une expérience enrichissante dans mon stage a été la participation à un salon ALPHA-FLE, un événement sur l'alphabétisation et l'apprentissage du français comme langue étrangère. J'ai eu l'opportunité de rencontrer des travailleurs du CRVI (Centre Régional de Verviers pour l'Intégration), ce qui m'a permis de découvrir un outil précieux : le Répertoire des services utiles dans l'accompagnement des personnes primo-arrivantes. Cet outil a été très utile pour moi, car étant nouvelle à Verviers, je ne connaissais pas encore bien les ressources locales. Grâce à ce répertoire, j'ai pu orienter plus facilement les apprenants vers les services qui leur étaient vraiment nécessaires.

Je trouve que ce genre de répertoire devrait être mis à disposition dans chaque commune, car il facilite grandement le travail et la communication entre les différents travailleurs sociaux. En ayant un outil comme celui-ci, il devient plus simple de trouver les services adéquats pour chaque situation.

Concernant la situation de Marie, l'une des difficultés que j'ai rencontrées en travaillant en réseau a été l'absence de coordination centralisée pour résumer et suivre l'ensemble des informations échangées entre les différents services. En effet, chaque acteur impliqué dans son dossier était en charge d'une démarche spécifique, mais il n'y avait pas de personne référente pour faire le point régulièrement sur ce qui avait été fait, ce qui était encore en attente, et ce qui avait abouti. Cette absence de centralisation des informations a conduit à des doublons dans les démarches, voire des triples démarches, où il a fallu répéter les mêmes informations à plusieurs reprises, ce qui peut être frustrant, aussi bien pour les professionnels que pour les bénéficiaires. Parfois, cela nous a fait perdre du temps à rechercher des informations ou à recommencer des démarches déjà entamées par d'autres services, ce qui ralentit l'avancement général du dossier. Bien qu'il soit toujours préférable de

communiquer trop que pas assez, dans une situation aussi complexe, avec des délais serrés et un certain degré d'urgence, chaque minute comptait. Ce manque de fluidité dans la communication entre les services montre l'importance d'une meilleure coordination et d'un suivi plus précis dans les situations où plusieurs acteurs interviennent.

En résumé, le travail en réseau à Lire et Écrire est fondamental pour répondre de manière complète aux besoins des apprenants. La collaboration avec d'autres services locaux permet d'offrir un accompagnement global, coordonné et plus efficace, ce qui est essentiel pour favoriser l'autonomie et l'insertion des apprenants.

Chapitre 4) : Obstacles à l'accompagnement et leviers pour favoriser l'autonomie

Lors de l'accompagnement individuel et du travail en réseau effectués avec Marie, nous avons rencontré plusieurs obstacles liés à sa situation. Malgré des limites qui n'étaient pas clairement définies dès le départ, nous avons réussi à respecter notre objectif initial et à lui offrir un accompagnement de qualité. Bien que ces aspects aient déjà été abordés dans le chapitre précédent, il me semble pertinent de revenir sur ces obstacles et sur les leviers d'autonomie mobilisés.

Les contraintes structurelles :

- Délais administratifs : Les démarches nécessaires, telles que le signalement de la non-conformité du logement, la demande d'un logement d'urgence ou le suivi des réponses concernant l'avancement des dossiers en attente, se sont avérées particulièrement longues. Ces délais ont plongé Marie dans une incertitude pesante, intensifiant son stress face à l'instabilité de sa situation, ce qui a rendu encore plus difficile la gestion de ses difficultés.
- Résistance du propriétaire : Le manque de coopération du propriétaire, combiné à la lenteur de ses actions, a considérablement entravé la résolution du problème de la chaudière. Malgré de multiples tentatives pour trouver une solution amiable, aucune avancée n'a été réalisée. Cet accablement a finalement conduit le propriétaire à expulser Marie, mettant en évidence les limites de notre pouvoir d'action face à des comportements privés.
- Manque de solutions locales : Bien que Verviers et ses environs disposent de services et de dispositifs d'aide, leur capacité à répondre aux besoins est limitée. Le manque de logements disponibles dans la région, dû à une saturation des demandes, a restreint les possibilités d'accompagnement pour Marie. Ce contexte a mis en lumière les difficultés systémiques auxquelles les services sociaux sont confrontés.

Les défis relationnels et professionnels :

- **Coordination déficiente :** Une difficulté majeure a été le manque de suivi centralisé des informations échangées entre les différents services impliqués. L'absence d'une personne référente pour organiser et suivre l'évolution des démarches a parfois conduit à des démarches répétées, entraînant une perte de temps précieuse. Dans une situation aussi urgente et complexe, ce manque de fluidité a pesé sur l'avancement global du dossier.
- **Risque de dépendance :** L'implication prolongée dans le dossier a parfois conduit Marie à se reposer systématiquement sur nous pour toute nouvelle difficulté. Cela a soulevé la question des limites à poser dans la relation d'aide, afin de ne pas entraver son autonomisation à long terme.
- **Charge émotionnelle :** Accompagner une personne dans une situation de grande précarité, avec des enjeux familiaux et sociaux complexes, a également exigé une vigilance constante pour préserver nos propres limites professionnelles et personnelles. Personnellement, je me suis sentie envahie par la situation, par le stress et la culpabilité qu'elle a engendré. De plus, il y avait une dissonance entre les définitions des fonctions des assistantes sociales au sein du service : l'une était d'accord pour prendre en charge l'accompagnement en lien avec le logement, tandis que l'autre le trouvait inenvisageable. Sur papier, rien n'était mentionné de façon aussi claire, mais dans les faits, cela m'a interpellée que les deux assistantes sociales n'aient pas les mêmes limites professionnelles. Cela m'a quelque peu perturbée dans mon travail avec Marie.

En outre, j'ai ressenti une frustration de ne pas pouvoir faire plus que de la réorienter, de lui expliquer ce que je savais ou de refaire le tour de sa situation pour la énième fois. Les limites institutionnelles de l'ASBL ne nous permettaient pas d'aller au-delà, mais avec toute l'énergie que nous avons investie dans ces démarches, il était frustrant de ne pas pouvoir lui apporter plus. À cela s'ajoutaient mes propres limites personnelles, qui ont souvent été mises à rude épreuve. Je me suis surprise à plusieurs reprises, en dehors du bureau, à penser intensément à la situation de Marie, à chercher des solutions, et à élaborer des plans d'action. Bien que je sois restée

professionnelle dans mon accompagnement auprès d'elle, je n'ai pas su me préserver suffisamment sur le plan personnel. J'aurais dû mieux cloisonner ma vie personnelle et professionnelle pour éviter de m'épuiser émotionnellement.

Cette expérience m'a montré à quel point la gestion des limites est un équilibre fragile à trouver, surtout dans des situations complexes et émotionnellement chargées. Elle m'a permis de mieux comprendre l'importance de poser des cadres clairs, non seulement pour les bénéficiaires, mais aussi pour préserver ma propre santé mentale.

Les démarches d'autonomisation :

Malgré ces obstacles, plusieurs stratégies ont été mises en œuvre pour soutenir Marie tout en favorisant son autonomie :

- Mobilisation de l'aide communautaire : L'implication d'une connaissance de Marie a permis de surmonter certaines barrières linguistiques, facilitant ainsi l'accès à l'information et la communication avec les différents services.
- Renforcement des capacités par l'information : En fournissant à Marie des informations claires sur les démarches administratives et juridiques, nous avons cherché à l'impliquer davantage dans la compréhension et la gestion de sa situation.
- Gestion des attentes : Les délais administratifs ont rendu essentiel le travail de préparation psychologique. En aidant Marie à gérer ses attentes et en renforçant sa capacité d'adaptation face à l'incertitude, nous avons tenté de maintenir un soutien moral tout au long du processus.

Cette expérience a été un véritable révélateur des limites du travail social, où les contraintes structurelles et les défis relationnels se croisent inévitablement. Toutefois, elle a également mis en avant l'importance d'une approche proactive et coordonnée, permettant d'optimiser les ressources disponibles pour accompagner les bénéficiaires dans des situations complexes

Chapitre 5) : Mon identité professionnelle

Durant mon Bachelier à l'HELMo ESAS, et plus particulièrement lors de mon stage à Lire et Écrire, j'ai entrepris un travail d'introspection et d'analyse afin de définir mon identité professionnelle en tant que future assistante sociale. Ce parcours, riche en apprentissages, m'a permis de réfléchir sur mes valeurs, mes compétences acquises et en développement, les dilemmes éthiques auxquels j'ai été confrontée, ainsi que mes aspirations pour l'avenir.

Mon identité professionnelle étant en constante évolution, je suis consciente qu'elle n'est pas figée et qu'elle continuera de se transformer à travers les prochaines expériences que je vivrai. Toutefois, pour être réellement efficace dans le travail social, il est essentiel d'avoir conscience de qui nous sommes, de ce qui nous motive, de nos forces et de nos faiblesses. C'est pourquoi je vais essayer d'expliquer mon identité professionnelle actuelle et de montrer en quoi mes expériences ont contribué à sa construction.

Valeurs personnelles et professionnelles :

Les valeurs qui sous-tendent mon travail en tant qu'assistante sociale sont, avant tout, l'écoute, l'empathie et le respect de la dignité des personnes, des principes fondamentaux qui résonnent profondément en moi et qui trouvent écho dans les valeurs centrales à préserver dans le travail social, telles que décrites par Didier Dubasque (Dubasque, 2021). Ces principes permettent de créer un environnement de confiance, indispensable pour que les apprenants puissent s'exprimer librement sur leurs difficultés et leurs attentes. En adoptant une posture d'accompagnement respectueuse et non directive, je m'efforce de soutenir les individus dans la réalisation de leurs propres objectifs, tout en valorisant leur capacité à rester acteurs de leur situation, à condition qu'ils bénéficient d'un cadre adéquat d'écoute et d'accompagnement.

J'ai choisi de m'orienter vers ce métier car ces valeurs fondamentales me parlent profondément et s'alignent avec ma vision de l'aide sociale. Parmi ces valeurs, l'empathie est celle qui me caractérise le mieux. On m'a souvent reproché d'être

parfois trop empathique, et que cette qualité pouvait devenir un obstacle dans certaines situations professionnelles. Aujourd'hui, grâce à une meilleure réflexion sur ma pratique et sur mes limites, je considère cette empathie comme une véritable force, tant que je reste vigilante à ne pas me laisser submerger. Cet équilibre me permet de conjuguer respect des autres et respect de moi-même, en accord avec les principes éthiques du travail social (Dubasque, 2021).

Compétences acquises et en développement :

Au cours de mon stage, plusieurs compétences professionnelles ont été consolidées, notamment dans le domaine de l'écoute active, de l'analyse des besoins des apprenants et dans la gestion des permanences psychosociales. J'ai pu m'impliquer dans des entretiens individuels en assurant un suivi personnalisé et en répondant aux demandes sociales et administratives des apprenants. Ce stage m'a également permis d'apprendre à agir correctement dans mon milieu professionnel en inscrivant ma pratique dans une réflexion critique, citoyenne et responsable. En effet, j'ai pris conscience de l'importance de me poser des questions avant, mais aussi après mes interventions, dans le souci constant de bien faire et d'ajuster mes actions aux besoins des bénéficiaires.

J'ai également appris à élaborer, mettre en œuvre et évaluer un processus d'intervention sociale, que ce soit à travers le travail social individuel ou le travail en réseau avec les partenaires de l'ASBL. Ces apprentissages m'ont permis de renforcer ma capacité à structurer mes actions tout en tenant compte des réalités et des limites du contexte social.

L'un des aspects que j'aimerais approfondir est la gestion de l'interaction entre l'aide et l'autonomie, car j'ai souvent tendance à vouloir en faire trop, parfois au détriment du bénéficiaire. Faire à la place de l'apprenant, que ce soit pour gagner du temps ou par désir de bien faire, n'est pas la bonne façon de fonctionner, car cela peut entraver son autonomie. D'une part, l'accompagnement des apprenants doit les aider à surmonter des obstacles concrets. D'autre part, il est essentiel de veiller à ce que cette aide ne devienne pas un frein à leur capacité à agir par eux-mêmes. J'ai donc travaillé à mieux discerner les moments où il est nécessaire de fournir un soutien

renforcé et ceux où il est plus pertinent d'encourager l'apprenant à réaliser les démarches seul, en veillant à ne pas les priver de leur propre processus d'apprentissage et d'autonomisation.

Bien que j'aie encore beaucoup à apprendre, je me sens grandie de mon apprentissage à l'HELMo. Cette expérience m'a aidée à développer des compétences professionnelles solides, tout en nourrissant ma volonté de continuer à évoluer dans ma pratique en tant qu'assistante sociale.

Questions éthiques :

L'éthique constitue une part essentielle de ma réflexion professionnelle. Un des principaux questionnements éthiques auxquels je fais face concerne l'équilibre entre autonomie et assistance. Il est crucial d'éviter de prendre des décisions à la place des apprenants ou de leur fournir une aide qui les empêche de se responsabiliser. Dans le cadre des permanences psychosociales, cette tension se manifeste par l'accompagnement de personnes qui souhaitent être soutenues dans des démarches administratives complexes. Mon rôle est de veiller à ce que les apprenants soient capables de réaliser ces démarches de manière autonome tout en leur offrant l'aide nécessaire pour franchir les étapes difficiles.

D'autre part, le respect de la confidentialité et le secret professionnel sont des questions fondamentales dans ma pratique. Comme le souligne le Code de déontologie des travailleurs sociaux, les informations recueillies lors des entretiens doivent être partagées uniquement avec les personnes habilitées et en accord avec la personne concernée. Je m'efforce de respecter cette règle en toutes circonstances, tout en étant vigilante à ce que mes collègues respectent également cette confidentialité lors des échanges informels.

La gestion des limites professionnelles représente également une question éthique majeure. Il est parfois difficile de savoir où s'arrêter lorsque les apprenants nous sollicitent pour des demandes sociales qui sortent du cadre de nos compétences. La question de l'impossibilité d'intervenir au-delà du rôle de l'assistante sociale me pousse à constamment réévaluer mes limites, en m'assurant que les demandes qui dépassent mon champ d'action soient orientées vers les bons services.

Sens du futur métier :

Pour expliquer le sens que je souhaite donner à mon futur métier, je m'appuie sur le texte de Kristel Driessens, *La relation entre intervenants sociaux et personnes vivant dans la pauvreté. Affronter l'exclusion et la dépendance* (2008). Driessens met en lumière l'importance de créer une relation de soutien qui évite de renforcer l'impuissance ou la dépendance des bénéficiaires, en privilégiant leur empowerment. Dans un idéal, j'aimerais redonner du pouvoir et du contrôle aux personnes que j'accompagne, en travaillant AVEC elles et non à leur place. Je souhaite être pour elles un guide, un spécialiste, un soutien, et un défenseur de leurs intérêts, tout en tenant compte de la singularité de chacun.

Pour cela, je veux bâtir une relation personnalisée et flexible, en mettant l'écoute au cœur de mon accompagnement. Il est essentiel, selon moi, de ne pas me centrer sur le produit ou le résultat final, mais sur le processus, en adoptant un rôle de médiateur, comme le préconise Driessens. Cela signifie collaborer étroitement avec le demandeur, valoriser ses compétences et coconstruire des solutions qui répondent à ses besoins et aspirations, tout en respectant sa dignité et son autonomie.

Perspectives et recommandations :

Afin de poursuivre mon développement professionnel, je vois plusieurs axes d'amélioration qui me permettront de mieux répondre aux besoins des apprenants et de renforcer leur autonomie.

1. Gérer les limites du travail social : Travailler en réseau avec d'autres structures spécialisées, et orienter les apprenants vers les services compétents lorsque leur demande dépasse le cadre de l'assistance sociale, est essentiel. Cela permettrait de garantir que l'assistante sociale se concentre sur son rôle d'accompagnement et de conseil, tout en étant capable de rediriger les personnes vers les services qui répondent mieux à leurs besoins.
2. Maintenir une posture professionnelle : Afin de renforcer ma posture professionnelle, il est nécessaire de continuer à travailler sur ma capacité à définir clairement les objectifs des entretiens avec les apprenants. Je dois être

capable de poser un cadre précis dès le début, afin de maintenir une relation de confiance tout en préservant la frontière entre mon rôle de soutien et celui de l'autonomie de l'apprenant.

En résumé, le sens que je souhaite donner à mon futur métier repose sur un accompagnement qui favorise l'autonomie des individus, en valorisant leurs capacités et en respectant leurs choix et leur dignité. Mon objectif est de travailler AVEC les personnes, en tenant compte de leur singularité, tout en restant attentive aux réalités sociales qu'elles rencontrent. Les réflexions éthiques sur l'autonomie, le secret professionnel et les limites du rôle de l'assistante sociale constituent des repères essentiels pour guider ma pratique et m'aider à devenir une professionnelle compétente, respectueuse et engagée.

Conclusion

Cette approche méthodologique a permis de structurer et d'approfondir ma réflexion sur la question centrale de ce travail de fin d'études.

À travers l'analyse détaillée de la situation de Marie, j'ai pu mettre en lumière les nombreux enjeux qui se posent dans l'accompagnement social des apprenants analphabètes. Le contexte initial et les objectifs de l'intervention ont permis de saisir la complexité de son parcours, où se mêlent précarité matérielle, limites institutionnelles, et défis relationnels. Ces éléments m'ont amenée à réfléchir à la manière dont le cadre organisationnel et les pratiques professionnelles influencent directement ou indirectement l'autonomie des bénéficiaires.

Mon rôle, en tant que stagiaire assistante sociale, a été marqué par la collaboration en co-intervention avec une collègue expérimentée. Cette expérience a non seulement enrichi ma compréhension des dynamiques collectives dans le travail social, mais a également souligné les tensions entre le rôle prescrit et les ajustements nécessaires pour répondre à des besoins imprévus ou mal définis. Ces ajustements, bien que nécessaires, ont révélé l'importance de clarifier les responsabilités au sein des équipes pour éviter toute confusion ou dissonance.

L'analyse des limites rencontrées, qu'elles soient personnelles, professionnelles ou institutionnelles, a souligné la nécessité de poser des cadres clairs et de respecter les ressources disponibles, tout en reconnaissant l'impact émotionnel de certaines interventions. Ces apprentissages m'ont aidée à mieux appréhender les défis d'un accompagnement équilibré qui favorise l'autonomie sans créer de dépendance.

Les outils et approches mobilisés, comme les techniques de communication adaptées, ont été essentiels pour encourager Marie à prendre part activement aux démarches. Ces leviers d'autonomie montrent qu'il est possible de renforcer la capacité d'agir des apprenants malgré les contraintes systémiques.

Enfin, les réflexions tirées de cette expérience m'ont permis de préciser ma posture professionnelle. Je retiens notamment l'importance de l'éthique, de la co-construction des solutions avec les bénéficiaires, et de la préservation de mes propres limites personnelles pour assurer un accompagnement de qualité.

Ainsi, cette analyse illustre les possibilités et les limites d'une démarche centrée sur l'autonomie dans le cadre du travail social, et elle ouvre des pistes pour continuer à développer des pratiques professionnelles en phase avec les besoins des apprenants analphabètes.

Conclusion générale

Mon stage au Centre de formation d'alphabétisation pour adultes Lire et Écrire à Verviers a constitué une expérience transformatrice, tant sur le plan personnel que professionnel. Dès le départ, ma question centrale a guidé mes réflexions : *« Comment, en tant qu'assistante sociale, favoriser l'autonomie des apprenants analphabètes dans un contexte d'aide générale, en tenant compte des limites du travail social ? »* Les différentes parties de ce travail ont permis d'explorer cette problématique sous plusieurs angles, tout en mettant en lumière les défis et les leviers du travail social dans ce domaine.

L'analphabétisme constitue un enjeu social majeur, particulièrement dans des villes multiculturelles comme Verviers. En tant que stagiaire assistante sociale, accompagner des personnes analphabètes implique de reconnaître les multiples freins qu'elles rencontrent : des difficultés linguistiques, mais aussi des problématiques administratives, sociales et culturelles. Les chapitres explorant le rôle de l'ASBL Lire et Écrire ont démontré que ces obstacles ne peuvent être surmontés sans une approche globale qui intègre l'individu dans son contexte.

Au fil de mes réflexions, il est apparu que l'autonomie ne se décrète pas ; elle se construit progressivement. Ce processus repose sur deux piliers fondamentaux : l'acquisition de compétences et la reconnaissance de la personne comme acteur de sa propre situation. À Lire et Écrire, les formations adaptées aux besoins spécifiques des apprenants favorisent leur émancipation. J'ai pu constater que l'écoute active, l'empathie et l'instauration d'une relation de confiance sont indispensables pour permettre aux bénéficiaires de prendre part aux décisions les concernant.

Cependant, il est également important de ne pas confondre autonomie et dépendance. Comme discuté dans les chapitres consacrés à la réflexion sur ma pratique, il est essentiel de respecter les rythmes et les limites des apprenants, tout en les accompagnant dans la découverte de leurs propres ressources.

Tout au long de mon stage, j'ai aussi été confrontée aux limites du travail social. Les contraintes structurelles, comme le manque de locaux ou les ressources financières limitées, compliquent l'accompagnement personnalisé. De plus, l'autonomie des apprenants peut parfois être freinée par des problématiques systémiques, telles que les inégalités d'accès à l'éducation ou au marché de l'emploi. Ces limites m'ont appris à adapter mes interventions en me concentrant sur ce qui est réalisable, sans pour autant perdre de vue l'objectif d'émancipation.

Une des leçons majeures de ce stage réside dans l'importance de la réflexivité. Prendre le temps d'analyser mes actions, de confronter mes intuitions aux réalités du terrain, et d'ajuster mes méthodes m'a permis de mieux répondre aux besoins des apprenants. Comme je l'ai souligné dans un chapitre dédié, la réflexion avant, pendant et après une action permet d'éviter les précipitations, de respecter les limites de mon rôle, et de répondre de manière plus ciblée aux attentes des bénéficiaires.

Pour essayer de répondre à la question centrale : l'assistante sociale favorise l'autonomie des apprenants analphabètes en adoptant une approche holistique qui respecte les limites structurelles et institutionnelles tout en valorisant les compétences et les ressources propres des apprenants. Cela se traduit par des actions concrètes comme un accompagnement psychosocial personnalisé, une écoute active, un travail en réseau ou encore un accompagnement en fonction de la singularité de chacun, qui permet aux apprenants d'évoluer à leur rythme et selon leurs objectifs.

Ce processus s'inscrit dans une démarche où l'apprenant reste acteur de son parcours, mais où l'assistante sociale joue un rôle de facilitatrice, soutenant leur cheminement tout en respectant leurs limites et leurs choix.

Cette expérience m'a également permis de prendre conscience des améliorations nécessaires au sein du travail social et dans ma propre pratique. Je repars avec une compréhension plus profonde de l'autonomie comme concept relatif. À l'avenir, je souhaite continuer à développer ces compétences et à contribuer à une pratique

professionnelle où chaque individu est reconnu dans sa singularité et accompagné avec respect et bienveillance.

Ce stage et ce travail de fin d'études marquent donc une étape clé dans mon parcours, mais aussi un engagement personnel à œuvrer pour une société où l'autonomie n'est pas un privilège, mais une opportunité accessible à tous.

BIBLIOGRAPHIE

Association pour le droit des étrangers. (s.d.). *Éducation permanente*.
<https://www.adde.be/services/education-permanente#un-peu-d%E2%80%99histoire>

Dictionnaire de l'Académie Française. (s.d.). *Autonome*.
<https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9A3280>

Driessens, K. (2008). *La relation entre intervenants sociaux et personnes vivant dans la pauvreté. Affronter l'exclusion et la dépendance*. In C. Beckers, M. Libois, & L. Zimmermann (Eds.), *Agir contre la pauvreté : la reconnaissance des droits pour une citoyenneté active*. Bruxelles : De Boeck.

Dubasque, D. (2021, 10 août). *Quelles sont les valeurs centrales à préserver dans le travail social ?* Ethique, Déontologie et Valeurs. <https://dubasque.org/quelles-sont-les-valeurs-centrales-a-preserver-dans-le-travail-social/>

Bovier, L. (2023). *La gestion des émotions et des valeurs dans le travail social*.

ChatGPT. (s.d.). Assistance pour la relecture et la gestion de bibliographies

Dictionnaire juridique de Serge Braudo. (s.d.). *NTIC : Nouvelles technologies de l'information et de la communication*. <https://www.dictionnaire-juridique.com/definition/ntic-nouvelles-technologies-de-l-information-et-de-la-communication.php>

Dubuque, D. (2019). *Comprendre et maîtriser les excès de la société numérique*. Presses de l'EHESP. <https://doi.org/10.3917/ehesp.dubas.2019.01>

Epsilon Melia. (s.d.). *Le secret professionnel dans le travail social et médico-social.*
<https://www.epsilonmelia.com/ressources-pedagogiques/secret-professionnel-travail-social-et-medico-social/>

Fédération Wallonie-Bruxelles. (s.d.). *Éducation permanente.*
<https://educationpermanente.cfwb.be/a-propos/qui-sommes-nous>

Ghislaine Antheunissens, J., & Dumoulin-Roulet, J. (2010). *Intervision : Les limites du travail social individuel.*

Glaude, V. (2017). *Analyse ASPH-19-2017 : Image sociale de l'illettrisme et du handicap.* ESENCA. <https://www.esenca.be/wp-content/uploads/2021/07/Analyse-ASPH-19-2017-image-social-illettrisme-handicap.pdf>

Infor Jeunes. (s.d.). *Obligation scolaire.* <https://www.jeminforme.be/obligation-scolaire/>

Journal de l'alpha 185. (s.d.). *Des chiffres pour l'alpha.* Récupéré sur Lire et Écrire : <https://lire-et-ecrire.be/Journal-de-l-alpha-185-Des-chiffres-pour-l-alpha>

Lassus, P., Barreyre, J.-Y., Bouquet, B., & Chantreau, A. (2006). *Dictionnaire critique d'action sociale.* Bayard.

Lire et Écrire. (2023, 22 mai). *Données chiffrées sur l'illettrisme.* <https://lire-et-ecrire.be/Donnees-chiffrees-sur-l-illettrisme>

Lire et Écrire. (s.d.). *L'éducation permanente.* <https://lire-et-ecrire.be/L-education-permanente-13473>

Lire et Écrire. (s.d.). *Notre histoire.* <https://lire-et-ecrire.be/Notre-histoire-10020>

Salvador, S. (2021-2022). *Travail social individuel*. (Notes de cours – document non publié). Liège : Haute École Libre Mosane - Département Social.

Télé Assistance Senior. (s.d.). *Découvrez les 4 formes d'autonomie chez les personnes âgées*. <https://www.tele-assistance-senior.fr/quelles-sont-les-4-formes-dautonomie-chez-les-personnes-agees.html>

Van Coppenolle, A., & Mainguet, C. (2022). *Rapport sur la cohésion sociale en Wallonie*.

Wallonie. (s.d.). *Bénéficiaire d'un parcours d'intégration en tant que primo-arrivant*. <https://www.wallonie.be/fr/demarches/beneficiaire-dun-parcours-dintegration-en-tant-que-primo-arrivant>

Verbois, M. (2024). *Compétences et capacités professionnelles dans la dimension réflexive sur une pratique*. Travail rendu dans le cadre du cours d'Activités d'Intégration Professionnelle.