Les politiques sociales
1 & 2 / 2014

Présentation du numéro

David Laloy *
Hélène Marcelle **

* Haute École Louvain en Hainaut (Belgique)

** Sociologue, Bruxelles (Belgique)

Depuis quelques décennies, l'alphabétisation est progressivement devenue une priorité d'action publique tant au niveau international que dans les différents contextes nationaux, aussi bien dans les pays développés que dans les pays en développement. Un peu partout dans le monde, on a assisté à la construction progressive d'un secteur ou d'un espace social autour de l'alphabétisation des adultes. L'analyse de ce domaine de l'action publique en Europe et en Amérique du Nord, tant dans une perspective diachronique que synchronique, fait d'abord apparaître le caractère "pluriel" des enjeux qui le sous-tendent, des dispositifs d'action mis en place ainsi que des logiques d'accrochage à la formation. Plutôt que de tenter d'avoir une représentation exhaustive du domaine permettant d'en appréhender la complexité et la diversité, il nous semble plus approprié d'analyser le processus de construction sociale de ce secteur dans différents contextes nationaux ou régionaux afin de mettre en lumière les logiques qui président à son évolution et à sa diversification, mais également certaines tendances communes. Ces logiques sociales sont abordées dans ce numéro tant au niveau de la décision politique, des militants et professionnels de l'alphabétisation qu'au niveau des "apprenants", les adultes qui participent aux formations. Avant de présenter le contenu et les contributions du dossier, il serait bon de savoir en quoi il y a lieu aujourd'hui de s'intéresser à l'alphabétisation des pays fortement alphabétisés. Nous en profiterons aussi pour poser quelques balises afin de situer ce qu'on entend par alphabétisation, illettrisme et littératie.

1. L'écriture et la lecture : un fait social total

Comprendre la complexité des problématiques sous-jacentes à l'alphabétisation implique une analyse plus large inscrivant la maîtrise de l'écriture et de la lecture dans l'histoire des sociétés et le quotidien des individus. Dans les sociétés où la tradition écrite a depuis des siècles été préférée par les classes dominantes à la tradition orale et fait donc l'objet d'une distinction sociale constante, la culture de l'écrit résonne avec éducation et élévation sociale. Dans les pays développés, la maîtrise du langage écrit et du calcul est devenue indispensable à la vie quotidienne des individus, qu'ils soient citoyens, usagers, consommateurs, producteurs. Avec le développement des États-nations ainsi que la gestion administrative de ceux qu'ils reconnaissent comme leurs membres, cette technique proprement humaine est aussi un moyen incontournable pour produire des sujets. En acquérant les compétences scripturales et mathématiques de base, les sujets sociaux sont à la fois les outils et la cible de la gouvernance. Cela, à travers une diversité de traces : cartes d'identité, bulletins scolaires des enfants, certificats, déclarations d'impôt, rapports d'activité, mémorandums, contrats de travail, d'assurance santé et bien d'autres. Ces pièces à conviction qui traduisent des millions d'existences humaines en données plus ou moins quantifiables et instructives pour la gouvernance sont aussi autant de supports qui permettent à ces mêmes sujets d'accéder à un éventail de droits : droit de séjour, droit à la protection et à la santé, droit à la justice, droit à l'expression, droit à l'association, etc. Cette double logique d'assujettissement et de subjectivation situe l'écrit non pas uniquement dans le champ de la linguistique, de la littérature ou de la sémiologie mais aussi au cœur des sciences sociales où il apparaît tel un fait social total.

En écho aux enjeux de l'écrit dans la société répondent ceux de l'alphabétisation. Étant donné que, comme le précise Bernard Lahire, « les pratiques d'écriture et de lecture (…) sont presque coextensives à l'ensemble des pratiques sociales » (Lahire, 2006, p.35), on comprend que l'alphabétisation soit multiforme. Celle-ci peut prendre la forme de dispositifs d'intégration sociale et d'insertion socioprofessionnelle mais peut aussi se doter de vertus révolutionnaires via l'éducation populaire telle que l'a pensée le pédagogue brésilien Paulo Freire. Par conséquent, l'alphabétisation est diversifiée dans

ses impacts, comme le précisent Anne Godenir et Aurélie Storme dans leur contribution à ce numéro. Les auteurs pointent à ce titre la transformation identitaire, l'insertion sociale, l'insertion professionnelle ou encore la participation citoyenne. Enfin, aux yeux des apprenants, l'alphabétisation dépasse souvent la seule motivation intrinsèque de l'apprentissage linguistique pour satisfaire aussi – et avant tout ? – des finalités extrinsèques : trouver du travail pour les uns, assumer son rôle parental pour les autres, se débrouiller dans la vie quotidienne, écrire sa propre histoire, jouir du nouveau cadre de socialisation qu'est le groupe d'apprenants, etc.

2. L'alphabétisation dans un monde alphabétisé : un non-sens ?

Pourquoi s'intéresser à l'alphabétisation dans des pays qui a priori sont les moins touchés par cette problématique, comme nous le suggère la classification des différents pays du monde à partir de l'IDH (Indice de Développement Humain) ? Cet indice composite créé en 1990 par le Programme des Nations unies pour le Développement comprend implicitement l'écriture et la lecture, en tant que véhicules des savoirs. En effet, le niveau d'éducation, associé dans l'IDH au niveau de vie et à l'espérance de vie à la naissance, est mesuré à partir de la durée moyenne de scolarisation des adultes de plus de 25 ans ainsi qu'à partir de la durée de scolarisation attendue chez les enfants en âge scolaire. L'attribution d'un IDH à chaque État montre une hiérarchisation où se distinguent, en tête de peloton et depuis la création de ces statistiques, l'Europe et l'Amérique du Nord. Pourtant, c'est justement à ces régions que s'attachent les analyses du présent ouvrage qui pointent en particulier des expériences belges, françaises, norvégiennes et canadiennes.

Paradoxalement, dans ces pays hautement scolarisés subsiste une part non négligeable de la population en difficulté avec l'écriture et la lecture. Un premier élément d'explication rappelle qu'une partie de la population d'Europe et d'Amérique du Nord est constituée de personnes issues de l'immigration, parfois peu ou pas du tout scolarisées dans leur pays d'origine. Jusqu'au début des années 80, les actions d'alphabétisation développées dans ces pays étaient principalement à destination des travailleurs immigrés. On pensait qu'avec la scolarité obligatoire, le problème de l'analphabétisme ne pouvait concerner que les personnes issues de l'immigration. Cependant,

dans les années 80, et cela constitue un deuxième point d'explication, on découvre qu'il subsiste une partie de la population née et scolarisée dans ces pays qui ont des difficultés avec la lecture et l'écriture. La question de la maîtrise du langage écrit n'est dès lors plus le corollaire de l'immigration infra-scolarisée issue des pays à faible IDH. Elle devient une question d'éducation nationale et appelle des mesures fortes. Bien que le débat subsiste sur la comparabilité internationale des taux d'illettrisme (Guérin-Pace, Blum, 1999), les statistiques restent pour le moins interpellantes, oscillant entre 7 % en France (ANLCI, 2013) et 20 % pour toute l'Europe (EU HLGEL, 2012) en passant par 15 % au Canada (Statistiques Canada, 2005). Les analystes tirent de toute part la sonnette d'alarme afin que les gouvernements considèrent la gravité de la situation. Le High Level Group of Expert on Literacy porté par l'Union européenne n'hésite pas à parler de "crise de la littératie" (E.U HLGEL, 2012).

3. Alphabétisation, illettrisme et littératie : de quoi parle-t-on ?

La diversité et le caractère évolutif des problèmes concernant la maîtrise orale et écrite d'une langue en Europe et en Amérique du Nord ont donné lieu mécaniquement à un foisonnement de notions permettant d'embrasser un objet définitivement tentaculaire dont nous posons ici quelques balises terminologiques. Comme nous l'avons vu dans le point précédent, divers termes sont utilisés pour dessiner les contours de la problématique qui nous intéresse : analphabétisme, illettrisme, littératie.

Dans ce numéro, chaque contributeur mobilise un vocabulaire situé et précis pour définir les processus d'apprentissage et les compétences qui s'y rattachent. Deux cultures sociolinguistiques de l'alphabétisation sont à distinguer : les anglophones et les francophones. En effet, entre "alphabète", "lettré", "illettré", "literacy" et "littératie", les interprétations divergent selon les traductions mais aussi les nécessités des luttes sociales qui les accompagnent ou des analyses qui tentent d'en affiner les tenants problématiques. Tout d'abord, l'étymologie d'alphabète et de lettré permet déjà une distinction. L'alphabète est celui qui connaît l'alphabet et le lettré est celui qui connaît les lettres, au sens de documents écrits, ouvrages, etc. Un homme lettré, au sens quelque peu vieilli, est un homme qui a à la fois une bonne éducation et une bonne instruction. Il sait des

choses… En ce sens, « literate », en anglais, désigne aussi cette compétence qui, dès la fin du XIX[e] siècle désignera « les aptitudes à lire et à écrire un texte, tout en conservant son sens plus large pour désigner une personne cultivée ou instruite dans un ou des domaines particuliers » (UNESCO, 2006, p.56). Mais voici qu'une fois traduit en français, literacy devient alphabétisme et literacy devient analphabétisme. Il faudra attendre le concept canadien de littératie pour retrouver cette interprétation plus large des capacités de lire et d'écrire. Selon les termes de l'OCDE dans son rapport de 2011 en collaboration avec Statistiques Canada, la littératie est « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail, et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (OCDE, Statistiques Canada, 2011). Quand ces experts européens évoquent une "crise de la littératie", cela ne signifie pas que nous sommes en risque social d'illitératie, ce terme n'existant pas en français puisque la littératie désigne un continuum de compétences de lecture, d'écriture et de calcul auquel il serait peu pertinent d'opposer son contraire. Pourtant, une définition de cette situation existe. C'est celle attribuée en 1978 par l'UNESCO à l'analphabétisme fonctionnel, soit la situation d'une personne qui ne peut « se livrer à toutes les activités qui requièrent l'alphabétisme aux fins d'un fonctionnement efficace de son groupe ou de sa communauté » et également « pour son propre développement » (UNESCO, 2006, p.162). Cela laissait donc présupposer qu'un analphabète fonctionnel pouvait être une personne scolarisée n'ayant pas un bagage en lecture/écriture suffisant pour s'en sortir au quotidien. Or, c'est justement cette situation qui fut baptisée « illettrisme » dans la France des années 70 par ATD Quart-Monde afin de distinguer d'une part les analphabètes (non scolarisés) et les illettrés (scolarisés). La bonne raison en était qu'ATD Quart-Monde tenait à pointer la persistance d'incapacités à la lecture et à l'écriture de personnes nées et scolarisées en France. Il s'agissait d'isoler clairement cette problématique de celle de l'analphabétisme, désormais propre aux personnes issues de l'immigration et dont les pays d'origine n'ont pas de système éducatif démocratisé et obligatoire. Enfin, la lutte contre l'illettrisme en France venait aussi s'emboîter dans une lutte plus large : celle dressée contre une certaine pauvreté qu'ATD jugeait spécifique au quart monde. Par influence transfrontalière et affinités linguistiques, on pourrait s'imaginer que

la Belgique, où s'est implantée une fraction belge d'ATD Quart-Monde, aurait adopté cette distinction… mais cela n'est pas certain ! La preuve : la plus influente association d'alphabétisation et de lutte contre l'illettrisme, Lire et Écrire Belgique, estime qu'illettré et analphabète sont synonymes, « laissant leurs querelles aux spécialistes » (Lire et Écrire, 2013, p. 13). Cela dit, point de querelles dans ce numéro où chaque contributeur aborde ces termes sous le prisme de problématiques qui leur donnent tout leur sens.

4. La construction sociale de l'alphabétisation

Comprendre les logiques qui président à la diversification des notions désignant la problématique ainsi que des dispositifs mis en œuvre pour la combattre nécessite une analyse de la construction sociale de l'alphabétisation. L'intérêt d'une telle entrée est de tenter de comprendre comment les acteurs se saisissent d'un objet pour en faire un problème et pour y trouver des solutions. Elle permet également de mettre en lumière les logiques et représentations qui sous-tendent la désignation du problème ainsi que les mécanismes de négociation autour de la définition des solutions à apporter. Une approche constructiviste de l'alphabétisation nécessite que l'on repère « les acteurs en présence, leurs préférences, leurs forces, leur capacité d'action et de mobilisation, ainsi que leurs stratégies » (Palier, Surel, 2005, p. 11). Dans ce travail de repérage, on peut adopter deux points de vue : soit une entrée "par le haut", par les politiques mises en œuvre tant au niveau national qu'international pour prendre en charge le problème en question et qui contribue, par ailleurs, à construire les représentations de l'alphabétisation. Soit une entrée "par le bas", par les personnes qui ont des difficultés avec la lecture et l'écriture et qui, par leurs logiques d'action, participent tout autant à la construction de ce domaine. Les deux niveaux doivent être pris en compte car l'alphabétisation se trouve dans cette double nécessité d'un cadrage institutionnel permettant la mise en œuvre des actions à grande échelle et d'une prise en considération des contextes et situations spécifiques des publics. Enfin, on peut également mettre en lumière des niveaux intermédiaires, ceux de la mise en œuvre des dispositifs d'action, qui permettent la rencontre entre le niveau politico-institutionnel et le niveau du public.

4. 1. Le niveau politico-institutionnel

Comment s'effectue la mise à l'agenda politique d'une action publique telle que l'alphabétisation ? Sur la base de quelle observation cette action fonde-t-elle sa légitimité ? Tout d'abord, un phénomène n'est reconnu comme problème social qu'une fois que des éléments qualifiés d'objectifs sont placés à l'avant-scène pour mettre en lumière une situation factuelle qui est reconnue dans ses manifestations, sa durée, son étendue et son ampleur. En ce qui concerne l'alphabétisation, une série d'instances internationales ont contribué à faire reconnaître le problème social en mesurant l'ampleur du phénomène et en développant des actions d'alphabétisation dans le monde. Par exemple, au début des années 2000, l'Unesco déclarait qu'il y avait plus de 800 millions d'adultes analphabètes dans le monde (Unesco, 2006). Cette institution a été chargée de coordonner la décennie des Nations unies pour l'Alphabétisation (DNUA) qui s'est clôturée fin 2012 (1). Avec le thème "l'alphabétisation, source de liberté", l'objectif de cette décennie était notamment d'accroître de 50 % le taux d'alphabétisation d'ici à 2015 (Nétange, 2011). La Commission européenne joue également un rôle dans la désignation du problème en rappelant que, malgré l'accès généralisé à l'école, l'illettrisme est encore bien présent dans les pays de l'Union européenne. Elle a notamment été à l'initiative d'une recommandation concernant les "compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie" en 2006. L'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) a aussi largement contribué à la reconnaissance de l'ampleur du phénomène à travers plusieurs grandes enquêtes internationales : *International Adult Literacy Survey* (IALS) dans les années 90, et *Adult Literacy and Lifeskills* (ALL en 2003 et 2005. Dans les différents contextes nationaux, également, des dispositifs ont été mis en place pour récolter des données permettant d'évaluer l'étendue du problème. Dans ce numéro, nous aurons un aperçu de ces données dans quelques pays, tels que la France, la Norvège et la Belgique.

Le repérage d'un problème social ne repose pas uniquement sur un ensemble de données "objectives". En effet, la situation ne sera considérée comme posant problème que si la collectivité la considère ainsi. Les données "objectives" font donc l'objet d'une interprétation qui amène une part significative d'acteurs sociaux à désigner le

phénomène observé comme un problème social. Ce processus de désignation ne peut se comprendre qu'en regard du contexte socio-économique et culturel dans lequel il s'inscrit. Dans sa contribution à ce numéro, Paul Bélanger précise que la demande d'alphabétisation dans les pays industriels avancés doit être comprise comme la conséquence des évolutions du contexte socio-économique, technologique et culturel des pays. Il attire l'attention sur l'impact de l'évolution du monde du travail et de ses exigences sur la demande d'alphabétisation et d'acquisition plus générale de "compétences essentielles". Ces évolutions ne concernent pas que le monde du travail. On peut également pointer l'envahissement des nouvelles technologies de la communication dans la vie quotidienne. Ces différents constats permettent de comprendre les recommandations de l'Unesco dans le rapport d'évaluation préliminaire de la décennie des Nations unies pour l'Alphabétisation (DNUA) : on y appelle à une "vision renouvelée de l'alphabétisation" car de "nouvelles compétences" seraient nécessaires dans la société contemporaine (2).

Cette dimension interprétative des problèmes sociaux en rapport avec les contextes sociaux dans lesquels ils s'inscrivent nous permet de comprendre pourquoi, face à un même problème, on verra apparaître des dispositifs et des modalités de prise en charge variables dans le temps et dans l'espace. Nous trouvons, dans ce numéro, une série de contributions permettant de comprendre la manière dont ce secteur s'est construit et institutionnalisé dans des contextes nationaux et régionaux différents. Les articles permettent de comparer notamment la situation en Norvège, en France et en Belgique. Concernant cette dernière, les variations dans la construction du secteur de l'alphabétisation sont illustrées par un entretien croisé de deux pionniers de l'alphabétisation néerlandophone (Marc Timmerman) et francophone (Catherine Stercq). À travers un dialogue inédit entre ces deux pionniers, on remarquera qu'au sein d'un même pays, un même problème social, pris en charge dans un même élan militant au départ, a donné lieu à des dispositifs politiques et des représentations contrastées dans deux régions différentes. Véronique Leclercq montre également, à travers une analyse socio-historique de la formation de base en France, que les conceptions « de la faible maîtrise de l'écrit, des populations concernées et du rôle de la formation » varient « selon les périodes et les pays » et expose les

logiques structurelles et institutionnelles qui président à ces variations. Elle remet également en perspective les évolutions du secteur dans le cadre d'une harmonisation avec les recommandations européennes.

4. 2. Le niveau de l'apprenant, ses besoins en formation et son rôle dans le secteur de l'alphabétisation

Une approche constructiviste de l'alphabétisation implique également la prise en considération des publics cibles, les premiers concernés par les dispositifs d'alphabétisation. Qui sont ces personnes et comment vivent-elles leur situation ? Comment comprendre les situations d'illettrisme des individus ? Comment accèdent-elles à la formation ? Quel est l'impact de celle-ci sur leur vie quotidienne ? Telles sont les différentes questions auxquelles les contributions tenteront de répondre ici.

Il est difficile de donner une définition commune des public cibles. Comme nous l'avons évoqué plus haut, les profils sont multiples : personnes nées et scolarisées dans leur pays et personnes issues de l'immigration ; jeunes et moins jeunes ; hommes et femmes ; travailleurs et demandeurs d'emploi… Au niveau des trajectoires individuelles, une multiplicité de facteurs et de paramètres contribue à construire progressivement un rapport particulier à la lecture et à l'écriture, qui peut donner lieu à une situation d'illettrisme ou d'analphabétisme dans un contexte spécifique. On peut remarquer que le rapport à la lecture et à l'écriture se construit en interaction avec différentes dimensions de la vie sociale, au travers des relations multiples qui jalonnent le parcours de vie : les enseignants, la famille, les amis, les rencontres… Parallèlement aux actions d'apprentissage formel, il y a de multiples sphères de socialisation dans lesquelles un apprentissage informel peut se déployer : dans les activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille et aux loisirs, soit dans toute activité où l'individu utilise ses compétences linguistiques. On verra, par exemple, que la famille joue un rôle très important dans l'alphabétisation informelle et qu'il peut être intéressant de voir l'alphabétisation sous l'angle familial et intergénérationnel, comme le démontreront Anne Vause et ses collaborateurs dans leur contribution proposant une évaluation de projets d'alphabétisation familiale en Belgique.

Nous l'avons évoqué plus haut, le public des actions d'alphabétisation en Europe et en Amérique du Nord est également constitué de personnes issues de l'immigration parfois peu ou pas du tout alphabétisées. Dans l'article de Graciela Sbertoli et Helga Arnesen concernant la situation en Norvège, les apprenants d'origine étrangère sont confrontés à un double défi : acquérir un niveau de littératie suffisant en regard des exigences de la société d'accueil et apprendre une nouvelle langue. Les auteures exposent à cet égard les défis pédagogiques propres à ces publics en pointant l'importance d'une distinction entre les personnes infra-scolarisées et celles qui ont un niveau d'éducation suffisant et désirent seulement apprendre une nouvelle langue. En Belgique francophone, par exemple, cette distinction existe selon que le public non francophone auquel les formations s'adressent a acquis ou non le Certificat d'études de base, CEB (3). On parlera d'Alpha FLE (Français Langue Étrangère) pour ceux qui n'ont pas le CEB et on parlera de FLE de base pour ceux qui ont le CEB mais pas de diplôme au-delà (Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes, 2010, p. 13). Quant à l'accès à la formation des personnes issues de l'immigration, Hélène Marcelle livre ici une analyse qui tient compte non seulement des facteurs psychologiques (stigmatisation, estime de soi, honte) mais aussi des facteurs sociologiques mettant l'accent sur les différences hommes/femmes au sein des principales communautés immigrées à Bruxelles où s'exprime le plus grand besoin en formation.

À la suite de Bernard Lahire, le propos du présent numéro est de déconstruire et nuancer les discours ambiants sur l'illettrisme qui mobilisent une "rhétorique publique" désignant les personnes touchées par cette situation comme étant privées d'autonomie, d'indépendance et de dignité, qui vivraient dans la honte (Lahire, 1999). Lahire parle à ce propos d'ethnocentrisme culturel lorsqu'il constate la stigmatisation des publics qui est provoquée par la valorisation sociale de la culture lettrée. Actuellement, dans une société de l'information, de la connaissance, nécessitant des capacités de lecture et d'écriture dans tous les domaines de la vie sociale, l'illettrisme et l'analphabétisme sont considérés comme des handicaps, surtout dans une société qui « exalte l'autonomie individuelle et la capacité de construire son propre cheminement vers la réussite et l'épanouissement personnels » (Villechaise-Dupont, Zaffran, 2002, p.77). Or, il

est utile à plus d'un titre, par delà une évidente nécessité éthique, de sortir de cette définition en termes de handicap, tant pour des raisons définitionnelles que pour des raisons pédagogiques. Au niveau de la définition, cela restreint le regard à un certain type de public se refusant à voir que l'illettrisme ou l'analphabétisme concerne également des personnes parfaitement intégrées, par exemple dans le monde du travail. En France, l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme estime sur ce point que plus de la moitié des personnes en situation d'illettrisme ont une activité professionnelle (ANLCI, 2013). Au niveau pédagogique, le recours à la notion de handicap est particulièrement stigmatisant, comme le montre Paul Bélanger, mais aussi Catherine Stercq et Marc Timmerman dans ce numéro. Cette stigmatisation freine l'entrée en formation. De plus, une fois celle-ci abordée, la représentation du handicap ne permet pas de faire appel aux ressources et compétences des personnes et de se départir de l'idée qu'il faut « tout leur apprendre », comme le précisent Graciela Sbertoli et Helga Arnesen à propos des personnes peu scolarisées issues de l'immigration en Norvège. Or, il existe des dispositifs où les apprenants sont reconnus en tant qu'experts et écoutés. Notamment via leur représentation et leur participation active à l'évaluation des dispositifs de formation comme l'exposent Anne Godenir et Aurélie Storme dans cet ouvrage.

4. 3. Le poids des structures

Entre le niveau politico-institutionnel et le niveau du public, nous trouvons des niveaux intermédiaires qui sont ceux de la mise en œuvre des dispositifs d'alphabétisation. Comme on le verra dans ce numéro, une série de facteurs pèsent sur la réalité de l'action d'alphabétisation et l'accès des publics aux formations. Dans un rapport d'évaluation des politiques et dispositifs d'alphabétisation en Fédération Wallonie-Bruxelles, Fusulier et Laloy (2012) partent d'une analyse des référentiels de sens qui sous-tendent les dispositifs réglementaires régissant de près ou de loin la question de l'alphabétisation. Ils démontrent qu'au niveau institutionnel et déclaratif, les politiques d'alphabétisation font apparaître un modèle « composite » qui permet d'articuler différentes finalités de l'alphabétisation et qui couvre la diversité des besoins des apprenants. Ils observent cependant que ce modèle est mis à l'épreuve par la réalité de sa mise en œuvre dans laquelle on constate la prédominance de la finalité de mise à l'emploi

qui pousserait parfois les opérateurs, via les mécanismes du financement, à donner la priorité à certains types de public, en accordant une moindre attention aux publics trop éloignés de l'emploi. Catherine Stercq insiste également sur la domination de la logique d'insertion professionnelle qui, à travers le principe d'activation, tend à défavoriser l'accès à la formation pour d'autres motifs. Or, comme elle le précise dans l'entretien qu'on lui consacre dans ce numéro, c'est l'égalité d'accès au droit à l'alphabétisation qui est ici en jeu. Véronique Leclercq, pour la France, Catherine Stercq et Marc Timmerman, pour la Belgique, insistent aussi sur les impacts liés aux restructurations politiques et aux logiques de marché et notamment sur les conséquences de la logique d'appel à projet qui s'impose de plus en plus dans le secteur. Enfin, les dispositifs d'alphabétisation ne sont pas neutres sur le plan du genre. Comme le montre l'article d'Hélène Marcelle, la prédominance d'une offre de formation de jour et l'existence d'une alternative non mixte influencent l'entrée en formation tant des apprenants que des apprenantes.

***

À travers les différentes contributions qui constituent le dossier, ce numéro des *Politiques Sociales* donne un aperçu actualisé des enjeux et défis de l'alphabétisation en Europe et en Amérique du Nord. Il donne également à voir, de manière plus générale, la complexité de la mise en œuvre des politiques publiques caractérisées par une diversité de finalités qui nécessitent par nature une approche transversale. Le domaine de l'alphabétisation constitue à cet égard un champ d'observation pertinent des opportunités et des risques associés au décloisonnement souhaité dans différents domaines de l'action sociale, qu'il soit horizontal, à travers le travail en réseau et l'intersectorialité, ou vertical, via l'appel à des démarches de co-construction et d'évaluation participative avec l'ensemble des protagonistes concernés par une problématique sociale.

Notes

(1) Le rapport d'évaluation final de la DNUA devrait paraître dans le courant de l'année 2014 (http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/education-building-blocks/literacy/un-literacy-decade/unld-end-of-decade-assessment/).

(2) Ce rapport peut être téléchargé à l'adresse http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002225/222586f.pdf

(3) En Belgique, il s'agit du certificat délivré aux élèves qui ont achevé avec fruit l'enseignement primaire ordinaire ou spécial.

Bibliographie

ANLCI (Association Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme), 2013, *L'évolution de l'illettrisme en France*, Lyon.

Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes, 2010, *État des lieux de l'alphabétisation, Cinquième exercice*, Bilan données 2004-2009.

E.U. High Level Group of Experts on Literacy (EU HLGEL), 2012, *Final report, september 2012*, Luxembourg, European Commission.

Fusulier B., Laloy D., 2012, *Évaluation de la politique d'alphabétisation en Région de Bruxelles-Capitale et en Région wallonne,* Rapport final, Observatoire des Politiques Culturelles, Bruxelles.

Guérin-Pace F., Blum A., 1999, "L'illusion comparative. Les logiques d'élaboration et d'utilisation d'une enquête internationale sur l'illettrisme", *Population (french edition)*, 2, pp.271-302.

Lahire B., 1999, *L'invention de l'illettrisme*, Paris, La Découverte.

Lahire B., 2006, "Cartographie de la pluralité des mondes de l'écrit", in Bélisle R., Bourdon S. (dir.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives*, Sainte-Foy (Qc), Presses de l'Université Laval, pp.31-50.

Lire et écrire, 2013, *Questions sur l'alphabétisation - Réponses aux 61 questions les plus fréquentes*, 6e édition, Bruxelles, http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/61_questions_sept2013.pdf

Nétange H., 2011, "L'alphabétisation des adultes : le cadre international", *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 57.

OCDE, STATISTIQUES CANADA (2011), *La littératie, un atout pour la vie - Nouveaux résultats de l'enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, Éditions OCDE.

PALIER B., SUREL Y., 2005, "Les 'trois I' et l'analyse de l'État en action ", *Revue française de science politique*, vol. 55, pp.7-32.

STATISTIQUES CANADA, 2005, *Enquête internationale sur l'alphabétisation et la compétence des adultes*, Éditions Statistiques Canada.

UNESCO, 2006, *Rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous.*

VILLECHAISE-DUPONT A., ZAFFRAN J., 2002, "Le drame de l'illettré : analyse d'une fiction sociologique à succès politique", *Langage et Société*, 102.