

Dossier



## Introduction

### Analphabétisme et illettrisme au Nord et au Sud

Quelles voies pour la recherche en sciences sociales et la construction de politiques publiques ?

Éric LANOUE\*

À partir d'une sélection d'articles, ce dossier poursuit une double ambition : tirer les premiers enseignements de résultats acquis en matière de recherches en sciences sociales sur des objets aussi difficiles et controversés, du fait de leurs préconstructions sociales et politiques, que sont l'analphabétisme et l'illettrisme dans les pays du Nord et du Sud, et dégager de nouvelles pistes pour des investigations à venir.

L'entrée ici privilégiée de la recherche, de ses interrogations propres, de ses méthodes et, plus globalement, de ses approches nous oriente vers une diversité d'objets : tantôt des politiques, tantôt des dispositifs, tantôt des "idéologies", ou encore les "analphabètes" et les "illettrés" eux-mêmes. Tous ne figurent pas encore à l'agenda de la recherche internationale en éducation. Il faut aussi prendre acte, parallèlement à l'absence de recherches significatives – à l'exception des "courants" scientifiques existants comme les *New literacy studies* (Fraenkel & Mbodj, 2010) et l'approche constructiviste<sup>1</sup> (Lahire, 1999) –, des interventions,

---

\* Sociologue, membre de l'Association pour la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs (ARES).  
lanoueouaga@gmail.com

1 Au Nord, dans le cas français, les travaux de Bernard Lahire sur l'illettrisme reprennent la genèse d'un « problème social », identifié comme tel par les pouvoirs publics. Ces travaux succèdent

variées et inégales, des gouvernements et des organismes internationaux. Sur un plan institutionnel en effet, des Agences de lutte contre l'analphabétisme ou l'illettrisme ont vu le jour (en France et au Maroc, pour ne citer que ces pays) ; au plan de la saisie de ces phénomènes fréquemment qualifiés de « handicaps », des mesures de plus en plus sophistiquées ont été produites, des comparaisons internationales et intra-nationales tentées, des expertises ont été commanditées.

Mais tout ceci ne peut faire illusion : tout autant que dans le domaine de la recherche, à quelques exceptions notables près, l'analphabétisme et l'illettrisme demeurent des parents pauvres des politiques d'éducation nationales et internationales. Peu de ressources, tant humaines que financières, sont en général allouées pour les faire reculer, pour accompagner les personnes désireuses d'apprendre à lire, pour développer des dispositifs adaptés et non stigmatisants ; les mesures disponibles autorisent peu la comparaison internationale ; les expertises restent cantonnées aux réponses, voire aux problématiques, des commanditaires ; le modèle d'alphabétisation demeure dépendant d'une matrice scolaire à partir de laquelle il est conçu, reproduit et aussi pratiqué ; enfin, subsiste une hiérarchie au sein même des ministères en charge des programmes de lutte contre l'analphabétisme et des dispositifs d'aide aux illettrés. Cette hiérarchie ne leur appartient pas en propre puisqu'elle dérive d'une hiérarchisation sociale générale des objets éducatifs, l'analphabétisme et l'illettrisme demeurant au bas d'un classement au faite duquel se retrouvent des formes et des niveaux d'enseignement jugés supérieurs, dotés de moyens humains et financiers conséquents. Pour traiter des questions liées d'analphabétisme et d'illettrisme, ce dossier cherche à comprendre, au-delà des savoirs experts, la symbolique de leurs représentations – ce que, sous des angles différents, tentent les auteurs de ce dossier.

Signalons d'emblée l'intérêt de l'ensemble des contributions : chacune d'entre elles et toutes à la fois revisitent des définitions, des tendances et des rhétoriques, observables soit dans un temps long ou mi-long des politiques d'éducation, soit dans le temps court et changeant des campagnes, des régimes politiques, des dispositifs et des programmes. En ce sens, le choix de la rédaction de publier un texte qui n'appartient pas au registre scientifique puisqu'il relève d'une longue expérience personnelle et professionnelle, celle d'Anne Torunczik, est justifié : à force de ne considérer que les réformes, les acteurs eux-mêmes

---

à ceux menés par les historiens François Furet et Jacques Ozouf (1977) prolongés, entre autres, par Guy Astoul (1997). Au Sud, peu de travaux d'envergure inscrivent l'illettrisme ou l'analphabétisme dans le registre d'une observation scientifique des politiques publiques.

– trop souvent taxés de « bénéficiaires » – sont « oubliés ». Or, ce sont justement les mécanismes d'appropriation du « stigmaté » d'analphabète ou d'illettré qui méritent analyse, à un niveau « *infra* », au plus près de leurs propos et de leurs représentations de la lecture et de l'écriture, une analyse que tente l'auteur de façon originale, à partir d'un exercice réflexif.

À quels référentiels les politiques publiques et d'éducation ont-elles recours pour comprendre les phénomènes d'analphabetisme et d'illettrisme ? Et quelles sont leurs approches dominantes ? Celles de l'Éducation pour tous (EPT) ? Celles de l'insertion professionnelle, de la formation professionnelle ? Ou celles d'un contrôle gestionnaire de la part d'un État sur des populations jugées « arriérées », récalcitrantes, peu soucieuses des messages politiques, voire de la loi, etc. ?<sup>2</sup> Les mesures mobilisées permettent-elles de définir de façon convaincante les phénomènes visés ? Sous couvert de bonnes intentions, de démocratisation des savoirs, de formation et d'insertion, de clarification et d'objectivité, les politiques, les dispositifs et les mesures ne véhiculent-ils pas le stigmaté d'un groupe social ou d'individus à instruire selon des savoirs standardisés, scolaires, étatiques ? Toutes ces politiques et dispositions résistent encore mal, malgré leur sophistication apparente, aux épreuves de déconstruction que leur administrent par exemple, parmi les auteurs dont suivent les contributions, Alain Mingat *et alii.*, Joël Zaffran et Agnès Villechaise ; la comparaison internationale éclaire leurs forces et leurs faiblesses, comme le montre Catherine Viriot-Goeldel.

L'analyse de politiques d'éducation et d'alphabetisation – nationales ou circonscrites à une lutte comme celle des Zapatistes du Chiapas au Mexique – montre la prégnance des modèles scolaires d'apprentissage et pose la question des

---

2 À ce titre, rappelons ici l'interprétation, célèbre, de Lévi-Strauss au sujet des finalités étatiques et internationales de la lutte contre l'analphabetisme dans les pays du Nord et du Sud : « Si l'écriture n'a pas suffi à consolider les connaissances, elle était peut-être indispensable pour affermir les dominations. Regardons plus près de nous : l'action systématique des États européens en faveur de l'instruction obligatoire, qui se développe au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, va de pair avec l'extension du service militaire et la prolétarisation. La lutte contre l'analphabetisme se confond ainsi avec le renforcement du contrôle des citoyens par le Pouvoir. Car il faut que tous sachent lire pour que ce dernier puisse dire : nul n'est censé ignorer la loi. Du plan national, l'entreprise est passée sur le plan international, grâce à cette complicité qui s'est nouée entre de jeunes États – confrontés à des problèmes qui furent les nôtres il y a un ou deux siècles – et une société internationale de nantis, inquiète de la menace que représentent pour sa stabilité les réactions de peuples mal entraînés par la parole écrite à penser en formules modifiables à volonté, et à donner prise aux efforts d'édification. En accédant au savoir entassé dans les bibliothèques, ces peuples se rendent vulnérables aux mensonges que les documents imprimés propagent en proportion encore plus grande. Sans doute les dés sont-ils jetés » (Lévi-Strauss, 1955 : 354-355).

limites des tentatives novatrices d’alphabétisation entreprises dans la perspective de les dépasser. Pourquoi le modèle d’apprentissage scolaire façonne-t-il à ce point les esprits et les pratiques d’apprentissage ? Poser la question, c’est reposer – sans prétention aucune de la trancher – celle, controversée, de la langue d’enseignement et celle de la place à accorder aux savoirs endogènes face aux demandes sociales, familiales et individuelles d’éducation.

Mais, au-delà des politiques nationales, voire territoriales et internationales, et au-delà des stigmates, souvent intériorisés par les personnes dites « bénéficiaires » des politiques, dispositifs et programmes, comment se perçoivent les “analphabètes” et les “illettrés” par rapport à l’École, aux savoirs écrits et aux supports aujourd’hui démultipliés grâce aux média ? Subissent-ils uniformément les inégalités d’accès aux savoirs ou bien mobilisent-ils des ressources pratiques, des savoir-faire qui leur permettent de s’émanciper ? Répondre à ces interrogations incite à une conversion du regard d’habitude porté à l’endroit des personnes dites “analphabètes” et “illettrées”. Sont en jeu, pour les sciences sociales, la construction des profils sociaux de personnes échappant aux définitions habituelles, la compréhension de leurs ressources pratiques et de l’estime de soi, enfin la mise en place de programmes et de dispositifs adaptés à leur demande d’apprentissage, de reconnaissance et de savoirs.

Ce dossier n’entend pas ignorer les définitions minimales et conventionnelles des phénomènes qu’il cherche à cerner et comprendre. Une personne dite “analphabète” n’a jamais été scolarisée et entre dans un dispositif de primo-apprentissage ; une personne “illettrée” a été scolarisée mais n’a pas acquis la maîtrise suffisante de la lecture, de l’écriture, du calcul et les compétences de base pour être autonome dans les situations simples de la vie courante ; par ailleurs, une personne migrant dans un pays et ne connaissant pas sa langue entre dans un dispositif spécifique d’apprentissage (en France par exemple, le « français langue étrangère »). Si de telles définitions lèvent des confusions, elles ne manquent pas d’en soulever d’autres, comme l’affirment, preuves et observations à l’appui, Joël Zaffran et Agnès Villechaise, Delphine Leroy et Anne Torunczyk : partir des définitions simples oriente très vite le chercheur et le formateur vers une complexité qui donne le vertige tant les définitions varient selon les temps, les lieux, les acteurs et les politiques. Par-delà les définitions convenues, éphémères et variables, nous reviendrons, au terme de cette présentation, sur une voie offerte pour la recherche en sciences sociales à un changement de paradigme d’appréhension des objets, des phénomènes et surtout des personnes, changement auquel nous invitent les articles de ce dossier.

## Approches, sources et outils de mesure des politiques publiques internationales et nationales de lutte contre l'analphabetisme et l'illettrisme

En ouverture de ce dossier, nous verrons combien l'intérêt porté à la mesure de l'analphabetisme provient davantage du constat d'un échec des politiques de scolarisation que d'un volontarisme destiné à prendre à bras le corps un phénomène en pleine croissance, en particulier en Afrique subsaharienne. Les chiffres en valeur absolue, rappelés par Alain Mingat *et alii.*, révèlent les résultats des politiques de scolarisation universelle issues des grandes conférences mondiales sur l'Éducation de Jomtien (1990) et de Dakar (2000) : en Afrique subsaharienne, entre 1980 et 2008, la population de personnes dites analphabètes, définies comme ne « sachant ni lire ni écrire », est passée de 133,8 millions à 167,2 millions et a augmenté de dix millions dans la tranche d'âge des 15-24 ans. Malgré le succès mitigé de la scolarisation universelle, aucune politique d'envergure destinée à freiner l'analphabetisme ne parvient à s'imposer en dehors du cadre de l'École ; l'orientation prédominante d'une alphabétisation au sein de l'École demeure, et, sur le continent africain au moins, c'est d'ailleurs selon cette orientation que l'attention est portée à l'analphabetisme, davantage qu'à l'illettrisme.

Des améliorations notables ont toutefois été apportées en termes d'appréhension des jeunes et des adultes hors-école, puisque la complexification des mesures et du type d'enquête ne font plus d'eux de simples personnes non scolarisées, analphabètes par défaut de scolarisation : la mesure conventionnelle de l'analphabetisme par les taux de scolarisation – par ailleurs eux-mêmes problématiques (Gérard & Pilon, 2005) – a récemment été abandonnée au profit de mesures plus complexes qui, à la fois, affinent les indicateurs et posent de redoutables problèmes. On suivra donc, dans l'article de Alain Mingat *et alii.*, cette socio-histoire, de 1950 à nos jours, de la mesure objective et subjective de l'analphabetisme en Afrique subsaharienne, faite de revirements récents, qui constitue aussi une grande part de l'histoire de l'Unesco elle-même. Des enquêtes de l'Institut statistique de Unesco (ISU), grévées par l'absence de standardisation des définitions et l'hétérogénéité persistante, aux enquêtes démographiques internationales (*Demographic and Health Survey* [DHS] et *Multiple Indicator Cluster Survey* [MICS]), retenons que les sources d'informations, quand elles n'ont pas disparu des questionnaires (comme en Suède ou aux Pays-Bas parce que l'analphabetisme y est jugé trop résiduel pour mériter l'attention d'une enquête nationale), vont de la déclaration du chef de ménage pour l'ensemble des résidents, à l'auto-déclaration de l'apprenant, en passant par les tests de compétences fort

différents les uns des autres. Sous-estimés par des mesures objectives fondées sur le niveau d'instruction, les taux d'analphabétisme le sont aussi du fait des mesures auto-déclaratives, donc subjectives. La mesure subjective ouvre la voie à des recherches davantage qualitatives, et une brèche dans les édifices objectifs par laquelle s'introduiront Delphine Leroy, anthropologue, et Anne Torunczyc, forte d'une longue expérience de formatrice.

Dans les pays occidentaux, École et lutte contre l'illettrisme s'aimantent et peinent à se détacher l'une l'autre, ce que montre Catherine Viriot-Goedel en analysant les aléas des montées en puissance, en France, de la prévention et de la lutte contre l'illettrisme. Ce texte trace une voie importante de recherche, à la fois complémentaire et différente du destin médiatique et institutionnel de l'illettrisme étudié par Bernard Lahire dans son ouvrage *L'illettrisme. L'invention d'un problème social* (Lahire, 1999). Les aléas du cas français traduisent des hésitations en termes de prise en charge des personnes identifiées et détectées illettrées dès l'école primaire. Les parcours d'aide à l'école et hors-école illustrent ce va-et-vient entre internalisation et externalisation – *via* la médicalisation notamment – des dispositifs. En France, à la différence des programmes de traitement des difficultés de lecture notamment, au Québec et aux États-Unis, les dispositions ministérielles paraissent paradoxales en regard de l'affichage de la lutte contre l'illettrisme comme une « priorité » politique et de l'absence de moyens propices à une collaboration entre un corps spécialisé d'enseignants et des orthophonistes. Il en résulte un brouillage des compétences et une confusion des rôles et des registres d'intervention redevables, selon l'auteure, aux insuffisances de l'institution scolaire à prendre en charge les difficultés d'élèves en situation d'échec : « L'orthophoniste dispense parfois un soutien en lecture en l'absence de trouble spécifique des apprentissages et l'animateur d'aide aux devoirs tente d'aider des élèves en grande difficulté, ceci au mépris des rôles des différents types d'aide, de leur hiérarchie et de leur complémentarité pourtant établis dans les textes officiels ». Plus généralement, le hiatus entre prescription ministérielle et réalité de terrain relance le débat sur les relations entre l'École, l'échec scolaire et l'illettrisme : l'École a-t-elle la vocation et les moyens de lutter contre l'illettrisme ? L'illettrisme se réduit-il à l'échec scolaire ? Un élève illettré peut être en situation d'échec ou de grande difficulté scolaire, tandis qu'un élève en situation d'échec scolaire n'est pas forcément un illettré. Trois articles (de Joël Zaffran et Agnès Villechaise, Catherine Viriot-Goedel et Anne Torunczyk) provoquent ce débat selon qu'ils font, ou non, une distinction nette entre échec scolaire et illettrisme.

Joël Zaffran et Agnès Villechaise présentent une ambition théorique forte dans leur article : il s'agit de « réparer un oubli méthodologique » contenu

dans les méthodes d'objectivation quantifiées de trois enquêtes, deux nationales (Information et vie quotidienne [IVQ] et les Journées de défense citoyenne [JDC]) et une internationale (le Programme international de suivi des acquis des élèves [PISA]), qui sous-tendent les catégories de l'action publique et orientent les dispositifs de formation. Ces trois enquêtes, différentes par leur nature et leur ampleur, ne prennent pas en compte « la lecture des expériences de l'illettrisme » et les conséquences à tirer en termes de définition d'une politique publique « dans la mesure où l'illettrisme n'est sans doute pas la dimension qui éclaire le mieux l'expérience des personnes rencontrées ». Si l'illettrisme n'est alors pas une variable discriminante du point de vue scientifique – alors qu'elle sert à une énième labellisation comme « problème social » – quelles variables s'avèrent pertinentes pour saisir l'expérience qu'en font les personnes enquêtées ?

Cette question de l'élection des variables pertinentes est au cœur d'une nouvelle approche, et d'une polémique que l'on sent poindre à fleur de cet article. Cette nouvelle approche consiste à ne plus appréhender les personnes concernées à partir des *a priori* négatifs sous-tendus par les catégories utilisées pour les définir, faisant d'eux des êtres en défaut d'écriture et de lecture. Selon Joël Zaffran et Agnès Villechaise, « Des variables que l'on supposait déterminantes *a priori* n'ont pas la robustesse attendue : ni l'âge, ni le parcours et l'expérience professionnels, ni le fait de suivre ou d'avoir suivi une formation n'ont de portée sur la diversité des expériences rencontrées. En conséquence, la grande inégalité des ressources dont les individus disposent face à l'illettrisme s'explique par le degré et les modalités d'intégration sociale des personnes interrogées ». Ne risque-t-on pas d'anéantir toute amélioration possible de la vie intellectuelle et sociale des personnes délogées de la gangue du stigmate en valorisant leurs « ressources pratiques », leur savoir-faire, leur capacité sociale, etc. ? Les auteurs s'en défendent, mais le risque demeure, du moins tant que n'ont pas vu le jour des politiques adaptées aux besoins d'intégration sociale des personnes concernées.

La capacité de résistance au stigmate est diversement appréciée selon les auteurs qui en restituent la force – quand, justement, les personnes définies comme illettrés refusent d'entrer dans des dispositifs qui leur sont destinés (Joël Zaffran et Agnès Villechaise) ou *a contrario* quand elles y entrent et recherchent un modèle d'apprentissage scolaire qu'elles peuvent critiquer par ailleurs, pour l'avoir subi (Anne Torunczyk). Beaucoup d'ambivalence, voire d'ambiguïté, rejaillit dans les perceptions des uns et des autres. D'autres enquêtes seraient nécessaires pour asseoir la généralisation de résultats issus d'enquêtes particulières, limitées. S'ouvre néanmoins la perspective d'un accompagnement personnalisé tenant compte des parcours singuliers et des rapports aux savoirs dans le cadre de politiques publiques

de remédiation non stigmatisante. Dans le cas de pays africains, au Maroc par exemple, la personnalisation de l'accompagnement des « analphabètes » et non des « illettrés » impliquerait l'abandon de programmes d'alphabétisation de masse (Sophie Cerbelle), ce que peu de gouvernements semblent accepter.

### Religion, École, langues et pédagogies : genèses et matrices de l'alphabétisation

Les pratiques, les énoncés et les perceptions de l'alphabétisation évoluent d'un point de vue historique au sein de diverses matrices. Dès lors, il ne s'agit pas de juger le degré de vérité des pratiques, énoncés et contextes d'alphabétisation, mais d'en saisir l'histoire, en leurs débuts et développements. En Afrique subsaharienne, la genèse de l'alphabétisation des populations renvoie aux efforts d'évangélisation des missions chrétiennes, protestantes et catholiques, allemandes et françaises dans le cas du Togo (Joseph Tsigbé). Peu à peu, avant et pendant la colonisation, selon des stratégies et des fortunes diverses, mais toujours selon un impératif d'évangélisation, ces missions initient une dynamique liant évangélisation, alphabétisation et scolarisation à l'origine d'une langue d'enseignement prédominante. Religieuse en sa genèse, la matrice de l'alphabétisation devient scolaire au fil de l'effacement des missions et de la reprise de leur legs par les pouvoirs coloniaux puis par les États ; les États indépendants tirent parti de cette complémentarité passée entre les missions et l'administration publique coloniale pour asseoir des politiques d'éducation – et donc d'alphabétisation – centrées sur la scolarisation et l'enseignement en langue française.

Quand elles sont réduites à des politiques de scolarisation, les politiques d'éducation font de l'alphabétisation la priorité de l'École, une alphabétisation qui devient dépendante de la langue d'enseignement, de son rôle et des valeurs qu'elle promeut. Voisine de celle d'autres États d'Afrique de l'Ouest, voire d'Afrique subsaharienne, la trajectoire du Bénin qu'étudie Abdel Rahamane Baba Moussa, de sa période révolutionnaire à celle de son entrée dans l'ère des expertises internationales, illustre cette attraction réciproque de l'École et de la langue d'enseignement dominante et, par conséquent, la mise en infériorité, constante et durable, des langues nationales, malgré les discours récurrents de leurs vertus en termes d'alphabétisation. Ce n'est pas tant la forme scolaire des apprentissages qui confère à la langue d'enseignement sa place prestigieuse, que les représentations politiques et sociales élitaires des populations et de leurs gouvernants. En dehors de la matrice scolaire et dès lors que l'École détient l'exclusivité de

l'alphabétisation au moyen d'une langue d'enseignement unique, hégémonique, des politiques d'alphabétisation sont-elles concevables ?

La critique de la forme scolaire de l'alphabétisation a conduit des associations, des ONG et des organisations internationales telles que l'Unesco, mais aussi des mouvements politiques à vocation révolutionnaire, à promouvoir une alphabétisation en dehors de l'École et dans des langues autres que celles de l'enseignement scolaire. Au Mexique, plus précisément au Chiapas, Bruno Baronnet montre comment, dans une optique d'alphabétisation de nouvelles générations de militants et par rejet de l'école officielle mexicaine, un projet alternatif a été construit, articulé aux ambitions d'autodéfense territoriale, d'accès aux soins et aux crédits, de participation collective et de lutte politique contre les réformes néolibérales. Au sein de ce projet, institutionnalisé sur presque vingt ans et toujours en cours, les éducateurs zapatistes, *promotores de educación autónoma* (« promoteurs d'éducation autonome ») introduisent dans des processus d'enseignement des connaissances, des idées et des savoirs reliés aux imaginaires collectifs des acteurs locaux. C'est ainsi que les pratiques pédagogiques actuelles permettent d'observer des stratégies sociales et politiques à l'origine de nouvelles circulations des savoirs, des valeurs et des normes. Le modèle zapatiste d'éducation autonome se heurte toutefois aux difficultés de sa mise en œuvre empirique : il demeure dépendant des aléas de la production des cultures vivrières, des ressources financières des municipales et des familles. La réinvention d'une alphabétisation en dehors d'une matrice scolaire étatique rencontre les limites d'un enseignement hétérogène, irrégulier et de qualité parfois médiocre. Mais, plus globalement, comme le conclut l'auteur, cette expérience d'une « autre école », toujours en construction, pose « la question de la décolonisation des savoirs dans les programmes de lutte contre l'analphabétisme ».

Les expériences d'alphabétisation échappées de l'École sont des expériences voulues d'innovations sociales et politiques. Voulues mais pas toujours réussies, comme l'analyse Marie-Eve Humery dans le cas de l'alphabétisation en langue *pulaar* au Nord du Sénégal. En effet, si le mouvement de promotion de la langue *pulaar* a su s'approprier l'objectif, répandu au sein des ONG et chez leurs bailleurs de fond, d'une alphabétisation autonome et tirer parti des apports financiers subséquents, il n'en reste pas moins que cette rencontre opportuniste cantonne les communautés villageoises dans le registre paradoxal de l'autonomie voulue et de la dépendance avérée. La mise en évidence de ce paradoxe est loin d'épuiser la richesse de cette contribution, qui montre comment l'engouement socio-scriptural pour une littérature *pulaar*, réel, est à la fois à l'origine de transformations sociales et économiques d'envergure et au service de stratégies d'alphabétisation placées

sous contrôle et en définitive circonscrites. Au temps de l'engouement et des réussites sociales emportés par les bénéficiaires d'une littératie *pulaar* de connivence avec les objectifs des ONG (l'*empowerment* et la participation citoyenne accrue des femmes), succède celui de la sélection qui se resserre sur « qui doit être alphabétisé ou non ». De plus, des « femmes de familles nobles ont alors été favorisées, des bibliothèques de livres en *pulaar* ont périclité, les sessions d'alphabétisation se sont raréfiées ».

D'où viennent la force et la prégnance de cette forme scolaire de l'alphabétisation allant de soi pour certains, décriée par d'autres ? Proviennent-elles des faiblesses pratiques des innovations sociales que véhiculent les projets d'alphabétisation hors École ? Pas seulement ; il semble que la forme scolaire de l'alphabétisation puise en elle-même une double légitimité, celle d'une croyance en sa capacité unique à alphabétiser et celle d'une combativité à lutter contre l'analphabétisme et l'illettrisme. Au travers des « bonnes » et des « mauvaises » manières d'apprendre à lire que font et défont les réformes successives en matière d'apprentissage de la lecture, il est possible d'entrevoir, comme nous y invite Sandrine Garcia dans le cas français, comment l'institution scolaire est sans cesse en quête d'une légitimation ultime : elle entend lutter contre l'échec qu'elle produit. La prise en charge par l'institution scolaire d'inégalités produites, en partie, en son sein pourrait avoir comme préalable l'identification des antagonismes et des obstacles à dépasser : « les antagonismes ne sont pas tant entre le déchiffrage et la compréhension, la syllabique et les élèves de milieu populaire, qu'entre la possibilité de donner à tous les élèves un bon niveau en maîtrise de la langue et un ensemble « d'experts » et d'acteurs qui ont fondé leur activité ou leurs investissements politiques ou savants sur les manières légitimes d'apprendre à lire et les difficultés qu'elles suscitent ». Le règne de l'expertise, ajoute l'auteure, n'empêche pas le perfectionnement des pédagogies d'apprentissage de la lecture, ni leur mise en pratique parfois efficace, comme le montrent des recherches initiées en faveur de la fluidité de la lecture et les outils utilisés à cet effet dès le Cours préparatoire.

Au-delà du stigmaté : profils d'"analphabètes" ou d'"illettrés", motivations et rapports biographiques aux savoirs

L'analyse des politiques publiques de lutte contre l'analphabétisme et l'illettrisme a exposé les programmes et les dispositifs aux critiques des catégories et des *a priori*, à la question de la stigmatisation (Joël Zaffran et Agnès Villechaise). Mais comment le stigmaté de la personne dite analphabète ou illettrée est-il vécu ? Les

espèces de capitaux, culturels notamment, des personnes stigmatisées autorisantes, par-delà le stigmate, un rapport aux savoirs écrits ? Que connaissons-nous des motivations d'apprentissage ? Ces dernières correspondent-elles aux attendus des programmes et des dispositifs ? Ces questions revêtent une importance capitale pour la recherche en sciences sociales : elles conduisent à examiner une offre éducative du point de vue des demandes sociales d'éducation et des rapports aux savoirs constitués précédant l'offre des programmes et des dispositifs, ou parallèles à cette offre. Ces demandes sociales et ces rapports sociaux aux savoirs sont des objets d'étude à investir d'un point de vue scientifique. En ce sens, les textes présentés ci-dessous rejoignent une orientation principale des *Cahiers* et, plus largement, de la recherche en éducation, notamment dans les pays du Sud.

Sophie Cerbelle rappelle le paradigme dominant à l'échelle internationale – le Maroc ne constituant qu'un cas particulièrement illustratif – dans la lutte contre l'alphabetisation : « l'analphabetisme est un mal en soi, une tâche sur l'image du pays, les analphabètes souffrent de leurs situations, il est nécessaire de combattre ce fléau, de l'éradiquer ». L'auteure relève le fait que l'offre massive d'alphabetisation présuppose une demande également massive, bien qu'aucune donnée d'enquête ne vienne la vérifier. C'est pourquoi, sur la base de données de terrain originales, Sophie Cerbelle décrit le paradigme international et la lutte menée au Maroc contre l'analphabetisme. Elle analyse le postulat selon lequel une population homogène cumule des handicaps, puis démontre que ce postulat se heurte à des demandes sociales d'éducation et d'insertion en réalité extrêmement diversifiées, et qui ne se limitent nullement à l'acquisition des compétences de base en lecture et en écriture. Le milieu de résidence, urbain ou rural, s'avère très discriminant : les urbains veulent surtout apprendre à lire et écrire, sans croire à une insertion professionnelle, et les ruraux se sont surtout inscrits pour se “désennuyer” un peu. L'âge également est très déterminant : les moins de trente-cinq ans s'inscrivent pour ne pas rester sans rien faire, et caressent l'espoir d'une insertion professionnelle.

La religion, qui est également une matrice d'alphabetisation, se retrouve au niveau des motivations des apprenants : au Maroc, apprendre le Coran, pour les plus âgés, figure au titre de motivation principale, sans être exclusive, de même que le sentiment d'appartenance à un groupe social. Ainsi, au-delà des connaissances de base dont le défaut est taxé de fléau, existent une demande non prise en compte par l'offre et une finalité imprévue assignée au programme national de lutte contre l'analphabetisme. L'analyse des motivations montre que, trop rapidement confondus avec les “exclus”, tous les demandeurs d'alphabetisation ne se considèrent pas comme tels, et ont d'autres motivations que leur insertion. En

effet, l'envie d'apprendre prime. L'acquisition des compétences (connaissances, habiletés, attitudes) est perçue comme nécessaire à la réalisation d'activités spécifiques en dehors du champ du travail ; de même, connaître le calcul afin de pouvoir « *comprendre ses biens* », « *calculer les prix* », « *contrôler pour voir si on n'a pas été trompé* ». Certaines personnes souhaitent simplement apprendre à écrire leur nom et à signer. Les capacités à remplir des formulaires et/ou à lire d'autres écrits (journaux, magazines, prospectus, livres, etc.) ne sont presque jamais abordées par les personnes interrogées, alors qu'elles constituent les principaux objectifs du programme national d'alphabétisation.

Au moment où l'auteure a réalisé son enquête, la principale critique est que les suites à donner au programme de lutte contre l'analphabétisme n'ont pas été prévues. D'autant que « le programme n'offre aucune certification et n'est pas reconnu par les différents parcours de formation professionnelle ».

Les demandes sociales d'apprentissage, quand elles sont étudiées dans leur diversité, sous-tendent des rapports sociaux aux savoirs que les dispositifs et les formateurs ignorent, voire occultent. Au moyen d'une enquête ethnographique et de matériaux originaux, Delphine Leroy objective des rapports variés à l'écriture qu'elle qualifie d'intimes, à travers les portraits et les pratiques de trois femmes migrantes. Des personnes dites analphabètes écrivent donc, contre toute attente et, plus surprenant, contre leur propre déclaration, et rejoignent ainsi « le lot d'écrivains analphabètes » au destin prometteur comme celui de la romancière hongroise Agota Kristof (2004). La question du choix des déterminants à l'origine des différents rapports à l'écrit amène l'auteure à privilégier non pas la « pauvreté », ni le niveau d'instruction mais davantage le genre et le souhait – existant ou non – d'une insertion professionnelle, sans que celle-ci soit nécessairement liée au pays d'accueil. La combinaison de ces déterminants, diversement présents dans les pratiques d'écriture des trois femmes, forme « un discours de l'intime [qui] prend le pas sur le discours formel du besoin social d'écriture » et induit un « rapport à l'apprentissage de l'écrit [...] [synonyme d'] un rapport biographique aux savoirs ».

Partir d'une objectivation de ce « rapport biographique » aux savoirs, lequel admet nombre de discontinuités, renverse les dynamiques habituelles de formation à l'œuvre dans les dispositifs d'aide où une personne rejoint un programme déjà conçu. De façon réflexive, Anne Torunczik reprend en ce sens une expérience de formatrice longue d'une quinzaine d'années auprès d'apprenants pour comprendre les représentations que ceux-ci se font de l'écrit et les stratégies d'apprentissage qui en découlent. Trois niveaux d'appréhension des représentations peuvent être dégagés : celui de l'écrit dans un système idéographique ;

celui induit par « la toute puissance de l'orthographe » ; enfin celui de la langue "légitime", du « bon français », étranger à la langue orale et familiale.

L'étude des représentations décrites au fil de cet article présente un double intérêt : suivre les logiques d'apprentissage du point de vue des personnes concernées et entrevoir l'enjeu de la construction d'une estime de soi mise à l'épreuve par des modèles d'apprentissage, dont les apprenants peinent à se défaire ou vis-à-vis desquels ils adoptent des attitudes ambiguës d'admiration et de rejet. Forte d'une analyse de ce suivi et d'une étude fine des représentations des apprenants, l'auteur tire les conséquences de son expérience réfléchie dans un regard porté sur le système éducatif français, empreint du poids des jugements scolaires, comme un système à réformer. Mais ce texte invite bien plus à une conversion des regards et des pratiques de formation fondée sur des formes d'empathie et de compréhension réflexive des représentations des apprenants.

Ce dossier dégage nombre de pistes de recherches et de réflexions sur un objet d'étude aux dimensions multiples dont bien des aspects méritent d'être approfondis à partir de méthodes quantitatives et qualitatives.

Le fait d'ouvrir les questionnements relatifs à l'illettrisme et ceux relatifs à l'analphabetisme à des aires non réservées – illettrisme au Nord et analphabetisme au Sud – invite à croiser des regards à la fois différenciés et communs. Les sociétés du Nord et les sociétés du Sud sont, chacune dans des proportions différentes, concernées par les deux phénomènes décrits mais toutes ont un devoir d'instruction de leurs citoyens. Des politiques publiques adaptées aux besoins des apprenants sont alors à inscrire dans des configurations où les rapports biographiques des groupes sociaux et des individus aux savoirs paraissent centraux et structurants, comme l'ont montré plusieurs contributions à ce dossier.

Des stratégies sociales et politiques sont à l'origine d'une circulation et d'une distribution de savoirs en dehors des matrices scolaires étatiques qui cherchent à légitimer leurs propres savoirs. La portée stigmatisante de certaines politiques publiques de lutte contre l'analphabetisme et l'illettrisme peut conduire leurs destinataires à les rejeter. Mais laisser les personnes dites illettrées ou analphabètes bénéficier de leurs seules ressources pratiques, quand ces dernières existent, remet en cause un droit à l'éducation, notamment à l'éducation non scolaire. Ce n'est donc pas la portée stigmatisante des politiques publiques ou des programmes de lutte contre l'illettrisme qui les invalide dans leur nécessaire intervention, mais davantage le manque de compréhension empathique des apprenants comme préalable à leur construction et à leur mise en œuvre dans des programmes et des dispositifs. La question des variables pertinentes et motrices des stratégies d'apprentissage, telles que le milieu de résidence, le genre, les pratiques d'écriture et le

projet d'insertion professionnelle, semble primordiale pour renouveler l'approche des personnes alphabétisées et des personnes lettrées à leur égard. Dans cette approche renouvelée, fenêtre ouverte par ce dossier, les définitions classiques de l'analphabète et de l'illettré n'auraient plus lieu d'être ; au même titre que les élèves, mais avec des parcours différents et singuliers, les analphabètes et les illettrés seraient considérés avec un statut d'apprenants, et non plus comme relevant d'une catégorie spécifique de l'aide sociale et internationale.

### Bibliographie

- ASTOUL (G.), 1996, « L'instruction des enfants protestants et catholiques en pays aquitains du milieu du XVI<sup>e</sup> siècle à la révocation de l'Édit de Nantes », *Histoire de l'éducation*, vol. 69, n° 69, pp. 37-61.
- FRAENKEL (B.) & MBODJ (A.), 2010, « *New Literacy Studies*, un courant majeur sur l'écrit », *Langage et Sociétés*, n° 133, septembre.
- FURET (F.) & OZOUF (J.), 1977, *L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Minuit, 2 vol., La République des instituteurs.
- GÉRARD (E.) & PILON (M.), 2005, « Le niveau de scolarisation au primaire : entre mesures, usages et enjeux. Exemples tirés d'Afrique », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 1, *Pouvoir et mesure en éducation*, pp. 201-222.
- KRYSTOF (A.), 2004, *L'analphabète*, Genève, Zoé.
- LAHIRE (B.), 1999, *L'invention de l'« illettrisme »*. *Rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris, La Découverte, coll. « Textes à l'appui ».
- LÉVI-STRAUSS (C.), 1955, *Tristes Tropiques*, Paris, Plon Pocket.
- UNESCO, 2006, *Rapport mondial de suivi de l'Éducation Pour Tous (EPT)*, « L'alphabétisation, un enjeu vital », Paris, Unesco.