

Illettrisme et citoyenneté : un état des lieux à travers trois portraits d'adultes en grande difficulté dans le rapport à l'écrit

Christelle Chevallier-Gaté, Jean-Pierre Gaté
Université Catholique de l'Ouest

Résumé

Les personnes en situation d'illettrisme relèvent-elle d'une « citoyenneté de seconde classe » ? Prenant acte du constat actuel de l'illettrisme en France métropolitaine, cet article s'interroge sur les répercussions d'une telle situation sur l'exercice de la citoyenneté : quels obstacles rencontrent les personnes concernées ? Quelles pistes sont à dégager pour mieux les accompagner dans ce domaine ? Pour répondre à ces questions, les auteurs s'appuient sur une recherche qu'ils ont conduite au cours de ces dernières années et en particulier sur trois portraits d'adultes dont le témoignage leur paraît significatif de cette problématique.

Analphabetismus und Staatsbürgerschaft: drei Porträts betroffener Erwachsenen

Zusammenfassung

Sind Menschen mit Analphabetismus möglicherweise Bürger zweiter Klasse? Anhand der aktuellen Analphabetismus-Quote in Frankreich untersucht dieser Artikel dessen Auswirkungen auf die Ausübung staatsbürgerlicher Rechte: Welche Hindernisse müssen Betroffene überwinden? Welche Möglichkeiten gibt es, um sie in diesem Bereich besser zu unterstützen? Um diese Fragen zu beantworten, stützen sich die Autoren auf ihre Forschungen der letzten Jahre und insbesondere auf drei Porträts Erwachsener, deren Situation die Problematik exemplarisch deutlich werden lässt.

Illiteracy and citizenship: an inventory through three portraits of adults in great difficulty in relation to the written word

Abstract

Do people with illiteracy come under "second class citizenship"? Taking into account the current finding of illiteracy in metropolitan France, this article asks about the repercussions of such a situation on the exercise of citizenship: what obstacles do people encounter? What tracks are to be released to better support them in this area? To answer these questions, the authors draw on a research they have conducted in recent years and in particular on three portraits of adults whose testimony seems significant to them.

Introduction

Dans le cadre de sa recherche auprès de personnes en situation d'illettrisme, Anne Vinérier (1994) relate le cas d'une jeune femme, Clotilde, ayant entrepris, à l'époque où elle est rencontrée, une formation à l'Entraide ouvrière de Tours afin de réapprendre à lire et à écrire. Après le décès de son mari, et compte tenu de sa situation de précarité, Clotilde a fait le choix de placer son premier enfant dans un centre d'hébergement qui, au moment où elle en parle, se trouve à plusieurs centaines de kilomètres de là où elle réside. La maman souhaite revoir cet enfant, mais elle ne sait pas conduire et n'a pas les moyens financiers pour se déplacer afin de le rejoindre. Par ailleurs et ne sachant ni lire ni écrire, elle est dans l'incapacité de communiquer avec lui. Comme le prévoyait la loi, à cette époque, elle découvre, plus d'un an après, qu'une procédure d'adoption est en cours au motif qu'elle n'a pas communiqué avec l'enfant depuis plus d'un an. Cet événement crucial est alors déterminant dans sa volonté de reprendre une formation car, pour elle, savoir lire et écrire devient vital. On apprendra par la suite que, grâce à cette formation, le contact a pu être renoué avec l'enfant et que celui-ci a pu à nouveau revivre avec sa mère.

Cette situation nous semble tout particulièrement révélatrice de cette vulnérabilité dans laquelle se trouvent ces personnes que nous désignons par le terme d'illettrisme. Elle montre qu'au-delà d'un déficit d'acquisition dont on peut aisément imaginer les conséquences pratiques sur le plan de l'adaptation, c'est toute une existence, personnelle, sociale, professionnelle, familiale qui est affectée. Au cœur de celle-ci, n'est-ce pas aussi l'exercice même de la citoyenneté qui est altéré ? Or, la citoyenneté a d'abord un sens juridique. Le citoyen est un sujet de droit, comme on le trouve écrit dans la déclaration des droits de l'homme et du citoyen. Il dispose, à ce titre, de droits civils, mais il est également dans l'obligation de respecter la loi qu'il est censé connaître. D'après Xypas, la citoyenneté, dans cette dimension juridique, peut se définir « comme l'ensemble des droits et des devoirs qui lient de manière réciproque un État et ses habitants » (2003, p. 283).

Clotilde avait-elle connaissance de cette disposition législative qui a entraîné le retrait de ses droits sur son enfant ? Et surtout avait-elle les moyens de l'empêcher en exerçant pleinement son devoir parental : maintenir le lien avec cet enfant, par l'écrit notamment, ce qui montre au passage que l'enjeu du lire-écrire va bien au-delà d'une capacité proprement instrumentale, ce que suggère l'anagramme du mot « lire » / « lier » ? Mais allons plus loin, l'existence de lois et de conventions ne suffit pas, comme le rappelle Xypas (*Ibid.*), à assurer les droits du citoyen. Une institution judiciaire est nécessaire, capable de respecter aussi les droits de la défense et en particulier la présomption d'innocence. De fait, Clotilde a bien manqué à son devoir. Mais encore une fois, pouvait-elle l'exercer eu égard à sa situation ? Ne pouvait-elle faire valoir des « circonstances atténuantes », ce qui aurait nécessité d'apporter la preuve de son incapacité et ainsi d'obtenir gain de cause ? En avait-elle les moyens ? Pouvait-elle recourir à un avocat pour la défendre ? On sait que la formation entreprise lui a permis de restaurer par la suite sa situation familiale, mais dans l'histoire qui nous est rapportée, rien n'est dit sur les tractations juridico-administratives qu'elle a pu traverser à partir du jour où elle a découvert cette procédure d'adoption, et nous supposons qu'elles ont dû être particulièrement périlleuses.

De par leur fragilité et leur vulnérabilité, les personnes désignées comme étant en situation d'illettrisme ne feraient-elles pas l'expérience d'une certaine forme de

« citoyenneté de seconde classe », selon l'acception de sens qui est retenue dans ce numéro spécial de la revue *Bildungsforschung* ? En d'autres termes, les difficultés de ces personnes ne seraient-elles pas de nature à compromettre la connaissance et l'exercice de leurs droits et devoirs au sein de leur vie civique et citoyenne ? Dès lors, à quels obstacles se heurtent-elles ? Comment s'y prennent-elles pour tenter d'accéder à ces connaissances et faire valoir leurs droits ? Quelles réponses institutionnelles et pédagogiques sont apportées ou à apporter sur le plan de l'accompagnement de ces publics ? Telles sont les questions que nous formulons dans cet article et auxquelles nous souhaitons apporter quelques éléments de réponse à l'appui de la recherche que nous avons conduite auprès de cette population et que nous tenterons de relier plus particulièrement à cette problématique.

1. Le constat de l'illettrisme aujourd'hui en France Métropolitaine

Avant d'explorer les répercussions de l'illettrisme sur l'exercice de la citoyenneté, il nous paraît important, dans un premier temps, de définir ce terme en le situant dans son contexte historique d'émergence, en retraçant son évolution et en dégagant quelques éléments quantitatifs et qualitatifs quant aux publics concernés. Cela nous permettra ensuite de présenter les modalités de recueil des données qui nous ont permis d'appréhender le vécu de personnes en situation d'illettrisme.

1.1. Que faut-il entendre par « illettrisme » ? Un détour historique

Si l'on remonte à la fin du XIX^e siècle, avec la mise en place de l'école obligatoire par Jules Ferry, l'alphabétisation¹ de la France commence à se consolider et à s'homogénéiser. Au milieu du XX^e siècle, la France est totalement alphabétisée (Espérandieu & Vogler, 2000). Ainsi, se développe l'idée que l'analphabétisme est un problème qui, désormais, ne concerne plus la France. Les campagnes d'alphabétisation que mène l'UNESCO dans le monde apparaissent comme une réalité lointaine. En 1979, à une enquête du Parlement Européen adressée à l'ensemble des états membres, la France, comme l'Allemagne et le Luxembourg, répond qu'elle n'est pas concernée par les problèmes d'analphabétisme qui ne touchent que les populations immigrées dont la langue maternelle n'est pas le français.

Cependant, pour les acteurs de terrain, la réalité paraît plus complexe. Ainsi, l'association caritative ATD Quart-Monde (Aide à Toutes Détresses) constate l'émergence d'un phénomène nouveau : le nombre de personnes ne pouvant lire et écrire correctement est en train de croître. Par le biais de ses actions (bibliothèques de rue, pivots culturels, colportage de livres, etc.) et les discours de ses militants, ATD Quart-Monde essaie de sensibiliser l'opinion et les pouvoirs publics sur ce phénomène (*Ibid.*, p. 20).

Parallèlement, dans la période 1980-1981, deux rapports sur la pauvreté sont rédigés : un rapport commandé à la Fondation pour la recherche sociale (1980), dans le cadre du programme européen de lutte contre la pauvreté ; ensuite, le rapport rédigé par Gabriel

¹ Les actions d'alphabétisation sont à différencier des actions de lutte contre l'illettrisme : si ces deux types d'actions s'adressent à des personnes ne maîtrisant pas la langue française et/ou les savoirs de base, les actions d'alphabétisation sont destinées à des personnes qui n'ont pas été confrontées à l'apprentissage d'un code écrit dans le cadre d'une scolarisation alors que les actions de lutte contre l'illettrisme sont destinées à des personnes qui ont été scolarisées et confrontées à l'apprentissage d'un code écrit en langue française.

Oheix, conseiller d'Etat (Oheix, 1981). Il s'agit des deux premiers rapports qui traitent expressément du fait que des personnes de langue maternelle française ne maîtrisent pas la lecture et l'écriture et qui proposent une campagne de lutte contre l'illettrisme.

En juillet 1982, dans le cadre de la « Mission pauvreté », il est demandé au ministère des Affaires sociales et de la Solidarité nationale d'initier un travail et d'émettre des propositions. C'est ainsi que se constitue un groupe de travail. Ses recherches sont capitalisées dans un rapport remis au Premier Ministre, présenté en Conseil des Ministres en janvier 1984 : « Des illettrés en France » (Espérandieu, Lion, & Benichou, 1984). Le Conseil des Ministres adopte ce rapport et, s'inspirant des principales propositions qui y sont émises, ébauche les grandes lignes d'une politique de lutte contre l'illettrisme. D'autre part, il décide de créer une structure interministérielle : le G.P.L.I. ou Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme, qui assurera le suivi et la mise en œuvre de cette politique. Le GPLI est constitué d'un secrétariat général et de correspondants dans chaque région et dans chaque département, nommés par un préfet. Le 17 octobre 2000, le GPLI est remplacé par l'A.N.L.C.I. (Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme), qui remplit des missions similaires.

Le néologisme « illettrisme », dont ATD Quart-Monde a été le promoteur, devient dorénavant le terme officiel concernant la maîtrise difficile de la lecture et de l'écriture par des personnes de langue maternelle française, scolarisées en France. Contrairement aux autres pays confrontés à ce problème, la France crée un mot nouveau. Les dirigeants français, à l'instar d'ATD Quart-Monde jugent que le terme d'analphabétisme a une connotation péjorative pour les adultes du Quart-Monde. Dans un souci de ne pas stigmatiser la partie de la population concernée (souvent appelée public(s)), les personnes ne sont plus dites « illettrées » mais « en situation d'illettrisme ». L'alphabétisation devient, par ailleurs, la « lutte contre l'illettrisme ».

1.2. Une terminologie qui évolue au fil des années

Au fil des années, la terminologie va évoluer. Certes, le néologisme « illettrisme » rend bien compte, historiquement, de la préoccupation d'acteurs de terrain, de militants qui ont voulu faire prendre conscience à l'opinion et aux pouvoirs publics français d'une réalité que ceux-ci ignoraient ou ne voulaient pas reconnaître. Pour autant, ce terme reste porteur d'un clivage (les « lettrés » versus les « illettrés ») qui ne reflète pas pleinement la diversité des publics concernés. Par ailleurs, dans les années 1980, ATD Quart-Monde et le GPLI inscrivent la lutte contre l'illettrisme dans le cadre de l'acquisition des savoirs de base. Dans les années 2000, sous l'impulsion de l'OCDE², l'union européenne et l'ANLCI, les acteurs de terrain et les chercheurs emploient davantage les termes de « littératie » et « compétences clés ». Nous allons explorer quelques facettes de cette nouvelle terminologie.

En 1995, l'OCDE définit la littératie comme « 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 » (Cavet, 2002, p. 13). Ce terme est issu du mot anglais « *literacy* » (qu'on peut traduire par « alphabétisme », à l'instar des québécois) qui s'oppose à « *illiteracy* » (ou « analphabétisme »). Nous pouvons souligner que le terme « littératie » se base davantage sur un existant, des compétences présentes en matière d'information écrite alors que le

² OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques.

terme « illettrisme » insiste davantage, avec son « il- » privatif, sur les manques, les failles. On peut noter toutefois des passerelles entre ces deux termes - tous deux construits sur le mot-clé « lettre ». Cinq niveaux de littératie, inscrits dans un continuum, ont été déclinés. « Les situations d'illettrisme et d'analphabétisme fonctionnel correspondent au premier niveau, voire au deuxième niveau selon le seuil retenu » (*Ibid.*, pp. 15-16).

Le terme « littératie » – qui aborde les compétences en matière de communication écrite – permet de mettre en avant les nouvelles exigences de la société de l'information : savoir trouver, critiquer et utiliser l'information écrite devient important. Cette dimension individuelle est également à mettre en lien avec les enjeux économiques de la société de l'information dans laquelle est inséré le citoyen. Par ailleurs, entre 1998 et 2002, l'OCDE mène le programme DeSeCo – définition et sélection des compétences clés – « dans le but de créer un cadre conceptuel et permettant d'identifier les compétences clés de manière fondée et d'améliorer la qualité des évaluations internationales des compétences des adolescents et des jeunes adultes » (OECD, s.d.).

La question de départ du projet de l'OCDE était la suivante : « Quelles sont les compétences importantes à acquérir pour mener une vie réussie et collaborer à la création d'une société démocratique qui fonctionne bien ? » (Le serveur suisse de l'éducation, s.d.). Dans cette perspective, ces compétences sont utiles à « l'épanouissement et au développement personnels des individus, à leur inclusion sociale, à la citoyenneté active et à l'emploi » (CAFOC de Nantes, s.d.). Ces propos rejoignent la définition de la compétence telle que Le Boterf la donne : « le professionnel n'est pas celui qui possède des savoirs ou des savoir-faire, mais celui qui sait les mobiliser dans un contexte professionnel. [...] La compétence est toujours compétence – d'un acteur – en situation » (Le Boterf, 1997, pp. 50-51).

Le 18 décembre 2006, le Parlement européen et le Conseil formulent une recommandation sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Ils définissent dans ce cadre huit compétences clés. Parmi celles-ci, figurent des compétences relatives à la communication dans la langue maternelle, mais aussi des compétences interpersonnelles, interculturelles, des compétences sociales et civiques, l'esprit d'entreprise et la sensibilité culturelle. Cette recommandation s'inscrit dans une politique de formation tout au long de la vie. Quel public vise-t-elle ? Tout citoyen européen est concerné par celle-ci mais plus particulièrement les groupes désavantagés dans leur formation. « Il s'agit notamment des personnes ayant des connaissances de base faibles, des personnes quittant l'école prématurément, des chômeurs de longue durée, des personnes handicapées ou des migrants, etc. » (CAFOC de Nantes, s.d.). Les personnes en situation d'illettrisme font partie de ces groupes désavantagés dont le potentiel d'apprentissage doit être soutenu.

Nous avons pointé l'évolution de la terminologie en matière de lutte contre l'illettrisme, depuis les termes « savoirs de base » dans les années 1980 vers ceux de « compétences clés » dans les années 2000. Quelles sont les différences entre ces termes ? Lister les savoirs de base ou les compétences clés revient à se poser la même question : quelles sont les connaissances de base nécessaires à l'adaptation à la vie en société ? L'existence sociale peut se découper en différents contextes tels le contexte professionnel, le contexte social et le contexte personnel. On peut se centrer sur telle ou telle dimension, l'adaptation sociale revêtant alors des sens et des objets différents. C'est ainsi que la formation aux savoirs de base s'est attachée pendant longtemps à l'adaptation sociale

avec par exemple la compréhension des administrations ou des droits sociaux et civiques. Aujourd'hui, avec les compétences clés, l'accent est davantage mis sur l'adaptation à l'emploi, dans le cadre d'une logique économique et administrative. « Le cadre européen suggère de prendre en compte toutes les facettes de l'individu et de son intégration positive dans la société : les dimensions sociales, culturelles, économiques et citoyennes » (CAFOC de Nantes, s.d.).

Après avoir défini l'illettrisme en le distinguant de l'analphabétisme et avoir parcouru l'évolution des terminologies en matière de lutte contre l'illettrisme, nous allons dans le point suivant mettre en évidence les publics concernés par cette réalité, en livrant quelques données chiffrées ainsi que des éléments qualitatifs.

1.3. Les publics concernés par la situation d'illettrisme

Les premiers résultats de l'enquête « Information vie quotidienne »³ 2011-2012 ont été publiés par l'INSEE le 17 décembre 2012 (Jonas, 2012). Le but principal de cette enquête était de mesurer le niveau de compétence des adultes à l'écrit, à l'oral et en calcul. Elle prolonge l'enquête IVQ qui avait été conduite en 2004. Il ressort de l'enquête que 7% de personnes ayant des difficultés graves ou fortes à l'écrit sont en situation d'illettrisme, soit environ 2,5 millions de personnes âgées de 18 à 65 ans. En 2004, ce taux était légèrement plus élevé (9%). L'amélioration des résultats globaux des 18-65 ans est due, en premier lieu, à l'exclusion du champ de l'enquête 2011, de la génération née avant 1946 présentant un taux élevé de personnes en difficulté (un tiers). Mais elle est également due à la prise en compte de jeunes nés après 1986, pour lesquels ce taux est relativement plus faible. Cet « effet génération » reflète le développement de l'accès à l'enseignement secondaire : très faible pour les générations nées avant-guerre, il s'est généralisé dans les années 1960. Ainsi s'explique le recul du taux de personnes en situation d'illettrisme (-2 points) entre 2004 et 2011.

Les comparaisons entre les enquêtes de 2004 et de 2011 mettent en relief l'illettrisme « de retour ». Parmi les personnes en difficulté à l'écrit nées entre 1982 et 1986, la part de celles en grande difficulté est plus élevée en 2011 qu'en 2004. Cette évolution montre que les premières années qui suivent la sortie du système scolaire sont celles où les personnes les plus fragilisées face à l'écrit risquent le plus de perdre les quelques bases qu'elles ont pu acquérir en lecture et en écriture par manque de pratique et de sollicitation. L'enquête met en relief le fait que les difficultés augmentent avec l'âge. À l'écrit, en calcul et en compréhension orale, les plus jeunes ont moins souvent de difficultés que les plus âgés. Si l'on veut quantifier de façon plus précise la situation d'illettrisme des plus jeunes, on peut s'appuyer sur les données recueillies à l'issue de la Journée Défense Citoyenneté où les jeunes de 17 ans sont soumis à des tests en lecture. En 2015, elles montrent que 4,3 % des jeunes âgés de 17 ans en moyenne (France métropolitaine et outremer) présentent de grandes difficultés dans le rapport au savoir lire-écrire et peuvent être par extension assimilés à des personnes en situation d'illettrisme (ANLCI, s.d.).

Nous pouvons également appréhender les publics concernés par la situation d'illettrisme de manière qualitative en interrogeant, à l'appui d'études descriptives, les diverses situations d'illettrisme. De nombreuses études descriptives ont été menées (Albert, 1993 ; Comité économique et social de Lorraine, 1990 ; Orihuela Burnat, 1992 ;

³ Nous utiliserons à présent l'acronyme : IVQ.

Vélis, 1988 ; Vinérier, 1997), notamment à partir des années 1990, visant à dresser un « portrait » de ce public. Si certaines se sont intéressées à des populations particulières (tsiganes, bateliers), d'autres ont voulu dresser un panorama davantage exhaustif concernant une population plus vaste. C'est le cas de l'étude menée par Vélis en 1988. Selon lui, « il n'existe pas une forme unique de l'illettrisme. De fait, il peut se traduire de diverses manières, selon le niveau et la nature des difficultés individuelles, selon l'époque et le lieu, selon le bagage minimal de connaissances et de comportements qu'exige la vie de tous les jours » (Vélis, 1988, p. 29).

Afin d'étudier les diverses situations d'illettrisme, certains auteurs ont essayé d'établir des typologies. On peut citer, par exemple, une première typologie centrée sur la maîtrise des savoirs de base. Elle renvoie aux travaux de Bentolila en 1996. Une seconde typologie, présentée par Vinérier en 1994, se centre sur les problématiques d'insertion sociale et professionnelle des personnes en situation d'illettrisme inscrites dans une démarche de réapprentissage du lire-écrire, c'est-à-dire sur « le bagage minimal de connaissances et de comportements qu'exige la vie de tous les jours » (Vélis, 1988, p. 29), et notamment le milieu du travail. Se basant sur trois catégories de critères (le passé, qu'il soit familial, scolaire, ou relatif à l'insertion sociale et professionnelle ; la formation ; les conditions de vie au moment de leur demande de formation ou pendant leur formation), cette typologie dégage trois profils d'insertion sociale et professionnelle, depuis le profil « Exclusion » jusqu'au profil « Insertion » en passant par le profil « Marginalité ».

2. Les modalités de recueil des données : une perspective clinique

Afin de répondre à la problématique énoncée en introduction de cet article, nous reprenons ici, dans la perspective de la citoyenneté, une recherche que nous avons conduite il y a quelques années (Gaté & Chevallier-Gaté, 2010) et dans laquelle nous nous intéressions au rapport au savoir de personnes en situation d'illettrisme. Lors de cette recherche, nous avons privilégié une démarche compréhensive, à partir d'entretiens visant à explorer le vécu des personnes interrogées : des apprenants adultes fréquentant un organisme de formation (nous les présenterons plus amplement par la suite). Les données obtenues (et que nous réexaminons ici) sont donc de nature qualitative. En outre, notre positionnement épistémologique en Sciences de l'éducation nous a conduit vers une démarche qui, sans exclure la rigueur scientifique, se situe au plus proche de l'acte éducatif, d'où une relative et nécessaire mise à distance de certains modèles objectivants, tels que ceux, par exemple qui associent troubles et illettrisme. Nous avons donc opté pour une perspective résolument clinique et personnaliste (Rogers, 1984), au sens où l'on s'efforce de regarder la personne dans sa globalité aux prises avec la situation vécue, que cette situation relève de sa vie quotidienne (personnelle, familiale, professionnelle) ou qu'elle relève de la formation dans laquelle elle se trouve engagée (Gaté, Robin, & Chevallier-Gaté, 2013).

Cette approche clinique s'est traduite sur le plan des outils par des entretiens semi-dirigés d'inspiration rogérienne notamment. Plutôt qu'une grille d'entretien, un canevas guidait l'échange et nous essayions avec la personne d'explorer quatre grands domaines : le rapport à soi (degré de conscience et d'acceptation des difficultés), le rapport à l'altérité (quête de reconnaissance, exister avec l'autre), le rapport au temps (rapport à l'histoire et à l'avenir, mise en projet, anticipations, ruptures temporelles) et le rapport à l'espace (rapport aux structures, s'insérer, prendre place dans la vie sociale).

Cette forme d'entrevue, d'une durée d'environ une heure, fut mise en œuvre auprès de cinq apprenants ayant un profil différent du point de vue de l'âge, du sexe, et du rapport à l'insertion professionnelle. Tous fréquentaient, à l'époque, un atelier de formation de base de notre région au sein duquel nous les avons rencontrés. Ils avaient été préalablement renseignés sur la finalité de ces entretiens : importance de leur témoignage dans la perspective d'une meilleure compréhension de leurs difficultés et adaptation à leur projet de formation. Ils avaient été également assurés de la confidentialité des échanges et informés d'une suite possible, sous la forme d'une restitution à partir de ce qu'ils nous livreraient. Les entretiens effectués ont été enregistrés et retranscrits, les apprenants ayant donné leur consentement. Ils ont été ensuite analysés selon les catégories énoncées précédemment, ce qui a permis de dégager plusieurs caractéristiques du rapport vécu à leurs difficultés (Gaté & Chevallier-Gaté, 2010).

Pour les besoins de cet article, nous avons fait le choix de présenter trois de ces apprenants, dans la mesure où leurs témoignages renvoient plus particulièrement à des questions concernant l'exercice de la citoyenneté, selon la perspective que nous envisageons ici. Nous les désignerons par la suite par des prénoms d'emprunt : Yvonne (65 ans), Norbert (50 ans) et Martine (28 ans), ces trois apprenants étant en grande difficulté dans les savoirs de base et inscrits dans le même organisme de formation. Avant d'envisager l'analyse des répercussions de l'illettrisme sur l'exercice de la citoyenneté de ces trois apprenants, nous allons présenter quelques éléments significatifs de leur parcours.

Yvonne est une femme de 65 ans, retraitée, qui s'est inscrite à l'organisme de formation 8 ans plus tôt afin d'apprendre à lire et à écrire. Quand elle était enfant, sa mère ne voulait pas qu'elle apprenne. Quant à son père, il ne pouvait guère l'aider dans ses devoirs, n'étant jamais allé à l'école. Son vécu scolaire est marqué par l'exclusion : elle dit n'avoir appris qu'avec une maîtresse, à l'âge de 13 ans. Elle quitte l'école à 14 ans, ne sachant ni lire ni écrire mais avec quelques bases en calcul. Elle commence alors à travailler, ses difficultés en lecture et écriture constituant autant d'embûches sur son parcours. A 40 ans, elle apprend à conduire et obtient son permis de conduire.

Norbert a 50 ans. Il est en grande difficulté dans les savoirs de base et s'est inscrit comme apprenant à l'organisme de formation il y a une dizaine d'années afin de se remettre à niveau en lecture et écriture, notamment en orthographe. Les souvenirs qu'il garde de l'école sont ceux de ses manques et difficultés, soulignant qu'à l'âge de 16 ans, il ne savait écrire ni son nom, ni son prénom et qu'il ne connaissait pas l'alphabet. La scolarisation de ses enfants a joué le rôle d'un déclencheur de son entrée en formation et lui a permis de réaliser des progrès conséquents en matière de lecture et d'écriture.

Martine, 28 ans, est célibataire, mère au foyer. Elle a trois enfants, dont deux sont placés. Elle a commencé l'école à l'âge de 3 ans. Elle a redoublé deux classes : le CP et le CE1. Elle indique qu'elle était souvent malade et a souvent manqué l'école. Elle a quitté l'école à l'âge de 18 ans sans obtenir de diplôme. En s'inscrivant comme apprenante à l'organisme de formation, ses deux souhaits principaux sont de retrouver la garde de ses enfants ainsi que d'obtenir son permis de conduire afin d'être plus autonome.

Les analyses qui vont suivre et qui visent à dégager les répercussions de l'illettrisme sur l'exercice de la citoyenneté, prennent appui sur le corpus d'entretien avec ces trois apprenants.

3. Les répercussions de l'illettrisme sur l'exercice de la citoyenneté

Comme nous avons pu le présenter au point précédent, un canevas guidait l'échange avec chacun des apprenants, canevas investigatif construit autour de quatre grandes thématiques : le rapport à soi, le rapport à l'altérité, le rapport au temps et le rapport à l'espace. Sur la base d'un premier examen exploratoire du corpus, ce canevas a pu évoluer et s'enrichir au fil des découvertes et interrogations qu'a suscitées cette première lecture. En ce sens, nous avons pris appui sur la méthode du questionnement analytique proposée par Paillé et Mucchielli :

« La stratégie de questionnement analytique implique la confection d'un canevas investigatif, suivie d'une lecture attentive et répétée du matériau à l'étude de sorte de pouvoir répondre aux questions initiales, d'abord par de nouvelles questions qui vont permettre de préciser le questionnement et tenir lieu de réponse provisoire, finalement par des réponses plus détaillées. » (Paillé & Mucchielli, 2005, p. 121).

L'analyse par questionnement analytique des entretiens conduits a fait apparaître différentes composantes du rapport vécu des sujets à leur situation d'illettrisme qui permettent de supposer que l'exercice de leur citoyenneté s'en trouve fortement affecté. Nous proposons ici de revisiter, de ce point de vue, ces caractéristiques existentielles que nous sommes tentés de généraliser à la population concernée et d'esquisser quelques propositions pour tenter de remédier à cet état de fait.

3.1. Une citoyenneté sous assistance

Les personnes que nous avons rencontrées témoignent combien ne pas savoir lire ni écrire les place dans un rapport de dépendance et une posture où elles ont besoin d'être aidées par un tiers dans les démarches nécessitant ces compétences, en particulier dans des domaines touchant à la gestion de la vie quotidienne : le suivi des comptes, le règlement des factures, le respect des procédures administratives, la santé, la recherche d'emploi, etc. Ce tiers est le plus souvent un proche (parent ou conjoint). Ainsi pour Yvonne :

« Tous mes papiers que j'avais à remplir, j'allais chez ma fille à [la ville de] N. hein [silence] et c'est elle qui remplissait tous mes papiers, et avant sur [la ville de] D. quand les enfants étaient petits, j'avais une femme où j'allais faire les ménages, j'emmenais tout mon courrier chez elle, c'est elle qui me le faisait et tout ». Quand ses enfants ne pouvaient pas encore l'aider pour remplir ses papiers, elle se rendait donc chez l'une de ses patronnes pour obtenir cette aide. Puis, lorsque ses enfants ont été plus âgés, elle s'est fait assister par sa fille.

Au-delà de la réalisation matérielle de tâches concrètes (« mes papiers ») qui requièrent une compétence qu'elles n'ont pas, c'est bien dans l'expression même de leurs obligations et de leurs droits que ces personnes sont touchées, dans une société où la moindre démarche, qu'elle soit d'ordre administratif ou juridique, impose d'en passer par l'écrit. C'est le sujet social qui, d'une certaine manière, se trouve comme altéré par l'illettrisme et sans doute encore plus aujourd'hui dans un contexte de numérisation accrue de la communication et de l'information.

En outre, cette dépendance à l'égard d'autrui entraîne une démarche coûteuse et entache l'estime que la personne peut avoir d'elle-même, car elle expose à son regard, implicitement dévalorisant : « faut vouloir aussi demander, y'en a des fois ça intéresse pas [sic] » nous confie, quant à lui, Norbert. Recourir à un tiers, c'est accepter de faire

cette démarche pour laquelle on expose ses difficultés, ses manques, sa dépendance par rapport à l'autre, l'expert ; c'est accepter de révéler tout un pan de sa vie qu'on s'est d'ailleurs souvent employé à dissimuler parce qu'on en éprouvait de la honte.

3.2. Une citoyenneté entravée

Les personnes en situation d'illettrisme qui témoignent vivent aussi leur situation comme une blessure personnelle qui les atteint profondément. C'est la seconde composante de leur vécu que nous avons mise en évidence. Quand nous les questionnons sur ses souvenirs d'école, voici ce que répond Norbert : « bah j'étais nul, j'étais nul... ». Le premier souvenir qui réapparaît n'a pas trait aux autres, aux relations avec les camarades ou les enseignants, à ce qui était enseigné, au contexte, mais bien plutôt à lui-même dans une vision très dépréciée de ses capacités. Son histoire scolaire est faite de nombreuses ruptures : « sur dix ans d'école, j'ai quand même loupé cinq ans [silence] avec tous les accidents que j'ai eu de ma jambe là ». Les souvenirs d'une « école en pointillés » qui lui reviennent s'expriment sous la forme d'une très forte dévalorisation de lui-même. Ces souvenirs scolaires douloureux (en témoignent dans son discours les nombreuses répétitions ainsi qu'un silence inhabituel jusqu'ici) viennent témoigner d'une image de soi extrêmement négative, ce que nous avons également observé chez les autres apprenants que nous avons interrogés. Même s'ils reconnaissent les effets bénéfiques des formations suivies, en soulignant les capacités développées, venant remplacer ou compenser leurs incapacités, ils restent marqués par cette blessure personnelle qui peine à se cicatriser, en dépit d'une relative autonomie retrouvée.

Vinérier (1994) l'avait elle-même souligné à propos du cas de Clotilde que nous avons précédemment évoqué et qui juge sa valeur à l'aune de ce qu'elle est capable ou incapable de faire : « je suis même pas capable de faire une lettre, je suis même pas capable de compter, je suis même pas capable de lire ». En pointant ses manques, ses difficultés, ses incapacités, elle porte un jugement dévalué sur elle-même, comme si ses incapacités en matière d'écriture définissaient la valeur totale de sa personne, ce qu'elle accentue par les termes « même pas ». L'écriture étant une condition nécessaire au maintien du lien parental avec son enfant, ses incapacités viennent alors expliquer sa piètre estime d'elle-même : une mauvaise mère qui abandonne son enfant sans lui donner de nouvelles.

Or, l'exercice de la citoyenneté relève autant, si ce n'est plus, d'un idéal que d'une pratique. Comme le dit fort justement Xypas : « chacun se forge son idéal en fonction des expériences vécues et de la noblesse de ses aspirations » (Xypas, p. 281). Si l'on considère qu'être citoyen, c'est aussi participer au pouvoir et aux décisions dans une société démocratique, ne serait-ce que par l'expression du droit de vote, en particulier dans les différentes formes de démocratie représentative qui gèrent les états modernes et même les associations régies par la loi de 1901, quelle crédibilité et quelle légitimité accorder à un tel acte lorsque l'on se vit soi-même sur le mode de l'incurie, de l'impuissance, du non pouvoir ?

De fait, savoir lire, savoir écrire rend autonome : on peut ainsi gérer soi-même ses affaires de la vie quotidienne, sans faire appel à l'autre. Frédéric, un autre apprenant cité par Vinérier (1994) se projette dans un avenir où il sait lire et indique : « quand je recevrai une note de service ou un papier, je pourrai les lire tout seul ». Son témoignage illustre ce rapport de dépendance que nous évoquions au point précédent. Mais savoir lire permet aussi de préserver son intimité, en évitant de s'exposer au regard de l'autre.

Ainsi, continue-t-il : « quand il faudra voter pour les syndicats, je saurai lire les listes et les copains ne sauront pas pour qui je vote ». D'où ce pouvoir espéré d'exercer pleinement son droit de vote tout en sauvegardant son identité de citoyen.

3.3. Une citoyenneté sous le regard des autres

Si la situation d'illettrisme amène la personne à porter sur elle-même un regard déprécié, l'autre, les autres, jouent un rôle déterminant dans la construction de cette image de soi. C'est ainsi que la personne en situation d'illettrisme se voit comme écartée du corps social du fait du non partage avec ses membres d'un code commun, celui donné par les lettres. Écartée du corps social, peut-elle dès lors se considérer comme citoyenne, notamment dans la dimension politique signalée plus haut ? Beaucoup évoquent un sentiment de gêne, de honte à propos de leurs difficultés, ce qui nous renvoie au sentiment de blessure personnelle qu'abordent ces sujets. Cette forme d'exclusion est perçue – ou tout du moins anticipée – dans le regard de l'autre. Lorsqu'Yvonne se prépare à l'examen du permis de conduire, elle subit les moqueries des autres qui doutent de sa capacité à réussir : « y'avait des gens qu'étaient très méchants à côté de moi... qui savaient que je savais pas lire... alors on avait été dire que l'illettrisse [sic] elle n'aurait pas eu son permis ». Nommée, sinon « objectivée » par ses difficultés, « l'illettrisse », Yvonne se trouve comme stigmatisée par cette étiquette dévalorisante que les « lettrés » emploient à son égard, une image d'échec qui lui colle à la peau. Et pourtant, contre toute attente, elle réussira à passer cet examen.

S'il arrive que la personne en situation d'illettrisme se méfie du regard d'autrui, en même temps, elle en a besoin dans la mesure où ce regard la revalorise, lui apporte une reconnaissance qui s'inscrit en rupture par rapport à cette image de soi ternie par les difficultés de lecture ou d'écriture, ce à quoi s'emploient bien évidemment les formateurs qu'elle est appelée à côtoyer, et ce, en misant sur ses capacités. Car, comme nous l'avons montré par ailleurs (Gaté, Robin, Chevallier-Gaté, 2013) c'est véritablement autour de l'émergence d'une forme de « capacité » que notre recherche a opéré un renversement de perspective quant au rapport au savoir des personnes en situation d'illettrisme : les adultes rencontrés tout au long de cette étude donnent à voir tout un potentiel en termes d'adaptation, de stratégies de contournement, d'ajustements, de compétences déployées lorsqu'ils sont confrontés à un certain nombre de difficultés, ce qui fait d'eux des sujets « capables ».

Yvonne exprime fort bien cette idée d'un sujet capable lorsqu'elle évoque cette expérience au cours de laquelle, elle éprouve un sentiment de jubilation précisément parce qu'elle est reconnue. En effet, un cultivateur a sollicité ses services. Elle doit s'occuper du logis car l'épouse de ce propriétaire terrien est malade et ne peut pour une longue période se consacrer aux tâches ménagères. De retour d'une rude journée de travail, cet homme déclare que sa maison n'a jamais été aussi bien tenue, voilà de quoi ravir Yvonne qui n'en croit pas ses oreilles. Elle, « l'illettrisse » comme elle se plaît à le dire, peut prendre en charge le quotidien domestique d'une famille. Elle est en mesure de faire valoir des compétences. Cette remarque nous amène dès lors, assez naturellement, à considérer plus explicitement les réponses qui sont apportées ou qui mériteraient de l'être au regard de cette population en difficulté, pour ne pas dire en souffrance, et toujours sous l'angle de la citoyenneté.

4. Quelles pistes pour l'accompagnement des personnes en situation d'illettrisme ?

Les trois personnes que nous avons rencontrées dans le cadre de notre recherche fréquentaient à l'époque un atelier de formation de base dont les missions principales relèvent de la lutte contre l'illettrisme, notamment par la restauration des compétences dans le domaine du lire-écrire. Lorsque nous les interrogeons à ce niveau, la plupart d'entre elles insistent sur le vécu difficile de leur scolarité antérieure contrastant alors avec un vécu plus heureux de la formation dans laquelle elles s'étaient engagées. Si l'évocation de ce vécu scolaire, marqué par des difficultés prégnantes en lecture-écriture, s'avérait douloureuse, la formation était en revanche perçue comme salvatrice. Une partition s'établissait entre deux temps, celui où l'on était jugé incapable (par exemple de rédiger une lettre ou un chèque) et celui où l'on (re)devient capable. Nous avons vu au sein de la section précédente, combien la reconnaissance de cette capacité est essentielle pour que ces personnes puissent reconquérir une place dans la société, faire valoir leurs droits et accomplir, du mieux possible, leurs obligations professionnelles ou familiales.

À travers les témoignages recueillis, ce qui apparaît essentiel dans leur parcours, c'est la présence de médiateurs (enseignants, formateurs), mais souvent présentés de façon dichotomiques, c'est-à-dire soit comme bons, soit comme mauvais. L'une des raisons essentielles de l'appréciation de la scolarité ou de la formation (appréciation positive ou négative) réside donc dans la présence de tiers (le plus souvent des adultes) vécus comme bienveillants ou malveillants, ce qui corrobore l'analyse de Bentolila : les illettrés ont souffert, lors de leur acquisition langagière, d'un déficit au niveau de la médiation, « ils ont été des enfants mal entendus parce que leurs questions, tout au long de leur apprentissage de la langue, sont souvent restées sans réponse ; ils sont aussi les enfants du malentendu, c'est-à-dire des enfants qui ont abouti à un malentendu linguistique fondamental » (Bentolila, 1996, p. 45).

Cet aspect relationnel avec les médiateurs, présenté de manière dichotomique, prime dans le vécu de la scolarité. Le témoignage de Martine résonne de manière exemplaire du côté de cette dichotomie. Au cours d'un entretien, elle évoque l'intervention bénéfique de deux professeurs de collège (un couple) dont l'attitude contraste fortement avec celle d'autres enseignants qu'elle a connus et dont elle a beaucoup souffert :

« Il [Monsieur Richou⁴] était vraiment génial de m'avoir aidée en tant que professeur à évoluer dans certaines matières, les maths, et madame euh, sa femme, et ben je lui dirai merci de, de ce qu'elle m'a appris en tant que professeur et que ben ça m'a permis d'évoluer dans des recherches, d'évoluer dans ma vie ». Elle ajoute : « le plus que j'aimerais revoir c'est madame Richou [...] pour lui expliquer, bah pour lui dire que grâce à elle j'ai pu aboutir à pas mal de choses ». Elle montre aussi son attachement à monsieur Richou : « malheureusement monsieur Richou est décédé donc euh ça me permettrait d'aller sur sa tombe pour lui dire que c'était un chouette professeur ».

Si le premier lui a beaucoup apporté dans ses apprentissages scolaires, la seconde, quant à elle, l'a aidée bien au-delà de la matière qu'elle enseignait, en lui permettant d'évoluer dans sa vie quotidienne.

⁴ Il s'agit d'un nom d'emprunt.

Il est alors indispensable que la pédagogie mise en œuvre dans ces ateliers de formation puisse restaurer une médiation plus positive dans le rapport aux savoirs de base en portant intérêt aux capacités de ces personnes, tout autant qu'à leurs difficultés, en pariant sur leur éducatibilité et en prenant résolument en compte ce vécu scolaire, souvent jonché d'épreuves et marqué par la souffrance, avec lequel elles abordent la formation, non sans une certaine forme d'appréhension, ou d'angoisse. Au-delà d'une simple remédiation dans les savoirs de base que sont le lire et l'écrire, c'est d'une véritable réconciliation avec ce qu'ils sont et peuvent devenir qu'il s'agit, tout particulièrement sur le plan de l'exercice d'une citoyenneté plus autonome et plus heureuse.

Si la posture du formateur est interrogée par la situation d'illettrisme en tant que telle, sa relation avec l'apprenant se trouve également questionnée. Les témoignages de ces adultes nous invitent à mettre en exergue la position du formateur en tant que « médiateur bienveillant » (Bentolila, 1996), avec le souci de proposer des activités qui prendront sens pour l'apprenant, des expériences signifiantes en rapport avec son projet personnel. Cela passe par la mise en œuvre de l'une des attitudes décrites par Rogers (1984), celle de l'acceptation positive inconditionnelle, afin d'améliorer le regard que l'apprenant porte sur lui-même et sur ses capacités. Plus précisément, et dans la mesure où les personnes en situation d'illettrisme ont une image d'elles-mêmes singulièrement dépréciée, notamment en ce qui concerne leurs capacités, il convient de contribuer, en priorité, à restaurer ou à conforter leur estime de soi. Sur ce point, la vigilance du formateur devra être attirée sur la nécessité préalable de leur faire reconnaître leurs potentialités. Afin de favoriser une meilleure estime de soi, il s'efforcera de porter un regard positif sur l'apprenant, selon une posture rogérienne d'acceptation positive inconditionnelle. Le regard d'autrui étant particulièrement mis en avant dans les situations d'écriture (nous avons vu, à travers plusieurs témoignages, combien écrire expose au jugement de l'autre), cet effort sera d'autant plus requis lorsqu'il lui proposera des tâches d'écriture.

Cette conception de l'accompagnement retentit sur la citoyenneté. Car la dimension affective est loin d'y être absente. La citoyenneté se soutient « d'une certaine forme de sollicitude et de solidarité qui crée le sentiment d'appartenance et procure le désir de vivre ensemble » (Xypas, 2003, p. 286). Les organismes de formation que nous avons fréquentés témoignent assurément de cet idéal et s'efforcent à travers leurs actions et leurs dispositifs de mettre en œuvre ces principes. Il n'est pas impossible, d'ailleurs, que cet aspect qui touche à la reconnaissance de la personne à l'égard de laquelle on fait preuve de sollicitude, à cette recherche de solidarité dans les difficultés rencontrées et au développement d'un sentiment d'appartenance, soit justement privilégié par les personnes que nous avons interrogées, sur le plan du vécu. Sans doute à bon droit, car il importe encore une fois de les réconcilier avec elles-mêmes et avec le monde social dans lequel elles vivent. Mais en étant conscient aussi des limites qu'un tel contexte environnemental peut paradoxalement comporter. Les adultes s'y trouvent bien car ils y sont considérés, valorisés, encouragés, choyés et demandent souvent à y rester alors même qu'ils y ont développé des compétences leur permettant de prendre leur envol. On pourrait voir là une forme de résistance à quitter un espace protégé, dont ces apprenants ont sans doute à prendre conscience et que leurs formateurs doivent s'efforcer de lever pour mieux favoriser leur émancipation, ne serait-ce qu'en les aidant à transférer leurs compétences dans des contextes qui leur sont moins familiers. Car la

citoyenneté porte aussi au dehors, elle ouvre sur le rapport à l'altérité, et aux différences, transcende l'intérêt individuel afin de défendre et de promouvoir l'intérêt général. Cette dimension plus éthique de la citoyenneté (Xypas, 2003) mérite aussi d'être éduquée chez ces adultes par une invitation à dépasser une certaine forme d'égoïsme que pourrait entretenir la structure de formation pour tenter d'œuvrer au bien commun dans une société où ils peuvent aussi devenir acteurs de changement.

5. Conclusion

Les faits et les témoignages rapportés à travers cette enquête appuient l'hypothèse selon laquelle les situations d'illettrisme pourraient relever d'une « citoyenneté de seconde classe » : le rapport d'assistance dans lequel se trouvent placées les personnes que nous avons interrogées, l'entrave d'une image de soi fortement dépréciée en raison de leur parcours le plus souvent marqué par l'échec, l'emprise sur elles du regard des autres auquel elles se montrent plus particulièrement sensibles, compte tenu de leur propre vulnérabilité, tels sont les éléments déterminants sur lesquels nous avons insisté. L'analyse que nous avons réalisée permet également de dégager quelques pistes de remédiations éducatives et formatives qui supposent, en priorité, d'opérer une certaine forme de « conversion » dans le regard qu'on leur porte. Nous soutenons que d'indéniables capacités peuvent se révéler chez ces personnes, lorsque l'on prend le temps et la peine de se mettre à l'écoute de leur expérience, plutôt que de les réduire à leurs manques ou à leurs troubles. La reconnaissance par les organismes de formation et leurs institutions de tutelle de cette « capacité » pourrait résolument constituer un levier pour un accès à une vie citoyenne plus harmonieuse.

Mais cette posture que nous appelons de nos vœux ne doit pas faire oublier que l'illettrisme est aussi un terrain de lutte, car de fait il génère de l'exclusion en raison d'un déficit d'acquisition dans les savoirs ou les compétences de base. L'initiative politique d'ATD Quart-monde qui fut à l'origine de ce néologisme est là pour nous le rappeler. En ce sens, certains propos tenus en leur temps dans les milieux de la sociologie, méritent d'être nuancés, sinon relativisés. Ainsi par exemple celui de Lahire (2005) qui induit fortement que l'illettrisme ne serait qu'une représentation sociale construite à l'aune des critères de la culture lettrée, ou encore ceux de Villechaise-Dupont et Zaffran qui préconisent « d'aller à l'encontre des "entrepreneurs de morale" afin de (dé)montrer que l'illettrisme n'est pas synonyme de déficit ou d'exclusion et, pour cela, de rencontrer des acteurs afin d'approcher les différentes façons de concevoir, penser, dire et vivre l'illettrisme » (2002, p. 72).

Si l'identification et la valorisation de leurs capacités permettraient effectivement de faire évoluer les mentalités et de reconsidérer les compétences des personnes en situation d'illettrisme en les replaçant comme des acteurs à part entière de la vie sociale et citoyenne, elles ne doivent pas pour autant entraîner l'oubli, voire le gommage de leurs difficultés et de leur vulnérabilité. En écartant toute référence à une notion d'exclusion (voire de déficit), le risque est de suggérer l'idée qu'il conviendrait de s'accommoder de cette situation pour mieux vivre avec. Un peu comme on aide à supporter et à vivre son handicap ! Or et contrairement à certaines situations de handicaps, celle d'illettrisme est appelée à évoluer. Beaucoup de formateurs de terrain et de militants au cours de ces trente dernières années montrent que cela est possible.

Références bibliographiques

- Albert, J.-P. (1993). L'illettrisme au quotidien. Dans B. Fraenkel, *Illettrismes : variations historiques et anthropologiques. Ecriture IV*. Bibliothèque Publique d'Information. Centre Georges Pompidou.
- ANLCI. (s.d.). *Journée Défense Citoyenneté*. Récupéré sur Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme: <http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/Les-chiffres/Niveau-national/Journee-Defense-Citoyennete>
- Bentolila, A. (1996). *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris: Plon.
- CAFOC de Nantes. (s.d.). *Développement des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : repères pour la formation*. Récupéré sur Site du CAFOC de Nantes: http://www.cafoc.ac-nantes.fr/ficpdf/publication/Methodo_gale.pdf
- Cavet, C. (2002). Y a-t-il aujourd'hui une définition de l'illettrisme qui s'impose à tous ? *Economie & Humanisme*(363).
- Comité économique et social de Lorraine. (1990). *L'illettrisme en région Lorraine : analyse et propositions. Séance plénière des 12 et 15 octobre 1990*. Metz.
- Espérandieu, V., & Vogler, J. (2000). *L'illettrisme*. Paris: Flammarion.
- Espérandieu, V., Lion, A., & Benichou, J.-P. (1984). *Des illettrés en France : rapport au Premier Ministre*. Paris: La Documentation Française.
- Fondation pour la recherche sociale. (1980). *La pauvreté et la lutte contre la pauvreté : rapport français présenté à la Commission des Communautés européennes*.
- Gaté, J.-P., & Chevallier-Gaté, C. (2010). *Paroles d'illettrés : ou sortir du "malentendu"*. Paris: Editions l'Harmattan.
- Gaté, J.-P., Robin, J.-Y., & Chevallier-Gaté, C. (2013). Le rapport au savoir chez les personnes en situation d'illettrisme : vers un renversement de perspective. *Esprit Critique*, 17(1), pp. 218-236.
- Jonas, N. (2012, Décembre). INSEE Première. *Pour les générations les plus récentes, les difficultés des adultes diminuent à l'écrit, mais augmentent en calcul*. Récupéré sur http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=0&ref_id=ip1426
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les éditions d'organisation.
- Le serveur suisse de l'éducation. (s.d.). *La définition et la sélection des compétences clés*. Récupéré sur Site du serveur suisse de l'éducation: <http://www.educa.ch/dyn/58929.asp>
- OECD. (s.d.). *La définition et la sélection des compétences clés*. Récupéré sur Site de l'OECD: <http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf>
- Oheix, G. (1981). *Contre la précarité et la pauvreté : 60 propositions*. Groupe de travail interministériel sous la direction de Gabriel Oheix.
- Orihuela Burnat, A.-M. (1992). L'illettrisme au quotidien. Dans J.-P. Fragniere, & A. Compagnon, *Echec scolaire et illettrisme*. Lausanne: Editions EESP.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Rogers, C. (1984). *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod.
- Vélis, J.-P. (1988). *La France illettrée*. Paris: Le Seuil.
- Vinérier, A. (1994). *Combattre l'illettrisme : permis de lire, permis de vivre... Guide pratique et méthodologique*. Paris: L'Harmattan.
- Vinérier, A. (1997). Des stratégies de contournement. *Informations Sociales*(59).
- Xypas, C. (2003). *Les citoyennetés scolaires*. Paris : PUF (Education et Formation).