

Évaluation des politiques d'alphabétisation : dans 'le meilleur des mondes' ?

La théorie des conventions, et plus précisément le modèle des économies de la grandeur, utilisé par l'équipe du GIRSEF dans son évaluation des politiques d'alphabétisation (voir article précédent), présente un intérêt évident. Cependant la focalisation sur l'articulation entre les politiques d'alphabétisation telles qu'elles existent aujourd'hui réduit inévitablement le champ d'analyse...

L'étude du GIRSEF, intitulée *Évaluation de la politique d'alphabétisation en Région de Bruxelles-Capitale et en Région wallonne*, est une commande du Comité de pilo-

*par Anne
GODENIR*

tage de la Conférence interministérielle pour l'alphabétisation, dans le but de produire une vision d'ensemble des politiques d'alphabétisation et d'en évaluer la cohérence et la complémentarité. Cette étude est intéressante au moins à deux niveaux :

- Elle apporte enfin un cadre global pour la lecture des politiques d'alphabétisation, en les articulant entre elles et en les positionnant via ce qui les rapproche (leurs points communs) et ce qui les divise (ce en quoi elles sont en tension).
- Par l'analyse de ces tensions, elle aide à comprendre que les difficultés vécues par les travailleurs du secteur pour intégrer les différentes politiques dans leur pratique quotidienne s'ancrent au niveau des valeurs et que les tensions sont insolubles (dans le

sens où il n'y a pas et il n'y aura jamais de solution, les valeurs s'opposant les unes aux autres). Ce sont des systèmes de valeurs différents qu'il n'est pas possible de hiérarchiser entre eux.

Ce choix de cibler l'analyse sur les politiques d'alphabétisation en cours a néanmoins pour conséquence d'offrir un regard quelque peu réducteur sur la question :

- L'analyse ne prend pas en compte des politiques connexes telles que l'accompagnement individualisé et le suivi actif des chômeurs ¹ ou l'accueil des personnes d'origine étrangère ², ou encore les politiques de l'emploi et d'immigration, qui influencent directement la réalisation des politiques d'alphabétisation.
- Elle n'examine pas les liens entre les politiques d'alphabétisation et les politiques éducatives qui sont aussi impliquées dans la production de ce phénomène socialement construit qu'est l'illettrisme.

En quelque sorte, l'analyse propose une photo zoomée sur les politiques actuelles d'alphabétisation (ce qui était demandé dans le cahier des charges défini par le Comité de pilotage), alors qu'une photo grand angle aurait permis de prendre en considération différentes composantes en interaction avec ces politiques.

Enfin, le modèle de référence établit des échelles de grandeurs. Or les personnes en formation ont souvent un parcours jalonné d'échecs scolaires, généralement sanctionnés par des systèmes d'évaluation stigmatisants. Nombreuses sont celles qui vivent avec un sentiment d'incapacité. Il suffit sans doute de se le rappeler pour convenir que, dans le champ de l'alphabétisation, il s'agit d'être prudent au moment d'utiliser des échelles.

1. Voir : *L'État social actif. Où conduit l'activation et quels enjeux pour l'alpha ?*, Journal de l'alpha, n°189, mai-juin 2013.

2. Un prochain numéro du Journal de l'alpha abordera cette problématique.

Les apports du modèle : un cadre global pour appréhender les politiques d'alphabétisation

Les quatre mondes identifiés ³ par le GIRSEF – et repris du modèle théorique des économies de la grandeur de Boltanski et Thévenot ⁴ – comme décrivant le mieux les politiques d'alphabétisation relèvent d'une construction typologique et ne se rencontrent donc pas tels quels sur le terrain. En réalité, ils sont en interaction constante. On peut seulement dire qu'une politique donnée s'inscrit davantage dans un monde parce que les objectifs qu'elle se fixe et les moyens qu'elle déploie (y compris les critères d'évaluation) relèvent davantage de la valeur et des référents portés par le monde en question.

Les **politiques d'insertion socioprofessionnelle** qui ont pour finalité la mise à l'emploi et, par conséquent, la diminution du taux de chômage (aspect notamment perçu à travers les critères d'évaluation des organismes d'insertion socioprofessionnelle) et pour moyen l'augmentation de la qualification des personnes (via le financement de ces mêmes organismes) sont placées principalement au niveau du monde marchand, bien qu'elles soient également très connectées au monde industriel.

Les **politiques d'action sociale dans leur volet 'accueil des personnes d'origine étrangère'** relèvent davantage du monde domestique parce qu'elles visent à faciliter l'intégration des personnes, dans une perspective d'acculturation. Dans leurs finalités, elles s'opposent alors aux **politiques d'éducation permanente** qui visent au contraire à

3. Voir article précédent, p. 44. Un cinquième monde est introduit en fin d'analyse pour rendre compte des impacts plus personnels de l'alphabétisation. Il s'agit du monde inspiré ou de l'inspiration qui a pour principe supérieur la créativité, l'imagination.

4. BOLTANSKI L., THEVENOT, L., *De la justification. Les économies de la grandeur*, Gallimard, Paris, 1991.

l'émancipation des personnes et des groupes, à la prise de conscience des carcans mentaux, à la libération de toute forme d'aliénation dans une perspective citoyenne (monde civique) ⁵. La tendance à rapprocher ces deux politiques, dans la mesure où ni l'une ni l'autre n'a de finalités économiques immédiates, est donc contrée par le fait qu'elles reposent sur des valeurs opposées : le respect des traditions et des hiérarchies, l'importance de la communauté, d'un côté ; la participation citoyenne, l'importance de la société, de l'autre. Ceci dit, on peut voir dans ces jeux d'opposition entre le respect des traditions et l'émancipation par rapport à ces mêmes traditions un facteur d'équilibre.

Où placer les **politiques de cohésion sociale** ? Elles visent le bien-être en Wallonie, le vivre ensemble à Bruxelles, donc à priori elles n'ont pas de finalités macroéconomiques à proprement parler (à l'instar des politiques qui visent à réduire le taux de chômage). Encore que la façon de penser l'économie peut être un vecteur de cohésion sociale ⁶. Quant aux moyens déployés par les politiques de cohésion sociale, ils incluent, selon les Régions, l'insertion socioprofessionnelle, la santé, le logement, les relations entre générations. On pourrait donc dire que ces politiques qui visent à promouvoir le bien-être par le développement du lien social relèvent de plusieurs mondes, auxquels il faut sans doute ajouter le monde du projet.

Les **politiques culturelles** incluent la lecture publique qui voit dans les bibliothèques des lieux d'éducation permanente et les encourage à développer des partenariats avec les opérateurs d'alphabétisation.

5. Dans le cadre de l'alphabétisation, une forme d'aliénation vient du lien qui est établi entre le niveau de compétence linguistique et la valeur de la personne. Si tu ne sais pas lire et écrire, tu es nul. L'aliénation commence quand les personnes elles-mêmes intègrent cette équation comme une vérité.

6. Le remplacement dans l'État du Bhoutan du 'produit intérieur brut' par le 'bien-être intérieur brut' donne à réfléchir sur la place de l'économie : but en soi ou moyen pour autre chose ?



Photo : Collectif Alpha (1984)

Le rapport d'évaluation situe ces politiques dans le monde civique (au même titre que les projets Alpha-Culture, aujourd'hui supprimés pour des questions de restrictions budgétaires).

Voilà les valeurs avec lesquelles les travailleurs du secteur de l'alphabétisation doivent composer quotidiennement : les valeurs de solidarité et de concurrence, les valeurs d'adaptation et d'émancipation, les valeurs d'émancipation et d'efficacité sont irréductibles les unes aux autres. Elles se tiennent dans un jeu d'équilibre constant. Ce jeu est-il pour autant bien équilibré ? Le rapport d'évaluation intègre dans l'analyse la question des volumes de financements, qui génèrent d'évidents déséquilibres dans les poids accordés aux différents mondes. Cependant, il omet de considérer des éléments de contexte qui accentuent les déséquilibres : principalement le 'marché' de l'emploi et le 'marché' de l'éducation.

Les limites de l'analyse

Les liens avec le contexte socioéconomique

La mise à l'emploi, pour reprendre cette première finalité liée aux politiques d'insertion socioprofessionnelle, dépend évidemment directement des politiques de l'emploi. Aujourd'hui, nous sommes dans un monde tellement teinté de libéralisme qu'on ne le voit même plus. Le 'marché du travail' s'inscrit dans le monde marchand. Chaque personne est en concurrence avec d'autres, dans un système où le manque d'emplois est évident⁷. Les politiques d'insertion socioprofessionnelle prennent donc davantage la tonalité 'marchande' que la tonalité 'industrielle' par un effet de contexte. Cela peut se traduire par un découragement souvent observé lorsque la finalité de la formation est réduite à l'emploi : « À quoi bon puisqu'il n'y a pas de travail ! ».

Les liens avec les politiques connexes

Les politiques d'accompagnement et de suivi des chômeurs qui ont pour finalité la mise à l'emploi et pour moyen le contrôle des personnes sont une autre illustration de l'impact du contexte. La mise en œuvre de ces politiques, dans un contexte où l'emploi fait défaut, tend à donner la priorité au rassemblement de preuves de recherche d'emploi plutôt qu'à la recherche effective d'un travail. On peut donc penser qu'on se trouve ici face aux valeurs du monde domestique (le devoir plutôt que le droit, le mérite, la subordination, voire la sujétion), mais aussi du monde industriel (dans sa rationalité un peu aveugle, dans sa foi dans le contrôle, avec une exigence d'efficacité et

7. « À Bruxelles, il y a 106.505 chômeurs pour 27.000 offres d'emploi et seulement 2.747 offres d'emploi susceptibles de correspondre au profil de 70.743 demandeurs d'emploi peu qualifiés. » (JOSEPH M., *Impact des politiques d'activation sur le secteur de l'alphabétisation*, in *Journal de l'alpha*, n°189, mai-juin 2013, pp. 116-117).

un recours croissant à des indicateurs). D'où la difficile cohabitation de ces deux politiques (l'insertion socioprofessionnelle et l'accompagnement individualisé) et l'émergence de questions un peu désabusées : « L'alphabétisation doit-elle servir à écrire des CV ? ».

Les politiques d'immigration sont un autre élément à prendre en considération. Le recentrage progressif sur le droit du sang en Flandre, la confusion croissante entre l'apprentissage de la langue et le désir d'intégration, la pression liée au contrôle des chômeurs, tous ces éléments font le lit d'une alphabétisation qui s'inscrit dans le monde domestique, où les valeurs de référence sont le mérite, le respect des traditions, la famille, la patrie... Les politiques d'accueil des personnes d'origine étrangère, qui ont pour finalité l'intégration et pour moyen le suivi et l'accompagnement des personnes, s'inscrivent-elles dans le même monde ? Oui si la formation est conçue comme obligatoire dans une seule perspective d'acculturation et se termine par une évaluation de la maîtrise de la langue conçue comme la garantie des efforts d'intégration. Il n'y a alors pas de tension entre les politiques d'immigration et d'accueil des personnes d'origine étrangère, mais bien une tension entre, d'une part, ces deux politiques et, d'autre part, la politique d'éducation permanente. Par contre, quand la formation est conçue sur une base volontaire, dans une perspective interculturelle et citoyenne, et qu'elle n'est pas sanctionnée par un test linguistique, on se situe davantage dans le monde civique. C'est dans le rapport entre les droits et les devoirs, ou plus précisément dans le poids que l'on donne aux droits et aux devoirs, qu'on peut faire la différence entre les politiques d'éducation permanente et les politiques d'intégration sociale. De plus, au-delà de la volonté du législateur, les politiques d'accueil des personnes d'origine étrangère peuvent également prendre davantage la tonalité 'domestique' que la tonalité 'civique' par un effet de contexte lorsque, notamment via les médias, le point de vue des partisans de l'assimilation/acculturation est davantage mis en avant.

Les liens avec les politiques d'éducation

Autre élément clé du paysage de l'illettrisme et de l'alphabétisation qui n'est pas repris dans l'analyse : les politiques d'éducation. C'est oublier que la première étape du processus d'alphabétisation, c'est tantôt l'école et tantôt l'absence d'école. Les conceptions de l'alphabétisation jouent ici à plein ⁸. Pour certains, c'est l'aspect compensatoire qui est mis en avant : l'alphabétisation reprend là où l'école a échoué. On est dans l'optique de l'école de la seconde chance, de la 'remise à niveau'. Pour d'autres, le lien entre l'alphabétisation et l'école n'est pas un objet de préoccupation : pragmatiques et gestionnaires, ils voient dans l'alphabétisation un outil utile pour la vie socioéconomique. Pour d'autres encore, dont Lire et Ecrire, c'est l'aspect compréhensif ⁹ qui doit être privilégié, dans le sens où il s'agit d'appréhender la totalité de la question, incluant le rôle de l'école dans la production de l'illettrisme. Dans le cadre de l'évaluation des politiques d'alphabétisation, commanditée auprès du GIRSEF par le Comité de pilotage Alpha, l'absence de référence aux politiques éducatives laisse penser qu'on se trouve dans la seconde conception, plus gestionnaire. De façon générale, la Conférence interministérielle pour l'alphabétisation des adultes, de par son objet, ne prend pas en considération les politiques éducatives (ni leurs conséquences sur l'illettrisme). Il nous semble cependant que, dans le cadre d'une évaluation des politiques d'alphabétisation, ces dernières sont incontournables.

8. La description des trois conceptions de l'alphabétisation s'appuie sur les travaux de Véronique Leclercq : conception déficitaire, conception managériale, conception compréhensive. Voir : *Formation de base des adultes, quelles conceptions de la maîtrise de l'écrit et de son développement*, in *Revue LIDIL*, Université de Grenoble, 2003, pp. 145-158 (article en ligne : www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/litteratie.pdf).

9. Pour ce dernier terme, on retiendra la définition en cours dans le domaine de la logique : compréhensif = qui embrasse dans sa signification un nombre important d'éléments.

Abordons malgré tout la question du rôle de l'école dans la production de l'illettrisme.

Les études montrent que notre système scolaire, élitiste au départ, a aujourd'hui toutes les caractéristiques du marché. Ce 'marché éducatif' suit largement les principes du monde marchand : concurrence entre écoles, concurrence entre profs, concurrence entre élèves. L'école est aux prises avec la logique marchande. Et cette logique contribue à rendre le système inéquitable. Les inégalités se manifestent dans les mécanismes de relégation des élèves vers des filières qui apparaissent, du point de vue du 'marché de l'emploi', comme de vraies impasses. Et la sélection opère sur des critères socioéconomiques. Très jeunes, des élèves de milieux pauvres sont massivement orientés vers l'enseignement spécialisé¹⁰, pour des raisons qui semblent davantage liées aux caractéristiques socioéconomiques qu'aux problèmes d'apprentissage. Les politiques éducatives ont bien tenté d'agir pour réduire les inégalités : décret 'école de la réussite', décret sur les devoirs, décret 'inscriptions', etc. Rien n'y fait : la concurrence reste féroce. D'autres se sont intéressés à la question de la liberté de choisir son école, mais la proposition s'oppose au principe du libre choix des parents garanti par la constitution¹¹. Il faut donc chercher ailleurs et sans doute du côté économique. Il nous semble en tout cas que ces questions devraient aussi être prises en compte dans l'évaluation des politiques d'alphabétisation.

10. On rappellera à ce propos l'enquête d'ATD Quart Monde qui a mis en évidence que les enfants de milieux pauvres sont 10 fois plus nombreux dans l'enseignement spécial que les autres (VISÉE-LEPORCQ D., *Grande pauvreté et droits de l'enfant. Les enfants pauvres et leurs familles, des droits fondamentaux en friche...* 11. Le droit à l'éducation : l'orientation massive d'enfants précarisés en enseignement spécialisé, www.atd-quartmonde.be/IMG/pdf/An11_Dteduc_ES_v2vuDV081229.pdf).

11. Dans le but initial de permettre aux parents d'opter pour une école correspondant à leurs convictions philosophiques.

Une analyse qui prend appui sur des échelles

Dernier point de cet article : la question des échelles. Le modèle de Boltanski et Thévenot définit pour chaque monde sa valeur de référence (ou principe directeur), les caractéristiques valorisées ou dévalorisées, les sujets qui ont ces caractéristiques – et sont ‘grands’ dans le monde en question – ou qui ne les ont pas – et sont par conséquent ‘petits’ –, d’où le nom d’économies de la grandeur. On retrouve ici la symbolique des échelles (le grand/le petit) qui amène inévitablement à la question de la position qu’on peut avoir dans la société, les uns par rapport aux autres.

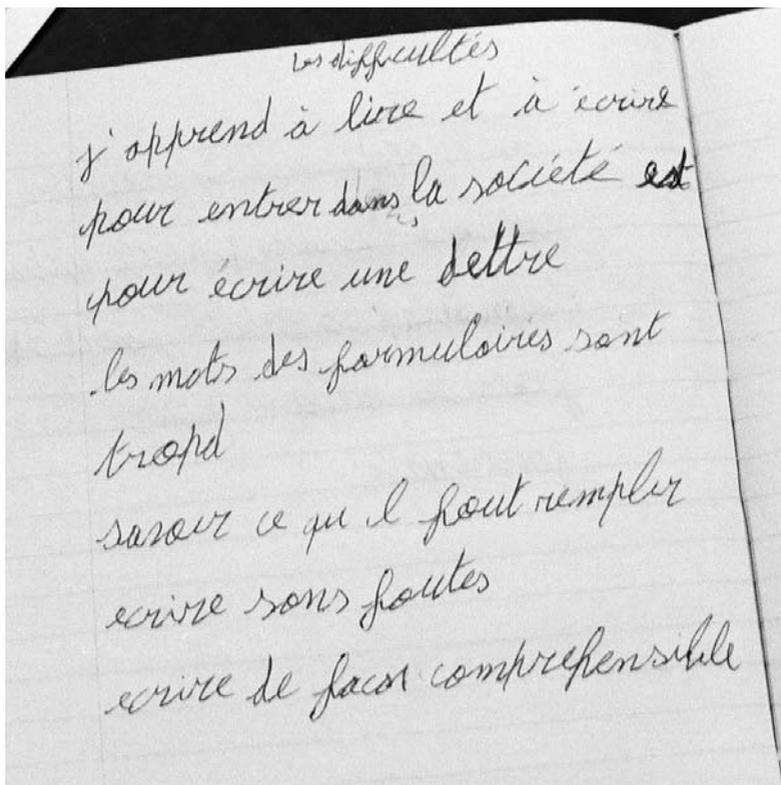


Photo : Collectif Alpha (1984)

Dans le modèle de Boltanski et Thévenot, on pourrait dire que « tout va bien dans le meilleur des mondes ». Chacun a ses valeurs et les défend, dans un jeu d'équilibre constant. La dérive arrive quand les valeurs et référents sont assignés aux personnes ou à des groupes de personnes. Le risque est là, même s'il s'agit d'archétypes et que personne dans la réalité ne peut être réduit à un archétype, de considérer les personnes en situation d'illettrisme comme 'petites' dans tous les mondes ¹².

D'une part, nous ne savons pas comment les personnes se pensent elles-mêmes. Nous ne connaissons pas leur échelle de valeurs. Certaines se pensent gagnantes dans certains domaines, d'autres se disent méritantes, d'autres encore se positionnent en tant que citoyens ou encore élèvent des enfants en bons pères de famille. Faut-il placer toutes ces personnes dans la position de 'petit', au motif que leur non-maitrise de la langue écrite les empêche d'aspirer à la place de 'grand' dans quatre mondes de référence ¹³ ? N'est-ce pas introduire de ce fait une discrimination ? Et quelle place donne-t-on, dans cette analyse, aux personnes en situation d'illettrisme qui ne sont pas dans un processus d'alphabétisation ? Accepte-t-on qu'elles soient définitivement 'petites' ou peut-on considérer qu'il y a encore une place dans notre société pour des personnes qui ne savent pas lire et écrire ?

12. C'est ce que fait le rapport du GIRSEF pages 21 à 23, sans doute un peu trop rapidement à notre avis. Il est à noter que cette partie de l'analyse n'est pas reprise dans l'article de David Laloy publiée dans ce numéro. Le lecteur intéressé pourra la lire dans le rapport en ligne : www.opc.cfwb.be/fileadmin/sites/opc/upload/opc_super_editor/opc_editor/documents/pdf/Rapport_Alpha_Final_22_Octobre_2012.pdf

13. Le petit, dans le monde civique, c'est celui qui est discriminé, victime d'inégalité. Dans le monde domestique, c'est celui qui n'est pas intégré. Dans le monde industriel, c'est celui qui n'est pas compétent. Et, dans le monde marchand, c'est celui qui perd. Toutes les personnes en situation d'illettrisme ne sont pas nécessairement victimes, non intégrées, incompetentes ou encore perdantes.

D'autre part, nous savons que l'éducation et la culture (au sens général) travaillent à façonner l'estime de soi et pas toujours dans l'intérêt des personnes. À l'école, on réussit ou on échoue, on est un as ou un nul. Quoi qu'il en soit, les perdants ont toujours tort. Il arrive que les personnes qui entament une démarche d'alphabétisation après des années d'échec scolaire et professionnel, se disent 'dans le fond du panier', 'au bas de l'échelle', 'nulles', 'trop fainéantes', etc. On finit par confondre les échelles d'évaluation des compétences auxquelles recourt le système scolaire avec des échelles qui évalueraient la valeur des personnes. Cette évaluation négative de soi, liée au couperet scolaire (on est bon ou mauvais), est parfois confirmée par l'expérience de vie. Comme dit plus haut (*voir note 5 p. 58*), l'aliénation vient quand la personne a intériorisé cette évaluation négative comme une vérité et que cela a contaminé tout son être. Il n'y a dès lors plus rien à faire. Comment sortir de cette aliénation, sinon en amenant les personnes à reconstruire leur propre système de valeurs ? Le modèle de Boltanski et Thévenot peut sans doute y aider, à condition que les personnes choisissent elles-mêmes leur système de valeurs et ne se voient pas assignées la place du petit dans chacun des mondes.

Conclusion

L'utilisation du modèle de Boltanski et Thévenot pour évaluer les politiques d'alphabétisation amène une clarification certaine des tensions existant entre ces différentes politiques. Cependant, l'analyse mériterait d'aller plus loin en intégrant les politiques connexes (emploi et accompagnement/contrôle des chômeurs, immigration et accueil des personnes d'origine étrangère) qui sont en interaction avec les politiques d'alphabétisation et en modifient la tonalité. En intégrant également dans l'analyse les politiques éducatives et le contexte du marché scolaire et, plus généralement, du marché de

l'éducation et de la formation, qui génère de l'inégalité et de l'exclusion, et qui est responsable de la production et de la persistance de l'illettrisme chez les personnes scolarisées.

Dans son intervention lors de la journée d'étude sur l'État social actif organisée par Lire et Ecrire le 17 avril 2013, Pierre Reman affirmait que selon une vision progressiste de la notion d'État social actif, l'enseignement et la formation tout au long de la vie font partie des missions de l'État et ne devraient pas être confiés aux lois du marché. Il est clair que l'État finance ces missions – elles restent largement dans le domaine public –, mais qu'il les finance selon les principes du marché (subvention au nombre d'heures ou d'élèves, insistance sur les résultats, concurrence entre les opérateurs ou les écoles). N'est-il pas temps de sortir l'éducation et la formation de la logique marchande ? L'évaluation des politiques d'alphabetisation, au sens large, devrait aussi considérer cette question.

Anne GODENIR
Lire et Ecrire Wallonie