

FORMATION DE BASE DES ADULTES,
QUELLES CONCEPTIONS DE LA MAITRISE DE L'ÉCRIT
ET DE SON DÉVELOPPEMENT ?

L'EXEMPLE DE QUATRE PAYS FRANCOPHONES

Véronique LECLERCQ *

À l'occasion du colloque « Alphabétisation, francophonie, pays industrialisés » qui s'est tenu à Namur en juin 1999 à l'initiative de l'Institut de l'Unesco pour l'éducation et du Ministère de la communauté française de Belgique, quatre pays ont fourni des états des lieux concernant l'alphabetisation et la lutte contre l'illettrisme : la France, la Belgique francophone, le Canada francophone ou bilingue (Québec, Ontario, Nouveau Brunswick), la Suisse francophone. Ces rapports ont été rédigés par des équipes mixant des « institutionnels » et divers acteurs, chercheurs et praticiens, connaissant bien le domaine¹. On peut dire que ces personnes sont habilitées à tenir un discours sinon officiel sur la question, du moins dominant.

* Centre Université – Économie d'éducation permanente – Lille 1 – Laboratoire Trigone.

1. Les institutions sont par exemple, pour la France, le Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme, pour la Belgique, le Ministère de la communauté française et pour le Canada, la Commission canadienne pour l'Unesco et le Ministère de l'éducation du Nouveau Brunswick. Les praticiens sont surtout issus d'associations (ATD Quart Monde – Lire et Écrire en Belgique, le Regroupement des groupes populaires en alpha au Québec...). Quelques chercheurs ont également collaboré à la rédaction des états des lieux (France – Canada – Suisse).

Les quatre rapports suivent la même trame de questionnement pour dresser un bilan descriptif de l'alphabétisation des adultes. Ils traitent à la fois de la formation linguistique des populations immigrées, alphabétisées ou non au pays d'origine et de la formation linguistique des populations autochtones scolarisées mais maîtrisant mal l'écrit. Le terme alphabétisation a ici un sens générique.

L'analyse des réponses aux items concernant l'histoire de l'alphabétisation, les évolutions du vocable utilisé, la description des dispositifs de formation, de leurs finalités et de leurs publics cibles, permet de faire apparaître des conceptions différentes de la maîtrise de l'écrit et de la formation à la communication écrite. Le rapport canadien se distingue des trois autres dans la mesure où il inclut dans l'état des lieux un certain recul favorisant la mise en évidence de certaines de ces conceptions décelables au Canada.

On peut lire les quatre rapports à deux niveaux. D'une part le rappel des évolutions de l'alphabétisation et de la formation de base d'adultes faiblement scolarisés proposé par les auteurs fait émerger des conceptions des publics, de la formation, de l'écrit dans la société, différentes selon les périodes et les pays. D'autre part, à un second niveau, le type de discours tenu dans les quatre bilans, est lui-même représentatif de conceptions divergentes. Les auteurs sont de toute évidence eux aussi porteurs de certaines visions de l'alphabétisation, qu'illustrent l'importance attribuée à tel ou tel aspect du bilan ou la priorité accordée à telle ou telle référence théorique dans le domaine de la formation de base.

Nous proposons de classer ces conceptions en trois modèles renvoyant à trois ensembles cohérents et opposés :

– le premier modèle renvoie à des conceptions « déficientes » de l'analphabétisme et de l'illettrisme axées sur les dimensions scolaires ;

– le deuxième modèle renvoie à des conceptions « compréhensives » axées sur les dimensions sociales et culturelles ;

– le troisième modèle renvoie à des conceptions « managériales » axées sur les compétences pour fonctionner dans la société.

Conceptions déficitaires axées sur les dimensions scolaires

Caractéristiques du modèle

Ce premier modèle explique l'illettrisme et l'analphabétisme par un faible niveau de scolarisation ou par la non scolarisation. Être illettré ou analphabète c'est ne pas maîtriser telle ou telle capacité de compréhension et de production d'écrit, c'est être en deçà d'un seuil considéré comme minimal pour fonctionner dans la société, et ne pas posséder un savoir de base. La formation constitue alors un rattrapage, une seconde chance et va permettre d'atteindre un certain niveau marqué par l'obtention d'un diplôme.

Position des quatre pays par rapport à ce modèle

Ce premier type de conception est marqué par le recours aux critères de scolarisation pour caractériser les publics et les repérer. Cette référence aux niveaux de scolarisation représente un des premiers points de repère dans les débuts de l'institutionnalisation de l'alphabétisation et de la lutte contre l'illettrisme dans les années 70-80 au Canada, en Suisse et dans une moindre mesure en France.

- Au Canada, jusqu'à la fin des années 80, l'analphabétisme et ses différents degrés sont définis par rapport à la scolarité : les adultes comptant quatre années et moins d'études seront considérés comme analphabètes complets ; ceux comptant entre cinq et neuf années d'études comme analphabètes fonctionnels. Au Québec, la formation répond aux efforts du gouvernement pour combler le retard scolaire des francophones par rapport aux anglophones. Le rattrapage de type scolaire concerne au premier chef ceux qui n'ont pas achevé les études secondaires.
- En Suisse, les premières estimations de l'importance du phénomène de l'illettrisme datent de 1984-1985² et se basent

2. L'enquête de 1984 et des enquêtes ultérieures sont répertoriées dans l'ouvrage de Roger Girod (1997).

sur des critères de scolarisation. On se réfère au *Classement international type de l'éducation* de l'OCDE (Éducation préscolaire : CITE 0 ; enseignement primaire : CITE 1, etc.). Être en deçà du niveau CITE 1 est considéré comme un indicateur d'illettrisme. En 1994, la Suisse participe à l'*Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes* de l'OCDE (EIAA). Les commentaires de cette enquête, proposés dans l'état des lieux, associent les niveaux de compétences mesurés par l'enquête de l'OCDE (niveau 1 à 5) et la typologie du CITE. On interprète les niveaux de compétences à l'écrit en termes de « bon », « médiocre », « bas, très en dessous des objectifs des classes obligatoires », etc., en reprenant la terminologie proposée par Roger Girod (1997). Les concepteurs du rapport suisse laissent une large place à ces questions de niveau scolaire et à ce qu'on peut appeler des conceptions déficitaires.

- En France, le critère de scolarisation fait partie intégrante des indicateurs de l'illettrisme, dès les premières définitions proposées dans les années 80. L'absence de diplôme, le niveau de formation « infra niveau V »³, le suivi de certains cursus, « CPA, CPPN, SES », sont considérés à l'époque⁴ comme autant de traits distinctifs des publics de la formation de base. Mais le rapport français ne s'étend que très peu sur ces aspects dans la caractérisation des groupes cibles.
- La Belgique se situe quelque peu différemment par rapport à ce premier modèle. La définition de l'analphabétisme, qui fait consensus en Belgique, apparaît éloignée d'une conception scolarisante et déficitaire : « on peut dire que l'analphabétisme est défini par rapport à une maîtrise insuffisante de l'écrit (ou d'autres connaissances de base), mais dans la mesure où celle-ci fait obstacle à la participation sociale et au

3. Niveau V = sorties de l'année terminale des seconds cycles courts professionnels et abandons de la scolarité du second cycle long avant la terminale.

4. CPA = Classe préparatoire à l'apprentissage (n'existe plus à l'heure actuelle). CPPN = Classe pré-professionnelle de Niveau (n'existe plus à l'heure actuelle). SES = Section d'enseignement spécialisé (actuellement devenue SEGPA (Section d'enseignement général et professionnel adapté).

développement personnel ». La formation vise à « développer avant tout une prise de conscience et une connaissance critique des réalités de la société, des capacités d'analyse, de choix, d'action, des attitudes de responsabilité et de participation à la vie sociale... » (Rapport belge, p. 30).

Mais à d'autres endroits du rapport, lorsqu'il s'agit de donner des indications quantitatives sur l'analphabétisme, les indicateurs utilisés relèvent d'une conception scolarisante. Plusieurs tableaux faisant état de pourcentages de populations sans diplôme ou ayant au plus le niveau CITE 1 sont proposés. Des hypothèses sont faites sur le lien entre l'absence de diplôme et l'illettrisme. Il existe donc une certaine contradiction entre, d'une part, la référence constante à une intégration de l'alphabétisation à un contexte large de participation sociale et de développement personnel, et d'autre part, le recours à des classifications en niveau scolaire. Il faut reconnaître que les auteurs des rapports suisse et belge émettent cependant des réserves quant à l'assimilation trop rapide de l'absence de diplôme à l'illettrisme.

Une autre caractéristique de ce modèle scolaire et déficitaire se lit au niveau des bilans concernant l'intervention éducative. Les modalités de formation apparaissent influencées par des formes scolaires : nécessité de subir des épreuves dans le cadre de l'enseignement formel pour obtenir une validation des acquis (Belgique), regroupement des apprenants sur le modèle du groupe classe (France), structuration des programmes avec unités d'apprentissage donnant lieu à évaluations permanentes (Québec), test d'équivalence de niveau de scolarité (Québec), passation d'épreuves pour l'obtention d'un diplôme (Certificat de formation générale, France), etc.

- Au Québec, un réseau de formation reproduit les traditions, le langage, les normes scolaires, même s'il se réfère à une approche fonctionnelle : celui des Commissions scolaires. Actuellement, c'est le programme d'études primaires des jeunes qui sert de base aux travaux d'élaboration du nouveau programme d'alphabétisation. Cette articulation Formation initiale/Formation continue est beaucoup moins vraie en Suisse, en Belgique ou en France.

Les conceptions scolarisantes ont marqué la période d'émergence du problème d'illettrisme des populations autochtones dans les quatre pays. Dans les années 70-80, pour caractériser et identifier les publics cibles, les critères de scolarisation sont utilisés en Suisse et au Canada, dans une moindre mesure en France. De plus, on constate que, même si la conception scolarisante ne constitue pas une référence majeure, dès qu'il s'agit de compter, de repérer les populations, le recours aux indicateurs de scolarisation semble incontournable. L'exemple de la Belgique illustre ce cas de figure.

Par ailleurs, on s'aperçoit que les modes de formation empruntent un certain nombre de traits à un modèle scolaire ou scolarisant, quel que soit le pays. La formation est avant tout au service d'un « rattrapage de niveau ». Dans ce cadre l'accent sera mis sur des démarches rationnelles axées sur les acquisitions dans les savoirs de base, leur programmation progressive, leur évaluation, la validation par des diplômes. On notera que le réseau des Commissions Scolaires du Québec, de par son appartenance institutionnelle, constitue dans les années 70-80 le lieu privilégié de l'émergence de ce modèle.

Conceptions compréhensives axées sur les dimensions sociales et culturelles

Caractéristiques du modèle

Ce second modèle se distingue fortement du premier et revendique une opposition claire à celui-ci. On peut le caractériser ainsi. L'illettrisme et l'analphabétisme s'expliquent par des positionnements sociaux, culturels et politiques. Ce sont les différences sociales et culturelles qui expliquent la non maîtrise de l'écrit, davantage que les difficultés scolaires. Analphabétisme et illettrisme sont le reflet d'inégalités de tous ordres et en même temps un facteur de leur renforcement. Ils témoignent d'un certain type de rapports à l'écrit, d'un rejet de valeurs dominantes valorisant l'écrit, d'un refus ou d'une non connaissance de normes sociales et culturelles. La formation a alors plusieurs fonctions. Elle doit permettre la compréhension des mécanismes de fabrication de l'illettrisme,

l'acceptation de la culture dominée des milieux populaires, la non stigmatisation des populations concernées. En même temps, elle doit répondre aux besoins de certains publics désireux d'accéder à une meilleure maîtrise de l'écrit et de mieux participer à la vie sociale et culturelle.

Position des quatre pays par rapport à ce modèle

Le Rapport canadien, dans la partie consacrée au Québec, identifie cette conception de l'alphabétisation en la nommant «conception plus sociale». Elle émerge par opposition aux conceptions scolaires dans les années 80 et va être portée par un réseau différent du réseau des Commissions scolaires : le réseau des Groupes populaires d'Alphabétisation. Celui-ci revendiquera une alphabétisation «communautaire», «populaire», «conscientisante», qui intègre les besoins et la culture des milieux populaires et assure leur promotion culturelle et individuelle. De façon parallèle, des recherches s'emploient à analyser l'analphabétisme en termes sociologiques et socio-politiques⁵.

Les autres rapports n'identifient pas ce modèle en tant que tel. Pourtant, dans les réponses apportées aux questions concernant les définitions de l'analphabétisme et les finalités de la formation, ce modèle transparait. Cela est particulièrement vrai dans les rapports belge et suisse.

Les rédacteurs du Rapport belge reprennent à leur compte les finalités dominantes affichées par les associations impliquées dans l'alphabétisation, «alphabétiser pour l'émancipation, pour donner les moyens de faire valoir ses droits, pour mieux comprendre le monde social, avoir les outils d'une action collective» (Rapport belge, p. 39). La dimension militante s'explique par le contexte de luttes sociales, dans lequel a émergé l'alphabétisation dans les années 70. L'apprentissage du code écrit est considéré comme devant s'intégrer à une prise de conscience et de connaissance de l'environnement social et de sa propre identité. Cette conception pèsera

5. Nous citerons ici les travaux de Jean-Paul Hauteœur (1992) (1996) (1997) et de Serge Wagner (1997).

sur la nature même des dispositifs de formation mis en place par les associations, amplement majoritaires dans ce secteur. La plupart du temps, l'enseignement de l'écrit est associé à d'autres actions : animation socio-culturelle, développement de quartier, aide sociale, intégration des immigrés... La remédiation à l'illettrisme et à l'analphabétisme veut s'inscrire dans un processus large de développement de la citoyenneté, de réduction des inégalités et de promotion de la démocratie.

En Suisse, la seule définition de la formation de base adoptée par les pouvoirs publics est celle retenue par la commune de Lausanne et proposée par la CIFEA (Communauté d'intérêt pour la formation Élémentaire des adultes). Les auteurs du rapport la commentent : « manifestement cette définition vise des objectifs qui dépassent largement un simple rattrapage scolaire... Elle tend à promouvoir une réelle autonomisation des personnes concernées, en vue de leur offrir à la fois une meilleure qualité de vie personnelle, une meilleure insertion sociale et professionnelle et les compétences nécessaires à l'exercice de leurs droits de citoyen » (Rapport suisse, p. 43). L'État suisse souligne que la lecture et l'écriture sont considérées comme des outils culturels et de participation à la vie citoyenne.

Le Rapport français laisse moins de place à ces conceptions. Certes, on nous rappelle que « depuis les premiers discours sur cette question, les liens sont établis avec les problèmes de pauvreté, de chômage, de santé et plus récemment les processus globaux d'exclusion ». Mais le bilan français met davantage l'accent sur les finalités professionnelles des formations et l'accès à une meilleure qualification (rapport français, p. 26). Des allusions sont faites à l'importance du développement de la citoyenneté, mais cela apparaît comme un pis aller par rapport au développement de l'employabilité : « les objectifs de consolidation des savoirs langagiers de base sont presque toujours intégrés à des finalités professionnelles. Toutefois, face aux difficultés actuelles d'accès réel à l'emploi, de plus en plus de formateurs se donnent plutôt la citoyenneté comme horizon ultime des formations ! » (rapport français, p. 22).

Les conceptions compréhensives axées sur les dimensions sociales et culturelles sont identifiables dans les visions de l'alpha des quatre pays, mais à des degrés divers. Le Rapport canadien est celui qui explicite le plus cette conception portée avant tout par un réseau québécois de formation. C'est également le seul qui opérationnalise quelque peu ce que nous avons appelé la « conception compréhensive ». Des références de travaux sociologiques visant la compréhension de l'analphabétisme sont citées dans le rapport. Dans les trois autres rapports cet aspect « compréhension » n'est que très peu évoqué (quelques références dans la rubrique « recherche » pour la France et la Belgique...).

La formation dans cette conception n'a plus pour objectif premier le rattrapage d'un niveau scolaire. Les formateurs recourent à des démarches de formation exploitant les échanges, la mise en réseau des apprenants, le pluralisme culturel, le partage des savoirs et des pouvoirs (actions de qualification sociale, espaces de parole et de projet, ateliers d'écriture, réseaux d'échanges de savoirs...).

Mais qu'en est-il de l'articulation entre les deux modèles mis en évidence ? Y a-t-il opposition claire ? Y a-t-il juxtaposition ? Pour le Québec, le deuxième modèle émerge en opposition au premier, il lui est postérieur. De plus, ce sont deux réseaux différents qui sont porteurs en dominante des deux modèles : le réseau des Commissions scolaires, le réseau des Groupes populaires en alphabétisation.

Pour la Belgique, la France, la Suisse, les conceptions se juxtaposent et n'apparaissent pas en contradiction dans le bilan que dressent les auteurs des rapports. Les conceptions scolaires sont avant tout décelables lorsqu'il s'agit d'identifier et de caractériser les publics cibles.

Conceptions managériales axées sur les compétences pour fonctionner dans la société

Caractéristiques du modèle

Dans ce modèle, l'illettrisme et l'analphabétisme renvoient à une faible maîtrise de compétences variées pour fonctionner

dans la société et la faire avancer. Les compétences à l'écrit font partie d'un ensemble plus vaste. Illettrisme et analphabétisme constituent des obstacles à la bonne santé économique des pays et au développement de la démocratie. Il ne s'agit pas de stigmatiser les populations et de s'horrorifier devant les déficits, mais d'être efficace et pragmatique. Il faut évaluer les compétences à l'écrit des citoyens à l'aide d'outils fiables et scientifiques, prévoir une remédiation pour ceux dont les capacités ne permettent pas de faire face dans de bonnes conditions aux situations familiales, sociales et professionnelles. La formation permet d'accroître leur potentiel et celui de leur environnement; elle sert à manager les compétences, cerner celles dont on a absolument besoin pour être salarié, parent d'élève, citoyen... et les faire évoluer. Elle prend place dans une finalité large d'amélioration de la compétitivité économique des pays industrialisés et d'accroissement de la cohésion sociale. La vision de l'alphabétisation n'est ni déficitaire, ni compréhensive. Elle est, pourrait-on dire, pragmatique. La maîtrise de l'écrit se place sur un continuum et les individus sont placés à des endroits différents de ce continuum. Il n'y a pas de barrière nette entre « lettrés » et « illettrés ».

On reconnaît derrière ce modèle l'influence des études internationales menées sur l'alphabétisation, notamment celle de l'enquête de l'OCDE mise en place à partir du milieu des années 90 avec Statistique Canada et appelée Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA). Dans la première vague d'enquête, celle de 1994, treize pays ont accepté qu'un échantillon de personnes subissent des tests de compréhension d'écrit: lecture de textes suivis, de textes schématiques, de textes quantitatifs dont les difficultés sont échelonnées sur cinq niveaux. Le premier rapport d'enquête utilise le terme de « littératie » pour définir le continuum des capacités permettant d'utiliser les écrits au travail, au foyer, dans la collectivité et de traiter l'information⁶.

6. Voir les rapports de l'OCDE de 1995 et 1997.

Position des quatre pays par rapport à ce modèle

Ces travaux, appuyés sur un appareillage scientifique et méthodologique, ont conféré beaucoup de crédibilité à cette reconceptualisation des visions de l'alphabétisation. Cela est particulièrement sensible dans les rapports canadien et suisse.

- Le Canada francophone utilise une nouvelle notion, celle d'« alphabétisme », préférée à celle de littératie. L'alphabétisme est défini comme « un mode de comportement cognitif adulte fondé sur un continuum de capacités à utiliser des imprimés, des écrits nécessaires pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel » (Rapport canadien, p. 43). On présente l'influence des recherches menées dans le domaine de la linguistique, de la psycholinguistique ou de la sociolinguistique qui privilégient l'aspect cognitif et le traitement de l'information.

Le Rapport canadien consacre de nombreuses pages à cette notion en se référant aux termes de « compétences », « d'autonomie fonctionnelle », mais aussi de « concurrence économique », de « contexte de mondialisation »... Ce modèle semble être la référence à la date de la réalisation du rapport (1999). Le Québec, l'Ontario, utilisent le terme d'alphabétisme et il est dit qu'on peut présumer que la conceptualisation de l'EIAA s'étendra éventuellement aux programmes d'alphabétisation.

On rattache de plus en plus l'alpha à l'économie, à l'emploi. L'alphabétisation quitte la communauté et s'ouvre aux milieux de travail et à de nouveaux partenaires. Même dans les Groupes populaires, l'orientation est revisitée, on insiste davantage sur les compétences cognitives, professionnelles, parentales. Le même mouvement est identifiable au Nouveau Brunswick et en Ontario (insistance sur les résultats d'apprentissage, sur l'évaluation des capacités et l'atteinte d'objectifs...). Le Rapport canadien ne souligne pas les contradictions entre ce troisième modèle, récent et les visions plus socialement critiques du deuxième modèle.

- La Suisse francophone a participé à l'Enquête de l'EIAA. Dans la rubrique « Importance du phénomène », le bilan laisse une large place aux résultats (Rapport suisse, p. 33-35).

Mais contrairement au Rapport canadien, le rapport suisse considère que le terme de « littératie » est très récent et n'est que très peu utilisé. Le Service de la recherche en éducation de Genève (SREG) reconnaît cependant manifester de l'intérêt pour cette notion qui différencie les niveaux de capacités des sujets en les plaçant sur un continuum où chacun a un niveau de compétence et lui prédit un avenir certain.

- Le Rapport français laisse une place au troisième modèle, non pas dans la référence à la littératie qui est évoqué en deux lignes⁷, mais dans la référence constante à l'importance des finalités de formation axées sur l'employabilité et le développement de compétences professionnelles. N'y a-t-il pas là une conception managériale de la formation au service d'une compétitivité économique indispensable ?
- Enfin, la Belgique francophone (qui n'a pas participé à l'enquête EIAA) se distingue des trois autres pays en refusant le recours à la notion de littératie qui suscite défiance dans le réseau de l'alphabétisation : « les perspectives dans lesquelles l'OCDE situe la question, employabilité, compétitivité des forces de travail dans une économie mondialisée... l'amènent à placer très haut le seuil à partir duquel le seuil de littératie serait suffisant » (Rapport belge p. 34).

Le troisième modèle investit de façon importante les discours du Rapport canadien, sans d'ailleurs que les auteurs ne soulignent les contradictions avec les visions antérieures de l'alphabétisation.

Les trois autres rapports soulignent, à travers les travaux sur la littératie, l'émergence d'une nouvelle vision, promet-

7. « Le terme est connu dans l'univers des chercheurs, mais n'est apparu que récemment dans celui des autres acteurs de la lutte contre l'illettrisme... La réflexion autour de ce terme a fait l'objet d'un séminaire lors de l'université d'été du GPLI à Lille. Les participants se sont montrés très partagés sur l'éventuelle adoption de ce terme » (Rapport français, p. 23). À noter que la France a participé aux débuts de l'enquête EIAA, mais les résultats pour ce pays n'ont été ni traités, ni diffusés.

teuse pour les Suisses, discutable pour les Belges et les Français. Mais aucun d'eux ne fait mention des contradictions, entre la conception managériale axée sur les compétences, copie conforme du discours dominant de l'ensemble de la formation continue des adultes, et les autres conceptions.

Les ouvrages analysés montrent combien il est préférable de parler d'alphabétisations ou de formations de base au pluriel tant peuvent être multiples les modèles de référence. Selon que l'on mettra l'accent sur l'apprenant comme acteur social qui doit reconquérir un pouvoir grâce à l'écrit ou comme citoyen qui a en charge le propre développement de ses compétences pour s'adapter aux nouveaux environnements sociaux et professionnels ou comme ancien élève à qui est donnée une seconde chance de rattraper un déficit scolaire, il est à parier que les démarches de formation divergeront (démarches technicistes sur le versant de l'ingénierie rationnelle vs démarches culturelles sur le versant du développement citoyen, par exemple).

De même selon le modèle éducationnel de référence, l'enseignement de la communication écrite n'aura ni la même forme, ni la même place. L'enseignement de l'écrit peut être vu comme central dans une optique d'efficacité en termes d'acquisitions mesurées et validées. Il peut être aussi considéré comme subordonné à des objectifs plus larges dans une optique de déscolarisation⁸.

Notre analyse montre aussi que ces conceptions différentes se juxtaposent dans le temps, ou parfois s'interpénètrent. Elles peuvent aussi entrer en conflit et créer des tensions qui se répercuteront tant sur les formateurs que sur les publics... tensions relativement occultées par les auteurs des quatre ouvrages.

8. Sur ce problème, voir Véronique Leclercq (1999).

BIBLIOGRAPHIE*Les quatre rapports analysés*

- BENOÎT, M. et NERI, P.A. (1999): *État des lieux, Suisse*, Genève, Commission nationale suisse pour l'UNESCO et Comité Suisse de Lutte contre l'Illettrisme.
- État des lieux, Belgique*, (1999), ouvr. collectif, Bruxelles, Communauté française de Belgique.
- LABERGE, D. et COTE, A. (dir.) (1999): *État des lieux, Canada*, Québec, Commission Canadienne pour l'UNESCO.
- VOGLER, J. (dir.) (1999): *État des lieux, France*, Paris: Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme.
- GIROD, R. (1997): *L'illettrisme*, Paris, PUF, Que sais-je ? n° 3193.
- HAUTECEUR, J.-P. (1992): «L'analphabétisme: quel sens? quelles actions? quels résultats?», in J.-P. Hauteceur (dir.), *Alpha 92, recherches en alphabétisation*, Québec, Ministère de l'éducation et Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- HAUTECEUR, J.-P. (1996): «L'alphabétisation, une bonne affaire? Critique du discours de l'alphabétisation au Canada», in J.-P. Hauteceur (dir.), *Alpha 96*, Québec-Hambourg, Ministère de l'éducation et Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- HAUTECEUR, J.-P. (1997) (Dir): *Formation de base et environnement institutionnel*, Québec-Hambourg, Ministère de l'éducation et Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- LECLERCQ, V. (1999): *Face à l'illettrisme, Enseigner l'écrit à des adultes*, Paris, ESF.
- Littératie, Économie et Société*, (1995): Paris/Ottawa, OCDE et Statistique Canada.
- Littératie et Société du savoir*, (1997): Paris/Ottawa, OCDE et Développement des ressources humaines Canada.
- WAGNER, S. (1997): «Alphabétisation, environnement institutionnel et démocratie», in J.-P. Hauteceur (dir.), *Alpha 97, Formation de base et environnement institutionnel*, Québec-Hambourg, Ministère de l'éducation et Institut de l'UNESCO pour l'éducation.