

LES LANGAGES DISCRIMINENT LES INQ

Périodique trimestriel 3^e trimestre 2023 Numéro 230



Journal de l'alpha



LES LANGAGES
QUI
DISCRIMINENT

Et ceux qui émancipent

Sommaire

Édito	5
<i>Sylvie Pinchart</i> , directrice de Lire et Écrire Communauté française	
« Comment ? Je ne comprends pas ce que vous dites ! »	8
<i>Justine Duchesne</i> , chargée de projets Éducation permanente Lire et Écrire Wallonie	
Le langage de scolarisation <i>La responsabilité de l'école dans l'émancipation de tous par et grâce au langage</i>	18
<i>Nicole Wauters</i> , inspectrice primaire à la retraite Fédération Wallonie-Bruxelles	
Émancipation linguistique : je passe chez Delhaize puis je vais aux putes	30
<i>Frédéric Maes</i> , formateur – Collectif Alpha	
Quel français oral apprendre pour une alphabétisation émancipatrice ?	39
<i>Aurélié Audemar</i> , formatrice – Collectif Alpha	
On ne prête qu'aux riches <i>La distribution de la légitimité langagière</i>	51
<i>Jean-Louis Siroux</i> , sociologue et chargé de cours – ULB	

Le langage administratif : à humaniser d'urgence ! 61

Serafina Guccio, Yves Huysmans et Monique Outers,
membres fondateurs de l'association *L'illettrisme Osons en Parler*
Accompagnés par Pascale Lassablière, également
membre fondatrice de l'association et animatrice
d'ateliers d'écriture (Ateliers Mots'Art)

Le langage simplifié : un confort pour les uns, une nécessité pour les autres 72

Louise Culot, chargée d'analyses et études
Lire et Écrire Communauté française

Rendre le langage administratif plus accessible : une action qui en entraîne d'autres 82

Interview d'Anne-Laure Napoli, médiatrice
dans le cadre des Sanctions administratives
de la Ville de Nivelles et de Delphine Charlier,
responsable de projets en sensibilisation
à Lire et Écrire Brabant wallon

Propos recueillis par Thida Sewin
Lire et Écrire Brabant wallon
et mis en forme par Sylvie-Anne Goffinet
Lire et Écrire Communauté française

Sélection bibliographique 93

Aurélie Audemar, Centre de documentation pour l'alphabétisation
et l'éducation populaire du Collectif Alpha

Le Journal de l'alpha est le périodique de Lire et Écrire.

Créée en 1983 par les mouvements ouvriers, Lire et Écrire agit au quotidien, en Fédération Wallonie-Bruxelles, pour:

— attirer l'attention de l'opinion publique et des pouvoirs publics sur la persistance de l'analphabétisme, sur l'urgence d'en combattre les causes et d'y apporter des solutions;

— promouvoir le droit effectif à une alphabétisation de qualité pour tout adulte qui le souhaite;

— développer l'alphabétisation populaire dans une perspective d'émancipation, de participation et de changement social vers plus d'égalité.

Le Journal de l'alpha a pour objectif de produire et de diffuser réflexions, débats et pratiques de terrain sur des thèmes pédagogiques et politiques liés à l'alphabétisation des adultes.

Les textes publiés par le Journal de l'alpha n'engagent que leurs auteurs.

Les auteurs du Journal de l'alpha ont la liberté de décider si la nouvelle orthographe est ou non appliquée, en tout ou en partie, à leur texte. Ils sont libres également d'adopter ou non, en tout ou en partie, l'écriture inclusive.

Rédaction Lire et Écrire Communauté française asbl
42a bte 4 rue des Vétérinaires 1070 Bruxelles 02 502 72 01
journal.alpha@lire-et-ecrire.be
www.lire-et-ecrire.be/journal.alpha

Secrétaire de rédaction Sylvie-Anne Goffinet

Comité de rédaction Louise Culot, Justine Duchesne,
Daniel Flinker, Aurélie Leroy

Comité de lecture Nadia Baragiola, Catherine Bastyns,
Frédérique Lemaître, Cécilia Locmant, Véronique Marissal,
Christian Pirlet

Éditrice responsable Sylvie Pinchart

Design 41109.be

Dépôt légal D/2023/10901/03



Prochain numéro

Pauvreté

Une notion à déconstruire, des combats à mener

Édito

Sylvie Pinchart, directrice

Lire et Écrire Communauté française

Ce qui distingue l’alphabétisation d’autres dispositifs de formation des adultes est d’avoir pour objet central l’apprentissage des langages fondamentaux – pour s’exprimer, lire, écrire, calculer et maîtriser les savoirs de base nécessaires pour vivre, grandir et faire grandir le monde dans lequel nous vivons. En alphabétisation populaire, ces langages ne sont pas une fin en soi, « des objets à intégrer » mais des outils, des ressources au service de ...

Ces outils, les langages, sont par ailleurs eux-mêmes des constructions marquées par leur contexte social et culturel. Ils sont aussi témoins et porteurs de dynamiques sociales inégalitaires. Comment dès lors mieux comprendre ces constructions sociales que sont les langages pour mieux identifier les voies d’action qui renforcent les processus d’autonomisation, d’émancipation et de création ? Voilà la proposition de ce *Journal de l’alpha* : éclairer nos pratiques associatives d’alphabétisation populaire, avec une meilleure connaissance et compréhension de notre objet même de travail, les langages.

Peut-être que, comme moi, vous allez découvrir de nouveaux mots : sociolinguistique, glottophobie, scripturalité, immigratien, interlangue... mais pas question de se laisser intimider par ces derniers ! Chacun de ces mots, et d’autres encore à découvrir au fil des contributions, apporte des éclairages qui ne sont pas que « théoriques ». La « glottophobie » par exemple, terme créé par le sociolinguiste Philippe Blanchet, désigne les discriminations à pré-texte linguistique qui, comme d’autres discriminations, font partie des réalités vécues par de nombreuses personnes. Justine Duchesne est allée à la rencontre d’apprenant·e·s qui lui ont fait part de leurs ressentis et réactions face à ces discriminations dont on parle peu.

Ces termes sont pour certains, dont « immigratien » inventé par l’anthropologue Jérémie Piolat, bien incarnés dans des pratiques pédagogiques d’alphabétisation, comme nous le montrent les contributions d’Aurélie Audemar et de Frédéric Maes. Dans l’enseignement

également comme nous le fera découvrir Nicole Wauters à propos du langage de scolarisation. Ces contributions déconstruisent des idées reçues, explicitent des implicites... et surtout donnent à voir des stratégies d'action. Toutes passent par une réflexion sur la posture adoptée par le-la formateur-riche (ou l'enseignant-e), sur sa capacité à partager avec les apprenant-e-s ses connaissances et compréhension des langages pour que chacun-e d'entre eux-elles puisse poser ses choix.

Dans la contribution de Jean-Louis Siroux, le point d'entrée n'est pas la question pédagogique mais bien le langage comme outil de domination, et dont il fait un objet d'étude privilégié du fonctionnement social, plus précisément à partir des prises de parole médiatiques des Gilets jaunes. L'idée principale est que la maîtrise « technique » du discours ne permet pas à elle seule d'assurer la prise en compte d'un acte de parole. Le statut reconnu ou pas à celui qui s'exprime... pèse tout autant. C'est une réalité que nous vivons régulièrement en alphabétisation, parfois « rudement », particulièrement dans les projets et actions où des apprenant-e-s prennent la parole publiquement.

Les trois dernières contributions s'attaquent « à la bête noire » de nombreuses personnes en situation d'illettrisme (et elles sont loin d'être les seules concernées...) : le langage administratif. L'une porte sur les démarches administratives UBOesque des membres de l'association *Osons en Parler*, la seconde sur les pistes d'adoption d'un français simplifié dans de nombreux écrits de la vie quotidienne et administrative, et la troisième sur un travail mené à l'Administration communale de Nivelles.

La faible maîtrise des langages fondamentaux est à la fois cause et conséquence d'inégalités sociales. Dans un environnement où les usages langagiers se complexifient, deviennent de plus en plus hermétiques à tout-e un-e chacun-e, disqualifient une part de plus en plus importante de la population dans l'exercice de ses droits et de sa citoyenneté, il est aujourd'hui, encore plus qu'hier, nécessaire de multiplier et de coordonner plusieurs voies d'action. Afin que les langages deviennent émancipateurs pour toutes et tous. Afin de lutter contre les discriminations, à la fois par l'action pédagogique, culturelle et politique. Afin de porter haut les droits de tou-te-s et le bien commun...



i Information

Vente

Raspail

Service
après-vente
Concessif

La glottophobie : ce terme quelque peu barbare a été inventé par Philippe Blanchet afin de poser un mot sur une réalité vécue par de nombreuses personnes, en vue de désigner les discriminations à prétexte linguistique. L'intention de ce sociolinguiste était ainsi de mettre en évidence un domaine de discriminations largement ignoré, voire négligé, relevant de faits fréquents, ordinaires de la vie quotidienne. Aussi banale puisse-t-elle apparaître à première vue, cette distinction, opérée sur base d'un niveau de maîtrise de la langue, n'est malheureusement pas sans conséquences pour de nombreux apprenants qui disent littéralement « ne plus avoir osé parler » face à des situations de mépris, de rejet ou encore de déni de leur demande et de leur personne. De ces situations découlent des conséquences humaines et sociales non négligeables, notamment en termes d'accès à certaines ressources (financières, sociales...) ou à certains droits.

« Comment ? Je ne comprends pas ce que vous dites ! »

Justine Duchesne, chargée de projets
Éducation permanente à Lire et Écrire Wallonie

Discrimination, de quoi parle-t-on ?

Qu'est-ce qu'une discrimination ? Une disparité de traitement fondée sur un critère illégitime, nous apprend Esther Benbassa¹. Cette définition qui se base plutôt sur une légitimité considérée en fonction d'une dimension éthique et non juridique permet d'étendre cette notion au-delà du carcan légal en vigueur².

En Belgique, si aujourd'hui 19 critères³ sont reconnus par la législation antidiscrimination⁴, le critère de la langue n'apparaît pas comme tel. Il peut néanmoins se dissimuler ou se croiser avec d'autres comme ceux de l'origine réelle ou supposée, du genre, ou encore de la situation économique...⁵ Cependant, reléguer le facteur linguistique au « second plan » revient à le minimiser. Si l'inscription de ce nouveau critère de discrimination dans la loi peut notamment poser question sur l'effectivité du recours ainsi que sur l'idéologie qui sous-tendrait celle-ci⁶, désigner ce qui relève du ressenti, du moins tangible, s'avère néanmoins indispensable. Ne fût-ce que pour révéler symboliquement des souffrances, des sentiments de rejet et de négation identitaire fortement présents, notamment chez les apprenants en alphabétisation.

Souvent balayée d'un revers de la main, la question de la maîtrise d'une langue écrite ou orale est tout sauf anodine. Elle renvoie à des

¹ Esther BENBASSA, reprise par Philippe BLANCHET, *Discriminations : combattre la glottophobie*, Lambert-Lucas, 2019, p. 42.

² L'illégitimité est ainsi considérée en fonction d'une éthique posée dans un contexte d'analyse de situation, et non en fonction d'un texte juridique et de ses modalités d'application. (Ibid., p. 43).

³ Prétendue race, couleur de peau, nationalité, ascendance (juive) et origine nationale ou ethnique, handicap, convictions philosophiques ou religieuses, orientation sexuelle, âge, fortune (ressources financières), état civil, convictions politiques, convictions syndicales, état de santé, caractéristiques physiques ou génétiques, naissance, origine sociale. Plus d'informations : www.unia.be/fr/criteres-de-discrimination/criteres-de-discrimination

⁴ Cette législation est composée de trois lois fédérales (la loi antiracisme, la loi anti-discrimination et la loi genre), mais aussi d'un décret régional wallon, relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination dans les relations de travail, d'orientation, de formation et d'insertion professionnelles.

⁵ En sachant qu'effectivement les différents types de discriminations sont liés et se cumulent souvent. (Ph. BLANCHET, *Glottophobie*, in *Langage & Société*, 2021, HSI, p. 156, www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2021-HSI-page-155.htm).

⁶ À ce propos, voir : Duygu CELIK, *Les lois antidiscriminations doivent-elles reconnaître les discriminations liées à l'écrit ?*, Lire et Écrire Wallonie, décembre 2018, https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/reconnaissance_illettrisme_dans_lois_anti-discrimination_2018.12.05.pdf

notions d'identités, d'appartenances sociales et collectives, mais également à des rapports de domination et de pouvoir au sein d'une société.

Une question de pouvoir

Au quotidien, nul ne peut déclarer parler un français correct, pur, sans variation, ni accent. Les pratiques langagières constituent un continuum infiniment varié et variable. Pourtant, il n'est pas rare d'entendre des remarques discréditant un dialecte utilisé, une prononciation aux accents d'origine ou encore une erreur de grammaire pourtant fossilisée dans le langage courant. « *On ne dit pas comme ça mais plutôt comme ça !* », peut-on entendre dans la bouche de ces « donneurs de leçons ». Comme si certains détenaient les codes du « bon français » au détriment d'autres, utilisant des formes dites « populaires », « locales » ou « incorrectes ».

Agir de la sorte – se positionner en tant que détenteur du savoir linguistique normé – revient d'une certaine façon à reproduire un comportement de nature hégémonique⁷ visant à imposer une culture linguistique dominante, sous-couvert d'instituer ce qui est considéré comme l'« ordre des choses » : la « meilleure » pratique linguistique, selon les grammairiens. Pourtant, la pureté de la langue n'existe pas. L'homogénéisation linguistique peut dès lors s'apparenter à « *une prise de contrôle sur les discours des individus* »⁸. On veut du lisse, du monochrome, du langage soutenu. À bas les variations, les patois, la folie des accents, la saveur des dialectes locaux.

Pierre Bourdieu a d'ailleurs largement montré « *comment les formes linguistiques prescrites en tant que 'norme standard' ont été élaborées, cultivées et exploitées par les classes dominantes pour se constituer à la fois un capital symbolique et politique ainsi que pour en limiter le partage* »⁹. Ainsi détiennent le pouvoir ceux et celles qui parlent et pratiquent « la bonne langue ». À ce titre,

⁷ « Une hégémonie est une domination non perçue comme telle, intégrée aux fonctionnements sociaux supposés 'normaux', acceptée par les acteurs sociaux, y compris ceux qui peuvent, d'un autre point de vue, en être considérés comme des victimes. » (Ph. BLANCHET, *Discriminations : combattre la glottophobie*, op. cit., p. 47).

⁸ Ibid., p. 68.

⁹ Ph. BLANCHET reprenant Pierre BOURDIEU, *ibid.*, p. 68.

l'école représente une des instances clés amenée à reproduire « le contrôle social au service du pouvoir »¹⁰. En inculquant les normes dominantes, elle concourt à la dévalorisation d'autres normes sociales et linguistiques. Elle crée des instruments de sélection sur base des ressources linguistiques détenues par chacun. « *Instrument de sélection aussi puissant qu'injuste* », écrit Philippe Blanchet¹¹.

Un des exemples les plus courants de glottophobie proposé par ce sociolinguiste se déroule d'ailleurs au sein du monde scolaire. Le voici :

Dans une classe d'accueil en France, un professeur demande à un élève nouvellement arrivé de se présenter :

- « *Comment t'appelles-tu ?* »
- « *Ahmed* » (avec un « h » prononcé).
- « *En France, on ne prononce pas les 'h'. Tu t'appelles Amed. Répète ton nom. Amed* », ponctue l'enseignant¹².

Cet échange montre bien la violence symbolique que représente le rejet de la prononciation d'origine du prénom de cet enfant. Violence doublée d'une tentative de lui imposer une modification de sa façon de parler¹³, mais également d'altérer son prénom, sa personne, ainsi que le choix réalisé par sa famille à sa naissance.

Des attitudes aux conséquences humaines et sociales désastreuses

Ce sont donc bien des personnes qui sont discriminées et non des pratiques linguistiques. Cette précision a toute son importance, tant le rejet, l'humiliation ou la moquerie liés aux façons de parler touchent la personne comme une négation d'elle-même¹⁴. C'est d'ailleurs pourquoi Philippe Blanchet souhaite parler de

¹⁰ Ibid., p. 76.

¹¹ Ibid., p. 69.

¹² Ibid., p. 102.

¹³ Ibid.

¹⁴ Dans cette optique, « glottophobie » s'inscrit dans la même lignée que des termes tels que xénophobie, homophobie..., dans le but de situer ces comportements « *dans un paradigme sociopolitique de rejet de la personne* ». (Ph. BLANCHET, *Glottophobie*, in *Langage et société*, op. cit., p. 156).

« glottophobie », afin « de restituer aux discriminations linguistiques toute leur dimension et leur gravité politique et sociale ainsi que leur concrétisation humaine et plus seulement linguistique »¹⁵. Qu'on s'attarde sur des moqueries ou sur un refus de répondre à une demande émise par l'usager d'un service en raison d'une prétendue incompréhension de la requête émise (« *Revenez plus tard, quand vous saurez parler français !* »), les comportements glottophobes peuvent prendre plusieurs formes et s'échelonnent sur différents niveaux de « gravité ». Cependant, aucune de ces réactions ne peut être considérée comme innocente, tant l'impact sur les sujets est réel (et parfois plus qu'on pourrait l'imaginer).

Dans ce qui suit, divers exemples tirés de rencontres avec des apprenants en alphabétisation seront mis en évidence. Ceux-ci s'axent plutôt sur une dimension singulière et non institutionnelle¹⁶ de la mise en œuvre de la glottophobie au quotidien¹⁷.

Insécurité linguistique

Nombreux sont les apprenants à avoir intériorisé l'idée qu'ils parlent « mal » français. Même si certains semblent s'exprimer oralement plus aisément que d'autres, la réaction d'un interlocuteur qui grimace ou qui tend l'oreille, faisant mine de ne pas comprendre, a pour conséquence l'abandon clair et net de la requête en cours ou de la conversation entamée. C'est ainsi que Michel Francard¹⁸ décrit

¹⁵ Ph. BLANCHET, *Discriminations (...)*, op. cit., p. 43.

¹⁶ Les comportements glottophobes peuvent être très présents au sein d'instances collectives (telles que l'école comme nous l'avons vu) mais sont également véhiculés par tout un chacun au sein de la société, au sens où chaque locuteur devient vecteur de ces comportements (parfois sans s'en rendre compte), que ce soit par soumission ou par loyauté à un ordre linguistique dominant. (Ibid., p. 61). Dans les exemples rapportés ci-après, la dimension singulière renvoie aux témoignages de celles et ceux qui subissent au jour le jour des actes que l'on peut considérer comme glottophobes.

¹⁷ Ces exemples sont tirés de rencontres individuelles (au nombre de quatre), ainsi que d'un échange collectif avec des apprenants d'un groupe de formation en alphabétisation à Lire et Écrire Brabant wallon. Une sélection a dû être effectuée parmi l'ensemble des témoignages récoltés, tant le nombre de situations vécues était élevé. Il est également important de souligner que la présence de nombreux apprenants d'origine étrangère parmi les personnes rencontrées introduit un biais dans la restitution des situations de vie relatives à la glottophobie, puisque des personnes dont le français est la langue maternelle sont aussi normalement concernées.

¹⁸ Michel FRANCARD, repris par Ph. BLANCHET, in Aurélien BERTHIER (propos recueillis par), *Lutter contre la glottophobie* (interview), in *Agir par la culture*, n°52, hiver 2017, pp. 14-17, www.agirparlaculture.be/category/agir-par-la-culture-n52

les retombées d'une insécurité linguistique, fortement présente parmi les classes populaires, ouvrières, rurales, ou encore chez les personnes d'origine étrangère. Cette insécurité linguistique désigne le fait qu'une personne confrontée à des modèles linguistiques « supérieurs » au sien intériorisera l'idée qu'elle parle mal, ce qui l'insécurisera dans ses prises de parole.

Les exemples de cet ordre sont légion. Les apprenants se brident dès qu'ils sont amenés à prendre la parole dans les administrations, par téléphone ou encore lors d'interactions de la vie courante.

Mila nous explique : « À la pharmacie, j'allais pour acheter un médicament. Ils [les pharmaciens] ont rigolé. Je n'ai pas compris. Je suis devenue rouge. Je suis sortie. Je savais qu'ils parlaient de moi. Maintenant, c'est mon mari qui y va pour moi. »

Mati nous donne quant à lui l'exemple d'une situation vécue à la gare : « Je voulais prendre un ticket à la machine. Il était noté six euros mais ça ne fonctionnait pas. J'ai été demander au guichet et le monsieur m'a répondu : 'Je ne comprends pas. Il est écrit quoi [sur la machine] ? La réponse n'est pas écrite sur mon front !' Depuis, je n'ose plus aller au guichet. Je vais à la machine. »

La réaction de leur interlocuteur a non seulement déstabilisé ces deux apprenantes mais les a également insécurisées à tel point qu'elles ont préféré suspendre leur démarche jusqu'à pratiquer une forme « d'autocensure »¹⁹ qui tend à s'ancrer dans la durée²⁰. « Tu vois sur son visage, la personne est concentrée sur toi. Elle se sent supérieure. Si elle ne fait rien qu'un geste, je suis bloquée. C'est comme si je ne savais pas parler. Je ne fais pas confiance », nous dit Sadi. Elle poursuit en nous expliquant une situation qui l'a fortement marquée dans le cadre de son travail : « J'ai travaillé beaucoup avec des Belges. Je nettoyait les bureaux. Une fois, j'ai entendu le patron, il s'est moqué de moi. Il a répété la façon dont j'ai dit les choses. Après, je me suis retrouvée comme si je ne savais pas parler. J'étais gênée de parler avec un patron. »

¹⁹ Ibid.

²⁰ À ce titre, Bourdieu parle d'ailleurs d'un « désarroi qui fait perdre tous les moyens » et qui rend les locuteurs incapables de trouver leurs mots, comme s'ils étaient « dépossédés de leur propre langue ». (P. BOURDIEU, repris par Ph. BLANCHET, *Discriminations (...)*, op. cit., p. 72).

Non-accès à certains droits et ressources fondamentales

Dans un autre registre, les situations glottophobes peuvent également entraver l'accès des apprenants à certaines ressources (financières, sociales...) ou à certains droits fondamentaux.

Prenons l'exemple d'une personne qui arrive en Belgique et qui souhaite se loger. Celle-ci devra à un moment donné téléphoner à un propriétaire qui met son bien en location. De nombreux apprenants ont ainsi dû faire face à des réponses écourtées en raison d'une prononciation dévoilant des origines étrangères²¹. « *Les gens raccrochent au nez, en disant : je ne comprends pas !* », exprime Soel.

D'autres histoires suivront, toujours dans la même veine. À l'hôpital, lorsqu'ils cherchent un travail, à la banque, face à la police... les apprenants se retrouvent en position d'infériorité en raison d'une maîtrise partielle de la langue française. Ils anticipent une incompréhension de leur interlocuteur. Ils s'autodisqualifient d'avance. Cette spirale vicieuse et insidieuse entraîne des conséquences sur la santé des personnes, sur leurs finances, sur le règlement de situations administratives parfois complexes.

Hami explique une situation vécue à l'hôpital : « *J'ai eu un problème de santé. J'ai dû aller à l'hôpital. J'ai voulu expliquer. On ne m'a pas écouté. On m'a renvoyé chez moi, sans analyse, sans rien. J'ai dû demander à un ami de m'accompagner. C'est mon ami qui a dit : 'Non, il reste ici ! Faites-lui des analyses.'* On a vu que j'avais des pierres à la vésicule. » Cet apprenant précise que si son ami ne l'avait pas accompagné, personne ne l'aurait écouté.

Maryam décrit la situation de son frère qui s'est vu refuser un travail, en raison d'un niveau de maîtrise du français insuffisant : « *Il est venu [en Belgique] par regroupement familial. Ça faisait un mois et demi qu'il était là. Il s'est présenté à l'agence de titres-services où je travaillais et on lui a demandé s'il parlait français. On lui a refusé l'accès, en disant : 'Non, il faut qu'il parle français.' Mais c'est du nettoyage, ça n'a rien à voir avec le travail !* »

²¹ Plusieurs formateurs présents lors de l'échange ont également expliqué devoir régulièrement téléphoner pour des apprenants, ces derniers anticipant un mauvais accueil téléphonique de leur interlocuteur en raison de leur prononciation ou de leur façon de s'exprimer.

Enfin, Gaetano nous rapporte une situation au téléphone, lors d'un contact pris avec sa banque : « *Je voulais ouvrir un compte pour une asbl dont je fais partie. J'ai téléphoné à ma banque, où je suis depuis des années. La personne au téléphone m'a tout de suite demandé si j'avais une carte d'identité belge. J'ai répondu : 'Oui Madame, je suis belge.' Elle m'a répondu qu'il fallait absolument que tous les membres de l'asbl fournissent une carte d'identité belge. Elle a transmis le dossier à quelqu'un d'autre et personne ne m'a rappelé. Il n'y a eu aucune suite. La façon dont je parlais au téléphone a amené des doutes sur mon identité. Ça m'a touché. Je me suis senti diminué.* »

Ces situations sont fréquentes et se répètent pour les apprenants en alphabétisation. Ces répétitions engendrent un sentiment d'exclusion, de non-prise en compte, les plaçant dès lors face à un « non-choix » d'accéder petit à petit aux standards de la langue française, ne fût-ce que pour avoir une chance de se sentir compris, entendus et inclus. « *Il n'y a pas le choix, il faut se battre chaque jour* », insiste Fatima.

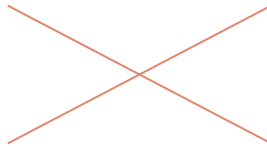
Réaffirmer la richesse d'une pluralité linguistique

Les langues ne sont pas que des outils servant à retranscrire les pensées humaines. Elles sont des créations culturelles, mouvantes qui s'enrichissent des pratiques, de leur appropriation par chacun, des évolutions sociétales. Affirmer leur caractère culturel, c'est aussi souligner que leur pratique s'acquiert dans les relations avec d'autres, qu'elles n'ont rien de naturelles²². Se rappeler cela, c'est déjà sortir d'un schéma de pensées visant à imposer une langue dite nationale, dominante à des personnes et à des groupes obligés de s'y plier. Ensuite, garder à l'esprit que l'immense majorité des humains et des sociétés est plurilingue, qu'une compétence linguistique est normalement plurilingue²³, c'est aussi mettre en évidence l'idée qu'on peut s'enrichir de cette diversité linguistique, en tirer parti pour un apprentissage en cours. C'est aussi se rappeler à quel point on se fourvoie en valorisant un monolingisme absolu qui est en fait une pure fiction au service des classes aisées.

²² Ph. BLANCHET, *Discriminations (...)*, op. cit., p. 124.

²³ En opposition à une compétence linguistique tirée d'un monolingisme dit absolu. (Ibid., p. 128).

Au-delà de ces considérations, Philippe Blanchet nous invite à adopter une stratégie en deux points : s'adapter et combattre. Si, dans l'immédiat, nous sommes effectivement contraints de nous adapter en appliquant en grande partie les normes dominantes, surtout à l'écrit, on peut néanmoins avoir une attitude plus combattive, comme utiliser les espaces qui permettent une certaine visibilité afin de les personnaliser, de les enrichir en variations, de les gonfler de normes alternatives²⁴ : par exemple, parler un français moins normé en public, utiliser l'orthographe rectifiée, introduire par-ci par-là dans les discours des mots provenant d'autres langues...²⁵ Enfin, il y aurait tout un travail à faire sur nos comportements propres. Une remise en question interne afin d'éviter d'émettre des jugements absolus sur la façon de parler de l'autre qui s'exprime différemment. L'idée étant que tout un chacun développe des « valeurs renouvelées à propos des langues et de la parole des gens, et donc des gens dans leur parole »²⁶. Parce qu'un français au service des citoyens peut exister. Parce que ce français peut vivre dans une « diversité revendiquée »²⁷.



²⁴ Ibid., p. 130.

²⁵ Interview de Ph. BLANCHET, op. cit., p. 17.

²⁶ Ibid.

²⁷ Patricia LATOUR et Francis COMBES, *Pour une langue arborescente*, in *La Pensée*, n°403, 2020/3, pp. 5-17, www.cairn.info/revue-la-pensee-2020-3-page-5.htm

Math Mesures de grandeur

Les mesures de temps (opération)

Exemples:

$$1\text{ h } 14\text{ min } 36\text{ s} + 8\text{ h } 19\text{ min } 59\text{ s} =$$

$$2\text{ h } 10\text{ min } 6\text{ s} - 14\text{ h } 59\text{ min } 46\text{ s} =$$

$$4\text{ min } 20\text{ s} \times 7 =$$

Ils fréquentent l'école depuis la maternelle. Comme tant d'autres élèves, ils ont appris à lire et à écrire. Et pourtant ! À 15 ans, à 20 ans, l'écrit les rebute : ils lisent sans comprendre la plupart des écrits de la vie quotidienne. Leur propre expression verbale est maladroite, imprécise, les met en difficulté face aux exigences de la société, face aux attentes du monde du travail. Que s'est-il passé ? Qu'est-ce qui a dérapé tout au long de leur parcours scolaire ? Pourquoi ces jeunes n'ont-ils pas acquis le langage élaboré spécifique au monde scolaire et fondateur d'une pensée abstraite ? Pourquoi cette méconnaissance présente-t-elle un tel obstacle à leur émancipation en tant que citoyens ? Replonger dans les premiers apprentissages de l'école fondamentale, c'est partir à la recherche même des racines de ce que l'on qualifie d'analphabétisme fonctionnel.

Le langage de scolarisation *La responsabilité de l'école dans l'émancipation de tous par et grâce au langage*

Nicole Wauters, inspectrice primaire à la retraite de la
Fédération Wallonie-Bruxelles

Classe de 1^{re} année primaire. Madame Mélanie commence sa leçon de mathématiques. L'objectif du jour : aborder l'opération de la soustraction. Pour atteindre cet objectif, l'enseignante propose

à ses élèves de jouer aux quilles. Dans les différents groupes, les propos fusent dans un langage très spontané : « Regardez ! Sarah, elle a gagné ! Elle a fait tomber plus de quilles que Yvan. » « Noor a renversé 7 quilles, il en reste 3 ! » « Noam, c'est un champion : il a fait tout tomber. » Madame Mélanie passe de groupe en groupe, questionne, reformule, relance le jeu...

Après un temps de manipulations, elle invite les élèves à regagner leur place. Elle leur distribue une feuille sur laquelle elle a représenté des situations similaires à celles vécues par ses élèves. Elle formule la consigne : compléter le dessin et le tableau en pensant à ce qui s'est passé. Si certains saisissent vite l'exercice à réaliser, d'autres se mettent à colorier les quilles avec beaucoup d'application. Quelques-uns restent sans réaction, lorgnent la feuille d'un voisin pour essayer de comprendre ce que Madame Mélanie attend d'eux... Que se passe-t-il ? Pourquoi certains élèves sont-ils bloqués ? Pourquoi certains se mettent-ils à colorier ? N'ont-ils pas saisi la consigne ? Ils ont participé au jeu, ils en ont éprouvé du plaisir, ils se sont exprimés à propos des performances des uns et des autres... Où est le problème ?

La classe : un univers culturel éloigné de certains univers familiaux

Jouer aux quilles fait partie des univers enfantins. On joue pour le plaisir de jouer. Dans un « ici et maintenant » très concret, on échange, on s'entraîne, on s'amuse, on gagne et on perd... On croise même des « savoirs » mais... sans le savoir ! Car là n'est pas l'enjeu ! À l'école au contraire, on ne joue pas forcément pour jouer ! Dans la situation décrite, l'école en quelque sorte « récupère » le jeu pour soutenir un objectif d'apprentissage : ceci n'est pas toujours clair à l'esprit des élèves pour qui le jeu de quilles sert à s'amuser et pas à comprendre un savoir mathématique. Les élèves ont bien volontiers participé au jeu mais tous ne voient pas à quoi sert de revenir sur celui-ci pour se questionner, pour réfléchir, pour faire des exercices... pour apprendre ! Entre la consigne de l'enseignante et ce que comprend l'élève, il y a donc malentendu. Comment cela peut-il s'expliquer ?

Selon Danielle Mouraux¹, si des élèves répondent rapidement aux tâches scolaires et, semble-t-il, presque spontanément, c'est qu'ils y ont été culturellement préparés et prédisposés par la culture de l'écrit abstrait présente dans leur famille. Dès leur naissance, ces enfants sont préparés au passage, si spécifique à l'école, du jeu *pour de vrai* au jeu *pour comprendre et apprendre* : leur entourage les interpelle, les interroge lors de la lecture d'un album, lors d'une promenade, lors de la confection d'un gâteau... « *Regarde bien l'image. Que vois-tu ? Que fait la petite fille ?* » « *Regarde ces oiseaux. Est-ce que ce sont les mêmes que ceux que tu as vus dans ton livre ? Pourquoi ?* » « *Viens préparer un gâteau avec moi. Je vais d'abord peser la farine et puis, qu'est-ce qu'on va faire, tu crois ?* » Les enfants ainsi sollicités sont entraînés dès leur naissance à parler, à discuter, à verbaliser ce qu'ils vivent, voient, observent... Autrement dit, ils sont entraînés à réfléchir au-delà de l'action. Des allers et retours permanents se font entre l'expérience vécue et sa mise à distance. Sans toujours en être conscients, les parents les préparent ainsi au métier d'élève. Ces enfants vont retrouver en classe la manière de parler et de penser qu'ils ont découverte au sein de leur famille et cette continuité va les aider à répondre très vite aux attentes de l'école.

Les enfants qui baignent dans une culture essentiellement orale pratique découvrent à l'école une manière de parler et de penser qui leur est étrangère. Certes, ils s'expriment beaucoup mais sur des observations immédiates et praticopratiques, sans intellectualiser leurs expériences. Ils ne voient donc pas à quoi cela sert de revenir sur un vécu, sur un jeu, sur une expérience. *On fait les choses* parce que Madame le demande... Pour avoir des points... À force de ne pas comprendre les enjeux réels de l'école, ces élèves accumulent les incompréhensions, les imprécisions, limitent leur investissement et finissent par être débordés par l'abstraction croissante des matières. Beaucoup décrochent et risquent de devenir ce que l'on appelle des analphabètes fonctionnels. Au départ, ces jeunes ont appris à lire et à écrire mais au fur et à mesure qu'ils s'enfoncent dans la complexité et l'abstraction des textes scolaires si éloignés de leur culture

¹ Danielle MOURAUX, *Entre rondes familles et école carrée... L'enfant devient élève*, De Boeck, 2012, p. 75.

familiale, ils perdent pied et ne sont plus capables de gérer cette complexité pour trouver des solutions à certains problèmes dans leur milieu quotidien, scolaire et, plus tard, professionnel.

Que peut faire l'école pour éviter ce décrochage ? Pour embarquer tous les élèves dans l'aventure des savoirs, le langage joue un rôle essentiel.

Des mots, du vocabulaire... pour comprendre les matières scolaires

Revenons au jeu de quilles. La plupart des élèves de Madame Mélanie (6 ans) s'expriment spontanément autour du jeu : qui a gagné, qui a perdu, qui a renversé le plus de quilles. Tous sont en mesure de formuler à leur manière la différence entre la situation de départ (10 quilles debout) et la situation d'arrivée (nombre de quilles renversées et nombre de quilles toujours debout) : « Yvan a renversé plus de quilles, Sarah moins. » « Restent 5 quilles. » « Y'avait 10 quilles debout. Yaël a tout fait tomber. Il en reste 0 debout. » Leur langage s'apparente à une communication familière, fortement contextualisée.

Tant qu'on est dans le jeu, ce langage est concret et compris de tous. Au fil de la leçon, l'enseignante ajoute peu à peu les termes plus abstraits de l'univers mathématique tels que *soustraction*, *opération*, *différence*. Ces termes sont souvent noyés dans le discours : les élèves issus de milieux éloignés de la culture scolaire se suffisent des termes concrets qui leur sont familiers comme *enlever*, *retirer*, *supprimer*. Ils oublient très vite les mots plus abstraits comme *soustraire*. Voire, ils ne les repèrent même pas et ne s'embarrassent donc pas des nuances entre certains de ces termes spécifiques. Par exemple, ils ne saisissent pas la nuance à faire entre les termes *soustraction* et *différence* : une *soustraction*, c'est l'opération par laquelle on enlève, on retire, on retranche, on supprime... Alors que le terme *différence* exprime plutôt le résultat de cette opération. Pour ces élèves, la dimension bien pratique de la communication familière suffit... Le langage plus précis et surtout plus abstrait ne retient ni leur attention ni leur motivation à se l'approprier.

Toujours à propos du vocabulaire, une autre difficulté est celle de la polysémie des mots. De quoi s'agit-il ? L'enseignante présente la soustraction comme étant l'une des quatre *opérations* mathématiques. Quel lien l'élève fera-t-il entre l'*opération* mathématique et l'*opération* que doit subir grand-maman à l'hôpital ? Sans parler de l'*opération Télévie* qui se déroulera dans quelques jours à l'école ! De très nombreux termes rencontrés dans la vie courante sont utilisés en classe avec des sens différents de ceux auxquels les enfants sont habitués. Parce qu'on les rencontre dans un contexte précis, le risque est de croire que les élèves vont automatiquement déduire leur signification appropriée. Or, ce n'est absolument pas le cas. Insuffisamment maîtrisés, nuancés, précisés, ces mots abstraits de plus en plus utilisés dans les apprentissages scolaires s'accumulent et deviennent de véritables obstacles quand il s'agit de comprendre des énoncés, des définitions, des consignes...

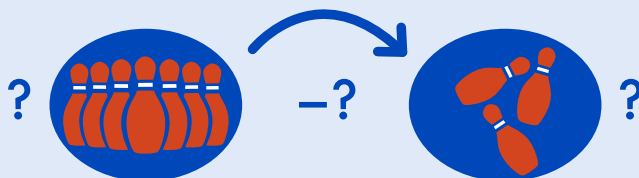
Des dessins, des schémas, des tableaux... à décoder

Lors des évaluations externes non certificatives organisées chaque année par la Fédération Wallonie-Bruxelles², on constate que de nombreux élèves de 3^e année primaire (8 ans) sont mis en difficulté lorsque le problème à résoudre n'est pas illustré et qu'ils doivent eux-mêmes construire leur propre représentation (mentale ou autre) de l'énoncé. Si le contexte de l'énoncé est généralement bien compris (des enfants qui jouent aux billes, par exemple), traduire un énoncé ou une information sous la forme d'un schéma ou d'un dessin, plus tard sous celle d'une formule... reste inaccessible à un grand nombre d'élèves.

Pour saisir la nature de cette difficulté, revenons à la leçon de Madame Mélanie et observons le document qu'elle a distribué à ses élèves. Apparier l'objet « quille » à sa représentation ne pose pas de difficulté. Par contre, que signifient les deux ovales qui entourent respectivement les deux groupes de quilles ? Que signifie la flèche orientée de l'ensemble de gauche vers celui de droite ? Comment lire le tableau ? Comment le compléter ?

² Fédération Wallonie-Bruxelles, *Évaluations externes non certificatives. Pistes didactiques*, 2010 et années suivantes, www.enseignement.be/index.php?page=25162&navi=20240

J'apprends la soustraction



1. Complète le calcul :

$$10 - \dots = \dots$$

2. Complète le tableau :

Nom des élèves	Nombre de quilles avant le jeu	Nombre de quilles tombées	Nombre de quilles encore debout	Calcul
Yvan	10	3	?	$10 - 3 = 7$
Sarah	?	?	4	
Noam	?	?	?	
...				

Les flèches, les ensembles, les étiquettes, les signes « - » et « ? », le tableau à double entrée font partie de ces nombreux codes construits par une communauté pour représenter, voire symboliser une situation donnée. C'est ce qu'on désigne sous le nom de systèmes sémiotiques. Le dictionnaire *Larousse* définit un système sémiotique comme un ensemble de signes (symboles, pictogrammes, graphes, modes de représentations...) utilisés pour communiquer une signification autrement que sous la forme de phrases et de mots. Par exemple, en mathématiques, le signe « = » résume à lui seul le concept d'équivalence entre deux grandeurs, entre deux nombres, entre deux expressions...³ Le monde scolaire utilise abondamment ces signes pour communiquer, schématiser, résumer... un concept, une idée.

³ Nicole WAUTERS, *Langage et réussite scolaire. Pratiques d'enseignement et français de scolarisation*, Couleur Livres/Changements pour l'Égalité, 2020, p. 43.

Même si les élèves ont vécu les activités, même s'ils ont manipulé du matériel, même s'ils ont verbalisé leurs démarches, la traduction de ces démarches en pictogrammes, en schémas, en graphiques, en tableaux reste particulièrement complexe pour un nombre important d'élèves. C'est vrai en mathématiques, bien sûr, mais cette difficulté se rencontre dans toutes les disciplines scolaires.

Les textes de l'école... complexes à comprendre

Au-delà de la complexité du vocabulaire, les matières scolaires sont présentées sous la forme de textes, d'énoncés, de définitions, libellés dans des structures langagières complexes fortement éloignées de la communication orale familière. Observons par exemple, cette définition de la soustraction : une soustraction est une « *opération par laquelle on retranche un nombre d'un autre* » (*lintern@ute*). Plus complexe encore : « *la soustraction combine deux ou plusieurs grandeurs du même type pour donner un seul nombre, appelé la différence* » (*Wikipédia*). Dans ces définitions, nous relevons des pronoms, des connecteurs logiques, des verbes peu courants, des adverbes. Une seule phrase condense plusieurs informations. Ainsi quand Madame Mélanie reformule les propos des élèves, elle utilise des mots tels que *donc, de moins que, autant que, il en reste, si... alors*. Dans certaines règles ou définitions, des temps de conjugaison expriment des faits successifs ou simultanés, antérieurs ou postérieurs... C'est le cas par exemple de cette consigne lors d'un exercice au cours de français : « *accorde les participes passés après les avoir soulignés en vert* ». Lorsqu'elle donne cours, Madame Mélanie, comme tous les enseignants, s'exprime dans un langage qui s'apparente plus à une langue écrite oralisée qu'à une langue orale familière⁴. Cette forme langagière est source de difficultés surtout chez des élèves issus de familles très éloignées de la culture écrite, et ce, quelle que soit leur langue d'origine. Basil Bernstein parlait du code élaboré de l'école en opposition au code restreint en usage dans certaines familles⁵.

⁴ C'est ce qu'on qualifie de scripturalité de la langue scolaire : on parle comme on écrit.

⁵ Basil BERNSTEIN, *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*, Les Éditions de Minuit, 1975.

Des démarches mentales... pour apprendre à penser par soi-même

Lors des apprentissages scolaires, il ne suffit pas de comprendre le langage dans lequel l'enseignant donne son cours. L'élève est invité à son tour à produire du langage : on va lui demander de comparer, de justifier, d'expliquer, d'argumenter... à partir des situations vécues en classe. On va lui demander d'expliquer comment il s'y est pris... Dès l'entrée en classe maternelle, les élèves doivent pouvoir se positionner face à une observation, suite à une expérience : où et quand ? à quoi vois-tu que ? pourquoi ? comment ? est-ce pareil ? si oui, pourquoi ? comment le sais-tu ? explique ! Le langage scolaire est utilisé pour répondre à des fonctions auxquelles les élèves n'ont pas tous été entraînés : comparer, justifier, argumenter, décrire...

Ces démarches mentales sont souvent sollicitées dans les classes sans que l'on se demande si les élèves comprennent ce qu'on attend d'eux exactement et s'ils possèdent les éléments linguistiques nécessaires pour les formuler. Ainsi, dès l'école maternelle, les élèves participent à de très nombreux classements. Ceux-ci sont vécus le plus souvent de manière implicite. Mais est-il prévu un moment au cours de la scolarité où les élèves vont pouvoir explicitement s'interroger sur ce que signifie « classer », sur ce qu'il faut mettre en place pour pouvoir classer ? Par exemple, pour classer les oiseaux, il faut les observer, dégager d'une première observation des critères ou des points de vue selon lesquels on va les catégoriser (les pattes, le bec, les plumes, le mode de reproduction, la nourriture...), selon lesquels on va repérer les ressemblances et les différences (il a, il n'a pas, il est, il n'est pas, c'est comme, il est pareil à, il est différent de...), pour enfin organiser concrètement le classement attendu et communiquer celui-ci sous forme de tableau, de schéma ou d'organigramme. Ce travail exige l'emploi de toute une grammaire qui, une fois de plus, s'apparente davantage à une langue écrite qu'à une langue orale.

Le langage lié aux apprentissages est donc infiniment complexe. Nous avons évoqué les écarts énormes existant entre certains milieux familiaux et les spécificités de ce langage. C'est une évidence : le langage des apprentissages s'apparente pour beaucoup d'élèves à une véritable langue étrangère. Un tel langage ne peut s'acquérir

par simple immersion. Un tel apprentissage doit se faire sur toute la durée de la scolarité, de manière explicite et structurée.

Le langage de scolarisation : que faire pour que tous l'acquièrent ?

Partir du principe que le langage de scolarisation s'apparente pour certains élèves à une véritable langue étrangère est un postulat intéressant qui rompt le lien souvent automatiquement établi entre le fait de parler français et celui d'être capable de comprendre « tous les français ». Chaque contexte d'utilisation d'une langue porte ses propres particularités : le langage d'un cuisinier ne sera pas celui d'un mécanicien ! Pour soutenir le développement de ce langage à l'école, la didactique des langues étrangères offre des pistes intéressantes.

Une première vigilance est de développer la maîtrise de la langue orale. Et pour apprendre à parler, il faut... parler ! Pour libérer la parole, le climat de classe va jouer un rôle primordial. Une évaluation bienveillante, la reconnaissance des langages familiaux, voire leur valorisation sont autant d'attitudes qui encouragent les élèves à s'exprimer. Il est important que les élèves, quelles que soient leurs maladresses, leurs accents, leurs difficultés... ressentent le besoin et le plaisir de prendre part aux apprentissages en s'exprimant. Il importe également que leurs avis, leurs propositions, leurs questions intéressent et soient pris en compte par leurs enseignants autant que par leurs pairs.

Encourager les élèves à s'exprimer permet aussi aux enseignants d'identifier leurs besoins et de cibler les objectifs langagiers à travailler. Préparer des cours en ayant à l'esprit le rôle que va y jouer le langage soulève une série de questions et exige de faire des choix. Impossible de gérer toutes les difficultés en même temps ! Il sera nécessaire d'installer cet apprentissage dans la durée. Quels mots vais-je prioritairement utiliser pour tel ou tel apprentissage en mathématiques, en français, en histoire, en sciences, en technologie... ? Quels sont les termes spécifiques essentiels que je souhaite que tous mes élèves comprennent et retiennent au terme de l'apprentissage ? Quels synonymes, quelles analogies vais-je utiliser ? Par exemple, soustraire, c'est comme... retirer, supprimer, effacer, raccourcir... Limiter les

objectifs sera gage d'efficacité : mieux vaut sélectionner cinq termes que l'on va mobiliser dans tous les sens qu'une liste de mots qui seront aussi vite oubliés ! C'est en construisant une base lexicale solide que le vocabulaire pourra petit à petit s'enrichir.

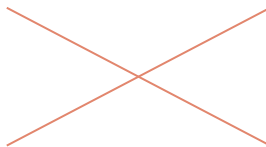
Après le choix du vocabulaire vient la question des usages langagiers. Quelle situation de communication, quelle démarche mentale vais-je mobiliser pendant mon cours ? Selon la matière abordée, mes élèves auront-ils besoin de décrire, de raconter, de comparer ou de catégoriser ? Et pour y parvenir, de quels mots, de quelles structures langagières auront-ils besoin ? A partir de quels documents vais-je travailler ? Quelles difficultés ces documents vont-ils présenter ? Quelles consignes, quels énoncés vais-je choisir ? Comment vais-je continuer à mettre des mots et des phrases autour de pictogrammes, de tableaux, de schémas et éviter ainsi de perdre la verbalisation au profit d'automatismes vite assimilés mais insuffisamment compris ?

Enfin, comment vais-je organiser le groupe pour que les plus timides trouvent des occasions de s'exprimer ? Pour que ceux qui ont du mal à structurer leur pensée et la communiquer apprennent à le faire ? Anticiper la place du langage dans mes cours me permettra d'accompagner efficacement les « petits » parleurs, tout en laissant plus d'autonomie à ceux qui maîtrisent davantage les codes langagiers de la communication. Les mises en commun seront l'occasion de réactiver, pour tous et avec tous, le vocabulaire nouveau, de remobiliser des structures de phrases plus complexes et de structurer ainsi les acquis.

Stimuler la langue orale est le tremplin indispensable. C'est ce travail qui permet de passer d'une langue de communication orale familière à une structure langagière plus proche de l'écrit : reformuler les expressions maladroites, mettre en lumière les mots importants en les écrivant au tableau, en les répétant à l'unisson, observer la structure d'une comparaison ou d'une argumentation, attirer l'attention sur les nuances... et amener ainsi chaque élève à construire et à structurer sa pensée. Pour y parvenir, il s'agira pour l'enseignant d'être vigilant à la qualité de son propre langage. Dans le but de se faire comprendre, la tentation est forte de simplifier sa communication alors qu'il est important de mettre aussi souvent que possible les apprenants au contact d'une langue plus élaborée et précise.

Le langage de scolarisation... un outil d'émancipation...

La société d'aujourd'hui diffuse des écrits de plus en plus complexes et cela dans les situations de vie les plus courantes. Aider les élèves à apprivoiser dès le plus jeune âge le langage de scolarisation, c'est leur donner des outils linguistiques et des démarches stratégiques pour qu'ils puissent par eux-mêmes et de plus en plus souvent se débrouiller face aux multiples et diverses interactions orales et écrites du quotidien. Au-delà des seules matières scolaires, c'est aussi une manière de penser et de réfléchir qui est mise en place par cet apprentissage. Les enfants autant que les adultes peu instruits sur le plan langagier, qui n'ont pas développé ces compétences se sentent démunis, insuffisamment confiants pour prendre leur place dans la société, pour proposer leur point de vue, expliquer une situation de vie, défendre leurs intérêts... La maîtrise d'un tel langage est un puissant levier de lutte contre la perte d'estime de soi et la violence sociale parce qu'elle rend capable d'exprimer, de verbaliser ses attentes, besoins et frustrations. Ce travail d'acquisition du langage de scolarisation aide bien sûr les élèves à mieux réussir leur parcours scolaire mais il aide aussi à faire de tous les apprenants des « utilisateurs compétents de la langue » au sens complexe donné par Habermas, à savoir « *des sujets autonomes, maîtres de leur propre destin, pleinement capables de jouer un rôle actif dans la société* »⁶.



⁶ Jürgen HABERMAS, repris et traduit par Eike THÜRMAN, Helmut VOLLMER et Irene PIEPER, op. cit., p. 13.



J'ai toujours demandé si j'étais différent des autres enfants de la
ma mère. À l'école, j'ai toujours cherché à travailler, mais
la famille de ma mère me traitait différemment. Elle me
ne valait rien. Quand je me regardais dans la glace, je me
demandais pourquoi moi ? Personne ne m'a expliqué quoi non plus.
seul dans mon coin. Un jour, je me suis dit en regardant
être dealer de drogue à ce point et cette nuit-là, j'ai beaucoup
pensé et je me suis rendu compte qu'elle n'était pas bonne, cette
mère. « Maman ne serait pas content. Fais un bon boulot ! Non, c'est
autres même si je ne suis pas parfait »

Langages qui discriminent ou qui émancipent, voilà un beau sujet qui traverse mon quotidien professionnel depuis 30 ans, au moins depuis que Georges, originaire de La Louvière, nous a annoncé qu'il vérifierait dans son dictionnaire si, à la Louvière, on écrivait bien un mot tel que nous le lui avons dit à l'atelier ECLER¹. Belle rébellion ! Au lieu de porter d'abord mon regard sur les apprenants, je trouve toujours intéressant de commencer à le porter sur notre propre rapport au langage, à la langue, au français spécifiquement. Car les francophones ont souvent un rapport bien particulier à leur langue : même les plus politiquement progressistes peuvent s'avérer, à ce niveau, rageusement aliénés – terme qui est pour moi le contraire d'émancipés².

Émancipation linguistique : je passe chez Delhaize puis je vais aux putes

Frédéric Maes,
formateur au Collectif Alpha

¹ À propos d'ECLER, lire par exemple : Centre de documentation du Collectif Alpha, *Atelier ECLER : Écrire, Communiquer, Lire, Exprimer, Réfléchir*, 2005, www.collectif-alpha.be/IMG/pdf/Biblio_Atelier_ECLER.pdf

² En philosophie, la notion d'aliénation est généralement comprise comme la dépossession de l'individu, c'est-à-dire la perte de sa maîtrise, de ses forces propres au profit d'un autre.

Scène 1 : ma collègue accompagne un apprenant – appelons-le Mohamed – à l'hôpital. Ça arrive rarement, heureusement. La médecin urgentiste tarde un peu. Lorsqu'elle arrive, Mohamed s'autorise un petit commentaire que ma collègue pense humoristique mais où il glisse un malheureux *tu*. Et la médecin, peut-être un peu raciste, peut-être seulement francobourgeoisocentrée, peut-être aussi sous pression dans un métier difficile, de se fendre d'un « *nous n'avons pas gardé les cochons ensemble !* » Ce que Mohamed, bien sûr vexé à son tour, comprend mal : « *Elle m'a traité de cochon !* » La faute à ma collègue qui ne lui a pas appris qu'on doit vouvoyer un-e médecin ? Mais peut-être pourrait-on aussi dire à celle-ci que monsieur n'est pas né en français et que ce tutoiement, comme peut l'être celui d'un néerlandophone, n'est pas un manque de respect. On pourrait même ajouter que si elle-même veut se faire comprendre par ses patients dans le Bruxelles d'aujourd'hui, elle ferait bien d'oublier ses expressions éculées. Mais on n'ose pas. Un peu parce qu'on sait son travail difficile, un peu, quand même aussi, parce que c'est une Médecin !

Scène 2 : j'anime une formation de formateurs sur la grammaire, la conjugaison, la fameuse et castratrice concordance des temps. J'y travaille un peu notre rapport à la norme. Et là, cette question d'une formatrice, qui est plutôt une recherche d'assentiment, je crois : « *Mais je ne vais quand même pas leur apprendre 'c'est mis là' [une expression courante là où habitent plusieurs apprenants et utilisée pour 'c'est écrit là']. S'ils vont à Bruxelles et qu'ils disent ça, personne ne va les comprendre !* »

Faut-il ou non leur apprendre *c'est mis là* si l'expression est utilisée dans leur région ? Oui. Ou non. Pourquoi pas... Quel est vraiment le souci ? Quel est l'enjeu ? Qu'ils soient compris partout et par tout le monde ? Mais faut-il alors leur apprendre à dire *septante*, car si un jour ils vont en France ? A-t-on pour mission d'en faire des francophones standardisés qui ne font pas tache ? Pour leur bien ? N'est-ce pas de toute façon mission impossible ?

Oui : impossible. Premièrement parce qu'ils auront toujours des gueules de métèques, de juifs errants, de pâtres peuls ou de

prolétaires³. Je veux dire que même si cet objectif devait être le nôtre, ce qui me paraît loin de l'émancipation que nous prôtons souvent sans la définir, nous n'arriverions jamais à les transformer et à effacer toutes les marques de leur histoire.

Mais impossible aussi parce que ce français standard est un mythe. On considère en général que dire *j'ai très faim* est correct. Pourtant, dans ce qu'on appelle la grammaire prescriptive, qui nous dit ce qu'on devrait et ce qu'on ne pourrait pas dire ou écrire, un adverbe comme *très* ne peut pas précéder un nom. *J'ai très faim* est donc, pour cette grammaire, une faute de français. On nous conseille de dire *j'ai fort faim*. Mais personne, parmi les lettrés à qui j'ai expliqué cela, ne m'a dit qu'il allait dorénavant changer sa manière de parler. Même ceux et celles qui reprendront l'apprenant-e de milieu populaire lançant un *j'ai été au médecin*. Or, historiquement⁴, le mot-lien *chez* s'utilisait si la personne habitait l'endroit : *chez ma grand-mère* ou *chez le médecin*, car celui-ci avait son cabinet dans sa maison. Comme le signalent non innocemment Maria Candea et Laélia Véron, dans leur livre génial *Le français est à nous, petit manuel d'émancipation linguistique*⁵, on reprend *au médecin* mais personne ne s'offusque – grammaticalement – qu'on aille *aux putes*. Une question de statut social et pas de langue, donc ? Et c'est ici que vous devriez comprendre mon titre...

Il me semble dès lors important que tout formateur et toute formatrice en alphabétisation ou en FLE prenne conscience que cette question de rapports sociaux est indissociable de l'apprentissage du français. Non seulement la grammaire elle-même est à certains égards un miroir des rapports sociaux, mais la liberté qu'on se donne ou qu'on donne aux autres, dans les usages, vis-à-vis de cette norme, est socialement marquée.

§

³ Pour paraphraser la chanson *Le métèque* de Georges Moustaki.

⁴ Aujourd'hui, j'entends parfois dire que *chez* s'utilise pour une personne et *au* pour un endroit, ce qui ne colle toujours pas avec mon titre ! L'usage de ces prépositions est en réalité plus complexe et combine, il me semble, plusieurs types de critères, dont un critère symbolique.

⁵ La Découverte, 2019.

Alors ? Comment enseigner le français dans une posture qui se cherche émancipatrice et pas intégratrice, reproductrice et aliénante ?

L'immigratien, concept créé par Jérémie Piolat⁶, prend un contrepied radical : lorsqu'un apprenant s'exprime en français, même si son expression est éloignée des standards scolaires, et puisque ce n'est ni de l'anglais, ni de l'arabe, ni du chinois, ni une autre langue, c'est bien du français. Pas du petit nègre, pas du français cassé ou du mauvais français. C'est sa version du français, comme il en existe des milliers d'autres, ni moins belle, ni moins porteuse de sens qu'un texte juridique, par exemple. C'est l'ensemble de ces variations qui constituent le français de 2023⁷. Le français des personnes immigrées mérite qu'on le visibilise, qu'on le reconnaisse, qu'on abandonne notre bic rouge pour y voir de la beauté, des expressivités⁸, des visions du monde, de nouvelles possibilités d'évolution de la langue.

Si j'apprécie cette approche et les intentions qui la sous-tendent, à ma connaissance, elle n'a toutefois pas pour objectif de répondre à l'envie légitime des apprenants et apprenantes d'avoir accès à un français standardisé, un objectif qui devient alors aussi le mien comme formateur.

On est donc contraints à trouver un entredeux toujours à définir et à construire, posture qui doit en tout cas nous sortir du rôle de gendarme (tu peux/tu ne peux pas) ou de curé (c'est bien/ce n'est pas bien). Ce projet n'est pas plus illusoire que celui de leur apprendre le vrai et le seul bon français !

Avant de présenter ce que ça peut vouloir dire en pratique, j'insiste : c'est d'abord une question de positionnement. Est-ce que je me sens gardien et serviteur du français, sacré et monolithique ?

⁶ Lire par exemple : Jérémie PIOLAT, *Voyage au pays de l'immigratien*, in *Journal de l'alpha*, n°176, novembre 2010, pp. 64-75, www.lire-et-ecrire.be/ja176

⁷ Il est important de se rappeler que le français n'a pas toujours existé et qu'il a constamment évolué. On chantait bien « *j'ai descendu dans mon jardin* », Molière n'écrivait pas le français avec notre orthographe actuelle et nous avons bien de la peine à reconnaître du français dans ce qui est pourtant considéré comme le premier texte écrit en français, le *Serment de Strasbourg* : « *Pro Deo amur et pro christian poblo et nostro commun salvament (...)*. »

⁸ Quelques exemples poétiques : *foulove* (pour fleuve), *coliquetif* (pour Collectif [Alpha]), *j'atemp*, mon écritude, je roulais à 120 à lure, la signification...

Ou est-ce que je veux être l'allié de personnes qui cherchent à s'emparer des outils de la lecture et de l'écriture et vont se construire leur version du français, jamais achevée, comme j'ai moi-même construit la mienne ?

Après, il faut voir comment traduire cette posture avec des apprenants. Il y a 1001 manières. Je vais en parler à travers mon expérience de la révision⁹ de textes libres.

Lorsqu'Abida écrit par exemple :

*Quand j'étais petite j'avais en vie quand j'ai gronde. me quand j'ai gronde j'avais être petite. Parc que quand tu gronde, tu vois beaucoup de chose c'est pas come tu petite. C'est pas la même chose me c'est la vie comme ça*¹⁰.

Nous corrigeons :

- systématiquement l'orthographe des mots, que l'erreur s'entende ou non : en vie > envie, parc > parce, gronde¹¹ > grandir.
- Nous corrigeons aussi les accords de base (déterminant/nom, sujet/verbe,...) : beaucoup de chose > beaucoup de choses, tu grandir > tu grandis, par exemple.
- Et bien sûr, nous reprenons d'autres erreurs liées aux catégories grammaticales : me > mais. Ou, dans d'autres textes : je travail > je travaille.

À ce niveau, les normes sont relativement partagées par tous les francophones et il n'y a peut-être pas grand intérêt à laisser chacun faire à sa manière.

Parfois déjà, la question de l'émancipation pointe son nez. Quand une apprenante écrit :

j'ai planté des onions.

On va bien sûr reprendre ce mot avec elle : « *Tu as mis le 's' du pluriel, c'est super ! Et si je dis ce que je vois, on entendra bien 'onion',*

⁹ Nom donné, dans la méthodologie ECLER, à ce qu'on appelle d'habitude « la correction », choix qui est significatif et en lien avec notre sujet.

¹⁰ Texte révisé ce jour-là comme ceci : *Quand j'étais petite, j'avais envie de grandir. Mais quand j'ai grandi, j'avais envie d'être petite. Parce que quand tu grandis, tu vois beaucoup de choses, c'est pas comme quand tu es petite. C'est pas la même chose mais c'est la vie comme ça.*

¹¹ Non Abida ne confond pas le sens des mots grandir et gronder. Sans doute a-t-elle cherché dans le dictionnaire *Eurêka* ? La difficulté à bien identifier les sons proches a fait le reste.

mon oreille est d'accord. Mais en français, il existe une autre manière d'écrire le son [ɲ]. » On arrivera ainsi, d'une manière ou d'une autre, à ognons.

Mais lorsqu'un peu plus tard, l'apprenante tapera son texte à l'ordinateur, il est fort probable que le correcteur du traitement de texte soulignera le mot ognon en rouge. Ce sera l'occasion : « Mais c'est dégueulasse [qui est bien un mot français !]. Depuis 1990, on peut l'écrire comme ça ! Avant, on devait écrire 'oignon' mais quand on voit 'oi', on prononce comment ? Ben oui, 'wa', donc avant les enfants ou les étrangers qui apprenaient le français avaient envie de lire 'wagnons'... En 1990, on a décidé de changer l'écriture de certains mots pour qu'elle corresponde à ce qu'on dit. Mais on a pensé aux gens qui avaient appris 'oignon' – quand on est vieux, on a un peu du mal à changer ce qu'on a appris ! Donc on a eu le droit d'écrire les deux, avec l'idée que les enfants allaient apprendre 'ognon' et qu'après 30 ou 40 ans, tout le monde l'écrirait comme ça. Ça s'est aussi passé comme ça avec le mot 'clé' qu'avant on écrivait 'clef'¹². Aujourd'hui, tout le monde écrit 'clé' ! Donc l'ordinateur n'a pas le droit de refuser 'ognon'. Comme il est bête, je vais lui apprendre que c'est aussi correct. » Et le formateur d'ajouter le mot au dictionnaire du traitement de texte¹³.

En plus de la réflexion sur la langue, son évolution et la question de qui fixe la norme, et en plus de la question humaine de la résistance au changement, intéressante quand on apprend à des adultes, nous pouvons ici esquisser une petite réflexion critique sur nos outils et leurs limites.

Voilà donc pour ce qui concerne l'orthographe et la grammaire de base.

Pour le reste, les structures et la concordance des temps notamment, en dehors de la nécessité d'ajouter certains mots

¹² « Clé » était alors déjà accepté mais la « nouvelle » orthographe (recommandations de 1990) n'a conservé que cette forme simplifiée.

¹³ Dans Word, on peut aussi choisir l'orthographe de vérification : Révision > Langues > Préférences linguistiques > Vérification > Modes français > Orthographe rectifiée (les autres options étant « Orthographe traditionnelle » et « Orthographe traditionnelle et rectifiée »). Ce qui demande une certaine connaissance du logiciel puisque, par défaut, c'est l'orthographe traditionnelle qui est activée, et donc les apprenante-s sont, de fait, le plus souvent soumis au diktat de cette « ancienne » orthographe.

oubliés par l'apprenant·e¹⁴, on est beaucoup plus souple, par pragmatisme et par choix idéologique.

On cherche globalement à rester au plus près de l'expression de la personne, en s'adaptant à ses compétences à l'oral et en lecture, ainsi qu'à sa personnalité. Régulièrement, on proposera deux ou trois versions d'une structure qu'on estime devoir réviser. La première restera au plus près de la production de la personne, même si on la sait non parfaitement conforme. La deuxième cherchera à rejoindre la conformité tout en restant la plus proche possible de ce qui a été écrit. Parfois aussi, on proposera une formule plus éloignée afin d'offrir à la personne de nouvelles possibilités d'expression en français. On essaiera alors de voir si la personne est intéressée et si elle peut s'en emparer (la relire, l'énoncer...). De toute façon, au final, on laissera le choix à l'apprenant·e et on le respectera. Envie que je grandisse ? Envie d'être grande ? Envie que je sois grande ? Ce jour-là, avec Abida, c'est envie de grandir qui a été gardé.

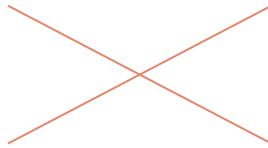
Quant à la concordance des temps, l'usage du français par les francophones lettrés eux-mêmes est bien éloigné des simplifications scolaires : « *L'indicatif présent, c'est pour raconter ce qu'on fait maintenant* » ; « *Si je commence avec 'quand j'étais petit', donc avec un imparfait, je dois tout conjuguer à l'imparfait ou au passé composé* » ; ...

§

Si, à ce moment de votre lecture – car on arrive à la fin de l'article –, vous vous dites : c'est bien beau mais alors, finalement, qu'est-ce que je dois accepter et qu'est-ce que je dois corriger ? Ben... faites une petite sieste et reprenez la lecture de cet article à son début. Il n'y a pas – et c'est heureux même si ça nous complique la tâche – de réponse claire qui existerait en dehors de vous, de vos échanges avec des collègues, de ce que vous pouvez observer et comprendre de ce que les apprenant·e·s font de vos échanges et de vos négociations avec eux. Normal. Ne parle-t-on pas d'émancipation ?

¹⁴ J'y vois deux raisons principales : son niveau de maîtrise du français oral mais aussi la différence de rapidité entre sa pensée et son écriture. Pour écrire, le cerveau doit organiser mais aussi ralentir la pensée.

Mais de toute façon : lisez ! Lisez et étudiez ! Lisez et étudiez le français sous toutes ses coutures, les grammairiens et les linguistes, les normes et les usages variés, l'histoire passée et les évolutions actuelles... Car c'est en développant ses connaissances et en se sentant soi-même en confiance qu'on peut plus facilement s'autoriser de la liberté et en donner aux autres.



Outre *Le français est à nous* de Maria Candea et Laélia Véron déjà cité dans le texte, quelques références incontournables sur ce qu'est une langue, sur le français, le rapport au français et à ses normes :

Arnaud HOEDT et Jérôme PIRON, *La faute de l'orthographe. La Convivialité*, Textuel, 2017

Henriette WALTER, *Le français dans tous les sens. Grandes et petites histoires de notre langue*, Robert Laffont, 1988

Henriette WALTER, *Le français d'ici, de là, de là-bas*, J.C. Lattès, 1998

Marina YAGUELLO, *Alice au pays du langage. Pour comprendre la linguistique*, Seuil, 1981

Marina YAGUELLO, *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Seuil, 1988



« On pose comme évident un 'français normal', dont on peut se demander en quoi il est précisément plus normal qu'un autre... si ce n'est que les gens qui l'utilisent sont en général mieux considérés. » (Éveline Charmeux¹).

Qu'est-ce que le « français normal » ? Une langue d'enseignement réduite à des expressions stéréotypées qui contribuent à ce que chacun-e reste bien dans le rôle attendu ? Soit une langue qui enferme et reproduit les discriminations en tous genres. S'il n'y a pas de « français normal », face à cette immensité de possibles que constitue une langue, comment choisir en tant que formateur-riche les contenus qui seront objets d'apprentissage ? Quels contenus de la langue française travailler pour qu'elle soit un réel moyen pour les personnes en formation de prendre leur place, d'être écoutées et entendues ? Soit une langue qui émancipe. Cet article donnera quelques pistes de réflexions autour de la question des normes du français et partagera un exemple de situation vécue dans un groupe débutant en alphabétisation.

Quel français oral apprendre pour une alphabétisation émancipatrice ?

Aurélie Audemar, formatrice au Collectif Alpha

¹ Voir bibliographie ci-après.

Bibliographie qui a servi à écrire l'article

Hervé ADAMI, La « maîtrise de la langue » : des enjeux idéologiques aux enjeux scientifiques et pédagogiques, in *Diversité. Ville École Intégration*, n°151, décembre 2007, pp. 31-36

Hervé ADAMI, *Parcours migratoires et intégration langagière*, in Jean-Marc MANGIANTE (dir.), *L'intégration et la formation linguistique des migrants. État des lieux et perspectives*, Artois Presses Université, 2011, pp. 76-83, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00576868/document>

Hervé ADAMI, *Aspects sociolangagiers de l'acquisition d'une langue étrangère en milieu social*, in Hervé ADAMI et Véronique LECLERCQ (éds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*, Presses Universitaires du Septentrion, 2017, pp. 51-87, <https://books.openedition.org/septentrion/14071>

Aurélien AUDEMAR et Catherine STERCQ (coord.), *Balises pour l'alphabétisation populaire. Comprendre, réfléchir et agir le monde, Lire et Écrire*, 2017, <https://lire-et-ecrire.be/balises>

Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, 2001, <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>

Maria CANDEA et Laélia VÉRON, *Le français est à nous ! Petit manuel d'émancipation linguistique*, La Découverte, 2019

Éveline CHARMEUX, *Le bon français et les autres*, Milan, 1991

Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, 2017

Jean-François DORTIER, *Le langage. Introduction aux sciences du langage*, Sciences Humaines, 2010

Nicolas TOURNADE, *Le prisme des langues*, L'Asiathèque, 2014

Henriette WALTER, *Le français dans tous les sens. Grandes et petites histoires de notre langue*, Robert Laffont, 1988

En quels termes se pose le problème du choix de quel français oral enseigner ?

Du point de vue du ou de la formateur-riche, la langue se matérialise par des choix didactiques, « un syllabus » tenant compte des contraintes de temps, de lieu et de matériaux réduits par rapport aux éléments dont ils sont abstraits et tenant compte des désirs, projets, besoins des apprenant-e-s.

Du point de vue des apprenant-e-s, la langue se matérialise par un système évolutif de savoirs et de savoir-faire appelé « interlangue ».

En tant que formateur-riche, le français choisi comme contenu d'apprentissage, bien que tendant vers le **code commun** (voir ci-après), reste une représentation que je me fais de la norme et de celle de l'institution dans laquelle je travaille. Comment sortir des pleins pouvoirs que j'ai/je pourrais avoir, en tant que formatrice, sur la langue ? Est-ce possible ? Souhaitable ?

Hervé Adami dans son texte *La « maîtrise de la langue »*² nous éclaire sur cette question et nous montre la grandeur de la tâche pour le, la formateur-riche. Il y explicite tout d'abord les deux visions extrêmes qui peuvent paraître caricaturales mais qui, selon les contextes et institutions, font loi : celle d'une vision simpliste de la langue avec, à son opposé, la remise en question radicale de toute norme.

La vision simpliste fait de la langue « *un code qui possède des règles gravées dans le marbre académique que tout locuteur doit connaître et appliquer* ». Il s'agit d'un français scolaire, avec comme référence, l'écrit. Le français n'est, dans cette vision, plus qu'une discipline alors qu'il est d'abord une langue. Historiquement, le français scolaire s'est construit autour de la littérature et de la grammaire. La norme linguistique est un repère intangible et sécurisant, elle s'applique. Les productions orales et écrites qui sont considérées comme non conformes à la norme sont ignorées ou stigmatisées.

² Idem : voir bibliographie ci-contre.

La remise en question radicale de la norme montre, elle, que la norme linguistique n'est que construction sociale instituée et imposée par les classes socialement et culturellement dominantes. « *Ce qu'on appelle la 'norme' est en réalité la décision sociale de prendre en compte tel fonctionnement linguistique comme signe d'appartenance à un groupe donné, et comme indicateur de rejet pour les indéfrissables à ce groupe, et cela à des fins de reconnaissance, d'élimination, d'affirmation de pouvoir* », nous dit Éveline Charmeux. Elle ajoute : « *Même si les exigences d'un groupe social portent sur le 'linguistique', la légitimité de ces exigences n'est pas d'ordre linguistique, elle est d'ordre politique et social.* » Une telle analyse sociologique est indispensable pour comprendre l'importance de la langue dans la reproduction des inégalités. Cependant, une fois ce constat posé, le, la pédagogue se retrouve noyé dans le champ des possibles. Et si on s'intéresse particulièrement au français parlé, tel est mon cas, ayant en charge des groupes débutants à l'oral, il n'y a pas deux apprenant-e-s qui le parlent de la même manière.

Comme toute langue, le français est multiple. Il est un système de communication, objet de valeurs affectives, politiques, culturelles avec d'innombrables variations à travers le temps et l'espace. Les variations peuvent faire l'objet de descriptions – on observe alors les usages – ou de prescriptions – on dicte l'usage qui doit être retenu.

Au fil de l'histoire, la création d'outils normatifs comme les grammaires, les dictionnaires et la mise en place d'institutions qui ont la mission de les produire vont participer à une confusion entre le **code commun** et le bon usage. Le code commun est ce qui permet de distinguer le français de toute autre langue, alors que le bon usage correspond aux choix langagiers des couches hégémoniques d'une population. Lorsque code commun et bon usage sont confondus, la norme devient « *une idéalisation des usages linguistiques des groupes dominants (...), et devient par essence impossible à atteindre par quelque locuteur que ce soit* »³. C'est ainsi

³ Jean-Pierre CUQ, *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didier-Hatier, 1996, pp. 60-61 (cité dans l'ouvrage de Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca repris dans la bibliographie p. 40).

qu'en tant que pédagogue, il ne s'agira pas de choisir une variété ou une autre de la langue par principe, selon nos convictions propres ou notre manière de parler, mais bien de reconnaître que :

- le code commun ne doit pas être confondu avec le code dominant ;
- plus un message emprunte au code commun, plus il a de chances d'être compris.

Mais, qu'est-ce que le code commun ?

Depuis la prononciation jusqu'à l'organisation discursive d'un récit, tout peut être lieu de variations (dans des proportions inégales). Pour qu'il y ait variation, il faut que quelque chose au moins ne varie pas : « le noyau dur » de la langue, « le code commun » selon la formule du linguiste Claude Hagège. Il s'agit donc d'un ensemble de traits propres au français, sur lesquels on ne peut agir et sans lesquels un énoncé n'est pas ressenti comme « français ». À titre d'exemple : la plupart des énoncés standards sont de type SVO (sujet-verbe-objet nominal). Autres exemples de constantes dans le domaine grammatical : la place du déterminant par rapport au nom, la place de l'auxiliaire et de la négation (quand il y en a une) par rapport au participe dans une forme composée du verbe, etc.

Faire état d'une objectivation didactique des traits de la langue française ne suffit pas pour poser des choix sur les contenus de la langue à travailler en formation. Il nous faut aussi prendre en compte les différentes composantes de la compétence de communication comme la composante socioculturelle (pratiques culturelles et sociales, références culturelles, connaissance du monde...), la composante discursive-pragmatique (connaissance et utilisation des différents types de discours à adapter selon les caractéristiques de la situation de communication, selon les partenaires et les projets), la composante socioaffective (pratiques langagières, engagement, plaisir, émotions, sens et utilité, représentations, valeurs...), etc.

Un autre aspect, essentiel, que nous avons à prendre en compte est ce en quoi la formation en alphabétisation va participer aux projets de vie et d'apprentissages du groupe, ce que les personnes cherchent à transformer, quels sont leurs désirs mais aussi quels sont leurs usages actuels et souhaités de la langue,

et les situations où la pratique a lieu et/ou elle est nécessaire. Toute langue est foncièrement sociale et totalement individuelle. C'est alors que savoir quoi enseigner demande de retracer les parcours sociolangagiers des participant-e-s, en lien avec leurs représentations, pratiques, rencontres avec la langue française⁴.

Il n'est donc pas question d'un repli sur la norme de l'institution où on travaille, ni sur la sienne propre en tant que formateur-riche, encore moins d'enfermer les participant-e-s dans leurs représentations ou leurs pratiques existantes. Il s'agit bien de croiser les nécessités d'un code commun avec la variété de situations et du coup de langues auxquelles les participant-e-s sont et/ou seront confronté-e-s dans leurs contextes de vie présents et souhaités. Pour revenir à Hervé Adami et pour reprendre ses mots, « *il ne s'agit pas de substituer une variété à une autre, il s'agit d'aller vers un plurilinguisme social, assumé, équilibré et efficace* », sans quoi la langue sera non pas un outil d'émancipation mais bien de soumission.

Des réponses inattendues et de réels enjeux : faire face aux discours dominants

« La façon de parler est un facteur plus révélateur de la classe sociale des interlocuteurs que les vêtements ou les apparences de train de vie. C'est aussi pourquoi l'enseignement de la langue et des manières de s'en servir est tellement important. » (Éveline Charmeux).

Dans ce *Journal de l'alpha* sur les langages qui discriminent ou qui émancipent, pour illustrer la question des choix didactiques décrits ci-avant et leurs effets reproducteurs d'inégalités ou émancipateurs, un exemple tiré d'une expérience vécue cette année en tant que formatrice m'apparaît particulièrement pertinent parce qu'il met en exergue la question de l'exercice des droits, de la participation citoyenne et des enjeux démocratiques. En effet, un autre domaine de la langue orale dont j'ai tout à fait conscience dans ma vie de citoyenne m'a échappé lors de ce travail avec les participant-e-s.

⁴ Voir : Aurélie AUDEMAR, *La biographie langagière. Une mise en lumière des pratiques des langues, des savoirs et des identités*, in *Journal de l'alpha*, n°207, 4^e trimestre 2017, pp. 38-50, www.lire-et-ecrire.be/ja207

J'ai ignoré la spécificité des discours politiques, pourtant particulièrement importante à travailler lorsqu'on est engagé-e dans des actions d'alphabétisation qui visent l'émancipation collective et la participation de tou-te-s. Comment ces discours discriminent-ils ou émancipent-ils ?

Au premier semestre 2022, un groupe du centre de Forest du Collectif Alpha avait écrit une lettre à destination des bourgmestres des communes bruxelloises pour revendiquer la réouverture de guichets dans les administrations et autres lieux de services⁵. Le collègue en charge du groupe nous avait lu la lettre en réunion. Son contenu résonnait avec ce qu'on entend régulièrement de la part des apprenant-e-s en difficultés de lecture et d'écriture mais aussi avec ce que nous vivons, formateur-ric-e-s lettré-e-s. Cette lettre, nous devons la partager avec l'ensemble des participant-e-s à nos formations et inviter ceux et celles qui le souhaitent à la signer. C'est ainsi qu'elle s'est transformée en pétition.

Dans le groupe du centre de Molenbeek dont j'ai la charge et dont il est question ici, les personnes ne savent ni lire ni écrire. En cette fin d'année académique 2022, elles avaient, de manière globale, acquis une compréhension plus étendue et se faisaient comprendre dans des situations de communication courantes. C'est ainsi que le premier travail a été de comprendre la lettre, c'est-à-dire de lui donner de la chair en la faisant résonner avec des exemples émergeant du groupe. Ils n'ont pas été difficiles à trouver. La mise en mots d'anecdotes tirées de quotidiens faits d'attente de rendez-vous, de rendez-vous impossibles à prendre face à des machines a révélé le commun : un sentiment d'impuissance et de perte de droits face à la numérisation des services. Tou-te-s ont signé la lettre.

Peu de temps après, l'échevine de la Cohésion sociale de Molenbeek a souhaité rencontrer les apprenant-e-s du Collectif Alpha. Nous avons préparé cette rencontre à partir des idées de la lettre, en nous questionnant sur « comment allons-nous partager ces contenus ». Aussi au-delà de la question de la fermeture des guichets, nous allions nous saisir de l'occasion d'entrer en dialogue

⁵ À lire en ligne : www.collectif-alpha.be/IMG/pdf/lettre_des_participants.pdf

avec des représentants de la Commune pour penser « quels autres points nous souhaitions aborder », « quelles autres préoccupations nous voulions partager ». Ceci a impliqué non seulement un travail sur les contenus (« ce qui nous préoccupe »), sur la langue (choisir comment s'exprimer, arriver à se faire comprendre), mais aussi oser prendre la parole publiquement devant une autorité. Une fois d'accord sur les contenus et la manière de les dire, en s'approchant le plus de ce que précédemment nous avons nommé « le code commun », le groupe s'est réparti la prise de parole, chacun-e étant responsable d'un fragment d'idée, d'une question, d'une phrase, soutenu-e par un support imagé comme par la force de la parole collective. Les préoccupations qu'ils et elles allaient partager portaient sur la déshumanisation des services, l'accès à des logements décents, les lettres de candidature dans la recherche d'emploi qui restent sans réponse. Je n'ai jamais pensé préparer le groupe aux spécificités du discours politique. Ce fut une erreur de ma part d'ignorer, dans ce temps de préparation, les composantes discursives et référentielles des hommes et femmes politiques.

La rencontre avec une personne qui s'avéra finalement ne pas être l'échevine a provoqué une très grande déception et indignation de la part de tout le groupe : ses réponses les renvoyaient à leur responsabilité individuelle et, la plupart du temps, étaient formulées dans une langue difficilement accessible pour des non-francophones en apprentissage de la langue française. La représentante de l'échevine partie, un rire nerveux général a éclaté, accompagné de regards ahuris. Aussi il me fallait réagir vite et me saisir de la situation : quelle analyse en faire et quel travail pédagogique mettre en place lorsqu'on est confronté à un tel discours ?

Après coup, voici les mots que je mettrais sur la spécificité du discours entendu :

- un débit de parole rapide malgré la demande répétée de parler lentement (qui est souvent confondu avec le fait de parler fort) ;
- un jargon professionnel marqué ;
- une capacité à ne pas donner de réponses claires aux questions tout en parlant beaucoup.

J'ai alors demandé à chacun-e de partager une chose qu'il, qu'elle avait comprise (les contenus) puis ce qu'il, elle en pensait, en retirait. Je prenais note après chaque prise de parole. Une des choses dites à plusieurs reprises ou mimées fut « bla bla bla ». C'est-à-dire que sans avoir la maîtrise du français, le groupe avait tout à fait compris le principe de la langue de bois. Malgré le fait qu'ils maîtrisaient peu ou maladroitement le français, avec l'aide de tou-te-s, nous avons fait une synthèse très claire du discours avec leurs propres mots : il n'y a pas de travail ; il n'y a pas d'argent dans la commune ; chacun doit se débrouiller ; je ne peux rien pour vous.

Les constats posés, la grande déception exprimée et sachant le temps que ce groupe peu à l'aise à l'oral avait passé à préparer la rencontre, nous ne pouvions en rester là. Comment transformer ce moment vécu comme injuste, méprisant en outil émancipateur ? Comment ne pas sombrer dans le fatalisme ? Comment dépasser une vision négative des représentants politiques et ne pas s'enfoncer dans le dégoût déjà exprimé d'une démocratie représentative qui ne serait qu'un leurre ?

J'ai alors demandé : « *Maintenant, qu'est-ce qu'on fait ? On se dit que c'est comme ça, c'est le monde politique [rester dans la fatalité] ou on réagit, on fait savoir ce qu'on en pense [croire encore en un dialogue et un changement possibles] ?* » Le groupe a choisi la deuxième option. C'est là que la langue est revenue en force comme outil d'émancipation collectif. Nous avons mis en œuvre les composantes de la communication mentionnées dans la première partie de cet article. Sous la dictée (les personnes du groupe ne sachant pas écrire), j'ai rassemblé les idées de tou-te-s. Un autre groupe fit de même en parallèle et les deux lettres ont été fusionnées en une seule pour être envoyée au service de la Cohésion sociale de la Commune. Celle-ci faisait part des attentes déçues et réintroduisait les préoccupations du groupe. Elle était signée par les apprenant-e-s et les formateur-ric-e-s. Six mois plus tard, nous attendons toujours une réaction.

Passer d'idées exprimées maladroitement à l'oral à un courrier officiel fut aussi un exercice demandant de poser des choix didactiques : laisser les maladroites ou se saisir de la situation

pour travailler la distinction entre le langage oral et le langage écrit, découvrir des formulations nouvelles et s'en emparer ? Nous, formateur-riche-s, avons fait le choix de travailler le texte de sorte qu'il soit le plus proche possible de ce qui nous semble être le code commun écrit dans ce type de situation, tout en respectant les idées du groupe et en ne reproduisant pas une langue de bois qui vide le discours de son sens. Nous visions à la fois à ce que le groupe soit entendu et à éviter d'éveiller un misérabilisme discriminant. Faire de la maîtrise de la langue un moyen d'agir.

Madame,

Nous sommes des apprenants en alphabétisation au Collectif Alpha de Molenbeek. Une grande partie d'entre nous sommes des citoyens belges, d'autres européens ou encore venant d'autres pays et installés en Belgique depuis plus de 5 ans.

Vous avez voulu venir nous rencontrer le 17 mai. Nous sommes tristes et déçus quand nous entendons les réponses que vous avez données à nos questions sur la fermeture des guichets, le logement, l'emploi. On ne s'attendait pas à ça. Vous n'avez pas apporté de solutions, ni même de pistes de solutions que nous n'ayons déjà exploitées. N'est-ce pas pourtant le rôle des politiques ? Il n'y avait aucune place à un peu d'espoir dans vos réponses. On aurait aussi souhaité rencontrer l'échevine.

Lorsque nous prenions rendez-vous à la commune avant le corona, cela allait vite. Maintenant, on doit attendre 20 jours, un mois. C'est la même chose au CPAS, à tous les guichets, beaucoup sont fermés. Où sont les personnes ? Pourquoi il n'y a pas de remplacement quand quelqu'un est malade ? Nous aimerions que les administrations fonctionnent avec des personnes.

C'est la même chose pour le logement. Tout se passe par courrier. Les procédures de demandes se font par la poste. Or nous avons des difficultés en lecture et écriture. Nos demandes de logement sont sans réponses depuis de nombreuses années. Les familles monoparentales, les personnes porteuses de handicap ne devraient-elles pas être prioritaires ?

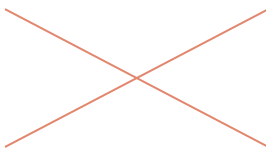
Nous ne nous sentons pas respectés. Sommes-nous des êtres humains ou des animaux ?

Des apprenants du Collectif Alpha ont adressé une lettre à toutes les communes de la Région bruxelloise concernant la fermeture des guichets. Pourquoi n'avons-nous pas eu de réponse de celle de Molenbeek ?

En espérant une prise en compte de notre courrier,

Cordialement,

Des apprenants du Collectif Alpha et leurs formateur·rice·s



Une version plus complète de cet article, [Quel français oral apprendre pour une alphabétisation émancipatrice ? Des éléments théoriques et une rencontre d'apprenant·e·s avec une échevine](http://www.cdac-alpha.be/GED_BIZ/195008091328/quel_francais_oral_apprendre.pdf), est disponible en ligne : www.cdac-alpha.be/GED_BIZ/195008091328/quel_francais_oral_apprendre.pdf



Dans quelle mesure l'analyse des pratiques langagières permet-elle de comprendre les rapports de pouvoir qui se jouent entre groupes sociaux ? Pour y répondre aussi concrètement que possible, il est intéressant de revenir quelques années en arrière, quand émerge à nos frontières un mouvement social, les Gilets jaunes, qui marquera les esprits par sa détermination et par ses formes de mobilisation. Nous élargirons ensuite la réflexion à d'autres situations dans lesquelles les rapports de pouvoir se marquent dans le langage.

On ne prête qu'aux riches *La distribution de la légitimité langagière*

Jean-Louis Siroux, sociologue, chargé de cours à l'ULB

Éveil d'un mouvement social

Nous sommes au milieu de l'automne 2018. La question du coût de l'énergie s'immisce déjà sur le devant de la scène politique. Vêtus de gilets jaunes, des milliers de Français se mobilisent pour protester contre la hausse des prix du carburant. On trouve parmi eux de nombreux « primo-manifestants ». Ils ne répondent à l'appel d'aucune organisation et n'ont encore jamais battu le pavé pour faire entendre leurs voix. Beaucoup sont issus des classes populaires ou des petites classes moyennes en cours de déclassement.

Des centaines de ronds-points sont occupés. Les Gilets jaunes y construisent des abris de fortune et les transforment en véritables lieux de vie. Parallèlement, des manifestations se déroulent chaque

samedi à Paris et en province. La colère qui s’y exprime se structure autour de quelques grands axes : la démocratisation de la vie politique (via l’instauration d’un référendum d’initiative citoyenne, etc.), la lutte contre les inégalités économiques (via la restauration de l’impôt sur la fortune, etc.) mais aussi la dénonciation du mépris social et des « petites phrases » dont est coutumier le président de la République, Emmanuel Macron (« *Je traverse la rue, je vous trouve du travail* » ; « *On met un pognon de dingue dans les minimas sociaux* » ; « *Les gens qui ne sont rien* » ; etc.)¹.

Libération de la parole éditorialiste

Ce dernier enjeu, de nature plus symbolique, se révèle d’autant plus sensible qu’un feu nourri de sermons se joint aux remontrances présidentielles. D’abord un brin condescendant à l’égard d’un mouvement « bon enfant », dont les revendications semblent transposables dans toutes les grammaires politiques (contre les « taxes », pour le « pouvoir d’achat », etc.), le discours médiatique devient plus lapidaire au fil des semaines.

Les violents affrontements entre forces de l’ordre et manifestants « libèrent » en quelque sorte la parole des éditorialistes. En dépit des images de manifestants éborgnés ou mutilés, des commentateurs appellent les policiers à sortir d’une « espèce d’inhibition » et à muscler leurs interventions. Quant aux acteurs du mouvement, les Gilets jaunes, ils sont perçus comme des « *beaufs* », des « *abrutis* », des « *fainéants* », des « *décérébrés* », identifiables à leur « *grossièreté* » et à leur « *QI déficient* »². animateurs, journalistes, philosophes, artistes, « experts » en maintien de l’ordre se succèdent sur les plateaux pour condamner leur « *stupidité* », leur « *irresponsabilité* », leur « *irrationalité* ». Certains suggèrent de leur fournir des cours d’économie. D’autres les renverraient plus volontiers sur les bancs de l’école pour y apprendre à parler et à écrire convenablement.

¹ Pour une première approche des enjeux soulevés par le mouvement, voir : Laurent JEANPIERRE, *In Girum. Les leçons politiques des ronds-points*, La Découverte, 2019.

² On trouvera toutes les références et de nombreuses autres illustrations dans : Jean-Louis SIROUX, *Qu’ils se servent de leurs armes. Le traitement médiatique des Gilets jaunes*, Éditions du Croquant, 2020.

L'ethnocentrisme lettré

Quel crédit politique prêter aux revendications d'individus ne maîtrisant pas l'orthographe et la syntaxe française ? C'était déjà la question soulevée par Bernard Lahire dans *L'invention de l'illettrisme*³. Dans ce livre, l'auteur observe, comme d'autres avant lui, l'existence d'inégalités considérables dans le rapport à l'écrit. Mais là n'est pas le cœur de son analyse. Il prend en effet pour objet d'étude, non pas la question de l'accès à l'écrit en tant que telle, mais la manière dont elle est formulée dans les discours publics à partir de la notion d'illettrisme. Or beaucoup de discours qui commencent par nous parler de difficultés de lecture ou d'écriture finissent irrémédiablement par dresser le portrait d'individus alcooliques, violents, irresponsables, incapables de maîtriser leurs émotions et présentant par conséquent un danger majeur pour la collectivité. D'après Lahire, ce saut interprétatif ne repose sur aucune analyse digne de ce nom. Il ne nous dit dès lors rien des difficultés bien réelles que rencontrent les personnes illettrées dans leur vie quotidienne. En revanche, il constitue un excellent indicateur des représentations que se font les lettrés d'eux-mêmes. Estimer que l'on n'est « *pas un citoyen à part entière sans une maîtrise convenable de sa langue* » ou que les enfants en difficulté avec la langue « *seront moins humains que les autres* », voilà une manière extrêmement rassurante pour un lettré de définir ce qu'est un citoyen honorable et un être humain vraiment humain.

On retrouve de tels sauts interprétatifs dans la couverture du mouvement des Gilets jaunes. Sur les réseaux sociaux, les erreurs orthographiques des « leaders » sont scrutées à la loupe. Dans une certaine presse écrite, on se gausse de l'irruption à l'avant-scène politique de « *l'agriculteur analphabète* ». On frémit aux « *cris d'une foule privée de culture contre des hommes des bibliothèques* ». Et au plus haut niveau de l'État, on s'indigne que la parole politique de « *Jojo avec un gilet jaune [ait] le même statut qu'un ministre ou un député* ». Les difficultés, réelles ou fantasmées, de maîtrise de la langue standard deviennent un des principaux vecteurs de

³ Bernard LAHIRE, *L'invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmaté*, La Découverte, 1999.

disqualification politique de la parole des Gilets jaunes, et des Gilets jaunes eux-mêmes. Dans l'espace médiatique se rejoue l'inépuisable opposition entre nature et culture : aux uns, supposément privés de ressources linguistiques, se voit attribué le monopole de la « violence », des « pulsions » et du « ressentiment » menant au « totalitarisme » ; aux autres, « hommes des bibliothèques », on prête plus volontiers le « sens des responsabilités », du « dialogue » et un goût pour le « débat » (de préférence grand et national) qui magnifie la démocratie.

De cet ethnocentrisme de classe, le traitement médiatique des Gilets jaunes offre une illustration un peu caricaturale, ne serait-ce qu'en raison du nombre élevé de commentaires qu'a suscité le mouvement dans un laps de temps assez court. Cela étant, d'autres recherches montrent bien que, dans les situations les plus banales de la vie quotidienne, la maîtrise de la langue standard va souvent servir d'indicateur de moralité, en particulier dans le chef d'individus peu diplômés et dotés de peu de légitimité professionnelle. Par exemple, les quelques fautes d'orthographe commises par une femme de ménage dans un petit mot rédigé à la fin de son service, ou par un ouvrier à la recherche d'un emploi, sont perçues par des jeunes gens âgés d'une quinzaine d'années comme un manque de « politesse », de « respect », de « sérieux »⁴. À les entendre, il s'agirait de personnes à qui on « ne peut pas faire confiance ». On voit le décalage entre la nature de la « faute » (linguistique) et la lecture qui en est faite (en des termes qui n'ont plus rien de linguistique). Tout se passe comme si l'absence de maîtrise de la langue standard entamait le crédit de l'individu fautif. Que ce soit d'un point de vue interpersonnel (Peut-on lui faire confiance ? Est-ce quelqu'un de sérieux ?), politique (Est-ce un citoyen à part entière ? Apte à prendre des décisions ? Pouvant légitimement intervenir dans le débat public ?) ou quasiment existentiel (Est-ce quelqu'un d'aussi humain que les autres ?).

⁴ Carine LEPORCQ, Jean-Louis SIROUX, Hugues DRAELANTS, *Pratiques et représentations juvéniles de l'écriture à l'ère d'internet*, *Les Cahiers de recherche du Girsef*, n°94, juin 2013, <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:130175>

Aux sources de la légitimité

Une meilleure maîtrise du français standard suffirait-elle à légitimer l'accès des classes populaires à la parole publique ? La chose est loin d'être évidente, sauf à penser que les normes du débat public sont parfaitement rationnelles et qu'au terme de chaque discussion sera plébiscité le meilleur argument, celui qui aura été exprimé avec le plus de justesse ou d'éloquence.

Cette conception très idéaliste suppose que leurs « mauvaises » manières de s'exprimer sont la seule et véritable cause de la disqualification du discours des Gilets jaunes, de la femme de ménage et de l'ouvrier à la recherche d'un emploi. On peut pourtant en douter. La façon de parler, d'écrire, mais aussi de se vêtir ou de se tenir constituent, au même titre qu'un prénom ou que les expressions d'un visage, des marqueurs sociaux, des indicateurs de classe si l'on préfère, à partir desquels se forme un jugement social total. On se fait une idée générale de la personne, et de sa légitimité à s'exprimer publiquement, à partir de l'ensemble des informations se trouvant à disposition. Entrent donc aussi en considération le statut professionnel du locuteur, son niveau de diplôme, sa religion, son genre, etc. La liste n'est jamais exhaustive. Autrement dit, la manière de nous exprimer n'est jamais dissociable des autres marqueurs de notre identité sociale.

Capacité technique et capacité statutaire

Dans les termes de Pierre Bourdieu⁵, la légitimité d'un locuteur à s'exprimer publiquement dépend tout à la fois de sa *capacité technique* et de sa *capacité statutaire*⁶.

Par capacité technique, Bourdieu fait référence à la forme du discours : les mots utilisés, l'intonation, l'agencement des arguments, etc. Sachant bien entendu que dans chaque contexte

⁵ Pierre BOURDIEU, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Fayard, 1982.

⁶ Il est peut-être nécessaire de rappeler qu'il n'y a aucun jugement de valeur derrière cette conceptualisation. Le propos n'est pas prescriptif (pour être légitime, un discours doit comporter telles caractéristiques) mais descriptif (on observe que telles caractéristiques rendent un discours légitime).

de parole (chaque *marché linguistique*) peuvent prévaloir des normes distinctes. On ne s'exprime pas indifféremment à l'oral et à l'écrit, dans un débat sur France Culture et sur CNews, et ainsi de suite.

Quant à la capacité statutaire, elle ne dépend pas de la forme du discours mais de l'autorité de celui qui le met en forme. Les origines de la capacité statutaire d'un locuteur sont donc à chercher hors du langage. Le locuteur importe dans son discours une légitimité dont il jouissait préalablement et qu'il va pouvoir mobiliser pour se légitimer, de manière à être écouté, entendu, pris au sérieux. Sachant, là aussi, qu'un même statut peut conférer un niveau de légitimité différent en fonction du contexte de parole. On peut ainsi être doté d'une certaine légitimité à tenir un discours scientifique (en tant que physicien) et en être complètement dépourvu pour commander un bataillon d'infanterie. Notons quand même que, pour ce qui relève du politique, à savoir la manière d'organiser collectivement la vie en société, le principe démocratique suppose, en théorie, l'égalité de tous et toutes à intervenir dans le débat public et dans les mécanismes de décision.

D'un point de vue conceptuel, capacité technique et capacité statutaire renvoient donc à des processus de légitimation très différents. On légitime ce qu'on dit, d'un côté par la manière de le dire, de l'autre par le fait d'en imposer par son statut social.

Dans les faits, cependant, ces deux mécanismes tendent à se renforcer mutuellement. C'est d'ailleurs là un des privilèges symboliques majeurs dont jouissent les classes dominantes. La capacité statutaire du locuteur influe considérablement sur la réception de ses propos. Ainsi, dans le cas du mouvement des Gilets jaunes, les déclarations « complotistes » de certaines figures du mouvement leur valurent une exclusion quasiment immédiate des plateaux de télévision. Alors que des propos au moins aussi condamnables furent accueillis avec bien plus de mansuétude lorsqu'ils émanaient du président de la République ou d'un journaliste vedette de la télévision française⁷. Quant au cas de la femme de ménage et du chercheur d'emploi évoqué plus haut, le mécanisme

⁷ Pour de plus amples développements, je renvoie une nouvelle fois à *Qu'ils se servent de leurs armes. Le traitement médiatique des Gilets jaunes*, op. cit.

n'est pas fondamentalement différent. Les jeunes gens qui estimaient impolies ou irrespectueuses les quelques phrases qui leur avaient été soumises se sont révélés eux aussi en grande difficulté au moment de passer le test d'orthographe proposé par l'enquêtrice. Même s'il faudrait prendre le temps d'affiner l'analyse dans le cas d'espèce⁸, on peut faire l'hypothèse que le cours de la faute d'orthographe (sur le marché linguistique évoqué précédemment) varie significativement quand elle est commise par un scripteur légitime (on pourra penser qu'il a été distrait et on ne mettra pas nécessairement en doute sa compétence pour d'autres tâches) ou par un scripteur dépourvu de capacité statutaire.

Un passage à la télévision

Le cercle vertueux pour les uns devient vicieux pour les autres. Ainsi, du fait de leur faible capacité statutaire, les classes populaires n'ont souvent accès à l'espace médiatique que dans des conditions détériorées⁹. Ce n'est pas la moindre des injustices : les locuteurs moins familiers avec les normes d'expression en vigueur, ceux-là mêmes qui devraient donc bénéficier d'une écoute particulièrement attentive, qui devraient être soutenus du geste et du regard au moment d'intervenir¹⁰, sont en réalité souvent enjoints à « *faire court* », à se limiter à une brève question ou à un témoignage qui les cantonne une fois encore dans le registre de l'émotion (versus la raison).

Pour illustrer cela, quittons un instant les frontières de l'Hexagone et revenons en Belgique. Le 15 novembre 2020, RTL-TVI organisait un débat sur les origines de la Première Guerre mondiale dans le cadre de l'émission *C'est pas tous les jours dimanche*. Le plateau accueillait de nombreux intervenants. Parmi eux, un Gilet jaune namurois invité

⁸ Notamment parce qu'il ne s'agit pas du même type d'erreurs orthographiques et du même contexte d'interaction.

⁹ La multiplication des moyens de production et de diffusion de l'information sur internet change assez radicalement les règles du jeu. La diversité des canaux d'information donne une visibilité à ce qui n'est pas ou peu relayé à la télévision, à la radio et dans la presse écrite. Ce fut exemplairement le cas des violences policières lors des premiers mois du mouvement des Gilets jaunes. Pour autant, les médias traditionnels conservent une audience importante, en ce compris lorsque leurs contenus sont relayés et consultés via les réseaux sociaux.

¹⁰ Voir : Pierre BOURDIEU, *Analyse d'un passage à l'antenne*, in *Le Monde diplomatique*, avril 1996, p. 25, www.monde-diplomatique.fr/1996/04/BOURDIEU/5425

à intervenir en duplex¹¹. Coupé sèchement au bout de 30 secondes de parole, il la récupéra en fin d'émission, sommé de revenir « *en une phrase* » sur les enjeux industriels sous-jacents au déclenchement de cette guerre. Que chacun s'essaie à l'exercice. Il constatera combien il est difficile dans ces conditions d'avancer une ou (au grand maximum) deux idées sur le sujet. Quant à l'espoir de proposer une lecture moins orthodoxe, comme a tenté de le faire ce jour-là le Gilet jaune, il est probable que, soumis à un dispositif de parole identique, un intervenant chevronné ne serait pas parvenu à bien meilleur résultat.

Penser l'émancipation

Ce qui précède ne doit pas donner à penser que les pratiques langagières populaires ne peuvent être lues que sous le prisme d'implacables processus de domination.

Ainsi, le mouvement des Gilets jaunes a aussi vu un intérimaire, un commerçant, une aide-soignante, un chauffeur routier, pour ne citer qu'eux, forcer l'accès à l'espace médiatique et s'y exprimer dans des conditions un peu meilleures que de coutume. Lors de certains débats télévisés, on a pu réaliser, par contraste, à quel point ces visages, ces tonalités de voix et les idées qu'elles portaient étaient invisibilisées le reste du temps. Le reconnaître ne contraint pas à idéaliser ces interventions. Leur diversité était à l'image d'un mouvement traversé de tensions. Et les raccourcis ou les procès d'intention qui en ressortaient parfois traduisaient assez bien l'inexpérience politique de manifestants dont les analyses pouvaient évoluer significativement d'un mois à l'autre.

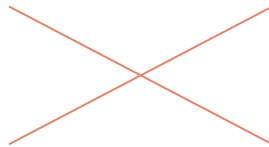
Il serait en outre particulièrement injuste de réduire la parole des Gilets jaunes à son écho médiatique. L'essentiel du mouvement s'est joué ailleurs, sur les ronds-points, loin des caméras et des plateaux télévisés. Espaces de socialisation politique et d'organisation de la lutte, les cabanes ont aussi été des points de rencontre où l'on

¹¹ Le lecteur pourrait s'étonner de la présence sur le plateau d'un Gilet jaune. L'invitation faisait suite au tagage d'un monument aux morts à Namur. À tort ou à raison, l'action a été attribuée au groupe local de Gilets jaunes. J'ai tâché d'analyser les enjeux du traitement médiatique de ce non-événement dans un article intitulé *Les profanes et le sacré* paru dans *La Revue Nouvelle* début 2021 (n°2, pp. 7-10).

s'attablait pour « vider son sac » et briser l'isolement. À tel point d'ailleurs que la présence sur le rond-point pouvait parfois devenir une fin en soi.

À l'aide d'observations ethnographiques et d'entretiens, des chercheurs ont étudié la manière dont s'est construit un mouvement réunissant des individus de sensibilité politique aussi hétérogène¹². Leurs travaux sont instructifs pour celles et ceux qui s'intéressent aux rapports de pouvoir qui se jouent à travers le langage. Certains groupes de Gilets jaunes y ont d'ailleurs prêté beaucoup d'attention. Que l'on pense à l'appel collectif des Gilets jaunes de Commercy¹³, se passant la parole à tour de rôle, dans le but d'échapper aux effets de personnalisation que produit la désignation d'un porte-parole.

En réalité, cet enjeu de la délégation du pouvoir a hanté les Gilets jaunes dès les premières semaines : qui peut légitimement s'exprimer au nom du groupe ? Sous quelles conditions ? Dans quels espaces de parole ? La visibilité médiatique de certains Gilets jaunes, bénéficiant d'une notoriété croissante à mesure de leur présence régulière sur les plateaux de télévision, a rendu encore plus délicates ces questions. En définitive, la sensibilité du mouvement à ces enjeux aura été un précieux révélateur tout à la fois de sa vitalité politique et de sa difficulté à définir des stratégies de lutte communes.



¹² C'est le cas en France mais aussi en Belgique, comme en témoigne ce bel ouvrage collectif : Sophie BÉROUD, Anne DUFRESNE, Corinne GOBIN, Marc ZUNE (sous la dir. de), *Sur le terrain avec les Gilets jaunes. Approche interdisciplinaire du mouvement en France et en Belgique*, Presses universitaires de Lyon, 2022.

¹³ Pour visionner leur appel : www.youtube.com/watch?v=dfLIYpJHir4



En mai 2018, Serafina, Yves, Parfaite, Monique, Francis et Pascale écrivaient les statuts de l'asbl *L'illettrisme Osons en Parler*, un premier pas pour apprivoiser le langage administratif qui régit la société, personnes physiques comme personnes morales. Si aujourd'hui l'association est bien installée et connue du monde associatif local, le langage administratif auquel elle est confrontée reste un caillou dans la chaussure, il gêne, même si le groupe a appris à moins en avoir peur. En dehors de l'asbl, chacune et chacun a également souvent affaire à notre système administratif, du point de vue santé, chômage, logement... Cet article, rédigé sous la forme d'une lettre aux lecteurs du *Journal de l'alpha*, est une manière de faire contrepied à ce langage administratif, toujours froid et hermétique.

Le langage administratif : à humaniser d'urgence !

Serafina Guccio, Yves Huysmans et Monique Outers,
membres fondateurs de l'association

L'illettrisme Osons en Parler

Accompagnés par Pascale Lassablière,

également membre fondatrice de l'association

et animatrice d'ateliers d'écriture (Ateliers Mots'Art)

Chères lectrices, chers lecteurs du Journal de l'alpha,

Nous avons déjà écrit quelques articles pour ce journal, sur notre expérience de groupe qui veut agir pour que l'illettrisme soit mieux pris en compte. Chaque année nous avançons avec de nouveaux projets, de nouveaux partenariats, et aussi en trouvant une solution pour répondre aux obligations administratives de notre association. Un vrai défi !

Grâce à notre expérience, nous apprenons petit à petit, nous apprivoisons les mots, en commençant par ceux qui nous parlent, ceux que l'on dit, ceux que l'on réussit à lire et à écrire. Et puis il y a ceux qui nous sont totalement étrangers, même s'ils sont en français !

§

Langage administratif, quelle drôle d'association de mots ! Deux mots tout à fait compréhensibles si on les prend séparément. Mais pour Serafina, les mettre ensemble crée une énigme : « Langage ça veut dire parler, mais le langage que j'ai dans ma tête ne trouve pas toujours de mots. Et administratif, pour moi, c'est la commune, les bureaux... »

Pour Yves, le langage administratif, ce sont les lettres « chiantes » pour le dire franchement, celles qui viennent de la banque, de la poste, des contributions, de la Vierge Noire¹, tout ce qui concerne la santé, la pension, le logement... il y a aussi les lettres de la commune ou de la police. Ce sont toujours des documents difficiles à comprendre et c'est pénible.

Pour parler de « langage administratif » dans notre groupe, nous utilisons plutôt les mots « papiers administratifs », parce que, pour nous, il s'agit de quelque chose d'écrit, d'officiel surtout, avec des mots que nous utilisons très rarement, voire jamais, et qui sont difficiles à lire et à comprendre.

Cependant... même s'il s'agit de langage administratif, nous sommes toujours enthousiastes pour apprendre quelque chose de nouveau. Et puis, nous sommes heureux de pouvoir en parler dans le Journal de l'alpha ! Alors nous avons réfléchi aux papiers nécessaires à la vie de notre association. Entre autres, il y a les statuts que nous avons déposés au Moniteur belge.

¹ Direction générale *Personnes handicapées*, précédemment située rue de la Vierge Noire à Bruxelles.

Nous avons ressorti ces statuts et les avons relus. On avait un peu oublié depuis 2018. En mai prochain, notre association aura 5 ans. Déjà !

Les statuts, c'est un document qui dit ce que nous faisons avec des mots qui ne sont pas les nôtres, même si dans notre association, nous savons très bien ce que nous faisons, pour quoi et pour qui nous le faisons, et comment nous le faisons. Nous avons nos propres papiers, nos cahiers de réunions, nos livres de comptes, nos albums de photos.

§

Dans nos statuts nous avons écrit :

Conformément à sa dénomination, l'association a pour objet d'organiser des rencontres, des actions, des évènements, des espaces d'échange, des ateliers de réflexion, pour lutter contre l'illettrisme et agir pour le droit d'apprendre ou réapprendre à lire, écrire et compter pour tous.

Elle agit avec des personnes physiques ou morales, peut organiser des partenariats avec des associations ou organismes qui s'associent à son objet.

Pour ce faire, l'association pourra conjointement ou distinctement :

- prendre en charge l'organisation d'ateliers de réflexion, de conférences, de colloques ;*
- organiser des expositions artistiques, des spectacles, des publications sur support papier ou audiovisuel pour rendre visible son objet. Pour cela, l'association pourra agir avec des partenaires pour la mise en place de cette visibilité.*

Des productions plastiques ou publications écrites pourront faire l'objet d'une vente éventuelle dont les gains seront utilisés pour la couverture de frais ou d'achat de matériel.

L'association peut accomplir tout acte en rapport direct ou indirect avec son objet.

§

Pour écrire ces statuts, nous avons pris un modèle standard et nous y avons mis les mots qui nous intéressaient, en fonction de ce que nous voulions faire. On nous avait conseillé de ne pas être trop précis, nous avons essayé de suivre ce conseil mais en disant quand même ce qui nous caractérise.

Alors, que représente ce document « Statuts de l'asbl » pour nous ?

Pour Yves, c'est une sorte de règlement pour l'association. Pour Monique, c'est quelque chose qu'on a fait ensemble, qu'on a écrit ensemble et on s'est fait aider par Pascale. On l'a relu tous autour de la table, on a vérifié si ce qu'on avait écrit correspondait bien à ce qu'on voulait dire, on a demandé si tout le monde était d'accord et on a tous signé. Tous, cela signifie 6 personnes : Yves, Monique, Francis, Serafina, Parfaite et Pascale. Maintenant, nous sommes 7, Jacqueline a rejoint notre groupe en 2019.

Aujourd'hui, en relisant nos statuts, nous trébuchons encore sur quelques mots, comme « dénomination » par exemple. On ne sait plus dire ce que cela signifie. « Nomination » d'accord, mais avec « dé » devant ? En lisant plus attentivement ce qui est complété dans les statuts sous ce titre, on comprend que c'est le nom de notre association, L'illettrisme Osons en Parler. « Le siège, ça on sait », dit Yves, « c'est chez moi, c'est moi qui reçois le courrier officiel ». « L'objet, ça doit être notre logo », dit Monique, « c'est ce qu'on fait, c'est notre but ».

§

Pour vous donner une idée de comment on se débrouille face au langage administratif, nous allons vous parler d'un courrier à propos de l'inscription de notre asbl au registre UBO². D'habitude, c'est seulement Yves qui reçoit le courrier administratif concernant l'association... mais cette fois, nous avons tous reçu une lettre du SPF Finances dont voici la première page (*ci-contre*).

§

Première réaction : panique à bord ! D'abord, chacun a téléphoné à un autre membre du groupe, croyant qu'il aurait une amende de 500 euros à payer s'il ne faisait pas ce que demandait la lettre. Personne ne comprenait rien à cette lettre. Elle parlait notamment de « blanchiment d'argent ». On n'est pas des voleurs ! Il nous a fallu un certain temps pour comprendre que la lettre concernait l'association en tant que personne morale, et donc en tant que groupe.

² UBO est l'acronyme anglais de *Ultimate Beneficial Owners*, c'est-à-dire les bénéficiaires effectifs d'une société ou d'une autre entité juridique. En vertu d'une loi du 18 septembre 2017, ces bénéficiaires doivent obligatoirement être enregistrés dans le registre UBO.

SPF Finances - Registre UBO
Exp.: Avenue du Prince de Liège 133 bte 652 - 5100 Namur

Notre référence : 61031603511

Namur, le 17 août 2022

Registre UBO - Notification concernant l'obligation d'enregistrement des bénéficiaires effectifs avant imposition d'une amende administrative

Madame, Monsieur,

Les sociétés, les A(I)SBL, les fondations, les trusts, les fiducies et les constructions juridiques similaires devaient compléter les informations sur leurs bénéficiaires effectifs dans le registre UBO via notre plateforme en ligne MyMinfin avant le 30 septembre 2019 ou endéans le mois suivant leur constitution.

Mes services ont constaté que vous n'aviez effectué aucun enregistrement en date du 17.08.2022¹ pour l'entité L'illettrisme Osons en Parler asbl (0696.661.423). Cette absence d'enregistrement constitue une infraction à l'article 132, § 6 de la loi du 18 septembre 2017 relative à la prévention du blanchiment de capitaux et du financement du terrorisme et à la limitation de l'utilisation des espèces².

Mes services peuvent imposer aux administrateurs et, le cas échéant, aux membres de l'organe légal de l'entité susmentionnée, une amende administrative d'un montant de 500 euros. Le montant de l'amende administrative est déterminé en tenant compte de toutes les circonstances pertinentes, en l'occurrence la gravité de l'infraction³.

Vous pouvez demander à être entendu, de préférence par écrit par voie électronique, et ce, conformément à l'article 133, § 3 de la loi susmentionnée.

¹ L'arrêté royal du 30 juillet 2018 relatif aux modalités de fonctionnement du registre UBO, qui prévoit la mise en place d'un registre des bénéficiaires effectifs en Belgique, est entré en vigueur le 31 octobre 2018.

² L'article 18 de l'arrêté royal du 30 juillet 2018 susmentionné reprend, par référence à l'article 132, § 6 de la loi anti-blanchiment, les modalités d'imposition des amendes administratives en cas de constat d'infraction aux obligations prévues par la loi et l'arrêté royal.

³ Art. 132, § 6 jo. § 3, 1° de la loi susmentionnée.

Gérez votre dossier sur
MYMINFIN.BERetrouvez des informations sur
FIN.BELGIUM.BEUne question ? Appelez-nous
02 572 57 57
Code direct : **16551**

Serafina qui s'occupe de la comptabilité a bien vite repéré le numéro de téléphone en bleu au bas de la lettre et a téléphoné. Elle a dû attendre 30 minutes avant d'avoir une interlocutrice. La voix qui lui a répondu était froide, Serafina la sentait pressée de raccrocher. Du coup, elle avait du mal à réfléchir pour poser ses questions. L'interlocutrice ne cessait de lui répéter qu'elle ne pouvait rien faire par téléphone et qu'il fallait aller sur internet, sur le site MyMinfin qui était indiqué sur la lettre et régler notre situation de cette façon... Mais comment se connecter à ce site ?

Nous sommes une équipe, et quand il y a un problème, quel qu'il soit, nous le traitons ensemble. Justement, dans les jours qui suivaient, nous avons une répétition pour notre projet théâtre dans un lieu où il y avait une connexion internet. Entretemps, Serafina et Pascale s'étaient contactées et elles ont apporté le matériel nécessaire pour se connecter sur le site en question : ordinateur, carte d'identité et lecteur de carte ID. Yves avait aussi pris le sien au cas où cela ne marcherait pas avec celui de Serafina.

Oui mais... Si nous avons réussi à nous connecter sur MyMinfin, il fallait encore trouver où cliquer pour accéder au registre UBO, savoir que nous devons le faire en tant qu'entreprise et non en tant que personne particulière. Ce sont peut-être des évidences quand on est employé au SPF Finances, qu'on baigne dans les formulaires administratifs et qu'on a l'habitude d'aller sur internet... Nous, on s'est acharnés, mais sans succès.

Pascale a dit qu'elle regarderait cela de plus près de retour chez elle. Mais impossible ! Le lendemain, elle a tenté d'avoir un interlocuteur, toujours avec le numéro de téléphone mentionné sur la lettre, celui qu'avait utilisé Serafina, et c'est au bout d'une heure trente d'attente qu'enfin une voix, sympathique cette fois, a répondu. En s'entendant préciser l'objet de l'association et la difficulté du groupe avec l'écrit, la personne a été compréhensive, a proposé un numéro de ligne directe pour accompagner cette démarche de « mise en ordre » qui ne pouvait se faire que par internet. La semaine suivante, Pascale s'est donc rendue chez Serafina, à une vingtaine de kilomètres de chez elle, pour faire ensemble la démarche et apprendre à naviguer sur le site MyMinfin.

En lisant les documents pdf en ligne, en lien avec les obligations des sociétés et asbl d'inscrire leurs bénéficiaires actifs sur le registre UBO, elles ont compris que le courrier leur demandait de se mettre en règle vis-à-vis d'une nouvelle loi qui requerrait de tout bénéficiaire actif d'une association d'être notifié (registre UBO) afin de vérifier les mouvements bancaires et lutter contre le blanchiment d'argent. Elles ont lu sur le document pdf que « bénéficiaire actif » voulait dire « toute personne administratrice et/ou fondatrice d'une asbl ».

Mais, quand Pascale et Serafina ont essayé de joindre la personne ressource du SPF, le numéro ne répondait pas... Il a fallu se débrouiller et chipoter comme on dit. Après quelques mises à jour nécessaires sur l'ordinateur de Serafina, elles ont enfin réussi à accéder au formulaire UBO. Encore fallait-il trouver comment inscrire le nom, prénoms, coordonnées et numéro national de chacune et chacun. C'est un peu par hasard que Serafina a appuyé sur le bouton « statut contrôle » et alors le formulaire s'est ouvert. Victoire !

Après avoir réussi à encoder un nom, elles se sont redit le chemin pour y arriver, elles l'ont refait, se sont trompées de nouveau, ont réussi à rectifier. Quelle galère !

Au bout de quelques heures tout le monde était encodé, et c'est à ce moment-là que la personne ressource du SPF a rappelé, le numéro de Pascale étant enregistré sur son téléphone comme appel en absence. L'employé a pu vérifier à distance que notre association était bien en ordre et que personne, ni les membres ni l'asbl, n'aurait à payer l'amende de 500 euros. Ouf !

Nous nous demandons quand même comment, et surtout pour quelles raisons, une association comme la nôtre blanchirait de l'argent. Nous nous sommes sentis un peu loin de tout cela.

Quand on crée une asbl, ceux qui la constituent sont censés avoir confiance entre eux. Notre but est d'améliorer la société, donc on va rester dans la légalité, cela n'aurait pas de sens d'agir malhonnêtement quand on essaye de changer les choses pour un mieux. Ceux qui profitent de ces structures pour voler ou détourner du bien commun, ça nous fait du tort. Ainsi réfléchit Serafina.

Yves la rejoint, mais apporte une nuance. Pour lui, créer une asbl, c'est la liberté de pouvoir faire quelque chose nous-mêmes pour améliorer les choses dans la société, mais il faut toujours rester attentifs à ceux qui nous rejoignent par la suite et s'assurer qu'ils partagent nos intentions.

§

Plus largement, comment faisons-nous lorsque nous avons besoin d'une aide face au langage administratif ?

Le langage administratif, d'abord ça fait peur. Car, très souvent, les lettres administratives que l'on reçoit demandent d'agir, de faire un virement, d'entreprendre des démarches, d'aller dans un bureau, d'expliquer une situation qu'on n'a peut-être pas envie d'expliquer, ou encore d'aller sur internet... bref, des choses qui peuvent être inhabituelles et avoir des conséquences graves, parfois. Ces courriers sont ressentis comme une menace qui angosse.

Habituellement, quand Monique reçoit un courrier administratif personnel, elle sonne directement à sa fille qui travaille comme aide-soignante dans une maison de repos. Elle est habituée à ce genre de lettre et lui explique de quoi il s'agit.

Serafina, elle, habite dans une commune près de la région germanophone, et parfois non seulement les courriers sont en langage administratif, mais en plus ils sont en allemand. C'est alors moins gênant d'utiliser l'argument de la langue pour demander des explications. Serafina assume le fait de devoir demander, même si c'est pénible et que ça casse la tête de toujours chercher la personne qui comprendra, qui sera efficace. En même temps, ça l'énerve quand on fait les choses à sa place. Elle préfère se débrouiller seule, même si ça prend du temps, elle veut être capable. Par exemple pour les comptes de l'association, elle pense qu'on doit arriver à les faire nous-mêmes, parce qu'on est une vraie asbl. Avec Pascale, elle a constitué un tandem. Serafina collecte les justificatifs, les tickets, les fait correspondre aux extraits bancaires et classe tout cela dans un cahier de comptes. Pascale se charge ensuite d'encoder sur Excel car c'est encore quelque chose de compliqué pour Serafina.

Yves, de son côté, commence par lire et essayer de comprendre. Puis quand c'est vraiment difficile, il demande à sa nièce ou à son assistante sociale pour vérifier s'il a bien compris ce qu'il a lu. Mais pour lui, c'est embêtant de toujours devoir demander. Dans le groupe, Yves a souvent

des mots pour encourager. Il trouve qu'on se débrouille assez bien, qu'on est plus avancé qu'au début de notre association. Maintenant, il sait bien comment déposer les rapports d'activité, les bilans comptables, les PV de l'assemblée générale au tribunal du travail. Même s'il sait où se trouve le bureau à Verviers³, il va toujours d'abord à l'accueil. Sauf que depuis le covid, le système a changé, il y a une boîte à l'extérieur où l'on glisse son enveloppe. Quelques jours plus tard, Yves reçoit un reçu par courrier comme quoi le dépôt a bien été fait. Il le transmet alors à Serafina qui garde tous les papiers de l'association chez elle, dans une armoire qui leur est réservée.

Ainsi notre groupe est une force pour affronter ces situations langagières, et à travers l'expérience collective, chacun s'arme pour sa vie personnelle.

§

Si Osons en Parler nous permet de nous approprier toujours un peu plus le langage administratif, l'association est pour nous d'abord et surtout un formidable tremplin pour aller vers les autres, dans d'autres groupes et associations. Chacun prend de plus en plus confiance en soi. Sérafina s'énerve beaucoup moins, elle est plus posée, plus ouverte, et elle reçoit un retour positif des personnes avec qui elle fait connaissance, elle voit qu'elle est appréciée, ce qui la fait beaucoup progresser. Monique aussi parle maintenant avec des personnes qu'elle ne connaît pas, ce qu'elle n'aurait jamais osé faire auparavant. Et cette année, Francis s'est inscrit au Conservatoire de Verviers pour faire du théâtre, même si cela lui fait un peu peur.

Ce qui est important dans notre groupe, selon Yves, c'est que chacun peut reconnaître là où il a des faiblesses, ce qui permet de s'améliorer. Pourtant, ce n'est pas évident ! « Au début, on ressent de la colère de ne pas arriver à faire ou à dire ce qu'on voudrait et il faut du temps pour que ça retombe », ajoute-t-il.

Petit à petit, avec les obligations administratives auxquelles nous sommes confrontés, on s'y met et on a déjà fait un sacré bout de chemin, même si nous n'en sommes pas encore au bout.

§

³ Le siège de l'association est à Verviers.

Ce qu'on aimerait dire pour conclure cette longue lettre, chères lectrices, chers lecteurs du Journal de l'alpha, c'est que même si le langage administratif est souvent une barrière, ce qui nous pèse le plus, c'est le regard que l'on porte sur nous. On se sent vite rangé dans la case « qui ne comprend pas », « un peu bête », cela nous fait nous sentir inadaptés et ça nous énerve, alors qu'utiliser ce langage, c'est une histoire d'habitude, de connaissance.

Monique nous a ainsi raconté ce qui lui est arrivé lors de la visite de l'employée d'une agence immobilière à son domicile car la maison dans laquelle elle habite va être vendue. Monique a cependant le droit de rester dans son logement car ce dernier n'a pas encore trouvé acquéreur. Lorsque Monique a reçu cette dame chez elle, au cours de la discussion, celle-ci lui a dit : « Vous êtes au courant que les prix du loyer, de l'électricité et du gaz vont être gelés ? » Monique l'a regardée avec surprise en disant : « Mais il ne va pas geler ces jours-ci ! » On était en plein mois d'août. Monique s'est alors sentie regardée bizarrement, mais la dame n'a rien ajouté. Monique s'est dit qu'elle avait sans doute mal compris, et qu'elle avait dit quelque chose qui n'était pas juste, mais quoi ? Ni l'une ni l'autre n'ont osé chercher à lever le malentendu et une sorte de malaise s'est installé. Après l'entretien, le doute s'est immiscé chez Monique.

En entendant cette anecdote, chacun de nous s'est exprimé sur comment il comprenait le mot « gelé » dans ce contexte, et nous avons compris que « prix gelés » voulait dire « prix bloqués ». Et Monique a ri !

Huysmans

Outers n.
Pascale

Guccio
Serafina .

Pour l'association Osons en Parler, Serafina Guccio,
Yves Huysmans, Monique Outers et Pascale Lassablière



L'usage du langage simplifié se situe à l'intersection de multiples problématiques sociales comme l'inclusion numérique, l'accès à la santé, la démocratisation et la transparence de la vie publique, la simplification et l'efficacité administrative, l'accueil des personnes allophones, etc. S'il était généralisé, il deviendrait une ressource clé pour de nombreux groupes de personnes, des personnes analphabètes ou illettrées aux personnes dyslexiques, aux personnes de langue étrangère, aux malentendant·e·s, aux personnes âgées ou aux jeunes enfants. Indispensable pour aider les personnes peu lectrices à comprendre tous types de messages, il facilite aussi la vie des lecteurs plus expérimentés.

Le langage simplifié : un confort pour les uns, une nécessité pour les autres

Louise Culot, chargée d'analyses et études
à Lire et Écrire Communauté française

Prenons un exemple concret. L'hiver approchant¹, je cherche des informations sur le chèque mazout. Voici ce que je lis sur le site du Service public Économie : « *Une allocation de 225 euros net est accordée, de manière unique et forfaitaire, à tout ayant droit ayant été livré par une entreprise entre le 15 novembre 2021 et le 31 décembre 2022, en tant qu'intervention dans le paiement de la*

¹ Texte écrit en octobre 2022.

fourniture de gasoil ou de propane en vrac destiné au chauffage de sa résidence principale. »

Tous ces mots sont-ils nécessaires pour communiquer à propos du chèque mazout ? L'information est-elle lisible, même pour les lecteurs débutants ou non francophones ? Des expressions comme « ayant droit » et « unique et forfaitaire » sont-elles indispensables ? L'usage de la forme passive est-elle pertinente ?

Maintenant essayons de transcrire ce message en langage simplifié :

« Vous vous chauffez au mazout ? Vous pouvez recevoir un chèque de 225 euros.

Voici les conditions pour recevoir ce chèque :

- Vous avez acheté du mazout entre le 15 novembre 2021 et le 31 décembre 2022.*
- Vous avez acheté ce mazout pour votre logement. »*

J'avoue que j'ai dû m'y prendre à plusieurs reprises avant d'arriver à cette formulation plus ou moins acceptable. Loin d'être un jeu d'enfant, la transcription de textes en langage simplifié, comme tout exercice de traduction, est exigeante.

Aux origines du langage simplifié

L'idée d'un « langage simplifié » apparaît aux États-Unis dans les années 70. À l'époque, des professionnels du droit critiquent les habitudes langagières des législateurs et des avocats. L'usage abusif d'un jargon, de termes techniques et d'expressions en latin entretient des problèmes de compréhension. Le langage simplifié est alors conçu comme une solution à la complexité du langage légal. Le concept innovant atteint rapidement les milieux politiques. Dès la fin des années 70, il devient l'objet d'une politique publique dont l'objectif dépasse le contexte du milieu juridique pour rejoindre des préoccupations relatives à la simplification administrative. En 1978, l'État de New York adopte le *Plain language law*, première d'une longue série de dispositions qui aboutira, en 2010, à l'adoption du *Plain Writing Act* par le président Obama. En vertu du *Plain Writing Act*, toutes les agences fédérales des États-Unis sont tenues d'avoir recours au langage simplifié dans leurs communications avec les

publics. En Europe, la Suède s'engage, dès 1976, à moderniser la langue utilisée dans la loi et, en 2005, son parlement adopte une loi généralisant l'usage du langage simplifié dans toutes les communications officielles.

Accessibilité universelle : équité et autonomie

Au début des années 2000, Inclusion Europe, coupole européenne d'associations nationales de représentation et de défense des droits des personnes en situation de handicap², promeut à son tour la généralisation de l'usage du langage simplifié. À l'époque, cette revendication procède de celle, plus globale, de mettre en œuvre le principe d'« accessibilité universelle » dans tous les domaines de la vie sociale.

L'« accessibilité universelle » est, à l'origine, une notion développée en architecture pour la construction de bâtiments et l'aménagement d'espaces publics. Il s'agit de concevoir tout environnement de manière à ce que chacun, quel que soit son état et ses capacités, puisse y réaliser ses activités de manière autonome et équitable³. La double exigence d'autonomie et d'équité implique par exemple que l'entrée d'un bâtiment soit accessible à tout le monde au lieu de prévoir une deuxième entrée adaptée aux personnes à mobilité réduite qui les oblige à faire un détour pour l'emprunter.

Appliquée au domaine de l'information, l'accessibilité universelle encourage une production d'écrits lisibles et compréhensibles par tous, peu importe le niveau de compétences en littératie des destinataires.

En 2006, la Convention relative aux personnes en situation de handicap de l'ONU établit la responsabilité des organisations et des services publics et privés d'assurer l'accès à l'information et à la communication aux personnes porteuses de handicap et la nécessité de développer l'usage du langage simplifié. Dans la foulée de cette reconnaissance internationale, Inclusion Europe formalise une série

² Fondée en 1988, elle compte aujourd'hui 78 associations membres dans 39 pays européens. Voir : www.inclusion-europe.eu

³ <https://idinterdesign.ca/laccessibilite-universelle>

de règles à appliquer pour réussir la transcription de textes en langage simplifié. Ces règles portent aussi bien sur la forme que sur le fond des textes et sont transposables dans plusieurs langues européennes. Au total, Inclusion Europe met à disposition, sur son site, 16 guides, dont celui pour la rédaction en FALC⁴ (français facile à lire et à comprendre).

Il est souvent plus simple de faire compliqué

Le langage simplifié n'est pas seulement une affaire de longueur de phrases. L'objectif est de rendre un texte lisible et compréhensible par tout le monde au moyen de règles de mise en page et d'écriture. Il s'agira de ponctuation, de justification, de type de caractères, de choix de mots, de conjugaison, etc. Aujourd'hui, une cinquantaine de règles sont applicables, selon les guides⁵.

Le guide *L'information pour tous. Règles européennes pour une information facile à lire et à comprendre* propose d'abord une vingtaine de règles applicables à tous types d'information écrite, électronique, audio ou vidéo avant de spécifier certaines règles propres à tel ou tel support. Voici quelques principes communs à tous les supports d'information :

- impliquer les personnes concernées dans la rédaction ou la conception du message ;
- utiliser des mots que les gens connaissent ;
- à défaut de mots simples, expliquer les termes compliqués ;
- avoir recours à des exemples ancrés dans la vie quotidienne ;
- utiliser un même mot pour désigner la même chose tout le long du texte ;
- écrire des phrases courtes, positives et actives ;
- éviter l'usage du passif ;
- s'adresser directement au lecteur au lieu d'employer une formulation impersonnelle ;

⁴ www.inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2017/06/FR_Information_for_all.pdf

⁵ Cindy DIACQUENOD et France SANTI, *La mise en œuvre du langage facile à lire et à comprendre (FALC) : enjeux, défis et perspectives*, in *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2/2018, pp. 29-35, www.fovahm.ch/files/478/Mise-en-oeuvre-du-FALC-C.Diacquenod-et-F.Santi_.pdf

- placer les informations dans l'ordre de leur priorité, voire les répéter plusieurs fois si elles sont importantes.

Ensuite, une trentaine de règles spécifiques aux informations écrites sont proposées, dont voici quelques exemples :

- une police sans empattement pour faciliter la lecture, par exemple Tahoma ou Arial, et une taille de police assez grande, minimum 14 ;
- une justification à gauche ;
- des contrastes évidents (du foncé sur du clair ou du clair sur du foncé) ;
- des mots simples, pas d'abréviations et, si possible, pas trop de pronoms ;
- pas de notes de bas de page (il vaut mieux tout expliquer dans le texte) ;
- « 1 phrase = 1 ligne » et « 1 idée = 1 phrase » ;
- dans le cas d'1 phrase sur 2 lignes, couper la phrase à l'endroit où l'on ferait une pause lorsqu'on lit à voix haute ;
- pas de césure de mot en fin de ligne ;
- placer les informations importantes au début du document, en gras ou encadrées ;
- utiliser des titres simples ;
- des graphiques simples et bien expliqués sont parfois plus efficaces que du texte.

Comme vous le constatez, certaines règles constituent une rupture avec notre manière habituelle d'écrire. Par exemple, le fait d'utiliser toujours le même mot pour parler de la même chose ou de revenir à la ligne à chaque nouvelle phrase peut paraître contrintuitif. Aussi, la complexité ou spécificité de certaines informations nécessiterait que des experts du domaine (juridique ou médical, par exemple) soient associés au travail de rédaction ou de transcription en FALC pour permettre une clarification de l'information sans pour autant en perdre ou en diminuer le sens. L'erreur à ne pas faire, c'est d'écrire un texte infantilisant alors qu'on s'adresse à un lecteur adulte.

Pour une approche politique globale du langage simplifié

Dans le cadre des processus de numérisation, la transcription en langage simplifié des informations et des démarches destinées à être mises en ligne pourrait devenir une étape clé afin de garantir la continuité et l'équité d'accès aux services publics. Pourtant, aucune disposition légale n'a encore été prise dans ce sens. Or on sait aujourd'hui que les personnes en difficulté avec la lecture et l'écriture sont face à trois obstacles potentiels lorsqu'elles s'informent sur un site ou utilisent un service en ligne non transcrit en langage simplifié. Premièrement, les procédures numérisées exigent des compétences en bureautique et en informatique ainsi qu'une connexion à internet dont tout le monde est loin de disposer. Deuxièmement, le numérique évince la possibilité d'interagir avec un interlocuteur humain lorsqu'il effectue une démarche administrative, la personne devenant dépendante de l'aide d'un tiers pour effectuer ses démarches. Et enfin, la lecture sur écran, à fortiori sur un petit écran de smartphone, est une difficulté supplémentaire pour les personnes peu lectrices⁶.

Au niveau européen, la Commission organise des campagnes en faveur de l'écriture simplifiée depuis 2010⁷, mais aucune directive n'a été adoptée. En Belgique, des initiatives ponctuelles existent comme le guide *J'ose prendre le train* de la SNCB rédigé en langage simplifié⁸ ou la version FALC du compromis de vente édité

⁶ Voir : Louise CULOT, *Accessibilité numérique pour les personnes illettrées : la loi ne garantit pas l'égalité*, Lire et Écrire Communauté française, février 2022, <https://lire-et-ecrire.be/Accessibilite-numerique-pour-les-personnes-illettrees>

⁷ European Commission, Directorate-General for Translation, *Clear Writing throughout Europe*, Proceedings of the conference organised by the European Commission in Brussels, 26 November 2010, Publications Office, 2011, <https://data.europa.eu/doi/10.2782/43553>

⁸ Dans le cadre de ce guide (www.falc.be/wp-content/uploads/2021/09/mode-emploi-guide-26062018.pdf), la SNCB a choisi de s'adresser aux « personnes à mobilité réduite ayant des difficultés de compréhension », incluant à la fois les personnes porteuses d'un handicap mental, les personnes âgées, les allophones, les analphabètes, les enfants, etc. Dommage cependant que les photos du guide ne mettent en scène que des personnes atteintes de trisomie 21, ce qui réduit et fausse considérablement l'image donnée des publics concernés.

par la Fédération belge des notaires⁹, ou encore le modèle de bail en langage clair édité par la province de Namur en 2021 et conçu en partenariat avec des apprenants de Lire et Écrire Namur¹⁰. En 2017, le service de Simplification administrative et d'Administration numérique de la Wallonie et de la Fédération Wallonie-Bruxelles (eWBS) publiait un *Guide de bonnes pratiques pour des documents administratifs clairs*¹¹ mais nous ignorons si ce guide a fait l'objet d'une diffusion ou d'un travail de formation systématique auprès des fonctionnaires des différents services publics des institutions bruxelloises et communautaires.

Pour étendre son usage à tous les secteurs, le langage simplifié doit encore faire l'objet d'un effort d'appropriation plus large et, dans le meilleur des mondes, d'une stratégie politique transversale. Pour y arriver, la création d'outils de transcription, la formation de traducteurs spécialisés et l'harmonisation des règles de base seront indispensables. Des initiatives comme FALC.be de l'asbl Inclusion, un service pour traduire, corriger des textes en FALC et s'inscrire à des formations en FALC, sont encore trop marginales et trop peu visibles.

Un défi pour Lire et Écrire

En juin 2022, Lire et Écrire Namur lançait un premier ballon d'essai au sein du mouvement en proposant la formation *Comment rendre accessibles, pour tout public, vos supports communicatifs ?* Claire Monville, chargée de sensibilisation, est à l'origine de l'initiative. « *Nous avons trop souvent l'impression d'avoir des documents, des brochures qui n'étaient pas adaptés à notre public, une impression partagée par des travailleurs du Centre d'Action interculturelle [de Namur]. Nous nous sommes donc unis pour proposer cette formation* », explique Claire. Pour elle, les documents produits en interne à destination des apprenants ou des personnes en situation d'illettrisme devraient faire l'objet d'une attention particulière.

⁹ www.notaire.be/immobilier/acheter-un-bien/signer-le-compromis-de-vente/modele-de-compromis-en-langage-clair

¹⁰ Dernière mise à jour à la page : www.province.namur.be/index.php?rub=news&id=733

¹¹ https://ensemblesimplifions.be/sites/default/files/guide_lisibilite_documents.pdf

« Par exemple, notre feuille de présentation du projet 'écrivains publics' nous semblait trop dense. Elle concentrait trop d'informations sans hiérarchie entre elles, etc. », poursuit la juriste de formation pour qui le langage simplifié est une préoccupation qui remonte à avant son engagement dans le monde de l'alphabétisation. « L'objectif de la formation était de créer une prise de conscience et de travailler, avec les différents participants, sur des documents que nous rapportions de nos organisations respectives. Il y avait, notamment, des participants du CPAS et de Fedasil. » Une formatrice de FALC.be est également venue y présenter les principes de base du français simplifié.

Pour Lire et Écrire, le langage simplifié représente sans doute un double défi. D'une part, il pourrait être associé au travail du mouvement en faveur de la prise en compte des personnes illettrées dans la société. D'autre part, il pourrait faire l'objet d'un usage plus systématique, tant au niveau de documents internes destinés aux apprenants que de documents plus généraux, comme les documents de présentation de l'institution, de sa charte et de ses missions, afin d'en faciliter l'accès aux personnes peu ou pas lettrées.

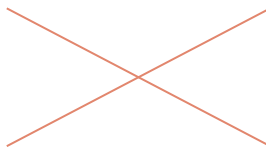
Que font les associations sœurs à l'étranger ?

Aux Pays-Bas, la fondation ABC Stichting, un syndicat d'apprenants ou de personnes ayant été en parcours d'alphabétisation, propose un service de traduction, d'édition ou de révision de documents en néerlandais facile à comprendre¹². Le service est payant et est effectué par des membres d'ABC, préalablement formés comme « ambassadeurs de la langue ». « Pendant le Covid, le service a été particulièrement sollicité par les institutions publiques afin de vérifier que les communications relatives au Covid puis à la vaccination soient lisibles par tout le monde. Depuis lors, nous recevons de plus en plus de demandes, au point d'être 'contraints' de professionnaliser notre service en engageant une personne qui pourra recevoir toutes les demandes, les coordonner, les distribuer entre les différents sous-groupes régionaux »,

¹² <https://a-b-c.nu/over-ons/diensten-abc/voorlichten-en-testen/testpanels>

explique Geert Hoogeboom, l'un des administrateurs et volontaires de ABC Stichting. En outre, le syndicat s'est associé à la fondation Lezen en Schrijven Stichting pour proposer, en 2021, une série de séances de sensibilisation à la communication claire et accessible destinées à environ 500 fonctionnaires administratifs et personnel politique¹³.

En Irlande, NALA, l'Agence nationale d'alphabétisation, fait campagne autour du langage simplifié (« plain English ») depuis le début des années 2000. NALA a toujours réclaté la mise en place d'une approche gouvernementale globale en matière de langage simplifié, afin que tous les secteurs participent à l'effort. En outre, elle a développé son propre département consacré au « plain English », chargé à la fois de missions de transcription, de relecture de textes, d'organisation de la formation et de développement des ressources, sous forme d'outils et de supports à destination des publics et des organismes publics et privés¹⁴. Depuis 2005, le service Plain English a publié plusieurs guides et lexiques aux usages multiples (destinés tant aux apprenants qu'aux formateurs, aux professionnels du social ou de l'administration). Entre autres, NALA a publié un *Guide de la citoyenneté en plain English* dans lequel une série de termes et de concepts relatifs à la vie politique et à la citoyenneté comme anarchie, biodiversité, droits civils, ethnicité, conservateur, Commission européenne, équitable sont expliqués en langage clair¹⁵. NALA a également publié des guides pratiques sur la rédaction en langage simplifié¹⁶. Le dernier en date, paru en 2020, est un guide intitulé *Covid 19 de A à Z en anglais simplifié*¹⁷, à destination des organismes désireux de garantir la lisibilité de leurs messages.



¹³ www.lezenenschrijven.nl/inspiratiesessies

¹⁴ www.nala.ie/plain-english

¹⁵ www.nala.ie/wp-content/uploads/2019/08/A-plain-English-guide-to-citizenship-terms.pdf

¹⁶ Par exemple : www.nala.ie/wp-content/uploads/2018/08/Writing-and-Design-Tips.pdf

¹⁷ Traduction libre.



Lire et Écrire Brabant wallon mène, depuis plusieurs années auprès de la Ville de Nivelles, une action de sensibilisation pour une meilleure prise en compte des personnes en situation d'illettrisme. Après avoir suivi une formation-sensibilisation, Anne-Laure Napoli, médiatrice dans le cadre des Sanctions Administratives Communales (SAC) a entamé un processus de réflexion et de modifications de ses pratiques en termes de communication afin de rendre les documents plus accessibles à tous. Mais elle ne compte pas s'arrêter là. En collaboration avec des collègues et l'échevin des Droits humains et de l'Inclusion, c'est l'ensemble du fonctionnement administratif de la Ville qui pourrait être impacté.

Rendre le langage administratif plus accessible : une action qui en entraîne d'autres

Interview d'Anne-Laure Napoli, médiatrice dans le cadre des Sanctions administratives de la Ville de Nivelles, et de Delphine Charlier, responsable de projets en sensibilisation à Lire et Écrire Brabant wallon
Propos recueillis par Thida Sewin, Lire et Écrire Brabant wallon, et mis en forme par Sylvie-Anne Goffinet, Lire et Écrire Communauté française

Anne-Laure et Delphine, pouvez-vous vous présenter ?

Anne-Laure : Je suis médiatrice dans le cadre des sanctions administratives communales pour l'arrondissement judiciaire de Nivelles, c'est-à-dire pour Nivelles même, mais aussi pour 16 autres villes du Brabant wallon qui sont en partenariat avec la Ville de Nivelles. En quelques mots, mon travail consiste à proposer un espace de discussion aux personnes qui ont commis une infraction au règlement respectif de chaque ville¹ afin qu'elles puissent s'exprimer en toute confidentialité et trouver un arrangement à l'amiable. Donc j'interviens sur base d'un procès-verbal rédigé par la police après constat d'une infraction audit règlement (en matière de tapage nocturne, de dépôt sauvage de déchets par exemple) qui peut déboucher sur une amende. La médiation constitue une alternative à l'amende – ce qui signifie que la personne concernée peut éviter l'amende en participant à la médiation – mais c'est bien plus que ça, c'est l'opportunité de bénéficier d'un espace de parole qui permet à l'auteur des faits de réparer le dommage qu'il a causé et à la victime d'être reconnue et prise en considération. Ça permet aussi de rétablir un lien entre les citoyens et les autorités.

Delphine : Pour ma part, je travaille à Lire et Écrire depuis maintenant plus de 20 ans. Je suis responsable de projets en sensibilisation à l'illettrisme de la régionale du Brabant wallon. Dans ce cadre, je mène différentes actions auprès de différentes instances, différents organismes, différents publics...

Vous êtes dans des environnements professionnels assez différents. Dans quel contexte vous êtes-vous rencontrées ?

Delphine : J'ai rencontré Anne-Laure pour la première fois lors d'une réunion à distance quand la régionale du Brabant wallon a entamé une démarche de partenariat pour une sensibilisation auprès du personnel communal de la Ville de Nivelles. Par la suite, Anne-Laure a participé aux deux modules de sensibilisation que nous avons organisés.

¹ Pour Nivelles, il s'agit du *Code de la Citoyenneté*. Voir : <https://nivelles.be/la-ville/reglements-taxes/code-de-la-citoyennete.html>

Peux-tu nous en dire un peu plus sur la manière dont se sont déroulés ces modules et quels en étaient les objectifs ?

Delphine : Je vais d'abord revenir au contexte de départ. On était alors en période de confinement et nous avons beaucoup d'échos de nos collègues formateurs et d'apprenants qui exprimaient combien c'était compliqué pour eux de faire des démarches auprès des services de première ligne – CPAS, banques, mutuelles, syndicats et administrations communales entre autres – parce que, la plupart du temps, ils devaient d'abord faire une démarche par téléphone ou par mail, ce qui est loin d'être évident quand on ne sait pas bien s'exprimer ou qu'on ne sait pas lire et écrire. On a donc décidé d'agir au niveau de la sensibilisation pour qu'une attention particulière soit portée aux personnes en situation d'illettrisme, et ce parallèlement au travail que nos collègues formateurs menaient avec les apprenants non seulement au niveau de la lecture-écriture mais aussi de l'utilisation des outils numériques que sont l'ordinateur (création d'une adresse et envoi de mails...) et le smartphone (familiarisation avec WhatsApp, etc.). Pour être complet, il faut aussi mentionner la toute première collaboration avec la Ville de Nivelles, quelques années auparavant, qui s'était traduite par une adaptation de la fiche d'inscription des enfants à la plaine communale pour la rendre plus accessible aux parents en difficulté de lecture et d'écriture.

Anne-Laure, de ton côté, comment as-tu découvert ces modules de sensibilisation ? Quelle était ta motivation à suivre la formation ?

Anne-Laure : À la Ville, tous les employés ont été informés par l'échevin Leclercq qui était notamment à l'initiative et en contact avec Lire et Écrire pour la mise en place des animations. J'ai dès lors sauté sur l'occasion car je ne connaissais pas la réalité de l'illettrisme mais, dans ma pratique professionnelle, j'en avais déjà une certaine conscience car des citoyens avec lesquels j'étais en contact me rapportaient qu'ils ne comprenaient pas les courriers qui leur étaient adressés. Pour mon domaine particulier, il s'agissait des courriers relatifs aux sanctions administratives communales. Du coup, ils ne savaient pas ce qu'on leur reprochait et comment ils devaient réagir, ce qu'ils devaient mettre en place. Ils n'avaient pas non plus accès

à l'information sur le fonctionnement de la médiation ni même sur son existence. Je me suis donc dit qu'il fallait que j'en sache plus sur cette réalité pour pouvoir adapter mes procédures afin qu'elles soient accessibles à tous.

Tu pointes là des difficultés au niveau des démarches et de la méconnaissance du service dans lequel tu travailles...

Anne-Laure : Il faut savoir que les sanctions administratives communales constituent une matière très spécifique et très complexe. Nous sommes régis par une loi qui détaille une procédure très lourde avec des termes très techniques. Cette loi nous impose d'utiliser ces termes techniques lorsqu'on s'adresse par écrit aux personnes concernées. Et donc, quand ces personnes reçoivent un courrier de notre part, le premier frein, c'est la compréhension du courrier. Et si elles ne le comprennent pas, elles n'ont pas accès à l'information sur le service de Médiation, à commencer par le fait de savoir que ce service existe et qu'elles ont le droit d'y recourir. Ensuite, elles ont la possibilité de s'exprimer oralement mais elles doivent le demander par écrit comme l'exige la loi. Si, suite à ce manque d'information, elles ne contestent pas les faits ou ne font pas appel au service de Médiation, elles pourraient être sanctionnées financièrement alors que d'autres personnes auront la possibilité d'éviter la sanction car elles auront compris le courrier et fait les démarches nécessaires.

Au final, une discrimination par rapport au langage utilisé dans « ta » matière, à ce que dit la loi, à leurs droits...

Anne-Laure : Très clairement mais je pense que ça ne concerne pas que les personnes qui sont en situation d'illettrisme. Ce courrier peut en effet aussi être difficile à appréhender pour les personnes qui ne sont pas familières avec ce type de langage, surtout qu'elles le reçoivent par recommandé, ce qui ajoute une pression supplémentaire. C'est vraiment quelque chose qui m'interpelle car, même si elles sont auteurs de comportements interdits, elles ont des droits, notamment celui de contester les faits ou leur responsabilité, ou de fournir des explications.

Jusqu'ici tu as parlé des difficultés de certaines personnes face à l'écrit. As-tu aussi rencontré des personnes qui avaient des difficultés au niveau de l'oral ?

Anne-Laure : Oui, tout à fait. Ici, je ne parle pas particulièrement des personnes dont la langue maternelle n'est pas le français. Ça se remarque aussi chez d'autres personnes car on relève de domaines qui souvent touchent à l'intime, à des situations qui soulèvent des émotions. Et quand les émotions s'en mêlent, on a d'autant plus de difficultés à s'exprimer.

Pour revenir sur les modules de sensibilisation, quels ont été les impacts que vous avez pu observer, tant de ton côté, Delphine, que du tien, Anne-Laure ?

Delphine : Dans notre fonction de responsable de projets en sensibilisation, nous n'avons pas les moyens de mesurer les impacts sur le public en situation d'illettrisme. Je vais donc plutôt orienter ma réponse vers les impacts sur mon travail et ce que j'en retire, ce que j'ai appris et qui pourrait servir par la suite pour la cause de la lutte contre l'illettrisme. La première chose que j'en ai retirée, c'était une meilleure connaissance du fonctionnement de l'Administration communale, des freins mais aussi des possibles parce qu'avec le personnel communal de la Ville de Nivelles, j'ai vraiment senti qu'il y avait une ouverture à la question de l'illettrisme et à des adaptations possibles au sein de l'Administration, ce qui montrait la pertinence de l'action. Il y avait bien entendu aussi des freins essentiellement liés au fait qu'on est face à une administration et à un cadre légal très formaté par rapport à notre cadre à nous qui travaillons dans le secteur associatif où il y a encore une marge de manœuvre. J'ai aussi pris conscience de l'importance, pour que l'action fonctionne, de sensibiliser tous les niveaux de pouvoir et d'action. On a donc agi progressivement et en ciblant ces différents niveaux : d'abord au niveau politique, puis les chefs de services, et enfin le personnel communal susceptible d'être intéressé par notre offre de formation-sensibilisation.

Anne-Laure : À mon niveau, cette formation m'a permis de prendre conscience de la réalité de l'illettrisme, du fait qu'une personne sur 10 est concernée, et aussi des impacts sur le

quotidien des personnes qui vivent dans cette réalité. Les extraits de films qui ont été projetés étaient très éclairants sur les impacts de l'illettrisme dans tous les domaines de la vie quotidienne, y compris des choses auxquelles je n'aurais jamais pensé. Par rapport à ma pratique professionnelle, la difficulté de lire des courriers comportant des termes techniques et des références légales s'ajoute évidemment aux impacts déjà présents par ailleurs.

À quoi es-tu attentive quand tu rencontres une personne susceptible d'être en difficulté de lecture-écriture ?

Anne-Laure : Lors de l'animation, on a parlé des indices, des repères qui vont nous permettre, quand la personne ne le dit pas, d'identifier qu'elle pourrait éprouver ce genre de difficultés, ce qui m'aide beaucoup. Généralement, à la suite d'un entretien, je rédige un document qui synthétise ce qui a été dit. Si des engagements ont été pris, je les note également et j'invite la personne à me dire ce qu'elle aimerait de son côté que j'ajoute dans l'accord. Je remarque que parfois les gens éprouvent des difficultés à structurer leur pensée. Certains me disent clairement que c'est un exercice qu'ils ne sont pas capables de faire. Parfois on essaie de le faire ensemble, mais souvent ça s'enlise et reste difficile... Maintenant que je suis plus alerte par rapport à ça, je fais moi-même des propositions et je veille à m'assurer que j'ai bien compris : « *Si je note ça, est-ce que ça reflète bien votre pensée ?* » Je vérifie que la personne valide ce que j'ai reformulé. Aussi, avant je soumettais le document à la personne pour relecture et j'avais parfois la réponse : « *J'ai oublié mes lunettes.* » Suite à l'animation, j'ai compris que ça peut être l'indice d'une personne qui ne sait pas lire et qui donc trouve un moyen pour ne pas avoir à lire le document. Maintenant je soumetts malgré tout le document visuellement à la personne mais je parcours le texte avec elle et je lis oralement tous les termes qui y sont repris, puis je demande à la personne de valider : « *Est-ce que ça correspond bien à l'échange qu'on a eu ? Est-ce que vous avez compris tous les mots ?* »

Y a-t-il d'autres choses que tu as mises en place et qui découlent de ta participation aux modules ?

Anne-Laure : Oui, j'ai aussi apporté des modifications au courrier que j'adresse aux personnes concernées par les sanctions

administratives pour leur proposer une médiation. Ce courrier comprend toute une série de termes complexes et de références législatives liées à la matière particulière de ces sanctions. Suite à l'animation, j'ai adapté le courrier et créé un lexique qui définit les termes légaux qui y sont employés parce que, comme je l'ai dit tout à l'heure, la loi ne nous autorise pas à faire l'économie de ces termes mais par contre nous pouvons les expliquer. Nous avons aussi inséré des pictogrammes universels dans le courrier. Par exemple pour dire « vous pouvez me contacter à tel numéro de téléphone », nous avons utilisé le pictogramme téléphone. Pareil dans les mails. On a aussi mis les mots les plus importants en gras pour les mettre en évidence, comme ceux qui informent de la gratuité de la médiation, du fait qu'il s'agit d'une démarche volontaire, confidentielle... Ces adaptations ont été réalisées en collaboration avec les experts du vécu du service public (fédéral) Intégration sociale que j'ai sollicité. Ce sont des personnes qui elles-mêmes ont vécu une situation de précarité ou d'exclusion sociale et qui se sont mises au service des institutions pour favoriser l'accessibilité au public précarisé, notamment en ce qui concerne la simplification des documents administratifs. En groupe de travail, nous avons réfléchi ensemble et adapté le courrier.

C'est peut-être encore trop récent que pour pouvoir évaluer si les modifications apportées ont un impact sur la fluidification de la communication, une meilleure compréhension par les personnes concernées...

Anne-Laure : Ça fait moins d'un an en tout cas que ça a été mis en place. C'est donc effectivement trop tôt pour donner un retour sur l'impact auprès des personnes destinataires du courrier. Par contre, j'ai transmis le courrier à des collègues médiateurs qui ont trouvé la démarche intéressante et qui ont dit : « *Quand on lit ça, c'est plus clair, on comprend mieux de quoi il s'agit.* » Et ils ont décidé d'utiliser l'outil qu'on avait créé. Les experts du vécu ont eux aussi validé en disant : « *Voilà, à la lecture de ce courrier-là, c'est un langage que je comprends et que les personnes que je côtoie peuvent comprendre.* » J'ai eu ces retours mais pas encore celui des personnes directement concernées.

À votre avis, que reste-t-il à améliorer ?

Delphine : Je trouve la démarche d'Anne-Laure et du service Médiation vraiment chouette et positive. Ce n'est peut-être pas une question d'amélioration mais plutôt une curiosité : je serais curieuse de savoir dans quelle mesure cette démarche est connue des autres services de la Ville de Nivelles, dans quelle mesure ces autres services pensent que c'est une bonne idée. Je sais qu'au niveau du service Population, il y avait également eu un intérêt et un questionnement sur comment adapter à la fois l'accueil mais aussi peut-être certains documents, certaines démarches aux personnes en situation d'illettrisme...

Anne-Laure : C'est vrai que la communication aux autres services n'a pas été faite jusqu'à présent et que, sans préjuger, ça pourrait être inspirant pour d'autres services. Clairement, ça pourrait être très utile que je fasse une communication aux autres services sur ce qu'on a mis en place.

As-tu encore d'autres projets dont tu voudrais nous faire part, d'autres choses que tu voudrais mettre en place ?

Anne-Laure : Lors de l'animation, nous avons aussi pensé à l'accessibilité, même physique, au service de Médiation. Pour accéder aux différents services de l'Administration communale, il faut pouvoir lire ce qui est écrit sur le parlophone et s'orienter dans le bâtiment, ce qui peut déjà être un frein. On a donc placé des pastilles jaunes pour que les personnes puissent plus facilement trouver le service. Le deuxième projet, c'est la mise en place de permanences à l'attention du public concerné par les sanctions administratives. Un groupe de travail rassemblant le service des Sanctions administratives et mon service de Médiation a été créé pour mettre ces permanences sur pied. Les modalités sont encore à définir mais le but est de pouvoir fournir oralement des détails sur la procédure et sur la médiation pour qu'au final, les personnes puissent accéder à leurs droits. On réfléchit actuellement pour savoir si ces permanences doivent être mises en place uniquement au niveau du service des Sanctions administratives ou plus largement à l'échelle de l'ensemble des services communaux. Des permanences existent déjà dans d'autres services. Donc est-ce qu'on pourrait se

coordonner pour qu'il y ait une permanence unique qui orienterait les personnes vers les différents guichets en fonction de la matière qui les concerne ? Cette coordination serait, selon moi, plus intéressante car elle permettrait de mieux faire passer le message auprès du public. Au final, on aboutirait à quelque chose qui est de l'ordre d'un meilleur service aux citoyens, ce qui fait partie de nos missions de service public. En contrepartie, il faudrait un peu plus de temps pour mettre ce projet sur pied. Pour le moment, c'est en discussion mais je pense que si ça aboutissait, ce serait vraiment un bon projet.

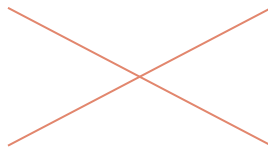
Peux-tu préciser les étapes par lesquels le projet va devoir passer avant cet aboutissement ?

Anne-Laure : Si cette permanence s'organise à l'échelle de l'Administration, il faudra que chaque chef de service soit consulté, qu'il soit d'accord de mettre des agents à disposition et qu'on se mette d'accord sur la fréquence, les dates de permanence, l'ouverture éventuelle en soirée pour permettre l'accès aux personnes ayant des obligations professionnelles, ce qui nécessiterait la prestation d'heures supplémentaires et donc l'accord des autorités. Tout ça implique une coordination ainsi que le passage par différents niveaux de pouvoir et de validation.

Delphine : Chouette, un beau défi ! ... De mon côté, je voudrais revenir sur la question de partenariat-sensibilisation. Nous avons organisé ces deux premiers modules de sensibilisation-formation et il est question de les reproposez régulièrement, par exemple une fois tous les deux ans pour que d'autres personnes de l'Administration communale puissent en bénéficier. On peut espérer que les personnes qui ont participé aux deux premiers en parleront à des collègues qui du coup seront intéressés à suivre la formation. J'espère aussi que si d'autres modules sont organisés, les participants viendront avec de nouvelles questions, de nouveaux défis et une analyse critique de ce qui aura déjà été mis en place. Pour être complète, j'ajouterai que d'autres pistes se dégagent à Nivelles : avec l'échevin Grégory Leclercq, on a évoqué la mise sur pied d'un groupe de travail qui continuerait à réfléchir à d'autres adaptations possibles et à comment les mettre en place.

Plus largement, y a-t-il des actions de sensibilisation-formation en projet dans d'autres communes du Brabant wallon ?

Delphine : L'impact positif observé à Nivelles a montré qu'on pouvait mettre en place une belle dynamique et nous motive à transférer le projet dans d'autres communes de la province. Ainsi, on est en train de proposer quelque chose de similaire à la commune de Braine-l'Alleud. Le schéma est un peu différent puisqu'on a d'abord sensibilisé les travailleuses du Plan de Cohésion Sociale² et ce sont elles qui ont ensuite interpellé l'échevine de la Cohésion Sociale qui va soutenir la demande auprès du collège communal. C'est important d'agir dans les règles et à tous les niveaux. Ce n'est qu'alors que l'action peut être porteuse pour les personnes concernées. On a aussi un projet avec la commune d'Ottignies-Louvain-la-Neuve qui est un peu moins avancé mais des pistes semblent se dégager... Enfin, au niveau de Lire et Écrire, on a évoqué la création d'une espèce de label pour les communes, un peu comme le label « commerce équitable ». Mais c'est de l'ordre d'une perspective un peu plus lointaine et ça dépasse peut-être la seule régionale du Brabant wallon.



² www.clps-bw.be/decire-une-institution?institutionPk=86



Sélection bibliographique

Auréli Audemar, Centre de documentation pour l'alphabétisation et l'éducation populaire du Collectif Alpha

La question des langages recouvre de nombreux aspects manifestes dans le secteur de l'alphabétisation. Cette sélection va s'intéresser particulièrement à deux d'entre eux et se focaliser sur la notion de langue.

Nous ferons ainsi d'abord référence à deux auteur-e-s, Malo Morvan et Éliane Viennot, pour nous aider à cerner ce qui est en jeu autour des questions de discrimination, émancipation et langue(s). Leurs ouvrages respectifs, résultats d'études savamment documentées, déconstruisent l'idée d'une langue-modèle et font le lien entre les phénomènes linguistiques et sociétaux.

L'autre aspect que nous mettrons en exergue est la variété qui caractérise tout groupe en formation et qui vient notamment de la singularité des parcours qui lient chacun-e à la langue française. En effet, les formations en alphabétisation rassemblent des personnes pour qui « le » français peut être notamment : la langue officielle de leur lieu de résidence mais pas celle parlée à la maison, une langue seconde, la langue du colon qui a laissé des traces douloureuses, ou encore leur langue maternelle qui porte le même nom que celles des enseignants, des médias, des administrations... mais qui ne leur ressemble pourtant pas. La liste des possibles est longue.

L'intérêt pour la, le pédagogue est de reconnaître l'existence de ces variétés, de les mettre à jour avec les apprenant-e-s pour construire des pratiques offrant à chacun-e la possibilité de faire entendre une voix qui a autant de valeurs qu'une autre. C'est ainsi que nous nous intéresserons à la reconnaissance des droits linguistiques dans la société et leur prise en compte dans la formation. Pour ce faire, nous partagerons la Déclaration internationale des droits linguistiques et un document de la division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, suivis d'un texte d'Hervé Adami, pour terminer par des exemples de démarches visant une mise en valeur des pratiques langagières.

Malo MORVAN, *Classer nos manières de parler, classer les gens*, Éditions du commun, 2022, 280 p.

« *La question des classements linguistiques est omniprésente dans nos quotidiens et a des effets sur la manière dont nous intériorisons des jugements sociaux plus ou moins légitimes. Ce livre contribue à les déconstruire* », nous dit la quatrième de couverture.

Nous n'oserions pas enfermer Malo Morvan dans une catégorie tant il les défie toutes. Pour le présenter et introduire son travail, nous reprendrons ses propres mots¹ : « *Je dirais que j'aime la sociolinguistique, l'épistémologie des sciences humaines, le jazz, le fromage, l'éduc' pop', et les pédagogies de l'émancipation.* » Son travail de recherche, qu'il situe donc entre épistémologie des sciences humaines et sociolinguistique, s'inscrit ouvertement dans les valeurs et finalités qui nous rappellent celles de l'alphabétisation populaire.

Dans ce livre, il présente un inventaire des difficultés que posent les tentatives de définition d'une langue, en s'appuyant sur de nombreux exemples. Il y propose un panorama très documenté des notions développées dans les recherches sociolinguistiques. Il questionne le processus de catégorisations, que ce soient celles des spécialistes du langage ou celles utilisées dans le quotidien. On soulignera la très esthétique épigraphe qui sort de son cadre : « *À tous les gens qui débordent...* »



¹ <http://malomorvan.free.fr>

Éliane VIENNOT, *Non, le masculin ne l'emporte pas sur le féminin ! Petite histoire des résistances de la langue française*, Éditions iXe, 2017, 139 p.

« Historienne des 'femmes de l'ancienne France' et de la manière dont leur mémoire se maintient ou disparaît au cours des temps qui nous séparent d'elles. » C'est ainsi qu'Éliane Viennot décrit son point de vue. Son approche apporte une documentation importante sur l'histoire de la langue et « l'effort » fourni, au fil des siècles, par les institutions en charge de fixer les normes pour masculiniser la langue. Ce livre est notamment une réponse à celles et ceux qui s'inquiètent d'une féminisation actuelle de la langue. Car, comme le rappelle le titre d'un des chapitres, il ne s'agit non pas de « féminiser la langue » mais de « mettre un terme à la masculinisation ». À partir des noms de métiers, de la question des accords, des pronoms et bien d'autres notions du français, l'auteur invite à « innover tranquillement ». Au final, « Éliane Viennot démontre que la question 'linguistique' fait, au long des siècles, écho à la question politique sur les femmes : de quoi sont-elles ou pas capables ? faire le ménage ? discourir ? gouverner ? »²



² Présentation de l'ouvrage dans *Lidil (Revue de linguistique et de didactique des langues)* par Marielle Rispail, n°49, 2014, pp. 201-202, <https://journals.openedition.org/lidil/3530>

Comité d'accompagnement de la Déclaration universelle des droits linguistiques, *Déclaration universelle des droits linguistiques*, Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona, 1998, 77 p., www.pencatala.cat/wp-content/uploads/2016/02/dlr_frances.pdf

Cette déclaration a été rédigée par des acteur·rice·s des cinq continents, avec le soutien de l'UNESCO : ONGs, experts en droit linguistique et centres d'écrivains du PEN Club (association ayant pour but de « *rassembler des écrivains de tous pays attachés aux valeurs de paix, de tolérance et de liberté sans lesquelles la création devient impossible* »). Elle a pour visée de servir de point de départ au travail des experts gouvernementaux. En introduction se trouve une présentation écrite par Rigoberta Menchú Tum, figure indigène guatémaltèque luttant pour les droits humains qui reçut le prix Nobel de la paix en 1992. Elle rappelle ce que peut représenter une langue maternelle, particulièrement pour des groupes opprimés : « *La Déclaration universelle des droits linguistiques (...) est sans doute un outil important pour les diverses communautés et groupes linguistiques – tels qu'ils sont définis dans le document – qui luttent d'une manière décidée pour préserver l'une des expressions fondamentales de leur culture : leur langue.* »

Citons particulièrement le point 2 de l'article 3, particulièrement en lien avec le travail d'alphabétisation : « (...) *le droit pour chaque groupe à l'enseignement de sa langue et de sa culture ; le droit pour chaque groupe de disposer de services culturels ; le droit pour chaque groupe à une présence équitable de sa langue et de sa culture dans les médias ; le droit pour chaque membre des groupes considérés de se voir répondre dans sa propre langue dans ses relations avec les pouvoirs publics et dans les relations socioéconomiques.* »



Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, Langues régionales, minoritaires et de la migration, 2009, 6 p., <https://rm.coe.int/langues-regionales-minoritaires-et-de-la-migration/16805a234e>

Le Conseil de l'Europe produit en direction des secteurs de l'éducation et de la formation de nombreux documents de référence dont le fameux *Cadre européen commun de référence pour les langues* (le CECRL). Il semble néanmoins intéressant de se pencher sur la *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*, bien moins connue. Le texte référencé ici sert d'introduction à la partie de cette plateforme qui traite des langues minoritaires et des langues des migrants dans les systèmes éducatifs³. Il présente des recommandations et résolutions non contraignantes pour les États membres. Via les politiques éducatives et de formation, il invite à donner une place à ces langues régionales, minoritaires et de la migration dans les dispositifs d'apprentissage, et ainsi à ne pas se préoccuper uniquement des langues nationales et internationales. Parmi les ressources citées dans le document, nous pointerons celle décrivant l'éducation plurilingue et interculturelle comme droit.

Voir également la présentation de l'éducation plurilingue et de l'éducation interculturelle : www.ecml.at/Thematicareas/Plurilinguallandinterculturaleducation/tabid/4145/language/fr-FR/Default.aspx

³ Textes de référence sur les langues régionales, minoritaires et de la migration à la page : www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/regional-languages

Hervé ADAMI, Aspects sociolangagiers de l'acquisition d'une langue étrangère en milieu social, in Hervé ADAMI et Véronique LECLERCQ (éds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*, Presses Universitaires du Septentrion, 2017, pp. 51-87, <https://books.openedition.org/septentrion/14071>

Dans ce texte, Hervé Adami montre en quoi les compétences linguistiques sont insuffisantes comme seul indicateur du « niveau » de français d'une personne. *« Lorsqu'ils [les migrants adultes] se retrouvent en formation linguistique, leur 'niveau' de langue en français est le produit de leur parcours sociolangagier. L'hétérogénéité ne peut donc pas être mesurée à l'aune des compétences linguistiques calibrées par des référentiels, mais en analysant l'ensemble des données biographiques des apprenants (...). »* L'auteur donne comme exemples de données : l'origine sociolinguistique, la scolarisation, les origines sociales, le parcours dans le pays d'accueil, le parcours individuel de vie. Il invite à analyser « ce parcours sociolangagier », c'est-à-dire à comprendre comment, avec qui, dans quels contextes une personne est en relation avec la langue. Il est question ici de migrants mais ce travail est tout aussi intéressant et important à mener avec des apprenant-e-s dont le français est la langue maternelle, dans la mesure où aucun-e locuteur-ric-e n'a le même rapport à la langue, les mêmes pratiques ni la même manière de parler ou encore d'écrire.



Christiane PERREGAUX, (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues, in *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n°76, 2002, pp. 81-94, https://www.researchgate.net/publication/44150645_Autobiographies_langagieres_en_formation_et_a_l%27ecole_pour_une_autre_comprehension_du_rapport_aux_langues

Stéphanie BEDOU et Marie-Josée HAMEL, Raconter sa biographie langagière en la géolocalisant : le récit cartographique numérique comme outil de formation en didactique des langues secondes, in *La Revue de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde*, volume 34, numéro 1, 2021, 12 p., www.erudit.org/fr/revues/aqelfs/2021-v34-n1-aqelfs05975/1076609ar.pdf

Nous terminons cette sélection par ces deux articles donnant des pistes pédagogiques en lien avec les éléments soulevés par les auteur-e-s précédent-e-s. Plus précisément, ceux-ci nous proposent réflexions, démarches et outils (numériques dans le deuxième texte) pour travailler les biographies langagières, c'est-à-dire pour reconnaître, donner de la valeur aux langues et pratiques des langues des personnes en formation tout en leur permettant d'en développer de nouvelles.



Une version plus complète de cette sélection est disponible en ligne : www.cdoci-alpha.be/GED_BIZ/195079191325/Langages_et_emancipation.pdf

Lire et Écrire Communauté française

42a bte4 rue des Vétérinaires 1070 Bruxelles 02 502 72 01
lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Bruxelles 14 rue de la Borne 1080 Bruxelles
02 412 56 10 info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Wallonie 7 rue Artoisenet 5000 Namur
081 24 25 00 coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Brabant wallon
21 boulevard des Archers 1400 Nivelles 067 84 09 46
brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage
2a place communale 7100 La Louvière 064 31 18 80
centre.mons.borinage@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Charleroi-Sud Hainaut
42 rue de Marcinelle 6000 Charleroi 071 30 36 19
charleroi.sud.hainaut@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Liège-Huy-Waremme
37b rue Wiertz 4000 Liège 04 226 91 86
liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Luxembourg 1 rue du Village 6800 Libramont
061 41 44 92 luxembourg@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Namur 1 rue Relis Namurwès 5000 Namur
081 74 10 04 namur@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Verviers 4 bd de Gérardchamps 4800 Verviers
087 35 05 85 verviers@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Wallonie picarde
15 rue des Sœurs de Charité 7500 Tournai 069 22 30 09
hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES

Le Journal de l'alpha est publié avec le soutien de
la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Abonnement 4 n°/an Belgique 30€ Étranger 40€
Au n° Belgique 10€ Étranger 12€ (frais de port compris)
Contact journal.alpha@lire-et-ecrire.be



Ce qui distingue l'alphabétisation d'autres dispositifs de formation des adultes est d'avoir pour objet central l'apprentissage des langages fondamentaux – pour s'exprimer, lire, écrire, calculer et maîtriser les savoirs de base nécessaires pour vivre, grandir et faire grandir le monde dans lequel nous vivons. En alphabétisation populaire, ces langages ne sont pas une fin en soi mais des outils, des ressources au service de ...

Ces outils, les langages, sont par ailleurs eux-mêmes des constructions marquées par leur contexte social et culturel. Ils sont aussi témoins et porteurs de dynamiques sociales inégalitaires. Comment dès lors mieux comprendre ces constructions sociales que sont les langages pour mieux identifier les voies d'action qui renforcent les processus d'autonomisation, d'émancipation et de création ? Voilà la proposition de ce *Journal de l'alpha* : éclairer nos pratiques associatives d'alphabétisation populaire, avec une meilleure connaissance et compréhension de notre objet même de travail, les langages.