



Lire et Écrire
Bruxelles

ALPHABÉTISATION ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS COMME LANGUE ÉTRANGÈRE :

se différencier pour
mieux collaborer ?

Jacqueline Michaux
Lire et Écrire Bruxelles

Cette analyse vise à préciser quelques caractéristiques qui distinguent l'alphabétisation en français de l'enseignement du français comme langue étrangère car ce n'est qu'en connaissant et en respectant les spécificités de l'ALPHA que la collaboration avec le FLE sera consolidée et encore plus constructive.

De façon préliminaire, il est sans doute utile de préciser que l'alphabétisation vise l'apprentissage de la lecture, l'écriture et des savoirs de base par des personnes peu ou pas du tout scolarisées alors que le FLE a pour objectif l'enseignement du français à des personnes ayant été scolarisées dans une autre langue. Comme l'alphabétisation se fait majoritairement en français à Bruxelles, une série de confusions et de malentendus se sont installés entre les deux champs éducatifs : c'est l'objectif de cet article de tenter d'y remédier en précisant quelques caractéristiques qui distinguent l'alphabétisation en français (l'ALPHA) de l'enseignement du français comme langue étrangère (le FLE). Ce n'est qu'en connaissant et en respectant les spécificités de l'alphabétisation que les liens avec le FLE seront constructifs et collaboratifs.

Introduction

Les liens entre l'alphabétisation et l'enseignement du français langue étrangère s'envisagent de façon différente selon les acteurs concernés. En fonction de la place qu'ils occupent dans le processus d'alphabétisation et de l'enseignement du français langue étrangère, apprenant·e·s, formatrices et formateurs, pédagogues, opérateurs associatifs ou pouvoirs publics, entre autres, ont tous des enjeux et des points de vue spécifiques sur la question. Ceci est d'ailleurs souvent le propre de toute action publique.

Ainsi, les personnes qui organisent les groupes de participant·e·s en début d'année tentent d'optimiser l'adéquation entre les demandes de formation et les places disponibles dans les groupes.

Pour différentes raisons comme le manque de places, un positionnement trop approximatif des savoirs langagiers, des raisons administratives propres aux participant·e·s (sans séjour légal, dépendant de l'aide sociale, etc.) ou par choix pédagogique de l'institution, des personnes scolarisées sont parfois inscrites dans des groupes d'alphabétisation.

Pour les participant·e·s, la différence entre l'alphabétisation et le FLE est perçue et vécue sur le terrain, surtout en cas de difficultés au sein d'un groupe rassemblant personnes scolarisées et non scolarisées : dans un groupe ALPHA, il n'est pas rare que des participant·e·s scolarisé·e·s expriment leur surprise face au rythme plus lent des autres

apprenant-e-s ou qu'ils.elles demandent à apprendre les règles grammaticales du français. Les membres non scolarisés d'un groupe de formation s'étonnent à leur tour de la vitesse d'apprentissage de certain-e-s apprenant-e-s, sans comprendre qu'ils-elles ont été à l'école. Bien sûr, ces situations ne sont pas généralisables mais elles existent.

De leur côté, les formateurs et formatrices se posent des questions à caractère plus didactique : comment adapter les méthodes et les outils pédagogiques du français langue étrangère en alphabétisation, et inversement ? Quelles démarches construire lorsque le groupe rassemble des personnes scolarisées et non scolarisées, dans un groupe oral débutant par exemple ? Comment mettre en place des approches qui permettent à tous d'avancer à partir de leurs compétences respectives ?

Les coordinateurs de centres d'alphabétisation, quant à eux, se préoccupent avant tout d'organiser des offres de formation de qualité dans le cadre d'appels d'offre multiples qui demandent de plus en plus d'évaluation en termes de résultats (changement de niveau, sorties positives, etc.) et les obligent parfois à respecter des cadres de formations (durée, nombre d'heures, etc.) qui ne sont pas toujours adaptés au public ALPHA.

Les didacticiens, pédagogues, neuroscientifiques et autres professionnels du social, de l'éducation ou de la cognition produisent des connaissances dans leurs domaines afin d'alimenter les réflexions et les mesures prises par les uns et les autres, mais ils ne sont pas toujours conviés aux espaces de décision politique ou aux actions de terrain sauf dans le cas de recherches ou d'enquêtes directement commanditées par les pouvoirs publics.

Ces derniers, pour leur part, élaborent et financent des dispositifs eux aussi en tension entre les demandes du secteur et des populations, les politiques desquelles ils dépendent – locales, régionales, fédérales, européennes – et les budgets à allouer au social et à l'éducation. À Bruxelles, bien d'autres acteurs interviennent tels que les institutions liées aux politiques sociales (CPAS, Actiris, Bruxelles-Formation, etc.), les centres culturels, les centres d'alphabétisation néerlandophones bruxellois, entre autres. Tous ces acteurs jouent un rôle déterminant dans la thématique qui nous occupe ici, mais ne se concertent pas souvent et n'ont pas toujours, nous venons de le voir, les mêmes préoccupations, ni les mêmes enjeux.

.....

1 La COCOF-Cohésion sociale discute de la création d'une Coordination régionale commune ALPHA et FLE, et de nombreux membres du Comité de pilotage de l'alphabétisation prônent l'ouverture du comité aux opérateurs de français langue étrangère.

2 Cf. par exemple *Forum ALPHA et FLE : divergences et points communs*, 30-31 octobre 2018, organisé par Proforal et Lire et Écrire Bruxelles, Bruxelles. Vidéo disponible sur le site Rhizome TV de Banlieues : (consulté le 17 décembre 2018) <http://www.rhizome-tv.be/spip.php?article231>.

3 *Ibid.*

À cela, il faut ajouter le fait que dans la Région Bruxelles-Capitale, la mise en œuvre des actions d'alphabétisation destinées à la population adulte est financée par différents pouvoirs subsidiaires comme par exemple la Fédération Wallonie-Bruxelles pour l'alphabétisation dans le cadre de l'Éducation permanente, la Région bruxelloise (COCOF) pour la Cohésion sociale y compris le Parcours d'accueil pour les primo-arrivants. La Région Bruxelles-Capitale étant bilingue, certaines politiques liées à l'alphabétisation, comme le Parcours d'accueil des primo-arrivants, font intervenir également la Commission communautaire commune (COCOM). D'autres fonds sont également alloués à l'alphabétisation via les politiques de mise à l'emploi (FSE, par exemple), des fondations humanitaires (Fondation Roi Baudouin, par exemple), etc.

Cette multiplicité de pouvoirs subsidiaires a l'avantage de permettre l'adaptabilité des offres à la diversité des publics et des demandes. Mais elle augmente la quantité d'acteurs, d'actions et de lieux de décisions et il devient parfois difficile de comprendre d'où et pourquoi certaines orientations sont choisies et quels seront à court et moyen termes les impacts qu'elles auront sur le terrain, pour les apprenant-e-s, les formateurs, les formatrices et les opérateurs. Dans un contexte où les opérateurs doivent répondre à des appels à projets, il ne leur est pas toujours facile de garder le cap entre les objectifs institutionnels d'une part et les exigences des pouvoirs subsidiaires d'autre part.

À l'heure où la mise en place d'une instance commune de coordination pour l'alphabétisation et l'enseignement du français langue étrangère est à l'étude¹ et où des opérateurs envisagent favorablement le regroupement des deux publics², il nous a semblé important de réfléchir aux impacts -sinon aux motifs- de ces mesures en particulier sur *le risque de dilution de l'alphabétisation au sein de l'enseignement du français langue étrangère*.

Cette analyse se fonde sur différentes sources directes (témoignages, observations de terrain, réunions, etc.) et indirectes (révision bibliographique, documents légaux, etc.). Elle est alimentée également par deux événements sur le sujet : la *Rencontre thématique sur le FLE* organisée par le Comité de pilotage de l'ALPHA le 19 juin 2013 avec une trentaine de personnes-ressources et d'expert-e-s et la même quantité d'invité-e-s ; et, plus récemment, le *Forum ALPHA et FLE : divergences et points communs* organisé par Proforal et Lire et Écrire Bruxelles les 30 et 31 octobre 2018³, qui a

rassemblé une cinquantaine d'acteurs sociaux -formateurs, coordinateurs, administration publique, didacticiens, etc.- pour échanger des expériences, mutualiser des pratiques et s'alimenter de diverses études sur le sujet.

Après quelques précisions terminologiques, nous verrons les caractéristiques de l'alphabétisation par rapport à l'enseignement du français langue étrangère pour personnes scolarisées, tout en rappelant que cette analyse n'a d'autre prétention que d'ouvrir et de motiver des recherches plus approfondies sur le sujet.

1. Quelques précisions terminologiques⁴

ALPHABÉTISATION

L'alphabétisation renvoie à l'acquisition des savoirs de base ou fondamentaux tels que la lecture, l'écriture, les mathématiques mais aussi les technologies de l'information et de la communication, et d'autres savoirs (historique, géopolitique, socioculturel, etc.) indispensables pour comprendre la société d'aujourd'hui et y participer. Le Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF) en Fédération Wallonie-Bruxelles précise que ces savoirs sont « les fondements indispensables, voie d'accès à d'autres apprentissages, à d'autres savoirs, à l'information. Ainsi qu'outils d'émancipation et d'accès à une forme de liberté⁵. »

Elle concerne des personnes adultes qui n'ont pas appris (ou très peu) à lire et écrire dans leur langue maternelle qu'il s'agisse du français ou d'une autre langue. Les adultes non scolarisés ne sont pas des personnes qui entreraient en formation comme des enfants entrent en maternelle pour apprendre à lire, écrire et calculer. Ce sont des personnes adultes qui ont acquis par d'autres moyens que la lecture et l'écriture, une série de compétences dans de très nombreux domaines. De façon générale, le Comité de pilotage de l'alphabétisation de la Fédération Wallonie-Bruxelles considère qu'une personne analphabète n'a pas acquis les compétences correspondant au certificat d'études de base (CEB).

Petite précision langagière : le terme « ALPHA » est préféré à celui d'alphabétisation car, comme le disent certain-e-s apprenant-e-s, de façon un peu ironique, « dans analphabète, il y a bête », ce qui ne leur semble pas valorisant. Cette position s'explique par le fait que les personnes qui ne savent pas lire et écrire sont victimes d'une forte discrimination, qu'elles soient francophones

4 Pour une histoire plus détaillée des concepts, voir Lire et Écrire (2017). *Balises pour l'alphabétisation populaire*, Bruxelles. Disponible en ligne : (consulté le 17 décembre 2018) <http://www.lire-et-ecrire.be/Balises-pour-l-alphabetisation-populaire>.

5 *Ibid.*, p.13.

6 Gérard Deshays (2006). *Un illettrisme républicain*, Paris, L'Harmattan.

ou pas. De plus, substantifier l'adjectif « analphabète » risque d'impliquer une essentialisation des personnes concernées qui ont bien d'autres critères d'identification et d'appartenance que celui de la maîtrise de l'écrit.

ILLETTRISME

Dans les années 1970, sous l'impulsion d'ATD Quart-monde, le gouvernement français choisit de différencier officiellement l'analphabétisme propre aux personnes étrangères non francophones de l'illettrisme réservé aux personnes scolarisées en français mais n'ayant pas acquis les savoirs de base.

Il n'est pas possible de présenter ici le contexte historique et politique de ce néologisme, mais il faut néanmoins préciser qu'il a répondu historiquement à des impératifs sociopolitiques propres à la situation sociale française des années 1970 et 1980. Pour Bernard Lahire et Gérard Deshays⁶, la notion d'illettrisme surdimensionne la variable culturelle – le lettrisme entendu comme culture de l'écrit, voire des Lettres et de la Littérature – et comme moyen d'accès à une forme supérieure d'humanité. Selon ces auteurs, cette vision a conduit à de nombreuses dérives en France, notamment à généraliser l'idée que l'accès à la culture (littéraire ou livresque) permettrait l'accès à des qualités morales supérieures alors que des personnes illettrées c'est-à-dire, selon une idée véhiculée dans les médias, celles qui sont dans les banlieues seraient plus facilement incontrôlables voire violentes. C'est alors l'illettrisme et non plus la situation socioéconomique du pays qui expliquerait le retour de la violence à la fin du XX^{ème} siècle.

En Belgique francophone, le terme « illettrisme » est utilisé dans différents documents officiels et associatifs en Wallonie, mais moins dans la Région de Bruxelles-Capitale. Même s'il ne renvoie pas aux Lettres dans un sens élitiste, il tend à complexifier la compréhension de l'analphabétisme pour le grand public, voire de fragmenter une population et une problématique alors que pour tous (francophones et non francophones) il s'agit bien d'acquérir des compétences de base en lecture, écriture, mathématiques, et autres savoirs fondamentaux. L'illettrisme est équivalent à l'« analphabétisme fonctionnel » qui renvoie à la situation de personnes ayant été scolarisées, mais ayant perdu leurs savoirs de base faute de pratique ou parce que ceux-ci n'avaient pas été suffisamment intégrés.

FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE) DE BASE⁷

L'enseignement du français langue étrangère vise l'apprentissage du français chez des personnes scolarisées dans une langue autre que le français. Néanmoins, certaines personnes scolarisées dans leur pays d'origine n'ont pas acquis les compétences suffisantes pour suivre un cours de français langue étrangère. De façon générale, le FLE de base intègre des personnes ayant acquis les compétences correspondant au certificat d'études de base (CEB), mais pas de diplôme au-delà. Ainsi, de nombreuses associations ouvrent des groupes de FLE de base à des personnes ayant été scolarisées pendant six années, voire plus, dans leur pays d'origine, mais ne pouvant s'adapter aux méthodes ou au rythme des cours de FLE.

« ALPHA-FLE », « FLE NON SCOLARISÉS », « FLE NIVEAU ALPHABÉTISATION » : DES OXYMORES ?

Le Comité de pilotage de l'ALPHA a élaboré une nomenclature qui propose d'utiliser les expressions « ALPHA-FLE » pour les personnes non alphabétisées qui ne sont pas francophones et « ALPHA-Écrit » pour les personnes non alphabétisées francophones. Néanmoins, il y a ici une confusion entre le français comme langue étrangère ou seconde pour les personnes en alphabétisation et le français langue étrangère ou FLE comme filière d'enseignement destinée à des personnes scolarisées. Mieux vaudrait réserver l'acronyme « FLE » pour le champ ou la filière de l'apprentissage du français pour toute personne scolarisée dans une autre langue, car l'apposer à « ALPHA » relève en fait d'un oxymore, puisque l'alphabétisation est destinée à des personnes qui justement n'ont pas acquis les savoirs de base de l'école et qui ont comme priorité l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il est sans doute pertinent de préciser si les formations en alphabétisation sont destinées à des personnes francophones ou non francophones même si, ici aussi, des groupes hétérogènes pourraient être constitués⁸.

Par ailleurs, parler d'ALPHA-Écrit n'est pas non plus satisfaisant, puisque les apprenant-e-s francophones doivent également améliorer le français oral et parce que les apprenant-e-s en ALPHA-FLE font également de l'écrit.

.....

⁷ Le terme adéquat est bien FLE de base et non pas « petit FLE », comme on l'entend encore parfois.

⁸ Cette hétérogénéité n'est pas toujours acceptée par les apprenant-e-s, à Bruxelles en tout cas, car les personnes francophones ayant été scolarisées en Belgique mais n'ayant pas acquis les savoirs de base en lecture et écriture préfèrent ne pas se retrouver avec des personnes étrangères n'ayant pas été scolarisées dans leur pays d'origine. En effet, les raisons des difficultés des premières sont souvent attribuées à des qualités personnelles alors qu'elles sont à chercher avant tout dans les réalités socioéconomiques et dans le système scolaire belge et ses multiples voies de garage.

⁹ L'analphabétisme est encore sujet à discrimination et stigmatisation de la part des institutions et de la population en général, ce qui implique souvent chez les personnes analphabètes une basse estime de soi et des difficultés à s'affirmer dans la société. C'est en tout cas ce que de nombreux témoignages d'apprenants ou de livres autobiographiques soulignent avec insistance. Voir, par exemple, le récit de Gérard Louviot (2014), *Orphelin de mots*, XO Éditions.

Parfois des documents font référence à des offres telles que « FLE non scolarisés » ou le « FLE niveau alphabétisation » ce qui montre que les pouvoirs publics ou les opérateurs eux-mêmes ne sont pas suffisamment attentifs aux différences fondamentales existant entre ces deux offres de formation. Ces dénominations qui considèrent l'alphabétisation comme un niveau initial du français langue étrangère pourraient avoir comme effet l'occultation des besoins (didactiques, psychosociaux⁹, etc.) spécifiques des personnes non alphabétisées. Pour des personnes non scolarisées, c'est bien l'écrit et tous les savoirs qui lui sont associés qui constituent le centre des apprentissages et conditionnent les démarches méthodologiques mises en place, y compris la façon de travailler l'oral. L'assimilation de ces savoirs à ceux qui sont travaillés dans un cours de français risquerait tout simplement de masquer les caractéristiques spécifiques des apprenant-e-s en alphabétisation et donc, progressivement, de ne plus répondre à leurs besoins ou de les décourager.

2. L'alphabétisation et ses critères

Nous aborderons ici cinq éléments qui caractérisent l'alphabétisation : le parcours scolaire, le rapport à l'écrit, des compétences cognitives, des demandes d'apprentissage et des dimensions psycho-affectives.

LES PARCOURS SCOLAIRES DES APPRENANT-E-S

Les critères de l'analphabétisme ont changé au cours des siècles. Si au XIX^{ème} siècle, la signature restait son principal indicateur, aujourd'hui les indicateurs sont de plus en plus élevés. Ceci n'est pas seulement le fait de la scolarisation plus étendue de la société, mais bien des exigences croissantes du monde du travail par rapport à l'écrit et de l'absence d'adaptation des entreprises ou des services publics en matière de communication pour les personnes non lectrices ; une situation qui s'aggrave rapidement compte tenu de l'emprise croissante des nouvelles technologies dans la vie quotidienne.

De façon générale, le niveau de *scolarité* est l'un des critères retenus lors de l'orientation des personnes qui désirent suivre une formation en alphabétisation. Le niveau de scolarisation maximum pour l'entrée en alphabétisation est fixé au CEB. Si l'apprenant-e a réussi le CEB mais n'a

pas d'autres diplômes, il-elle peut être orienté-e soit en formation de base, pour le public francophone, soit en FLE ou FLE de base (suivant ses compétences réelles), pour le public non francophone. Néanmoins, le critère de scolarisation est à relativiser compte tenu des différences notables entre systèmes éducatifs dans le monde et des conditions et contextes d'apprentissage des apprenant-e-s durant leur enfance. Ainsi, les personnes qui intègrent un même groupe d'alphabétisation ont parfois des acquis très différents, puisque certaines ont pu acquérir des compétences de base de la lecture pendant leurs premières années de scolarité, par exemple la segmentation des mots ou la conscience phonémique¹⁰, alors que d'autres n'ont jamais été à l'école.

Ceci montre en quoi le critère de scolarité ne doit pas être pris au pied de la lettre mais plutôt envisagé dans son contexte. Il actualise cependant le fait que c'est bien l'acquisition de savoirs et de compétences de base liés à l'écrit qui différencie l'alphabétisation de l'enseignement du français langue étrangère, et que dans la grande majorité des pays c'est bien l'école le lieu privilégié de l'acquisition de ces compétences.

Mais le critère de scolarisation ne doit pas masquer la multiplicité des facteurs qui interviennent dans les processus d'apprentissage des personnes analphabètes comme leur contexte socioéconomique (logement, santé, revenus...), les motivations personnelles, le bien-être ressenti dans les formations, la maîtrise orale d'autres langues, etc. Ces variables sont difficiles à identifier lors de la phase d'orientation, et c'est pourquoi tout groupe est dès le départ hétérogène, sans compter les différences de genre, d'âge, de nationalité, etc. L'homogénéité heureusement n'existe jamais. Dès le départ, tout groupe d'alphabétisation est (très) hétérogène ce qui favorise les échanges et les complémentarités au sein du groupe et peut être un levier pour les apprentissages. Néanmoins, il ne faut pas sous-estimer les exigences que ces différences impliquent au niveau didactique, tant de la part des apprenant-e-s que des formateurs et formatrices.

.....

¹⁰ Association consciente d'un son (phonème) et d'un signe graphique (graphème) qui est indispensable à la lecture de base.

¹¹ Voir par exemple : Iria Galván Castaño (2019). *Adultes en difficulté avec l'écrit et nouvelles technologies : quel accès et quels usages ?* Disponible en ligne sur <http://www.lire-et-ecrire.be/Adultes-en-difficulte-avec-l-ecrit-et-nouvelles-technologies-quel-acces-et>

¹² David Olsen (2010) *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris, Retz.

¹³ *Ibid.*, p.12.

L'ENTRÉE DANS LE MONDE DE L'ÉCRIT

De façon générale et courante, l'éloignement du *monde de l'écrit* renvoie au fait que les personnes non lectrices n'utilisent pas –ou peu– les informations écrites qui parsèment la vie quotidienne, comme les noms de rue, les arrêts de métro ou de bus, les titres de journaux, les publicités, le courrier, les formulaires, etc. Sans bien s'en rendre compte, les personnes lectrices captent en permanence des informations qui leur permettent de se situer, de comprendre et d'agir dans leur environnement, par exemple, en s'en remettant facilement à des panneaux d'information pour se déplacer, en utilisant des distributeurs (de tickets, de billets) ou des services en ligne¹¹. Les scripteurs ont du mal à réaliser à quel point la maîtrise de l'écrit conditionne en permanence leur façon de penser et d'agir.

Au-delà de ces usages courants et fonctionnels, le rapport au monde de l'écrit renvoie à une série de compétences de divers ordres qui sont acquises à travers l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. De fait, les études sur les transformations du rapport à l'écrit par l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont nombreuses et il serait impossible d'en faire ici une présentation.

Il est cependant nécessaire de souligner qu'apprendre à lire et écrire ne se résume pas à ajouter du langage écrit aux langages oraux, visuels et gestuels mais consiste à entrer dans un « univers » nouveau, au sein duquel même le statut de l'oralité se modifie. David Olson, un psychologue canadien spécialiste du développement du langage¹², a montré que ce sont les manières dont on doit expliciter sa pensée lors du passage de l'oral à l'écrit qui modifie les savoirs, plus que l'écrit en lui-même.

La représentation du monde sur le papier a fini par changer la représentation que nous avons du monde, « la structure même du savoir a été modifiée par la manière dont on s'est efforcé de représenter le monde sur le papier¹³ ». C'est donc également un nouveau rapport au savoir qui est introduit avec la maîtrise de l'écrit.

Enfin, on sait depuis longtemps que l'apprentissage de l'écrit réorganise aussi les fonctions psychiques par l'introduction des représentations graphiques des mots, l'absence d'un interlocuteur physique dans l'acte de communication, une mise à distance entre les faits décrits et les faits réels, etc.

Il permet notamment l'acquisition d'une certaine forme de symbolisation¹⁴ via l'écriture alphabétique. Certain-e-s apprenant-e-s en alphabétisation ont parfois du mal à comprendre des illustrations, photos, plans, cartes ou autres représentations du monde réel, alors que leur lecture est évidente pour la majorité des personnes scrites. Même si d'autres facteurs interviennent dans ces difficultés (culturels, religieux, didactiques, etc.), la maîtrise de l'écrit favorise la compréhension de ces supports graphiques.

L'ACQUISITION DE COMPÉTENCES COGNITIVES

Les personnes en alphabétisation doivent développer des compétences cognitives spécifiques liées à l'écrit, déjà acquises par les personnes scolarisées. C'est en cela que la gestion de groupes réunissant les deux publics devient complexe d'un point de vue didactique, car les besoins et donc les démarches didactiques à construire sont distinctes, même dans un groupe de débutants à l'oral au sein duquel un-e apprenant-e scolarisé-e va souvent apprendre la nouvelle langue en comparant sa structure, sa grammaire ou son lexique avec ceux de la ou des langues qu'il.elle maîtrise. De plus, très vite, l'apprenant-e scolarisé-e va accompagner ses apprentissages par quelques annotations, même dans sa langue d'origine, et des supports écrits. Ces stratégies d'apprentissage sont absentes chez les personnes non scolarisées.

La lecture de textes implique deux activités cognitives différentes. D'une part, la connaissance du code (alphabétique) et des combinaisons grapho-phonétiques qui permettent de déchiffrer et d'oraliser les signes écrits ; et d'autre part, la compréhension ou l'interprétation personnelle du sens contenu dans un texte écrit. Selon les méthodes choisies, le sens précèdera le signe (méthodes globales), l'acquisition du code sera préliminaire (méthodes syllabiques) ou un va-et-vient constant se mettra en place entre le sens et le signe¹⁵.

En fait, le code permet le décryptage. Il est constitué d'une association d'un graphème (lettre ou groupe de lettres écrites) et d'un son qui lui correspond dans le

.....

¹⁴ En ce qui concerne l'idée que les personnes qui n'ont pas la maîtrise de l'écrit ne sont pas aptes à l'abstraction, je voudrais préciser que les capacités d'abstraction ne sont pas développées uniquement par l'écriture alphabétique. Dans les sociétés de l'oralité, les créations artistiques (tissage, céramique, etc.), les danses, les récits mythiques et les contes, et d'autres processus de création et de pensée, favorisent eux aussi une prise de distance par rapport au concret et une forme de pensée abstraite. Les expressions métaphoriques, les devinettes, les jeux de mots et autres variations linguistiques permettent également une prise de distance par rapport au vécu. Toutes les sociétés ont élaboré des taxinomies complexes permettant de classer tout élément environnant en fonction de catégories : les systèmes terminologiques de parenté en sont la preuve, et dans ce domaine-là, c'est bien le système utilisé dans les sociétés occidentales qui est le plus simple !

¹⁵ Patrick Michel (2013) *Du sens au signe, du signe au sens. Une méthode intégrative pour apprendre à lire et devenir lecteur à l'âge adulte*, Bruxelles, Collectif Alpha.

¹⁶ Voir par exemple : Stanislas Dehaene (2007) *Les neurones de la lecture*, Paris, Odile Jacob ; Régine Kolinsky, José Morais, Laurent Cohen, Ghislaine Dehaene-Lambertz, Stanislas Dehaene (2014) « L'influence de l'apprentissage du langage écrit sur les aires du langage », *Revue de Neuropsychologie* 6 (3), 173-8. Disponible en ligne (consulté le 20/10/2019) : <https://www.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-2014-3-page-173.htm>.

langage parlé. Une des principales difficultés du français, à la différence du néerlandais par exemple, est qu'il n'existe pas toujours de régularité de l'association graphème-phonème. Certains graphèmes peuvent se prononcer différemment (sept et septembre, par exemple) et certains sons (ou phonèmes) peuvent être associés à différents graphèmes (le son /o/ peut s'écrire -au, -eau, -aud, -aux, -eaux, -ault, -ot, etc.).

Comme on le sait, le français, à la différence de nombreuses langues, s'écrit en fonction de son étymologie, c'est-à-dire qu'il contient des traces de l'origine des mots et de leurs transformations dans le temps. Cela pose de nombreuses difficultés à tout scripteur en français. Le français implique donc un temps particulier pour l'apprentissage de la correspondance des graphèmes aux phonèmes et -comme dans toute langue- de l'apprentissage du passage des mots au sens. Il ne faut pas sous-estimer ces difficultés pour des apprenant-e-s non alphabétisé-e-s. Il y a fort à parier que le néerlandais soit plus attrayant pour eux.elles en raison de sa « transparence ».

Le langage oral étant continu (sauf certaines pauses et respirations), la segmentation des phrases en mots, et des mots en phonèmes, n'a rien de naturel et évident. L'apprentissage cognitif principal pour la lecture est la prise de conscience des structures du langage oral (mots, syllabes, etc.).

Comme l'a souligné Régine Kolinsky lors du Forum ALPHA-FLE, parmi les implications cognitives de l'apprentissage de la lecture, il faut noter le fait que la mémorisation orale est améliorée avec l'écrit de même que la capacité à manipuler des phonèmes isolés (passer de 'maison' à 'aison' par exemple). De nombreuses études¹⁶ permettent aujourd'hui de mieux comprendre les processus cognitifs développés par les apprenant-e-s en alphabétisation, et qui sont déjà acquis par les personnes scolarisées.

Même des personnes totalement débutantes à l'oral en français n'apprennent pas de la même façon en fonction

de leur niveau de scolarisation, elles n'ont pas le même rapport à l'écrit ; les apprenant-e-s scolarisé-e-s pouvant rapidement se référer soit aux caractéristiques d'une autre langue et contraster ainsi des règles de grammaire ou d'orthographe soit à du matériel écrit en soutien à leurs apprentissages.

Ainsi, l'enseignement du français langue étrangère ne représente pas la continuation logique de l'alphabétisation : pour les apprenant-e-s francophones, cela n'aurait pas de sens puisque le français n'est pas une langue étrangère, et pour les apprenant-e-s allophones qui ont atteint de très bons niveaux en français oral et écrit, ils.elles s'orienteront plutôt vers une formation qualifiante, un emploi ou l'obtention d'un niveau suffisant pour réaliser des démarches administratives (naturalisation, par exemple).

DES DEMANDES D'APPRENTISSAGE DANS LES GROUPES

Pour des raisons budgétaires, par méconnaissance des spécificités cognitives des publics concernés, en raison de difficultés à trouver des places dans des groupes, parce que les compétences en lecture et écriture des candidats ne sont pas exactement identifiées, par choix pédagogique visant à une plus grande hétérogénéité ou pour d'autres raisons sans doute, des opérateurs rassemblent dans un même groupe des personnes scolarisées qui veulent apprendre le français et des personnes qui n'ont pas acquis les savoirs scolaires de base -tels que la lecture, l'écriture, les mathématiques, entre autres, parce qu'elles n'ont pas suivi un parcours régulier à l'école ou n'ont jamais été scolarisées. Il ne s'agit pas de l'hétérogénéité courante qui existe au sein de tout groupe en alphabétisation ou en français langue étrangère mais bien de regrouper des personnes non alphabétisées (ou très peu) avec des personnes qui ont été scolarisées pendant une période de six à huit ans au moins.

Cette situation n'est pas sans poser de difficultés aux participant-e-s et aux formateurs et formatrices sur différents aspects. Souvent, les apprenant-e-s scolarisé-e-s ont des demandes concernant les méthodes, les programmes, les contenus (« quand va-t-on faire de la conjugaison ? ») ; ils.elles ont un rapport au savoir plus rapidement autonome et savent souvent en quoi consistent les programmes d'enseignement scolaire. Les apprenant-e-s non scolarisé-e-s ont des représentations eux.elles aussi assez classiques de l'éducation scolaire, mais ils.elles n'ont pas d'attentes précises quant aux contenus à aborder, ni aux méthodes. Ils.elles évoquent parfois quelques éléments tels que l'utilisation d'un tableau noir ou l'utilisation de cahiers.

Lors du Forum ALPHA-FLE, des formateurs et formatrices de FLE ont exprimé le fait qu'ils.elles avaient des personnes peu scolarisées dans leurs groupes et que « tout se passait bien », que « tout le monde s'entendait bien... ». Mais d'autres témoignages disent exactement... le contraire. Des formateurs et formatrices témoignent des étonnements et rouspétances de certains apprenant-e-s scolarisé-e-s ne comprenant pas vraiment la simplicité des démarches mises en place dans les ateliers et la lenteur du groupe ; d'autres formateurs et formatrices évoquent certaines attitudes déplacées de la part de participant-e-s scolarisé-e-s ne pouvant cacher leur étonnement en découvrant que certaines personnes du groupe ne savaient pas tenir un crayon convenablement. Bien sûr, tout cela est « gérable » par le groupe lui-même et par la formatrice et le formateur. Mais souvent il y a de telles différences entre apprenant-e-s scolarisé-e-s et non scolarisé-e-s que même les démarches visant les apprentissages au sein de groupes hétérogènes ont leurs limites lorsqu'il s'agit de gérer une grande hétérogénéité durant dix ou quinze heures par semaine, pendant une ou plusieurs années.

DES ASPECTS PSYCHO-AFFECTIFS : LA RÉPARATION NARCISSIQUE

Compte tenu des représentations négatives associées aux personnes analphabètes en Europe, il est sans doute utile de rappeler qu'à travers les continents des millions de personnes ont développé des civilisations rayonnantes sans utiliser d'écriture alphabétique. Des techniques et des connaissances dans les domaines hydraulique, agricole, architectural, textile, céramique, alimentaire, artistique, mais aussi marchand, politique, environnemental, etc. ont été développées dans le monde entier depuis des millénaires sans l'intervention de l'écriture alphabétique, permettant la satisfaction des besoins des populations de façon efficiente, au-delà des nécessités de la survie biologique. Il ne faudrait donc pas survaloriser le langage écrit en raison de son emprise actuelle dans le monde occidental.

Néanmoins, actuellement, ne pas avoir été à l'école constitue un facteur de discrimination multiple, et donc de revendication, dans la majorité des sociétés. Au niveau symbolique, l'accès à l'« école », comme aiment le dire de nombreux.ses apprenant-e-s, permet souvent de mettre en place un processus de réparation narcissique nécessaire au renforcement de leur estime de soi. Même si les raisons de cette absence de scolarisation sont externes à la personne (guerre, nécessité de travailler pour la famille, isolement géographique, exclusion sexiste ou culturelle, etc.), elle implique en général un sentiment de frustration et de honte.

Cependant, il faut toujours situer l'analphabétisme dans un contexte plus général où les difficultés concernant l'écrit s'articulent parfois à d'autres blessures psychologiques issues du contexte familial ou social dans lequel elles ont grandi (ruptures familiales, pauvreté, précarité, etc.). Enfin, le fait que pour des personnes non francophones l'apprentissage et l'entrée dans le monde de l'écrit se fassent en français et pas dans leur langue maternelle constitue un véritable défi tant du point de vue psycho-affectif et identitaire que didactique. Pour ces mêmes raisons, de nombreux pays du sud qui ont été colonisés proposent de plus en plus de formations d'alphabétisation dans les langues nationales en plus de la langue de colonisation. Certains chercheurs avancent même l'idée que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans deux langues faciliterait l'acquisition des compétences scripturales¹⁷.

Cette alternative présente de nombreux avantages notamment celui de pouvoir apprendre à écrire dans une langue parlée, comprise et affectivement valorisée, ce qui n'est pas souvent le cas aujourd'hui avec le français. Du point de vue du « vivre ensemble », alphabétiser dans une langue parlée par les primo-arrivants, avant d'apprendre le français, c'est reconnaître et respecter véritablement la diversité des personnes, des langues et des cultures¹⁸.

3. Des différences liées aux contextes historique, social et politique de l'alphabétisation

Hormis les caractéristiques intrinsèques des apprentissages et des publics abordés dans le point précédent, l'alphabétisation se distingue du français langue étrangère sur des aspects liés au développement de chaque secteur et aux politiques publiques les concernant.

L'ALPHABÉTISATION : UN DROIT HUMAIN FONDAMENTAL

L'alphabétisation d'une population est une responsabilité des gouvernements. Le système scolaire d'un pays a bien pour vocation de donner à sa population les moyens d'accéder aux savoirs de base tels que la lecture, l'écriture, l'expression orale, les mathématiques, les nouvelles technologies de l'information et de la communication, mais aussi aux savoirs et connaissances en géographie, en histoire, en littérature, dans les domaines des techniques, des arts et d'autres savoirs nécessaires pour évoluer dans le monde actuel, participer à la société et exercer un certain pouvoir au sein de celle-ci.

¹⁷ Jean Duverger (2004), « Lire, écrire et apprendre en deux langues », in *Les Actes de la Lecture*, n°85, mars. Disponible en ligne (consulté le 20 mars 2019) : <https://www.lecture.org/ressources/bilinguisme/AL85p47.PDF>

¹⁸ C'est peut-être ce qui explique le succès des cours d'alphabétisation en arabe à Bruxelles.

¹⁹ Pour l'histoire de l'alphabétisation, voir notamment la ligne du temps de l'alphabétisation à Bruxelles, disponible en ligne (consulté le 2 juin 2019) : <http://www.lire-et-ecrire.be/Histoire-de-l-alfabetisation-a-Bruxelles>.

L'UNESCO a précisé que l'alphabétisation permet à toutes et tous d'avoir le droit d'apprendre c'est-à-dire, le droit de lire et écrire, de questionner, de réfléchir, le droit à l'imagination et à la création, le droit de lire son milieu et d'écrire son histoire, le droit d'accéder aux ressources éducatives et de développer ses compétences individuelles et collectives.

L'alphabétisation est un droit humain fondamental puisque toute personne a le droit de pouvoir recevoir une éducation élémentaire gratuite et l'enseignement professionnel et technique doit être généralisé (article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'Homme).

En Belgique¹⁹, l'histoire de l'éducation des adultes commence dès le XIX^{ème} siècle lorsque les mouvements ouvriers mettent en place des actions d'éducation populaire pour les travailleurs. Mais l'alphabétisation des adultes en tant que telle débute dans les années 1960, suite à l'arrivée de nombreux travailleurs immigrés en provenance, notamment, du Maroc. Diverses institutions et associations proposent des cours d'alphabétisation dans les paroisses, syndicats ou les associations d'immigrés. Déjà à l'époque, les pouvoirs publics et la société en général ignorent la présence encore nombreuse de personnes analphabètes parmi la population francophone d'origine belge, car la scolarité était obligatoire depuis 1914. À l'armée cependant, il apparaît clairement qu'une partie des jeunes conscrits ne sont pas alphabétisés et que les allocataires du chômage sont souvent des jeunes sortis de l'école sans avoir acquis les compétences de base.

Suivront de nombreuses mesures pour consolider les structures et les actions d'alphabétisation, notamment en 1976 la promulgation du décret d'Éducation permanente au niveau de la Communauté française, modifié par la suite en 2003. Les politiques de cohésion sociale, consacrées par le décret du 30 avril 2004 modifié en 2009, intègrent la lutte contre l'analphabétisme en Région bruxelloise, en particulier en définissant l'alphabétisation comme l'une des priorités des différents plans quinquennaux depuis 2006.

L'enseignement du français langue étrangère (pour adultes dans notre cas) est destiné à des personnes scolarisées dans une autre langue que le français, et qui désirent donc apprendre le français, oral et écrit. Il s'enseigne dans des associations, des écoles spécialisées ou des universités selon différents dispositifs.

L'enseignement du FLE est souvent proche de l'organisation scolaire (programmes, niveaux, examens, notes, etc.) et possède un cadre de référence au niveau européen (cadre européen commun de référence pour les langues, CECRL) qui fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats, en milieu scolaire et non scolaire. L'accès au FLE n'est pas un droit humain fondamental, même s'il est déterminant pour l'avenir de beaucoup de personnes.

LES CRITÈRES POLITIQUES : L'ACTIVATION VERS L'EMPLOI ET SES IMPACTS SUR LES OFFRES

Lors du Forum réalisé en octobre 2018, de nombreux participants ont exprimé que les publics d'alphabétisation et de français langue étrangère subissent les mêmes contraintes et les mêmes conditions de vie : précarité, isolement social, chômage, activation, pressions administratives, nécessité de régularisations administratives.

Les politiques d'activation et leurs effets sur les droits sociaux sont aujourd'hui largement analysés²⁰. À la fin des années 1990, l'Europe opte officiellement pour développer une stratégie visant l'inclusion dans la société des publics les plus défavorisés via leur « insertion vers le marché de l'emploi »²¹. Cette stratégie percole dans la majorité des politiques publiques, y compris celles concernant l'alphabétisation des adultes. La majorité des instances finançant l'alphabétisation considère que l'acquisition de la langue française est un facteur fondamental pour l'insertion dans la société et dans le monde du travail.

D'une façon générale, les politiques d'alphabétisation européennes ont pour principal objectif la mise à l'emploi, mais dans un contexte de dysfonctionnement économique global, cette mise à l'emploi semble de plus en plus difficile. Le service « Alpha-Emploi » de Lire et Écrire Bruxelles, un des rares services de recherche d'emploi bruxellois destiné à un public qui ne maîtrise pas l'écrit, constate annuellement une diminution des emplois ouverts aux personnes analphabètes et leur recrutements.

En dehors des pressions multiples que ces politiques impliquent dans la vie quotidienne des populations les plus défavorisées, l'activation a entraîné une modification des pratiques associatives en matière d'alphabétisation. Sur le terrain, les opérateurs d'alphabétisation sont tenus de montrer que leurs participants se dirigent bien vers l'emploi via des formations qualifiantes²², et donc qu'ils ont bien acquis - ou sont en passe de les acquérir - les savoirs de base nécessaires à l'accès à ces formations. Progressivement, des indicateurs de résultats ont fait leur apparition même si, dans le domaine de l'alphabétisation, les résultats attendus concernent avant tout la présence aux cours plutôt que les compétences acquises.

Les opérateurs semblent favoriser l'ouverture de formations en français langue étrangère plutôt qu'en alphabétisation, car les sorties positives (vers l'emploi) y seraient plus nombreuses et plus rapides. Certains opérateurs disent avoir dû limiter la quantité de groupes d'alphabétisation par rapport aux groupes de français langue étrangère en raison des résultats qui leur sont demandés, et qui seraient plus lents et incertains au sein du public ALPHA. Mais quelle serait une vitesse « normale » d'apprentissage en ALPHA ? N'y aurait-il pas des idées préconçues derrière cette lenteur ? Les discussions et les changements de la durée des modules ALPHA réalisés par les responsables de la nomenclature proposée dans le volet linguistique du Parcours d'accueil des primo-arrivants à Bruxelles montrent à quel point il est difficile de déterminer, même pour les décideurs publics, quelle serait une vitesse « normale » d'apprentissage en ALPHA²³.

SIMPLIFICATION ADMINISTRATIVE

Un argument en faveur du rapprochement entre l'alphabétisation et l'enseignement du français langue étrangère est que l'alphabétisation en Région bruxelloise est avant tout destinée à des personnes non francophones pour lesquelles le français est donc effectivement une langue étrangère et que la séparation actuelle des secteurs - alphabétisation d'un côté, français langue étrangère de l'autre - complexifie la gestion des dispositifs par les pouvoirs publics, les administrations et le secteur associatif.

²⁰ Voir par exemple : *Journal de l'alpha 189 : L'État social actif* (mai-juin 2013), Bruxelles, Lire et Écrire.

²¹ Jonathan Bannenberg (2018), *Insertion vers l'emploi et politique européenne*, Bruxelles, Pour la Solidarité.

²² Ainsi, certains pouvoirs subsidiaires limitent l'âge des bénéficiaires des projets qu'ils financent : le Fonds Social Européen, par exemple, fixe à 65 ans l'âge des participants éligibles, alors que la majorité du public alpha ne touchera pas de pension professionnelle.

²³ Voir par exemple : Jacqueline Michaux (2019). « *Mission impossible !* » Quelques considérations sur l'alphabétisation des personnes primo-arrivantes. Disponible en ligne sur <http://www.lire-et-ecrire.be/bruxelles>

Mais plutôt que de vouloir simplifier les différences entre des publics aux demandes distinctes, ne vaudrait-il pas mieux simplifier le fonctionnement et les dispositifs de suivi administratif et de contrôle mis en place par les instances de décision et de coordination du secteur social. De plus, comme nous l'avons suggéré précédemment, on pourrait envisager qu'une offre en alphabétisation puisse se développer dans la langue d'origine des apprenant-e-s, notamment parce qu'apprendre à lire et écrire dans la langue d'origine, souvent la langue maternelle, est plus stimulant et facile que de le faire dans la langue d'un pays étranger, surtout à une époque où les frontières de l'Europe se ferment et où les migrant-e-s se sentent de moins en moins bienvenu-e-s.

ET LE PUBLIC FRANCOPHONE ?

L'alphabétisation de la population francophone risque, elle aussi, de devenir (encore plus) invisible en Région bruxelloise si l'alphabétisation n'est pas clairement différenciée de l'enseignement du français langue étrangère alors qu'une analyse récente de l'enquête PISA réalisée par Changement pour l'Égalité rapporte qu'un élève sur quatre sort de l'école en Belgique en étant analphabète fonctionnel²⁴. La disparition de l'alphabétisation impliquerait alors la mise en marge d'une partie importante de la population (environ 10%) et donc la négation du droit humain à l'éducation (art.26 de la Déclaration universelle des droits de l'Homme, 1948).

En guise de conclusion

Dans cette analyse, basée sur des rencontres avec les acteurs concernés, on constate que l'alphabétisation n'est pas assimilable à l'enseignement du français langue étrangère. Du point de vue des personnes concernées et de leurs apprentissages, les différences abordées se situent avant tout au niveau des parcours de scolarité, de la distance par rapport au monde de l'écrit, de certains acquis cognitifs, des demandes et attentes particulières des deux publics lors des formations et des vécus psycho-affectifs des uns et des autres.

Nous avons vu également que l'alphabétisation doit être défendue comme le droit humain d'accéder à une éducation de base pour toutes et tous, droit qui n'est pas encore acquis dans le monde y compris dans les pays occidentaux. Même si l'apprentissage du français langue étrangère est une nécessité urgente pour des personnes en situation précaire qui cherchent à s'intégrer à la société d'accueil, il n'est pas assimilable à un droit humain et l'alphabétisation doit encore être défendue en priorité dans une société où l'écrit devient de plus en plus indispensable dans la vie quotidienne. De plus, face aux politiques d'activation des chômeuses, chômeurs et des personnes dépendant de l'aide sociale, le public non alphabétisé se retrouve encore plus éloigné de l'emploi.

Enfin, nous avons pointé le fait que la complexité pour les pouvoirs publics et les opérateurs linguistiques de gérer séparément deux offres de formation destinées à des publics assez semblables en termes de profils socioéconomiques ne justifie pas de regrouper ces offres. En effet, si le public ne possédant pas ou peu de compétences à l'écrit devient progressivement invisible car assimilé à des apprenants de « français langue étrangère pour non scolarisés » ou se retrouve orienté vers un « niveau 0 du FLE », on assistera à une diminution des offres répondant aux besoins spécifiques de ce public et à une démobilité des pouvoirs publics et de la société -déjà très peu mobilisés- dans la lutte contre l'analphabétisme.

Par contre, si ces différences sont reconnues, comprises et respectées de tous, y compris des pouvoirs publics, il serait bien sûr constructif de renforcer des liens et des collaborations entre les secteurs de l'alphabétisation et du FLE. Des échanges de pratiques, de méthodes, d'outils, des accompagnements psychosociaux ou des projets transversaux peuvent rassembler les publics scolarisés et non scolarisés autour de problématiques sociales qui leur sont communes.

En particulier, lorsque le « public ALPHA » et le « public FLE » vivent dans des conditions de précarité, subissent les contraintes de l'activation vers l'emploi et/ou arrivent en Belgique après un parcours migratoire difficile et souvent violent, il est important de s'unir pour obtenir ensemble l'accès aux droits fondamentaux pour toutes et tous et dénoncer les situations inacceptables.

Avec le soutien de la Région de Bruxelles-Capitale, de la Commission communautaire française, d'Actiris, de Bruxelles-Formation, du Fonds social européen, du Fonds Asile, Migration et Intégration et de la Fédération Wallonie-Bruxelles

.....

²⁴ Un élève sur quatre sort de l'école en étant « analphabète fonctionnel ». Entretien avec Fred Mawet, secrétaire générale de la CGé. Disponible en ligne (consulté le 30 avril 2019) <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article4014>.

