

**L'ORALITE ET LA METALANGUE
DANS LES RAPPORTS AU LANGAGE
DES SCRIPTEURS/LECTEURS EN
INSECURITE A L'ECRIT**

Hervé ADAMI

ABSTRACT

Despite compulsory education for all, some twenty per cent of French school leavers remain functionally illiterate: this situation has been confused by a lack of clear distinctions between various groups of learners, in particular between those who have French as a mother tongue and those who do not, and those who have a minimal knowledge of the French writing system and those who have no knowledge of any writing system whatsoever. Such a level of school failure is both the cause and the result of a massive social schism, and maintains an imbalance in access to knowledge and, consequently, to power. Comparing the French situation with examples drawn from a number of periods and cultures, the author argues that individuals whose mastery of the written form is inadequate produce texts which have some of the fundamental characteristics of spoken interaction. Where spoken language is indexically linked to its context of situation, written language is largely decontextualised, requiring different modes of coherence and implicature. Moreover, the limited range of social interaction available to immigrants in particular means that their French is fossilised. In these circumstances, only the ability to write and the possession of a metalanguage can break the vicious circle and give access to abstract concepts. Both the teaching methodology and the metalanguage have to be based on learners' representations of the communicative situation and of their needs.

Depuis une quinzaine d'années, la France a découvert une fracture culturelle au sein du corps social : au pays de J. Ferry, de Voltaire et d'Hugo, une part importante de la population adulte éprouve des difficultés de lecture et d'écriture. On croyait pourtant avoir éradiqué l'analphabétisme, on pensait que l'école et ses hussards noirs avaient mené à bien leur mission historique. De fait, l'analphabétisme est vaincu, à de marginales exceptions près, mais on s'aperçoit que rien n'est gagné et que, malgré la scolarisation obligatoire, de jeunes adultes sont incapables d'aller au delà de la lecture approfondie d'un texte court et simple.

Avec son équipe, A.Bentolila (1996) a mis au point des tests de lecture destinés aux jeunes gens de 18 à 23 ans convoqués pour le Service National. A ce propos, il précise que ces tests concernent "les jeunes gens à l'exclusion des jeunes filles. Ce que nous savons des écarts entre filles et garçons de cet âge nous laisse supposer que la prise en compte de la population féminine ne modifierait pas de façon déterminante la distribution". En 1995, les résultats sont les suivants : 1% d'entre eux sont analphabètes, 3% ne dépassent pas la lecture d'un mot simple isolé, 4% celle de phrases simples isolées et 12% ne sont capables que d'extraire quelques informations explicites d'un texte court et simple. On parvient donc à un total de 20% de jeunes Français fraîchement sortis du système scolaire à qui la lecture d'un article de presse comme un fait divers pose des problèmes parfois insurmontables. C'est ce phénomène qui est repéré sous le nom d'*illettrisme*.

On a longtemps pensé que cette insécurité à l'écrit était essentiellement le fait des migrants, faiblement ou non scolarisés dans leur pays d'origine, et qu'elle ne touchait les francophones que de façon marginale. Et, en effet, le champ de la formation pour adultes s'est historiquement développé et structuré autour de cette croyance et de ces publics, pour la plupart analphabètes, non francophones, originaires d'Afrique du Nord et d'Afrique Subsaharienne, qu'il s'agissait d'alphabétiser. Au milieu des années 80, le mouvement de "lutte contre l'illettrisme" qui venait d'être lancé, s'est retrouvé mêlé avec celui de *l'alphabétisation* dont le champ était déjà constitué (Leclercq, 1995). Cette rencontre

a produit des confusions et des malentendus conceptuels et terminologiques qui ne cessent de parasiter le domaine de la didactique du français pour adultes.

Le premier de ces malentendus est lié au terme même *d'alphabétisation* qui renvoie exclusivement à un problème de maîtrise de l'écrit, alors que les apprenants concernés sont aussi, ou avant tout, des locuteurs non francophones. En fait, l'alphabétisation, ou "alpha" dans le jargon du domaine, s'est progressivement étendue à tous les migrants non francophones, y compris à ceux qui ont été scolarisés dans leur pays d'origine et qui ne sont donc plus analphabètes.

Le second des malentendus est le résultat du succès du mot *illettrisme* qui tend à s'imposer pour désigner tous les adultes en insécurité à l'écrit.

Ces confusions ont la vie dure et une clarification est nécessaire :

- l'illettrisme concerne les adultes francophones, c'est à dire scolarisés en France, quelle que soit leur nationalité ou l'origine ethno-géographique de leurs parents ; ils possèdent un minimum de maîtrise de l'écrit, même pour ceux qui sont le plus en difficultés ;
- l'alphabétisation concerne les personnes ne sachant ni lire ni écrire *dans aucune langue que ce soit* ; en France, ils sont non francophones dans la quasi-totalité des cas ;
- l'apprentissage du Français Langue Etrangère concerne les non francophones, qui ont la particularité d'être faiblement scolarisés dans le domaine décrit ici.

Les uns et les autres sont en insécurité linguistique de façon générale, à l'oral et à l'écrit. Cependant, ce premier constat de surface n'autorise en aucun cas les amalgames. L'analyse plus en profondeur de leurs rapports à l'écrit et à la culture écrite montrera d'autres points communs mais, là encore, il s'agira de bien mesurer en contrepoint ce qui les distingue pour élaborer des stratégies didactiques adaptées.

1 - L'écrit : une ligne de démarcation culturelle.

Les scripteurs/lecteurs adultes en insécurité sont, de façon majoritaire, d'origine populaire, quel que soit leur pays d'origine. L'échec scolaire dans les pays développés continue de toucher principalement les enfants de ces mêmes couches sociales (Terrail, 1997). Pédagogues, psychologues et sociologues se sont penchés sur le problème. L'Ecole proclame régulièrement haut et fort son intention d'en finir avec cet échec récurrent et désastreux, mais sans succès : non seulement elle ne parvient pas à briser le cycle infernal de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970), mais elle a même parfois tendance à l'aggraver. Nous ne traiterons pas ici du problème de l'échec scolaire directement, mais par le biais de l'analyse des rapports à l'écrit des adultes d'origine populaire. Ils sont en effet à la fois des héritiers, pour faire une nouvelle référence à Bourdieu et Passeron (1964), mais aussi des parents. L'analyse de leur rapports à l'écrit intéresse donc directement le domaine de la formation pour adultes et, par une sorte d'effet de loupe, elle peut apporter quelques éléments au domaine de la formation initiale.

Les déterminants sociaux et culturels à l'origine de cette fracture ont des racines historiques très profondes. L'histoire culturelle de l'humanité, depuis l'apparition de l'écriture, est paradoxalement aussi celle de l'analphabétisme. L'écriture modifie les modes d'exercice du pouvoir politique et spirituel, elle marque profondément les modes de transmission et de diffusion des connaissances, mais elle ne touche pas en profondeur la masse du petit peuple, du *popolo minuto* comme disaient les Italiens de la Renaissance. Un petit détour par l'étymologie est éclairant à cet égard. Les termes *illettré* et *analphabète*, quasi synonymes jusqu'aux années 80, apparaissent l'un en 1560, l'autre en 1580, tandis qu'*illettrisme* est attesté en 1983 et *analphabétisme* en 1922 (Rey et Rey-Debove, 1984). Ceci montre bien qu'on sait évidemment qu'il existe des personnes ne sachant ni lire ni écrire puisqu'on leur donne un nom, mais la suffixation en *isme* ne l'établit que beaucoup plus tard comme problème social. De la même façon, ces non-lecteurs ne sont pas apparus au 16^e siècle mais, constituant l'écrasante majorité de la population jusque là et compte tenu du fait que l'écrit n'est pas encore la référence

absolue, point n'est besoin de les nommer : c'est le mouvement ascendant de la Renaissance et les premiers progrès sensibles de l'alphabétisation qui vont particulariser les non-lecteurs puis, progressivement, les marginaliser. Les pouvoirs non seulement s'accommodent de l'analphabétisme massif, mais ils l'entretiennent, ou en tous cas ne s'en soucient guère, parce qu'ils savent bien qu'un peuple instruit est un peuple dangereux. La ligne de fracture qui sépare lettrés et analphabètes recouvre donc celle de la répartition du pouvoir mais aussi celle de la division du travail, comme le rappelle Goody (1994). Ceci vaut, globalement, pour toutes les "civilisations de l'écrit" qui ont, pour certaines d'entre elles, un cadre religieux issu d'une "religion du livre" : Europe, Islam, Chine, etc. F. Braudel (1993) cite à cet égard de façon éclairante le philosophe chinois Mencius : "Les occupations des hommes de qualité ne sont pas celles des gens de peu. Les uns se livrent aux travaux de l'intelligence, les autres aux travaux du corps. Ceux qui s'appliquent aux travaux de l'intelligence gouvernent les autres ; ceux qui travaillent de leur force sont gouvernés par les autres. Ceux qui sont gouvernés entretiennent les autres ; ceux qui gouvernent sont entretenus par les autres." Ce point de vue, qui a le mérite de la clarté, n'a sans doute rien de cynique dans son contexte historique : ce fut un fait acquis et accepté pendant de longs siècles.

Sur d'autres aires de civilisation, le constat est le même : "La littérature arabe médiévale émane presque exclusivement de la petite minorité favorisée dont les privilégiés incluaient justement l'art d'écrire et le mécénat. Le reste du peuple est à jamais enfermé dans son silence, à l'exception de rares échos de sa voix que l'on peut saisir ici et là" (Lewis, 1993). En Europe, l'alphabétisation progresse à un rythme extrêmement lent, pour s'accélérer à partir de la Renaissance. Les grandes politiques de scolarisation massive sont très récentes à l'échelle de l'histoire.

Le savoir et son instrument, l'écriture, sont intimement liés au pouvoir : ils s'épaulent, l'un par le mécénat, l'autre par l'hagiographie ; des scribes égyptiens aux mandarins chinois et aux chroniqueurs occidentaux, ils servent le pouvoir et se servent de lui. Les Lumières ont peut-être initié une tradition de contestation mais sans se substituer à l'autre. Nos Enarques et nos technocrates modernes le démontrent enco-

re aujourd'hui. Ainsi, ce qui domine dans la tradition culturelle du petit peuple, au sein même des civilisations dites de l'écrit, par delà les continents, les religions et les systèmes politiques, c'est la tradition orale. Les multiples travaux historiques mais surtout ethnographiques, confirment que c'est elle qui permet la transmission de la mémoire du groupe familial, tribal, social, dans les villages et même les villes, qui assure la transmission des savoirs et des expériences accumulées. En France, le souvenir de la veillée est encore frais et il alimente les nostalgies de l'époque "d'avant la télé", lorsque l'on se parlait encore. A ce propos d'ailleurs, la télévision s'est peut-être substituée, dans les foyers populaires, au conteur de la veillée, mais certainement pas au livre : d'une certaine façon, elle perpétue la tradition, pour le meilleur et pour le pire. Mais la tradition orale n'est pas le seul élément remarquable des cultures populaires ou, négativement, des cultures non lettrées, pour maintenir la référence à l'écrit.

De M. Verret (1996) à L.J Calvet (1984), on constate de troublantes similitudes entre les traits de la culture ouvrière que décrit l'un, et la tradition orale, essentiellement africaine, que décrit l'autre. Avant eux, Hoggart (1970) a magistralement brossé le portrait culturel de la population laborieuse britannique dont on ne peut considérer les traits seulement comme des spécificités locales. Il est d'ailleurs révélateur à cet égard que dès les premières pages de son livre, un paragraphe soit explicitement consacré à la tradition orale. Ces rapprochements, s'ils peuvent sembler téméraires, méritent cependant un intérêt particulier quand on connaît de près les rapports au savoir, à la langue et à l'apprentissage des apprenants d'origine populaire, toutes origines ethno-géographiques confondues.

Ainsi, M. Verret montre l'importance du geste, du corps, de l'image, du maîtrisable, du sensible, tandis que L.J Calvet, constatant lui aussi un certain nombre de ressemblances entre les sociétés de tradition orale et celles de tradition écrite, note dans sa conclusion : "Cela témoigne bien sûr d'une chose simple : toutes les sociétés de tradition écrite ont été, à un moment ou à un autre, des sociétés de tradition orale. (...)" Ces "traces" témoignent aussi du fait que les sociétés de tradition écrite conservent toutes une part d'oralité, et que cette part n'est pas, ne peut pas être considérée comme un corpus fossile."

C'est cette part d'oralité qui nous intéresse chez les apprenants en insécurité dans leurs rapports à la langue, à l'écrit et à l'apprentissage du français, langue maternelle ou langue étrangère.

2 - La place centrale de l'interaction orale.

La scolarisation, surtout si elle a été faible ou si elle a conduit à un échec, ne parvient pas à supplanter l'oral et la force de son attraction chez ceux qui ne sont pas issus d'une tradition familiale ou sociale dont l'écrit est la référence culturelle. Une alphabétisation élémentaire ne permet pas d'entrer de plain-pied dans l'univers de l'écrit : elle permet au mieux d'en entrevoir la complexité. La maîtrise insuffisante de l'écrit contraint le scripteur-lecteur en insécurité à chercher des repères, consciemment ou non, là où il se sent le plus à l'aise, c'est à dire dans l'interaction orale. Il ne conçoit pas l'écrit comme une interaction possédant ses propres règles textuelles et pragmatiques mais comme une transsubstantiation, du vocal au graphique. Ceci va complètement à contresens des représentations des "lettrés" : ceux-ci conçoivent au contraire l'écrit comme le maître-étalon syntaxique, lexical et discursif. Ainsi, une question aussi banale que "comment ça s'écrit ?" pour lever un doute ou apprendre un mot nouveau, est-elle rarissime chez les apprenants faiblement scolarisés.

Les interactions orales, et plus particulièrement les interactions orales de connivence, sont les références sous-jacentes mais omniprésentes. Pour les francophones, la prégnance de l'oral est surtout repérable en production écrite, tandis que pour les non francophones, elle l'est dans l'analyse des acquis de l'apprentissage naturel du français.

2-1 La production écrite des francophones.

La production écrite des francophones se caractérise en effet par des traits récurrents à travers lesquels nous retrouvons la trace de l'oralité et de l'interaction de connivence.

a - L'ancrage énonciatif exo-textuel.

L'interaction écrite n'est pas perçue comme une situation de communication fondamentalement différente de l'oral. Le scripteur ancre son discours dans le réel qu'il décrit, qu'il raconte, dans le contexte situationnel immédiat. Le texte n'est pas une réalité décalée, reconstruite, mais la réalité même de l'énonciation. Le scripteur construit la cohérence de son texte en s'appuyant sur le réel et la situation de communication. Plus le scripteur est en insécurité, et moins le texte sera autonome par rapport au contexte situationnel immédiat. On note ainsi la présence de déictiques spatiaux et temporels renvoyant au contexte immédiat, voire au contexte de discours rapportés, ce qui provoque un double décalage pour le lecteur ; on constate aussi des références à la situation de communication ou des implicites contextuels.¹

b - Cohérence textuelle : sous-verbalisation et sous-explicitation.

L'interaction écrite ne place pas les interactants en face à face, ce qui crée une série d'obstacles que le scripteur doit franchir. Il doit faire des hypothèses sur les effets de ses actes de parole, sur les références que le lecteur possède en commun avec lui (le "monde partagé" de l'interaction) ; il doit aussi se passer du recours à la mimo-gestuelle ou aux procédés de reformulation, par exemple, qui font partie intégrante de l'interaction orale. Le scripteur en insécurité, lui, ne parvenant pas à s'arracher à l'attraction de l'oralité, reproduit à l'écrit le modèle interactionnel du face à face. L'interaction écrite construit du sens par une verbalisation plus dense puisque le recours au para-verbal et à la situation est, soit interdit, soit limité. Il ne reste que les implicites, que le scripteur peut utiliser, mais seulement s'il a la

¹ Nous renvoyons le lecteur à l'examen du corpus que nous proposons en annexe. Celui-ci n'a pas la prétention de représenter l'ensemble du phénomène ou de donner des exemples types de productions écrites. Ce corpus doit être pris comme une illustration des traits particuliers des productions écrites des scripteurs en insécurité que nous analyserons ici. Il nous a semblé plus intéressant dans le cadre de cet article plutôt que d'illustrer nos propos par des exemples sortis de leur contexte, de présenter des productions complètes.

certitude que le lecteur en percevra le sens, parce qu'il n'aura pas de seconde chance, contrairement à l'oral.

A l'opposé, l'interaction orale de connivence est sans doute celle dont la verbalisation est la moins dense car le monde partagé des interactants est plus grand. La connivence peut être, entre autres, inter-personnelle, sociale, professionnelle, ou tout cela à la fois. Elle peut aussi porter sur les contenus, sur les termes de l'échange, sur des sujets que les interactants connaissent bien et dont ils ont souvent parlé ensemble. Les pratiques langagières quotidiennes des scripteurs en insécurité relèvent largement de l'interaction de connivence. Cette affirmation repose sur des observations empiriques mais une étude plus fine le démontrerait sans difficulté, si tant est qu'il soit possible de suivre au jour le jour un locuteur pour recueillir ces données.

A l'écrit, la sous-verbalisation se traduit par des traits non systématiques mais récurrents :

- implicites liés à l'histoire conversationnelle (Golopentja, 1988), au monde supposé partagé, à la mémoire discursive, etc
- progression et construction elliptiques du texte ;
- progression "en spirale" : les informations, ou les faits relatés quand il s'agit d'un récit, se succèdent en établissant un lien avec ce qui précède immédiatement mais sans thème central et sans connexions explicites.

Il existe d'autres problèmes de cohérence textuelle que nous avons traités par ailleurs (Adami, 1994), comme les redondances par exemple, mais ils ne sont pas liés directement à la sous verbalisation.

c - Le problème de la révision.

Avec la planification et la mise en texte, la révision est une des trois phases du processus d'écriture (García-Debanc, 1994). L'observation en temps réel de cette phase chez les scripteurs en insécurité est extrêmement instructive. Elle permet de mieux cerner leurs rapports à l'écrit, leurs représentations du texte, et de confirmer le fait que la frontière avec l'oralité est pour eux décidément bien floue. Pour les scripteurs en insécurité, la nécessité même de cette

phase dans le processus d'écriture ne va pas de soi. Elle est perçue comme un travail superflu auquel ils se livrent sans enthousiasme ni véritable attention. En fait, pour eux, le texte comme transsubstantiation n'a pas plus vocation à être relu, corrigé, réorienté, si besoin est, qu'un tour de parole dans une conversation. C'est une formule du sens commun qui conviendrait peut être le mieux pour rendre cela : "ce qui est dit est dit". Le travail de révision lui-même, quand il a lieu sous la "pression" du formateur, révèle un trait particulier, qui, sans être systématique, n'est pas rare : lors de la relecture à haute voix du texte, les scripteurs ne relisent pas ce qu'ils ont réellement écrit mais un autre "texte", celui qu'ils semblent pouvoir remodeler à l'infini, le "flux verbal ininterrompu" dont parlait Bakhtine (1977), parce qu'il est évident pour eux qu'on ne peut pas *redire* deux fois exactement la même chose. De la même façon, les ambiguïtés dues à l'ancrage énonciatif exo-textuel et à la sous-verbalisation sont très rarement relevées et corrigées à la relecture. La révision, qui devrait permettre un minimum de recul, ne contribue qu'à replonger le scripteur en insécurité dans la situation d'énonciation et dans la réalité à laquelle est ancrée le texte, et *non dans le texte lui-même*, qui n'a en fait pas d'existence objective pour lui.

2-2 L'acquisition en milieu naturel chez les non-francophones.

Comparer termes à termes la production écrite des francophones et des non-francophones serait intéressant si ces derniers écrivaient dans leur langue maternelle. Ceci reste une piste à explorer. Concernant les non-francophones, c'est l'acquisition du français en milieu naturel qui va retenir notre attention. Il s'agit des migrants installés en France depuis quelques années et qui n'ont jamais suivi de formation de français langue étrangère. Les acquis qu'ils possèdent en français sont le résultat des contacts avec les francophones. L'acquisition en milieu naturel est essentiellement le fruit des interactions. La particularité des migrants faiblement scolarisés est que l'interaction en situation est le moyen quasi-exclusif d'apprentissage du français : le recours à l'écrit et à la métalangue, la structuration consciente et raisonnée des acquis, la recherche personnelle de sources ou de références linguistiques ou didac-

tiques, restent très limités, voire inexistants. Ce sont les interactions quotidiennes qui apportent donc l'essentiel des éléments de base de l'interlangue en voie de construction.

a - les interactions du quotidien.

Compte tenu de l'extrême variété des situations de communication quotidiennes auxquelles un locuteur peut prendre part, il est bien entendu impossible d'en proposer une liste exhaustive ; nous pouvons poser cependant quelques points de repères :

- le premier point est la densité des contacts avec les francophones. Les migrants peuvent appartenir à une communauté exolingue plus ou moins large et structurée qui va soit les tenir éloignés de la communauté francophone, soit au contraire les contraindre à établir avec elle des contacts réguliers ; d'autre part, leur situation professionnelle et sociale peut déterminer la fréquence et la nature de leurs rapports avec les francophones, selon qu'ils sont femmes au foyer, salariés ou chômeurs ;
- le second concerne le type des interactions, familiales, transactionnelles ou professionnelles par exemple, et la nature des rapports de place que cela implique ;
- le troisième, enfin, est relatif au contenu des échanges, la nature et la variété des thèmes abordés.

En fonction de ces points de repères, et compte tenu du profil social et culturel des locuteurs faiblement scolarisés, on peut faire quelques hypothèses :

- les interactions familiales ont beaucoup plus de chances d'avoir lieu avec des francophones du même milieu social, d'aborder les thèmes du quotidien, dans des situations de communication familiales ;
- les interactions professionnelles sont centrées sur des thèmes récurrents, entre des locuteurs qui partagent des références professionnelles bien sûr, mais aussi sociales, culturelles et des préoccupations de la vie quotidienne ;
- les migrants au foyer ou inactifs ont moins de possibilités

de sortir de la communauté exolingue ;

- les interactions transactionnelles, hormis la consommation, représentent un des rares moyens d'établir des contacts avec des francophones n'appartenant pas au même milieu social, à propos de sujets qui contraignent le locuteur à sortir de l'univers communicationnel du quotidien.

Même si potentiellement la variété des interactions est grande, les migrants faiblement scolarisés ne participent pas à cette diversité. L'acquisition du français en milieu naturel est le fait des contacts avec les francophones au cours de ces interactions du quotidien, qui se répètent et se recourent pour construire peu à peu les références linguistiques et communicationnelles des migrants, immergés dans une réalité qui les contraint à rechercher d'abord le moyen le plus court, si ce n'est le plus efficace, vers l'intercompréhension.

b - Interactions et acquisition du français.

Communiquer, c'est en effet pour eux, avant tout, comprendre et se faire comprendre, ici et maintenant, dans l'immédiateté et l'urgence d'une réalité qui apporte son lot quotidien de situations à gérer et de problèmes à régler. Les migrants faiblement scolarisés adoptent donc une démarche empirique, par apprentissage *in situ*, reproduisant plus ou moins fidèlement ce qu'ils ont entendu et compris au cours des échanges. Mais ce qu'ils comprennent dans une situation de communication particulière n'est pas forcément transposable tel quel dans une autre. Il leur faut donc réadapter en permanence leurs acquis, en fonction des échecs qui ne manquent pas de jalonner leur parcours. Puisque c'est l'intercompréhension ici et maintenant qui reste l'objectif essentiel, sinon unique, cette progression par retouches s'essouffle rapidement. En effet, les interactions du quotidien n'offrent pas la diversité et la richesse nécessaires pour une montée en puissance régulière. D'autre part, lorsque le locuteur a trouvé la formule efficace par "bricolage" linguistique, il s'y tient. Mais s'il est confronté à une situation de communication inédite, les formules laborieusement mises au point ne fonctionnent plus aussi efficacement ou sont complètement inadaptées. Sans le détour

par la systématisation métalinguistique ou par l'écrit, il n'y a plus guère de progression possible quand l'objectif de l'intercompréhension dans la sphère des échanges quotidiens est atteint. L'écrit n'est même plus une référence lointaine : il n'existe pas, ni comme recours, ni comme appui et encore moins comme modèle. Les premières approches de l'écrit en apprentissage, après parfois plusieurs années de présence en France, témoignent de cet éloignement. Les productions écrites ne portent plus seulement les marques de l'oralité : elles en sont la forme graphique. A cet égard, il est intéressant de constater la surprise des apprenants qui découvrent à l'écrit des mots ou des formes qu'ils utilisent couramment à l'oral, mais qu'ils n'ont à l'évidence jamais lus ou écrits.

Ceci constitue la base des acquis, qui vont se révéler particulièrement difficiles à faire évoluer. Les multiples échanges avec les francophones n'y changeront plus grand chose, puisque les migrants faiblement scolarisés ne portent pas d'attention à la forme linguistique mais au fond pragmatique et communicationnel. Ils n'intégreront pas à leur idiolecte les formes qu'ils pourraient reprendre des francophones si les leurs se sont révélées "efficaces" en interaction. A ce stade du processus de constitution de l'interlangue, du xénolecte, on peut parler d'une sorte de surdité épilinguistique qui bloque la progression et sédimente les acquis.

3 - Les compétences métalinguistiques et l'écrit.

La question des compétences grammaticales et métalinguistiques est l'autre sujet d'analyse qui retiendra ici notre attention. Elle renvoie à des aspects profondément culturels des rapports à la langue des apprenants en difficulté d'origine populaire, jeunes ou adultes, francophones ou non. C'est un sociologue, Bernard Lahire, qui pointe avec beaucoup de pertinence le problème (1994). Il montre les difficultés des enfants d'origine populaire à concevoir le langage comme un objet en soi : "Ce qui compte pour eux, ce sont les situations d'énonciation où le langage agit et où l'on agit par le langage (...) et non le langage en tant que tel (*per se*) détaché des situations de production du sens dans les multiples échanges verbaux." On retrouve ici liée la question de

l'oralité et B. Lahire, poussant son analyse, parle de "forme sociale scripturale scolaire qui rend possible l'existence d'un univers autonome de langage." L'écrit est donc le moyen privilégié du travail sur la langue, et du travail scolaire en général, ce qui fait de lui un écran opaque placé entre les pratiques langagières quotidiennes et celles de l'apprentissage.

On peut faire le même constat avec des adultes en formation : l'objectivation du langage est un véritable obstacle et il ne concerne pas seulement la grammaire en tant que terminologie ou que pratique, mais l'apprentissage lui-même, qui le pose d'emblée comme une entité, décontextualisée, abstraite de la réalité de la situation et de l'interaction. C'est pourquoi une démarche didactique qui mettrait au centre de l'apprentissage l'acquisition des structures, est-elle, ici plus qu'ailleurs, vouée à un échec certain. Il ne s'agit pas ici de nier toute capacité aux locuteurs d'origine populaire à manipuler et à penser la langue : la tradition orale est riche de ces jeux linguistiques qui démontrent cette compétence. Cependant, le travail conscient, conceptualisé, décontextualisé sur la langue est une autre affaire. Cette difficulté sous-tend, au delà du rapport au langage, un rapport particulier au monde : pratique, sensible, physique, concret. Or, précisément, le travail sur la langue est aux antipodes de cette appréhension du monde. L'écrit, quant à lui, est une dimension "méta-" supplémentaire, une abstraction de niveau supérieur. Michel Verret note ainsi : "Là s'arrêteront les choses lues : aux textes où la parole, définitivement orpheline et muette, aura cessé de parler les langues de groupe de la vie pratique. Et du même coup, c'est bien plus que l'emblématique littérature qui se ferme à la classe. C'est tout le champ d'abstraction porté par l'espace mental de l'écrit : le champ même de la théorie."

La métalangue et l'écrit sont à la fois des théories de la langue et des voies d'accès à la théorie, à la conceptualisation du réel : c'est cette aporie qu'il faut aborder de front pour construire une démarche didactique en formation pour adultes faiblement scolarisés.

4 - Implications didactiques.

L'analyse des rapports au langage, et à l'écrit en particulier, des adultes faiblement scolarisés est bien loin d'être épuisée ici. Sur la base des deux points que nous venons d'évoquer, nous pouvons néanmoins poser quelques jalons pour l'élaboration d'une démarche didactique.

Tout d'abord, dans le domaine de la formation pour adultes, l'option *didactique* ne va pas de soi : c'est une démarche qu'il reste à défendre. Les acteurs sont saturés de partis pris et d'approches pédagogisantes et psychologisantes, avec leurs cortèges de lieux communs et de généralités, qui ne leur offrent que peu de pistes concrètes de travail. La grande pauvreté des outils, tant qualitativement que quantitativement, est révélatrice à cet égard, même si la "lutte contre l'illettrisme" donne quelques productions intéressantes. Proposer une démarche didactique, c'est d'abord recentrer l'attention sur ce qui fait problème, les rapports au langage, et dégager des pistes de travail plus opérationnelles. L'apprentissage du français, de la lecture et de l'écriture pour les apprenants faiblement scolarisés doit entrer dans le paradigme de la didactique du français, langue étrangère et langue maternelle, qui sait elle-même intégrer les aspects pédagogiques, sociologiques et psychologiques.

a - Les apprenants non francophones.

Concernant les apprenants non francophones d'abord, il faut rappeler ce qui devrait être un truisme : ils relèvent de la didactique du Français Langue Etrangère, quel que soit leur niveau de formation ou de maîtrise de l'écrit. Partant de là, la démarche didactique peut s'inscrire dans le cadre de l'approche communicative qui, dans ses grandes lignes, est encore largement pertinente. E.Bérard (1995) remarque que "l'approche communicative a eu le mérite de mettre l'apprenant au centre du processus d'enseignement/apprentissage ; mérite contesté par bon nombre de didacticiens puisqu'en général la centration sur l'apprenant signifie essentiellement analyse des besoins, or, comme chacun le sait, les publics scolaires apprenant une langue étrangère n'ont pas de besoins immédiats". Les adultes en formation en revanche, ont surtout, voire parfois exclusive-

ment, des besoins immédiats et identifiés. C'est donc le cadre théorique de l'approche communicative, adapté aux particularités du public, qui nous semble le plus fécond, mais aussi les travaux dans le domaine de l'analyse des interactions verbales, et notamment de l'interaction exolingue comme ceux d' Albert et Py (1986) ou de De Pietro (1988) par exemple. Car le coeur de la démarche, c'est la situation de communication, elle-même centre d'un faisceau spatio-temporel, interpersonnel, social et culturel. La démarche doit partir de la conception du langage qu'ont ces apprenants, telle qu'elle a été décrite plus haut comme le moyen de l'échange ici et maintenant, autour duquel s'organise la relation, la description et le positionnement de la personne dans l'espace et le temps. Il convient donc de construire une progression qui ne parte évidemment pas des structures, même de façon sous-jacente, ni non plus des actes de langage, mais de ce positionnement/repérage de la personne dans le temps, l'espace, les relations sociales et culturelles. Concernant le problème des temps du français par exemple, ni les formes verbales ni une échelle abstraite et schématique du déroulement linéaire n'ont de chance de produire beaucoup d'effet sur l'apprenant. Ainsi par exemple, des énoncés comme "le train va partir dans dix minutes", "le train partira dans dix minutes", "le train part dans dix minutes" ou "dans dix minutes, le train est parti" sont équivalents du point de vue référentiel, ils peuvent exprimer des intentions communicationnelles différentes selon le contexte, mais les formes verbales sont, elles, complètement divergentes. C'est ici la préposition *dans* qui permet le repérage temporel.

Mais la question de la structuration des acquis se pose et surtout celle de l'autonomisation des apprenants qui risquent, dans des situations de communication inédites, de ne pas être en mesure d'élaborer des stratégies efficaces, faute de références métalinguistiques et métadiscursives. Dans cette démarche, il ne s'agit pas d'inculquer des structures par imprégnation, selon une sorte de behaviorisme nouvelle formule, mais de tenir compte de la réalité des rapports des apprenants à la langue. Un travail sur la langue est absolument nécessaire mais il ne peut s'agir que d'une grammaire implicite, qui aille du fond à la forme, de "la réalité fondamentale du langage" qu'est l'interaction, comme le

dit Bakhtine, vers les structures linguistiques. Dans cette conception, l'objectivation du langage n'est plus un moyen mais un but, qu'il faut atteindre par un travail de familiarisation, de manipulation, qui ne s'annonce pas comme tel et surtout qui évite la terminologie métalinguistique. De la même façon, l'écrit est autant une fin qu'un moyen parce qu'il est une forme de matérialisation et d'objectivation de la langue, et qu'à ce titre il permet la manipulation.

Nous proposons donc une démarche didactique qui parte de la situation d'énonciation, du repérage de la personne dans le temps, l'espace et les relations sociales, culturelles et interactionnelles. Sur cette base viennent se placer les objectifs pragmatique-discursifs, les actes de langage, puis les structures linguistiques qui donnent forme à ces actes. Dans ce cadre, la compétence référentielle est transversale et omniprésente parce qu'elle permet l'appréhension et la maîtrise symbolique du réel, surdéterminant dans les rapports au langage des adultes faiblement scolarisés. Enfin, le travail sur la compétence socioculturelle n'est plus ici une simple composante de la compétence de communication mais l'esprit même de la démarche.

b - Les apprenants francophones

Le problème des francophones, c'est essentiellement celui de la maîtrise de l'écrit, lecture et écriture, même si parfois les échanges oraux avec d'autres francophones ressemblent fort à des interactions exolingues. Cependant, nous ne traiterons pas cette question particulière ici. Les rapports à l'écrit sont complexes et ne peuvent être traités uniquement sous l'angle d'une discipline ou d'une autre. La psycholinguistique est en pointe dans l'analyse du processus de lecture et des dysfonctionnements, mais elle est loin d'épuiser le sujet. L'apprentissage ou la remise à niveau en lecture ne peuvent se limiter à une approche cognitive mais doivent intégrer deux aspects capitaux : d'une part l'analyse des rapports socioculturels à l'écrit, particuliers selon les groupes sociaux, et d'autre part l'analyse de l'épaisseur de l'écrit dans ses dimensions phonologique mais aussi sémantique, morpho-syntaxique, pragmatique, textuelle, discursive...

Nous plaçons pour l'élaboration d'une théorie d'approche communicative dans le domaine de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui intègre tous ces aspects. La langue française écrite n'est pas la langue maternelle des francophones en insécurité. D'un autre côté, la définir comme une langue étrangère est un pas que beaucoup hésitent à franchir parce que ce serait reconnaître une fracture culturelle très grave, et les réticences ne sont sans doute pas uniquement d'ordre scientifique. Ce serait aussi remettre en cause des dogmes et des pratiques scolaires qui perdurent malgré les échecs. Mais nous pensons en tous cas qu'il faut au moins poser le problème et ne pas se voiler la face : la distance est en effet si grande parfois entre les locuteurs francophones et la culture écrite, ou la culture de l'écrit, que l'on est en droit de se demander s'il ne s'agit pas effectivement d'une langue étrangère. Pour les francophones en insécurité de toutes façons, jeunes ou adultes, il nous semble opportun de réfléchir à une didactique du français langue écrite, voire à une didactique du français langue standard. Car c'est d'une insécurité linguistique globale dont il est question, elle-même corollaire d'une insécurité culturelle, sociale et économique. C'est pourquoi nous pensons, à la suite de J.F. Halté (1999), qu'il faut "travailler à une didactique intégrée des compétences langagières" de même qu'à un rapprochement entre la didactique du Français Langue Maternelle et la didactique du Français Langue Etrangère comme l'a proposé Roulet (1980) il y a déjà vingt ans.

Dans le domaine de la formation des adultes faiblement scolarisés, cela apparaît comme une nécessité, sinon comme une évidence. Il ne s'agit pas de tout fondre dans une didactique générale du français, mais des rapprochements ont toutes les chances d'être féconds.

CONCLUSION

De nombreux autres aspects restent à traiter en didactique du français pour adultes faiblement scolarisés. La question des outils par exemple est centrale : si chacun sait qu'il n'existe pas de méthodes clés en mains, même dans des champs plus balisés, la quasi-absence d'outils spécifiques pose un vrai problème. Il doivent être conçus, selon nous, sur la base d'une évaluation extrêmement précise, qui puisse elle-même servir de socle à l'élaboration d'une démarche centrée sur les besoins et les acquis de l'apprenant, tenant compte des contraintes institutionnelles en termes de temps et d'objectifs. Pour cela, les outils devraient être pensés non comme une "méthode" qui se suffit à elle-même, mais comme un répertoire, un réservoir d'activités, d'exercices, de jeux, de supports dans lequel le formateur irait puiser ce qui lui paraît pertinent, selon une démarche élaborée à partir des besoins et des contraintes. Dans ce cadre, on peut imaginer des exercices communs à des apprenants qui n'ont pas le même profil, mais utilisés différemment, avec un objectif particulier. On peut penser l'outil comme un fichier-ressource servant une démarche didactique modulaire, c'est à dire capable d'intégrer des objectifs thématiques, linguistiques et communicationnels, à court, moyen et long termes, dans le cadre d'une visée plus générale de progression.

On le voit, du point de vue didactique mais aussi social et culturel, la formation pour adultes est à la fois un laboratoire et un enjeu : un laboratoire, parce qu'elle grossit certains phénomènes pour l'analyse, qu'elle permet une plus grande liberté d'innovation et d'expérimentation au contraire de certains secteurs institutionnalisés ; un enjeu, parce que les adultes sont aussi des parents dont on sait qu'ils seront les relais de la reproduction de l'échec.

Si nous ne croyons pas à une pandémie d'illettrisme et encore moins à un recul culturel général, en revanche nous pensons que la prodigieuse accélération de la diffusion de l'information et du savoir risque d'accroître la fracture entre ceux qui possèdent les outils culturels pour accéder à la connaissance et ceux qui ne les possèdent pas. Il ne s'agit pas d'un "cyber-analphabétisme" mais de la résurgence d'une question de fond, historique : la répartition du

savoir, donc du pouvoir. Ainsi, il a été produit autant d'informations ces trente dernières années que dans les 5000 ans qui ont précédé ; d'autre part, un bon lecteur qui déciderait de lire toute la production écrite mondiale d'une seule journée, aurait besoin, en lisant huit heures par jour, d'un mois et demi, au terme duquel il aurait accumulé un retard de cinq ans et demi ! (Ramonet, 1997). Autant dire que dans ces conditions, le sort des illettrés de la planète ou des 880 millions d'analphabètes recensés par l'UNESCO, est préoccupant. Il s'agit de trouver la juste mesure entre le catastrophisme et le relativisme culturel absolu qui tente de nous faire croire que même s'ils n'ont pas accès à la "culture lettrée", ils n'en possèdent pas moins des ressources, des valeurs, bref une culture qui vaut bien "la nôtre", posant du même coup en filigrane la question de l'utilité même d'une démarche visant à les faire accéder à la culture de l'écrit.

C'est oublier un peu vite qu'il y a des cultures qui dominent et d'autres qui sont dominées. Le relativisme culturel, en établissant une équivalence, laisse le rapport de force en l'état. Il est d'ailleurs révélateur que ce soit toujours ceux qui possèdent ce capital culturel qui défendent cette position.

Un travail immense de recherche et d'analyse reste à faire. L'accès au capital culturel est une des questions majeures de la nouvelle société de l'information.

BIBLIOGRAPHIE

ADAMI H., 1994, *L'écrit occasionnel : cohérence pragmatique et cohérence textuelle. Etude d'un corpus épistolaire*, thèse de doctorat nouveau régime, Université de Nancy 2, sous la direction de P. Riley.

ALBER J.L., Py B., 1986, "Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation", *Etudes de linguistique appliquée*, 61, Didier Erudition.

BAKHTINE M., 1977, *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Minuit.

BENTOLILA A., 1996, *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris, Plon.

- BÉRARD E., 1995, "La grammaire encore...et l'approche communicative", *Etudes de linguistique appliquée*, 10, Didier Erudition.
- BOURDIEU P., PASSERON J.C., 1964, *Les héritiers*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU P., PASSERON J.C., 1970, *La reproduction*, Paris, Minuit.
- BRAUDEL F., 1993, *Grammaire des civilisations*, Paris, Flammarion.
- CALVET L.J., 1984, *La tradition orale*, Paris, PUF.
- DE PIETRO J.F., 1988, "Conversations exolingues. Une approche linguistique des interactions interculturelles", in Cosnier J., Gelas N., Kerbrat-Orecchioni C. (Dir), *Echanges sur la conversation*, CNRS.
- GARCIA-DEBANC C., 1994, *L'élève et la production d'écrits*, Metz, Casum.
- GOLOPENTJA S., 1988, "Interaction et histoire conversationnelle", in Cosnier J., Gelas N., Kerbrat-Orecchioni C. (Dir), *Echanges sur la conversation*, CNRS.
- GOODY J., 1994, *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, PUF.
- HALTÉ J.F., 1999, "Introduction", in *Interactions et apprentissage, Pratiques*, 103-104, CRESEF.
- HOGGART R., 1970, *La culture du Pauvre*, Paris, Minuit.
- LAHIRE B., 1994, *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, PUL.
- LECLERCQ V., 1995, "Les enjeux pédagogiques de l'alphabétisation : état des lieux" *Migrants-Formation* 100.
- LEWIS B., 1993, *Les Arabes dans l'histoire*, Paris, Flammarion.
- RAMONET I., 1997, *Le Monde diplomatique*, 517.
- REY A., REY-DEBOVE J. (Dir), 1984, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Le Robert.

ROULET E., 1980, *Langue maternelle et langues secondes - Vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier-CREDIF.

TERRAIL J.P. (Dir), 1997, *La scolarisation de la France*, Paris, La Dispute.

ANNEXE

Présentation

Nous avons choisi de présenter ces productions écrites comme des exemples et non comme un corpus dont l'analyse aurait nécessité d'autres développements.

Les rédacteurs sont des adultes et des jeunes adultes en cours de formation ou en stage de "remise à niveau".

Nous avons choisi ces textes parmi beaucoup d'autres qui auraient très bien pu figurer ici.

Les scripteurs sont francophones à l'exception d'Aïcha dont le texte est proposé comme une illustration, ou un témoignage, puisque nous avons choisi, dans cet article, d'analyser la production écrite des francophones.

Document 1

Françoise, 32 ans.

Il s'agit de la rédaction d'un article pour un fanzine. Le premier texte est la version initiale produite par le scripteur. Le second est la version réécrite après un travail de relecture que nous avons effectué en commun avec l'apprenante. Les remarques que nous avons portées sur le texte l'ont été sous la forme de questions d'un lecteur "ordinaire" se heurtant aux ambiguïtés que le scripteur a en partie levées dans la seconde version.

NB : l'apprenante participait aux activités de l'association "Femmes à Vandoeuvre".

Documents 2 et 3

Alain, 17 ans et Jean Michel, 18 ans.

Il s'agit de jeunes sortis du système scolaire sans diplôme qui suivent un stage PAQUE (Préparation Active à la Qualification et à l'Emploi), mis en place au début des années 90.

Nous suivions un de ces groupes qui préparait un voyage au Chili, à Punta Arena, pour aménager un parc de loisirs avec

des jeunes Chiliens dans la même situation qu'eux. Les stagiaires prenaient en charge, sous la conduite d'un formateur, la préparation du voyage. Dans ce cadre, ils ont écrit à diverses institutions ou personnalités pour demander une aide.

Ces textes sont les versions initiales retravaillées par la suite.

Document 4

Robert, 36 ans.

Il s'agit de la rédaction d'un texte pour un concours d'écriture.

Documents 5, 6 et 7

Alain, 16 ans, Gérard, 16 ans et Sophie, 17 ans.

Il s'agit de jeunes préparant un C.A.P de vente dans un Centre de Formation des Apprentis.

La consigne de l'exercice était : "Dites ce que le dessinateur a voulu exprimer par ce dessin".

Document 8

Aïcha, 43 ans.

Elle est algérienne et a suivi une scolarité élémentaire en français dans son pays d'origine. Elle vit en France depuis 15 ans au moment où elle écrit ce texte pour un fanzine.

Document 1

le jeudi matin quand j'ai la séance de
de femme à Voer d'œuvre pour ^{des} activités. et que
ont m'annoncé que ses fins j'ai été en gosse
pour une journée, j'ai donc écouté les problèmes
des autres. parce que je me retrouve en même temps
je ne suis pas la seule avoir de la haine
pour les mêmes raisons

jeudi 9 février dans la matinée je suis allée à la société
de femme de Vandœuvre pour des activités et que
ont m'annoncé que la maison ferme pour des vacances
scolaires j'ai été bien en gosse pour toute la journée
nous sommes une dizaine de femme de même âge
qui ne font rien par fois et ont elle ont les mêmes
problèmes et que moi avec de la haine il y'avait
de la franchise franchise. j'ai donc écouté
à toute nous pas les mêmes moi-même elle reste
simple, tout ça je ne me gêne pas de faire
partir je vois les choses dans ma tête
et savoir confier en moi la vie
n'ai pas peur pour tout le monde

Document 2

Nous faisons un stage pratique - nous faisons
du français - linguistique monolingue comparée.
Nous sommes contents de venir au Chili pour
travailler faire jardin - parc de loisir.
Nous gagnons des sous.
depuis nous sommes en stage payé.
mascoville 5 € 270 . Nous remercions de
cette désignation

et bientôt

Document 3

~~Cher~~
 Cher son parti dans stage
 Chaque de remise de bureau
 Cher comme une qu'on s'est
 de jeune avoir fait un
 projet pour parler au club
 pour faire la contribution d'un
 un respect pour les jeune club
 et dans avoir demandés
 des aides par la personne
 dans sa vie à faire notre
 projet c'est pour sa que
 je vous envoie pour savoir
 si vous pourriez nous aider
 à faire le projet même
 d'avance

~~Je vous envoie~~
 Je vous envoie l'adresse

du stage H.S.F.O. ES
 Jacques d'ici à Saint Jacques
 15 rue de la Bourse Jaccard

54320 Maréville

tel 85 95 35 22

Document 4

Pour des raisons techniques liées au support papier, ce texte n'a pu être imprimé dans sa version manuscrite originale. La calligraphie est aisée et parfaitement lisible et n'offre pas d'intérêt en soi : c'est pourquoi nous avons décidé de présenter le texte dactylographié en occultant toutefois le nom du scripteur (NDLA).

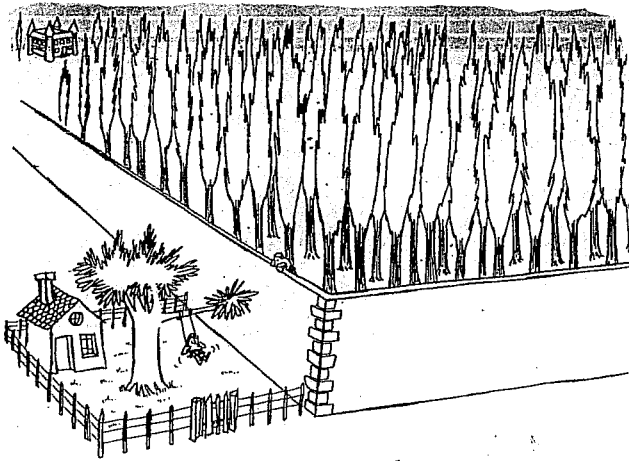
Je m'apele robert,

je ne sais pas lire est ecrire.

Pour certane persone sa paré inpanseble mais cela est pourtan vrai. cela n'est pas grase à la societé mais son vant ils y a des inprevu com certene personn mont pouse a apprendre à lire come des personnes c'est des bènèvoles qui se sonciet de mous, lemerét c'est pourton à eux ces personnes qui s'occupe de nous. si mon patron me m'avait pas pousse, je serai toujoures au meme point. grace à lui et une personne qui s'occupe de moi si cette personne n'etait pas la pour m'apprendre à lire, moi je ne saure me chercher un emploi on a toujour recour à d'autre personne à la mairie, à la M.P.E, il faut toujoure demander à quelqu'un pour me lire. mais c'est toujour la honte

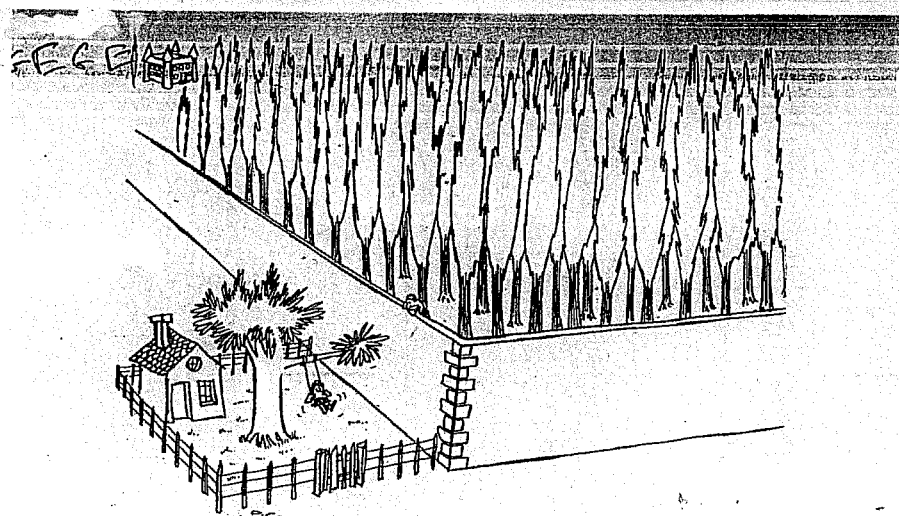
le 30 juin 1994. robert s.

Document 5



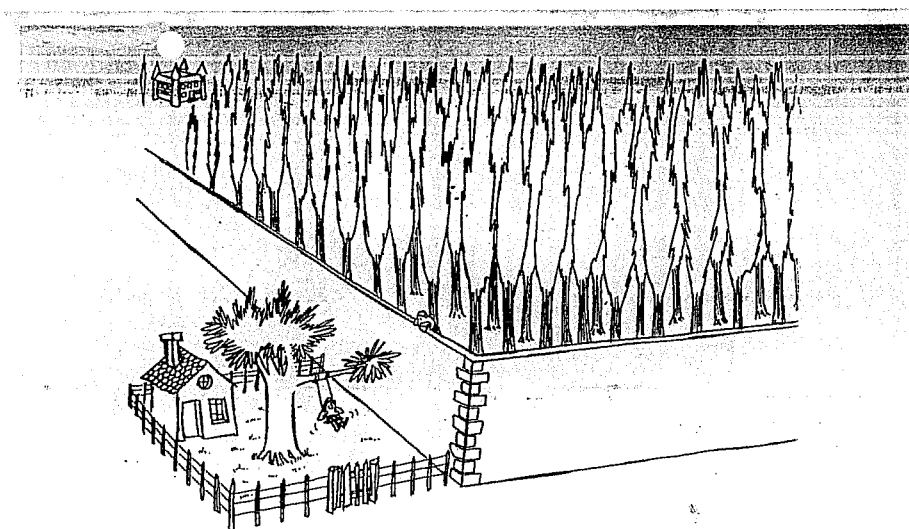
- les riches sont complètement enfermés que les pauvres sont libres -
- les riches ne s'amuse pas que les pauvres avec une branches font de la balangoire et s'amuse -
- la preuve que les riches avec de l'argent ne savent pas quoi faire de leur journée alors il dépense leur argent que les pauvres eux n'ont pas beaucoup d'argent mais s'arrivent à vivre sans -
- le riches regarde les pauvres qui lui (le pauvre) s'amuse et le riches se dit qu'il n'a pas la chance là -
- un riches est entouré d'un grand mur que le pauvre est entouré d'une petite clôture

Document 6



Il y a une ^{petite} maison et ailleurs une balustrade une fille
Il y a une forêt, un garçon qui quête la
fille. Il y a un château -
Des un homme qui aime une fille
qui habite juste à côté de chez lui -
Il la regardé faire de la balustrade.

Document 7



Il a voulu exprimer la richesse, et les moins riches
Il a voulu dire que ~~la~~ richesse était moins heureuse que
le moins riche. Qu'on n'avait pas besoin d'avoir
beaucoup d'argent "propriété, fortune" pour s'amuser.
Que l'argent, ne faisait pas le bonheur, mais peut être le
malheur. Car le jeune riche, ne peut point ~~sortir~~ sortir
de son terrain (il n'a pas d'âme) et que le moins
riche doit être libre de faire ce qu'il veut.

Document 8

en Algérie
j'étais à l'école de 6 an jusqu'à 10 an.
après je suis arêtés l'école, après
l'école je suis à la maison je travaille
je que ^{rien} pèn les enfans ménage
je ^{quelque} ouble lire et n'ai erire j'enté
malesse maintenant grace la
repousse
maintenant je commence nautre vie.
j'elès à l'école pour prendre lire et
ritre je sone je parle ave les gens
grace bon die madenie & cinq enfant
bonne santé