

L'ALPHABÉTISATION EN FRANÇAIS À BEJAIA : ÉTAT DES LIEUX ET PERSPECTIVES DIDACTIQUES

LITERACY IN FRENCH IN BEJAIA: INVENTORY AND DIDACTIC PERSPECTIVES

Nadjet BARKAT*¹

Nadir LALILECHE²

¹ Université de Bejaia, Laboratoire LAILEMM, Algérie

² Université de Bejaia, Laboratoire LAILEMM, Algérie

Résumé

En Algérie, l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) destiné aux apprenants adultes peu ou non scolarisés est récent. Géographiquement, il est également limité car l'alphabétisation est principalement orientée vers la langue arabe. Cet article tente de mettre en lumière l'alphabétisation en français qui est engagée dans la wilaya de Bejaia. Après avoir donné un aperçu sur l'évolution de l'enseignement/apprentissage pour adultes, il fait un état de la recherche en alphabétisation dans notre pays. Ceci l'amène à traiter l'alphabétisation dans cette wilaya en abordant principalement le profil des enseignants et des apprenants mais aussi les objectifs et les contraintes des formations linguistiques. L'analyse qu'il fait des données recueillies donne lieu à des perspectives didactiques qui ambitionnent d'apporter une autre vision de l'alphabétisation.

Mots-clés : alphabétisation, français langue étrangère, apprenants adultes peu ou non scolarisés, enseignants, niveau A1.1

* Auteur correspondant

Abstract

In Algeria, the teaching/learning of French as a Foreign Language (FLE) for adult learners with little or no schooling is recent. Geographically, it is also limited because literacy is mainly oriented towards the Arabic language. This article attempts to highlight the literacy in French that is engaged in the wilaya of Bejaia. After giving an overview of the evolution of teaching/learning for adults, it gives an overview of literacy research in our country. This leads ~~him~~ to deal with literacy in this wilaya by mainly addressing the profile of teachers and learners but also the objectives and constraints of language training. The analysis of the collected data gives rise to didactic perspectives that aim to provide another vision of literacy.

Keywords: literacy, French as a foreign language, adult learners with little or no schooling, teachers, level A1.1

De nos jours, si l’alphabétisation est toujours d’actualité en Algérie, c’est parce qu’une tranche non négligeable de la population est peu ou jamais scolarisée. D’après les chiffres officiels, rapportés par Algérie Presse Service, le taux d’analphabétisme dans notre pays avoisine les 8%[†] en 2021. Par ailleurs, l’importance de la maîtrise de la lecture-écriture n’est plus à démontrer. Elle est même indispensable pour vivre dans la société actuelle où l’écrit organise notre vie, et sa forme électronique (téléphones portables, ordinateurs et même télévision, souvent connectés à Internet, etc.) occupe de plus en plus de place. Pour les adultes, la non maîtrise de la compétence scripturale constitue un sérieux frein, notamment à l’accès à l’emploi mais aussi aux démarches administratives quotidiennes.

[†] <https://www.aps.dz/societe/127134-le-taux-d-analphabetisme-en-algerie-reduit-a-7-94-en-2021> (consulté le 11 mai 2022).

L'alphabétisation en français à Bejaia : état des lieux et ...

Pour ces raisons, et tant d'autres, l'alphabétisation revêt encore et toujours une importance particulière.

En Algérie, la langue arabe est particulièrement prise en compte dans l'alphabétisation. Cela a permis à cette langue de bénéficier de programmes de recherche ayant abouti à l'adoption d'actions structurées au niveau national (des textes de loi régissent son fonctionnement, des annexes de l'Office Nationale d'Alphabétisation et d'Enseignement pour Adultes sont présentes sur tout le territoire national, des manuels sont élaborés par des spécialistes, etc.). À côté de la langue arabe, Tamazight, qui est également une langue nationale et officielle se fait une place en alphabétisation d'une manière progressive. Le français qui est une langue étrangère intéresse aussi certains apprenants qui souhaitent l'apprendre car elle est présente dans notre société francophone, même si cela varie d'une région à une autre.

Notre recherche s'intéresse à l'alphabétisation en FLE à Bejaia. Elle s'interroge sur la mise en œuvre de l'enseignement/apprentissage du français chez les adultes peu ou non scolarisés dans cette wilaya. Elle nous a ainsi menés à réaliser une enquête de terrain dans les communes où des actions d'alphabétisation sont entreprises. Ceci nous a permis de récolter des données grâce à un questionnaire destiné aux enseignants alphabétiseurs qui sont très utiles pour répondre à des questions de recherche qui s'articulent autour d'une problématique qui dessine les contours qui mettent en avant l'enseignement/apprentissage du FLE réellement pratiqué et propose des perspectives pour l'avenir : qu'est-ce qui est enseigné ? Par qui ? Pour quel(s) public(s) ? Dans quel but ? Sachant que l'alphabétisation en FLE est peu ancrée en Algérie, nous supposons que les pratiques de classe s'inspirent des pratiques scolaires. Cette hypothèse est appuyée par la pauvreté de la recherche scientifique en didactique du FLE pour adultes peu ou

non scolarisés dans notre pays, comme nous allons le constater par la suite.

1. REPERES HISTORIQUES ET EVOLUTION DE L'ALPHABETISATION

Depuis son apparition au début des années 1960, l'alphabétisation est passée par plusieurs étapes et a connu des hauts et des bas. Comme nous allons le détailler ci-dessous, elle a connu des périodes propices à son développement et en a relativement bien profité. Elle a également traversé des moments moins commodes qui ont eu pour effet de freiner son élan et parfois même de contribuer à sa régression. A ces conditions caractérisées par des oscillations s'ajoute la gestion proprement dite de ses actions qui, nous le verrons aussi, a quelquefois fait défaut.

Les premières actions d'alphabétisation en Algérie concernent la langue arabe. Même si tamazight et le français sont pris en charge de nos jours, cela reste récent. L'aperçu historique que nous allons dérouler concerne donc essentiellement l'alphabétisation en arabe.

1.1. 1962 – 1965 : l'étape du bénévolat

Pour l'Algérie, 1962 est une année mémorable car elle a marqué son entrée dans une nouvelle ère, celle de l'indépendance. Cette situation nouvelle met le pays face à de nombreux défis dont celui de l'éducation. Devant l'urgence d'enclencher une dynamique d'éducation pour tous dans les meilleurs délais pour former des citoyens attachés à leurs valeurs, les premières actions d'alphabétisation ont été mises en place dès l'été de cette même année. Elles représentent beaucoup plus « des initiatives spontanées » que des actions structurées et coordonnées. Quelques mois plus tard, ces actions ont pris de la hauteur pour se transformer en campagne nationale de plus en plus organisée. En effet, « une campagne nationale d'alphabétisation fut lancée en 1963 à travers le pays et, pratiquement tous les enseignants du

L'alphabétisation en français à Bejaia : état des lieux et ...

primaire, à côté d'autres fonctionnaires volontaires d'autres secteurs, y avaient participé » (ONAEA : 15).

Ce mouvement a connu une accélération en 1964 avec la création d'un centre national d'alphabétisation « avec pour mission de faire disparaître l'analphabétisme dans les délais les plus brefs, de manière scientifique pour assurer la culture à chaque citoyen et lui permettre de participer au développement économique et social du pays » (Ibid. : 15/16).

Même si le bilan de cette période n'est pas connu, ces premières véritables actions ont permis à beaucoup de personnes d'être alphabétisées, en dépit des insuffisances qui les ont caractérisées sur le plan organisationnel (absence d'un véritable cadre organisationnel et de stratégies préétablies) et pédagogique (utilisation de manuels destinés aux enfants, donc inadaptés) (Ibid. : 16).

1.2. A partir de 1965 : l'étape de l'accompagnement international et de la tentative de prise en main du secteur

- L'appui de l'UNESCO à partir de 1965

Lors de la 13^{ème} session de la conférence générale de l'UNESCO qui s'est tenue à Paris en 1964, la mise en œuvre d'un programme quinquennal expérimental d'alphabétisation a été retenue. Un an plus tard, à Téhéran en 1965, ce programme se concrétise par la formulation du concept « d'alphabétisation fonctionnelle » qui sera développé à travers un « programme expérimental mondial d'alphabétisation » (PEMA). Parmi les nombreux pays en voie de développement, l'Algérie a été désignée pour sa mise en œuvre. D'une durée de trois ans, ce programme, intitulé « Algérie 11 », a été lancé en 1967 après avoir finalisé les préparatifs de terrain.

Ce qui est remarquable est le profit que l'Algérie a pu tirer de ce projet en termes d'expertise de l'UNESCO mais aussi de moyens matériels et financiers qui l'accompagnent. Pour un jeune pays, comme l'Algérie, ceci constitue une vraie aubaine pour lancer

l'alphabétisation sur des bases solides. D'ailleurs, le projet était si vaste qu'il avait pour ambition d'alphabétiser 100 000 travailleurs des secteurs agricole et industriel.

Cette opportunité s'est maintenue avec le réaménagement du programme en 1971 qui a donné lieu à son prolongement de trois ans. Celui-ci s'est ainsi poursuivi jusqu'en 1974.

En fin de compte, en dépit des grands espoirs placés dans ce programme, le bilan de ses actions s'est révélé mitigé car « au terme de près de 8 années d'exécution, un peu moins de 54 000 travailleurs seulement sur 100 000 prévus ont été touchés, soit un taux de réalisation de près de 54% ». Les raisons qui expliquent cette mésaventure sont surtout le manque d'engagement des secteurs partenaires (agriculture et industrie) mais également l'insuffisance de la préparation des formateurs et leur manque de qualification (ONAEA, 2009 : 17).

- Le recours à la télévision

Ajoutons qu'à la fin des années 1960, la lutte contre l'analphabétisme a également fait appel à la télévision et ce dès janvier 1969. Ce nouveau dispositif d'enseignement a profité aux « fonctionnaires francophones qui s'étaient engagés dans le processus d'arabisation suite à l'obligation qui leur était faite par la réglementation de justifier leur niveau d'Arabe pour pouvoir prétendre à l'avancement d'échelon ou à une promotion professionnelle » (Ibid. : 17).

- Les deux plans quadriennaux (1970 – 1977)

Le premier plan quadriennal élaboré par l'Algérie s'étale sur la période 1970-1973 entend couvrir les domaines de la vie économique, sociale et administrative pour engager le pays dans une dynamique de croissance. En matière d'éducation d'adultes, il s'est fixé des objectifs en alphabétisation de masse (100 000 personnes) et en alphabétisation fonctionnelle (1 000 000

personnes). Les chiffres ci-dessous montrent que le taux de pénétration reste faible (Ibid. : 18) :

- 245 931 sur 1 000 000 en alphabétisation de masse (24,5% du public cible).

- 73 313 sur 100 000 en alphabétisation fonctionnelle (73,3% du public cible).

Finalement, seul 319 244 sur les 1 100 000 prévus initialement ont bénéficié de formation en alphabétisation (29%).

Les résultats du deuxième plan quadriennal qui succède au premier et se prolonge jusqu'en 1977, sont également très modestes :

- 97 870 sur 400 000 en alphabétisation de masse (24% du public cible).

- 131 918 sur 160 000 en alphabétisation fonctionnelle (82% du public cible).

En d'autres termes, sur l'ensemble du public visé, 41% ont bénéficié de formation en alphabétisation (229 788/560 000).

Les manques qui sont pointés du doigt pour expliquer ces chiffres, sont « l'absence d'évaluation qualitative », « l'inexistence de structures et de personnel d'animation et de contrôle sur le terrain », « l'absence d'enveloppe financière spécifique » et enfin « la contribution insignifiante des autres partenaires (ministères, radio et télévision, organisations de masse et universités) » (Ibid. : 19).

1.3. 1980 – 1990 : la période du déclin

Sur le plan national, la décennie 1980-1990 est marquée par la mise en place de l'école fondamentale. Celle-ci s'accompagne de deux défis majeurs. D'un côté, faire face à l'explosion démographique, de l'autre, répondre à la volonté politique de démocratisation de l'enseignement scolaire par la formation des

enseignants, la construction d'établissements scolaires avec son lot d'exigences en matières d'équipements, de moyens didactiques, de cantines scolaires, etc. (Ibid. : 19).

Sur le plan international, les années 1980 sont marquées par la stagnation économique mondiale qui a eu des conséquences directes sur les revenus du pays. L'alphabétisation, et pas seulement elle, a par conséquent été délaissée en attendant des jours meilleurs (Ibid.).

1.4. A partir de 1991 : Émergence du mouvement associatif et sursaut de l'alphabétisation

Suite à la promulgation de la loi n°90-31 du 4 décembre 1990 qui fixe les règles d'organisation de la société civile en Algérie, les portes de l'alphabétisation se sont ouvertes au mouvement associatif. Cette loi détermine, entre autres, les modalités de constitution, d'organisation et de fonctionnement des associations.

Ainsi, de nombreuses associations ont vu le jour dans tous les domaines et environ 150 ont investi le terrain « de l'alphabétisation en collaboration étroite avec l'ONAEA, pour ce qui est des associations à caractère national, et avec ses annexes de wilaya pour ce qui est des associations à caractère local » (Ibid. : 71). Il est vrai qu'elles ne se sont pas toutes spécialisées dans l'enseignement des adultes peu ou non scolarisés, cependant, leur contribution se sont révélées salutaires pour une alphabétisation qui était en déclin pendant une longue période.

Un autre événement marquant de cette époque est celui de la transformation du Centre National d'Alphabétisation en Office Nationale d'Alphabétisation et d'Enseignement pour Adultes (ONAEA) en 1995. Ce dernier a pour mission « l'impulsion, l'animation, la coordination, le suivi et l'évaluation des activités s'inscrivant dans son champ d'action – en plus des travaux de

L'alphabétisation en français à Bejaia : état des lieux et ...

recherche et de réflexion y afférents » (Ibid. : 21). Cette nouvelle structure, présente sur tout le territoire national avec une annexe dans chaque wilaya du pays, a permis de nouer « un partenariat avec le mouvement associatif mieux structuré, mieux coordonné et, partant, plus efficace » (Ibid. : 21-22).

Parallèlement à l'entrée en scène des associations, l'année 1991 a aussi connu le lancement d'un projet destiné à la gent féminine âgée entre 15 et 39 ans. Celui-ci s'intitule « projet d'alphabétisation de la femme et de la jeune fille » et est mené en coopération avec l'UNICEF. Pour sa réalisation, si l'ONAEA a préparé le terrain en formant le personnel chargé de l'alphabétisation et en créant les outils didactiques requis, l'UNICEF a fourni les équipements et les consommables nécessaires (machines à coudre et à tricoter, métiers à tisser, matière d'œuvre et fournitures diverses) (Ibid.).

L'ambition de ce projet est de former les femmes peu ou jamais scolarisées à savoir lire, écrire et calculer mais aussi à pratiquer certains métiers de l'artisanat et pourquoi pas s'engager dans des activités rémunératrices en vue de leur libération économique et de leur intégration sociale (Ibid. : 21).

2. LA RECHERCHE EN ALPHABETISATION EN ALGERIE

En Algérie, dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues (maternelles ou étrangères), la recherche universitaire s'intéresse essentiellement aux publics scolarisés. Ces derniers sont les apprenants qui relèvent de l'Éducation Nationale (primaire, collège et lycée) ou de l'enseignement supérieur (étudiants des universités). Dans une moindre mesure, certaines recherches s'intéressent à des publics spécifiques que sont des apprenants de différentes entreprises du secteur économique. De ce fait, l'enseignement/apprentissage des langues chez les publics peu ou non scolarisés se retrouve écarté par la recherche. Cette situation n'est pas propre à l'Algérie et d'autres pays la vivent

aussi. Si certains l'ont surmontée c'est beaucoup grâce au travail de réflexion de chercheurs qui a abouti à des propositions didactiques. L'exemple de la France est significatif car « depuis la création du référentiel A1.1, les stagiaires qui intègrent une formation sont orientés grâce à des critères de repérage officialisés et objectifs » (Etienne, 2008 : 12). Les stagiaires dont il est question sont les apprenants peu ou jamais scolarisés. Jusqu'à un passé récent, ces derniers étaient d'emblée exclus par la recherche universitaire sous prétexte qu'ils constituaient une catégorie à part, différente de celles des publics scolarisés (Ibid.). Dans le domaine du FLE, l'adoption du référentiel A1.1 par le monde de la formation a par conséquent grandement contribué à la refonte de l'enseignement/apprentissage de ces apprenants et a fait évoluer les pratiques pédagogiques.

Dans notre pays, la recherche universitaire en alphabétisation reste récente. Si pour la langue arabe, des travaux existent[‡], pour le français, les publications sont très limitées[§]. Il est vrai que l'on compare une langue étrangère à une des deux langues nationales et officielles du pays, cependant, le français n'est pas une langue étrangère comme les autres et son ancrage dans la société n'est pas à démontrer (elle est présente dans la vie quotidienne de beaucoup d'Algériens : presse, télévision, radio, administration, écoles, universités, etc.)^{**}. Cela dit, l'intérêt qui est porté à l'alphabétisation en français semble grandissant car les

[‡] Une recherche du mot clé « محو الأمية » (alphabétisation) sur la plateforme ASJP (Algerian Scientific Journal Platform : <https://www.asjp.cerist.dz/>) qui regroupe les principales revues des universités algériennes montre qu'il existe de nombreux articles sur l'alphabétisation en arabe.

[§] Une autre recherche sur ce même site du mot clé « alphabétisation » donne lieu à deux publications. La première s'intéresse au contexte algérien et la deuxième au contexte africain.

^{**} Il ne nous semble pas utile de nous attarder sur le statut du français en Algérie : est-il une langue étrangère ou une langue seconde ?

L'alphabétisation en français à Bejaia : état des lieux et ...

publications qui l'abordent se sont multipliées ces dernières années^{††}.

3. L'ALPHABETISATION EN FRANÇAIS A BEJAIA

L'alphabétisation dans la wilaya de Bejaia est répartie comme indiqué dans le tableau 1 qui résume les chiffres de l'année scolaire 2020/2021^{††}.

Tableau 1 : Répartition des apprenants sur la wilaya de Bejaia

Communes		Nombre d'apprenants
1	Tazmalt	81 (2 groupes)
2	El Kseur	46
3	Bejaia	38 (3 groupes)
4	Kherrata	37
5	Seddouk	33
6	Tizi N'Berber	33
7	Barbacha	29
8	Ouzlaguen	29
9	Toudja	22
10	Ighil Ali	15
11	Oued Ghir	10
Total		373

^{††} En plus de celles présentes dans la plateforme ASJP, nous pouvons également citer celles de Nadir Lalilèche : 2017a, 2017b, 2018, 2019, 2020 et Noria Amzal : 2020. Un colloque national a aussi été tenu en février 2020 à l'Université de Bejaia sur le thème de l'alphabétisation en langues nationales et étrangères. Cet évènement a permis de traiter diverses questions liées à l'enseignement de l'arabe et tamazight mais aussi du français à des adultes peu ou jamais scolarisés.

^{††} Ces chiffres sont fournis par l'annexe de l'Office Nationale d'Alphabétisation et d'Enseignement pour Adultes de Bejaia.

Ce tableau montre que 11 communes assurent des enseignements en alphabétisation. Comparées aux 52 communes que compte la wilaya, cela représente 21% de l'ensemble des communes. En termes de nombre d'apprenants, ce même tableau indique que celui-ci reste variable. Si dans les trois premières communes (Tazmalt, El Kseur et Bejaia), le nombre d'apprenants varie entre 38 et 81, dans les trois dernières, il va de 10 à 22 apprenants. En fin de compte, l'effectif total s'élève à 373 apprenants qui se répartissent sur 14 groupes. Précisons qu'à chaque groupe est affecté un enseignant.

4. PROFIL DES ENSEIGNANTS

Parmi les 14 enseignants qui dispensent des cours d'alphabétisation dans la wilaya de Bejaia, nous avons pu obtenir les réponses de 12 d'entre eux, ce qui représente près de 86% de l'ensemble du corps enseignant de ce secteur.

Le premier fait remarquable est que ce sont toutes des femmes. Par ailleurs, leur âge est précisé dans le tableau ci-dessous :

Tableau 2 : Tranches d'âge des enseignantes

Tranche d'âge	Entre 20 et 30 ans	Entre 31 et 40 ans	Entre 41 et 50 ans	Entre 51 et 60 ans
Nombre	3	7	1	1

Comme le montre ce tableau, la majorité des enseignantes est jeune : 7 formatrices ont entre 31 et 40 ans et 3 entre 20 et 30 ans. Les deux autres sont plus âgées (entre 41 et 50 ans pour l'une et entre 51 et 60 ans pour l'autre).

Concernant leur niveau de qualification et les spécialités, il est indiqué dans le tableau 3.

Tableau 3 : Qualification et spécialité des enseignantes

Diplôme	Nombre d'enseignants	Spécialité
3^{ème} AS	3	Non précisée
Bac	1	Non précisée
Bac + 2	1	Sciences économiques
Licence	2	1- Droit 2- Français
Master 1	1	Littérature et approche interdisciplinaire (français)
Master 2	4	1- Biochimie 2- Droit 3- Sociologie 4- Tamazight
Total	12	

Le niveau de qualification des enseignantes est variable. Il s'étale de la 3^{ème} année secondaire au Master 2. Ces deux extrêmes regroupent d'ailleurs le plus grand nombre d'enseignantes (3 pour le premier et 4 pour le deuxième).

Concernant leurs spécialités, elles sont également disparates : si deux formatrices possèdent des diplômes de langue française (une licence et un Master 1) et une troisième un Master 2 en tamazight (les trois seules diplômées en langues), les autres spécialités s'éloignent du français et des langues en général (droit, sciences économiques, sociologie et biochimie). Cela dit, les exigences de

recrutement des enseignants en alphabétisation sont remplies. En effet, l'article 2 de l'arrêté interministériel du 6 mai 2008, fixant les modalités de recrutement et de rémunération des agents contractuels chargés de l'alphabétisation, mentionne que « les chargés d'alphabétisation sont recrutés parmi les candidats justifiants, au moins, du niveau de troisième année secondaire (3^{ème} A.S.) ».

Pourtant, un examen critique de cette exigence minimale montre qu'elle reste insuffisante. Un formateur en alphabétisation n'est-il pas un intervenant professionnel au même titre que les autres enseignants de l'Éducation qui sont formés et sélectionnés en fonction de plusieurs critères ? Un formateur pour adultes pourrait-il assurer un enseignement de qualité tout en n'étant pas muni de savoirs et savoir-faire indispensables à l'enseignement ?

Il n'est peut-être pas inutile de rappeler que c'est justement « la très faible qualification des alphabétiseurs et l'insuffisance de leur préparation » qui a fait défaut lors des actions d'alphabétisation menées à partir des années 1965 (ONAEA, 2009 : 17).

Les données du tableau 3 laissent également supposer que l'alphabétisation en français n'attire pas les diplômés des universités, spécialisés en langue française car elle reste méconnue des étudiants. En effet, à notre connaissance, en dehors de l'université de Bejaia qui est la première université algérienne à proposer une unité d'enseignement relative à l'alphabétisation, aucune autre ne s'y intéresse^{§§}. En outre, l'alphabétisation n'attire pas les universitaires car elle serait perçue comme une activité non valorisante en raison de la précarité qui s'y rattache (recrutement par contrat d'un an renouvelable sans perspective de nomination). Notons aussi que

^{§§} En effet, c'est en 2016 que la matière « Traitement de l'analphabétisme » a été introduite dans le cursus de Master 2, spécialité didactique du FLE.

le nombre de postes à pourvoir dans le domaine de l'alphabétisation, bien qu'elle relève du secteur de l'Éducation, est limité est reste même dérisoire comparé aux possibilités de recrutement des enseignants des deux cycles de l'enseignement (primaire et secondaire).

En plus de toutes ces données, cette enquête inédite révèle les autres faits suivants :

- la durée des enseignements assurés par les formatrices en alphabétisation en français va de 1 à 10 ans (6 ont plus de 5 ans d'activité, 4 ont entre 2 et 4 ans et 2 ont 1 an d'exercice).
- 9 enseignantes n'ont jamais enseigné aucune matière que ce soit en dehors des cours d'alphabétisation***.
- en dehors d'une enseignante qui intervient dans une école privée où elle dispense des cours de français, toutes les autres n'exercent aucune autre activité parallèlement à ces cours d'alphabétisation.
- parallèlement aux cours de français, 4 enseignantes assurent également l'alphabétisation en arabe. La durée de ce double enseignement est variable d'une enseignante à une autre et reste relativement long (4, 8, 9 et 10 ans).
- aucune enseignantes n'a suivi de formation de formateurs en alphabétisation.

5. PROFIL DES APPRENANTS

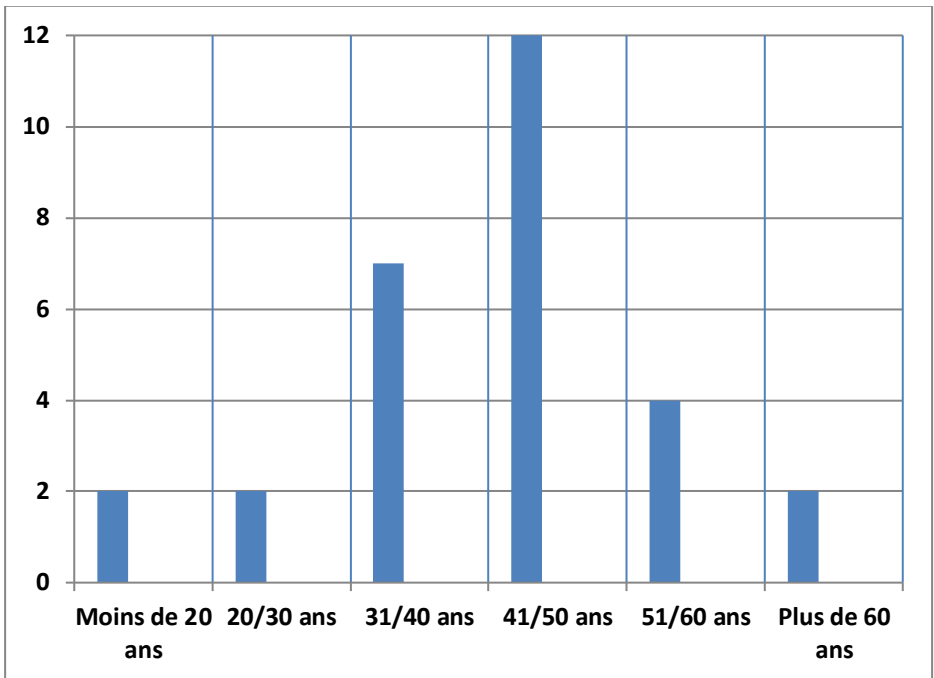
L'enquête que nous avons menée dans les établissements d'alphabétisation pour adultes de la wilaya de Bejaia apporte de précieuses informations dont l'analyse peut révéler le degré d'adéquation des pratiques de classe des enseignants avec les

*** Une formatrice a effectué des remplacements dans une école primaire pendant 4 ans (contractuelle), une autre a enseigné durant 2 ans et une troisième a effectué un stage dans un collège.

besoins réels des apprenants : l'âge, le degré de scolarisation et de maîtrise de l'oral mais aussi la situation professionnelle.

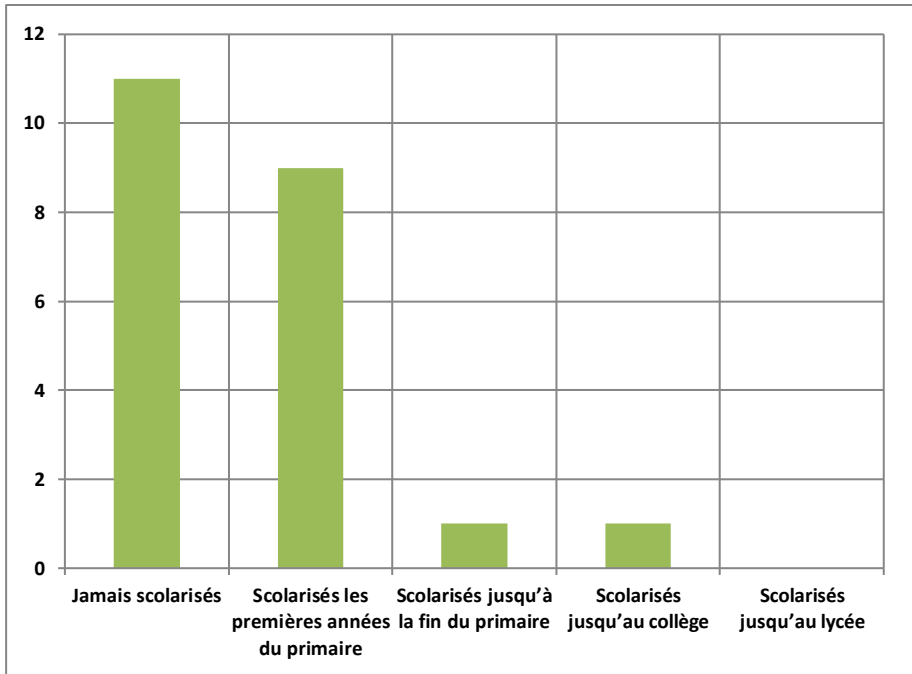
En premier lieu, en ce qui concerne l'âge des apprenants, même si nous savons qu'ils sont adultes, nous savons maintenant que la tranche d'âge majoritairement présente est celle des 41/50 ans. En effet, toutes les enseignantes ont souligné cette information qui, en d'autres termes, signifie que tous les groupes renferment des apprenants qui ont la quarantaine. L'autre tranche d'âge qui suit cette dernière est celle des 51/60 ans qui est citée par 7 enseignantes. 4 enseignantes ont également mentionné la présence d'apprenants âgés de 31 à 40 ans. Le graphique ci-dessous regroupe l'ensemble de ces données auxquelles il ajoute les autres tranches d'âge.

Graphique 1 : Tranches d'âge des apprenants citées par les enseignantes



Concernant le degré de scolarisation des apprenants, il est révélé par le graphique 2.

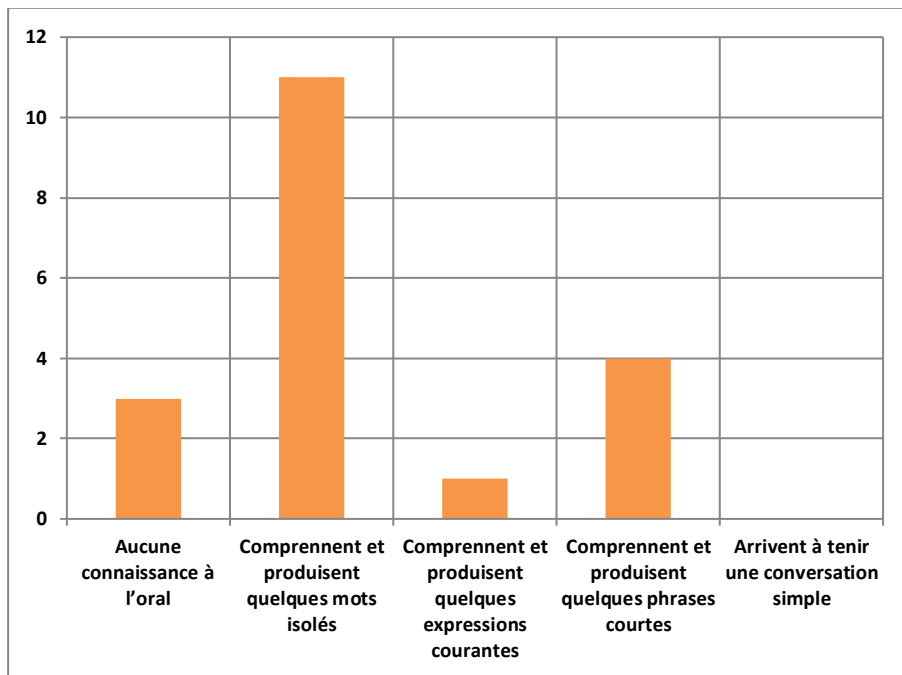
Graphique 2 : Degré de scolarisation des apprenants cité par les enseignantes



Le graphique 2 montre clairement que les rangs des analphabètes sont formés successivement par les apprenants jamais scolarisés puis ceux qui sont partiellement scolarisés (les premières années du primaire). Ceux qui sont restés sur les bangs de l'école plus longtemps (jusqu'à la fin du primaire et jusqu'au collège) sont beaucoup moins nombreux. Nous soulignons aussi que les cours d'alphabétisation à Bejaia n'accueillent pas d'apprenants ayant le niveau secondaire (admis au lycée). En principe, ces derniers n'ont de toute façon pas leur place dans ces cours.

Passons maintenant au degré de maîtrise de l'oral par ces apprenants. Celui-ci est indiqué par le graphique 3.

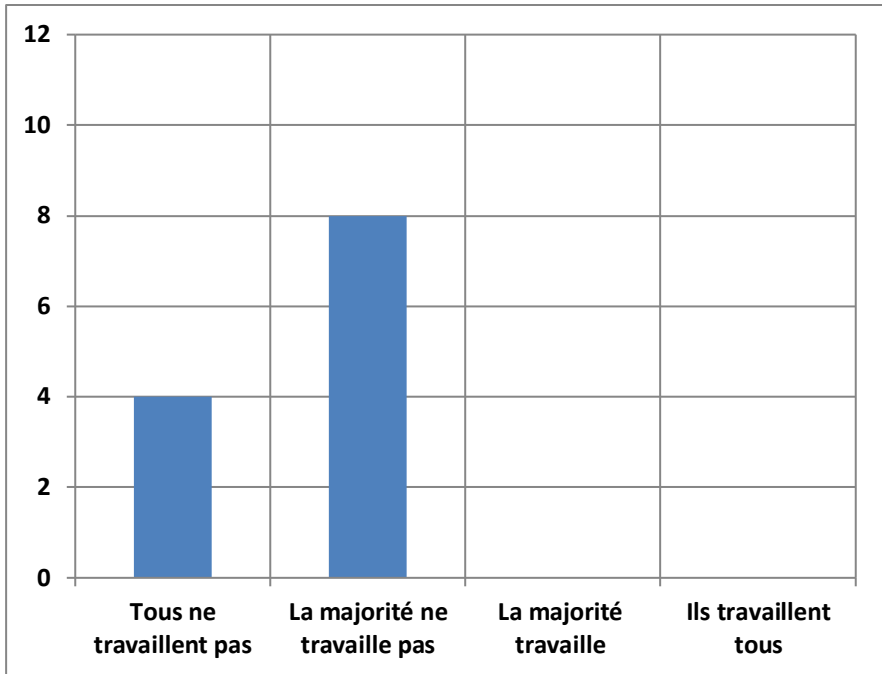
Graphique 3 : Degré de maîtrise de l'oral des apprenants cité par les enseignantes



Le schéma ci-dessus montre que la maîtrise de l'oral est relativement variable et s'étend de l'absence de maîtrise de l'oral à la compréhension et production de quelques phrases courtes. Entre ces deux extrêmes qui représentent deux tranches non négligeables d'apprenants, se situe celle qui regroupe la grande majorité d'apprenants qui comprennent et produisent quelques mots isolés (affirmation de 11 enseignantes).

Enfin, la situation professionnelle des apprenants est résumée par le graphique ci-dessus.

Graphique 4 : Situation professionnelle des apprenants citée par les enseignantes



Le graphique 4 montre que tous les apprenants se répartissent en deux catégories, « Tous ne travaillent pas » et « La majorité ne travaille pas ». En d'autres termes, presque tous les apprenants sont inactifs et n'exercent pas d'activité professionnelle.

Le profil type de l'analphabète qui se dégage de cette première analyse renvoie à un apprenant de sexe féminin, âgé de 41 à 50 ans, jamais scolarisé, qui ne travaille pas et qui, à l'oral, comprend et produit quelques mots isolés.

Ajoutons que si les inscrits aux cours d'alphabétisation sont toutes des femmes c'est, d'après les propos des enseignantes, parce que ces mêmes femmes ne souhaitent pas partager les mêmes salles de cours avec des hommes. Pour des raisons culturelles et sociales, elles sont plus à l'aise ainsi et cela favorise mieux l'apprentissage. Nous pensons aussi que la demande des

hommes est beaucoup moins importante. Dans le cas contraire, des groupes réunissant des hommes pourraient être ouverts.

6. OBJECTIFS ET PROGRAMME DE FORMATION

Pour connaître les objectifs des formations linguistiques en fonction des niveaux de langue, nous avons posé la question suivante : « Quels sont les principaux objectifs assignés à chaque niveau ? (citez-en 3 ou 4) »

Tout d'abord, signalons que la stratification en niveaux n'est pas la même chez toutes les enseignantes. Si 3 enseignantes distinguent 2 niveaux de langue (niveau 1 et niveau 2), 6 autres en distinguent 3 (niveau 1, niveau 2 et niveau 3)^{†††}.

Pour les premières enseignantes, les objectifs dessinent une progression globalement cohérente (« apprendre l'alphabet », « les sons », « les syllabes », « les mots », « apprendre à écrire des lettres », « bien prononcer », « former des mots », « former des phrases » sont les objectifs du niveau 1 et « lire une phrase et écrire des mots et des phrases courtes », « lire des paragraphes », « conjuguer les verbes », connaître l'« orthographe » et le « vocabulaire » sont ceux du niveau 2).

Pour les autres enseignantes, la cohérence reste également plus ou moins palpable, comme le montrent les quelques exemples d'objectifs ci-dessous :

Niveau 1 : « connaître l'alphabet », « apprendre les lettres de l'alphabet en script et cursive (majuscule et minuscule) », « apprendre les syllabes et les voyelles », « savoir quelques mots les plus importants », « former des mots puis des phrases »...

^{†††} 3 enseignantes n'ont pas répondu à la question.

Signalons aussi qu'en alphabétisation en langue arabe, il existe trois niveaux de langue.

Niveau 2 : « former des phrases et des petits paragraphes », « faire des phrases, des mini dialogues », « écrire des phrases courtes (s.v.c.) », « lire quelques phrases simples »...

Niveau 3 : « maîtrise des verbes », « apprentissage de la grammaire », « conjugaison, grammaire, orthographe », « savoir s'exprimer et bien prononcer », « apprendre qu'est ce qu'un nom/verbe, féminin/masculin, pluriel/singulier », « maîtrise du programme primaire de 5ème pour poursuivre l'enseignement à distance »...

Si dans l'ensemble, une certaine cohérence se dégage, il n'en demeure pas moins que certains objectifs manquent de précision et sont parfois inadéquats, comme c'est le cas pour « être capable de lire », « lire et écrire », « maîtrise parfaite de l'oral » « maîtrise de l'oral et de l'écrit », « maîtrise des verbes », ou encore « dialogue », « orthographe », « vocabulaire », etc.

Pour toutes ces enseignantes, les objectifs sont exprimés en termes purement linguistique. Cependant, une enseignante fait exception en attribuant à sa formation des objectifs parmi lesquels quelques-uns sont d'ordre communicatif exprimant des savoir-faire. Reprenons-les ci-dessous sans tous les citer.

Niveau 1 : « connaître l'alphabet », « écrire leur nom et prénom»...

Niveau 2 : « remplir les documents ou les papiers importants comme le chèque », « écrire seul sans faire beaucoup de faute »...

Niveau 3 : « savoir quelques mots les plus importants »...

L'expression des objectifs en termes linguistiques est d'ailleurs récurrent dans le niveau 3. On y retrouve par exemple les objectifs suivants, cités par quelques enseignantes :

Enseignante 1, « maîtrise des verbes » et « apprentissage de la grammaire ».

L'alphabétisation en français à Bejaia : état des lieux et ...

Enseignante 2, « Conjugaison, grammaire, orthographe ».

Enseignante 3, « Apprendre qu'est ce qu'un nom/verbe, féminin/masculin, pluriel/singulier ».

Ajoutons aussi qu'une enseignante associe au niveau 3 l'objectif « Maitrise du programme primaire désigné aux 5èmes pour poursuivre l'enseignement à distance ». Ceci étant la finalité de l'alphabétisation en arabe qui ambitionne d'« arrimer » les apprenants à l'enseignement fondamental à distance dans le but de poursuivre leur scolarité dans le cycle moyen.

On le voit, si en général, une certaine logique est perceptible dans la progression que dessinent les objectifs d'enseignement, certaines incohérences ne passent pas inaperçues. Cela indique que les enseignantes ne se réfèrent pas à un contenu d'enseignement commun, ou du moins à des repères que l'on retrouverait dans des manuels ou des guides pédagogiques destinés à des apprenants peu ou jamais scolarisés. D'ailleurs, 11 enseignantes sur 12 affirment qu'elles élaborent elles-mêmes le programme des formations. La réponse suivante résume cette situation : « il n y a pas de programme précis donc on est obligé de préparer des leçons nous-mêmes pour chaque niveau ». Cependant, dans cette tâche, notons que 3 enseignantes se basent tantôt sur « le manuel de 3ème A.P. », tantôt, sur celui de la « 4 A.P. de l'ancien système ». Les manuels de français du primaire (destinés à des enfants de 8/9 ans) peuvent certes apporter des indices qui permettent de dessiner une progression cohérente mais ils restent tout de même inadaptés à ce public adulte et de surcroit peu ou jamais scolarisé.

7. CONTRAINTES DE FORMATION ET SOLUTIONS

L'enquête que nous avons menée dans les centres d'alphabétisation montre qu'il existe des contraintes qui perturbent le bon déroulement des formations. Afin de mieux les comprendre, nous les avons classées en trois types : «

pédagogiques », « matériels » et « autres ». Cette dernière catégorie renferme les manques qui ne rentrent pas dans les deux premières.

La principale contrainte pédagogique est liée au point que nous avons développé dans le précédent titre. En effet, comme nous venons de le souligner, un programme de formation destiné aux apprenants analphabètes n'existe pas. Pour en parler, les propos des enseignantes sont nuancés : « Manque de programme », « Absence de programme », « Il n'y a pas un programme fixe à suivre », « manque de livres et documents pour les apprenants et l'enseignant », « Le manque des supports pédagogiques » ou encore « l'absence de manuel spécial à ces apprenants ». À cette première contrainte s'ajoute celle liée au niveau des apprenants. Les enseignantes parlent d'« hétérogénéité des niveaux » et de « différence de niveau et de capacités des apprenants ». Le volume horaire est également pointé du doigt car il est considéré comme « insuffisant ».

Concernant les contraintes matérielles, elles se résument au manque « de confort dans les classes ». Ceci est dû au fait que certains groupes suivent leurs cours dans des écoles primaires où le mobilier (tables et chaises) ne convient pas aux adultes.

Pour ce qui est des autres entraves, nous pouvons citer celles qui sont en relation avec les apprenants avancés en âge : « Difficulté d'apprendre à leur âge », « les apprenants oublient ce qu'ils apprennent », « elles oublient les leçons que nous leur donnons », « Problème de vue », etc. L'« absence des apprenants » est parfois signalée également. Les contraintes qui touchent les enseignantes renvoient à leur emploi du temps. Comme celui-ci s'étale sur les sept jours de la semaine, il les contraint à travailler les week-ends.

L'alphabétisation en français à Bejaia : état des lieux et ...

Cette programmation est adoptée lorsque les salles de cours ne sont pas libres en semaine^{***}.

Pour remédier à ces désagréments, les enseignantes préconisent plusieurs solutions. Concernant l'aspect pédagogique, elles souhaitent avoir des « livres adaptés », « des programmes pour adultes », dont les contenus « correspondent à leurs besoins d'apprentissage » de « la vie quotidienne ». Pour pouvoir améliorer leurs qualifications, une des enquêtées propose de « former les enseignants ». Ces enseignantes préconisent aussi de constituer des groupes en fonction du niveau des apprenants : « séparer les apprenants selon leur niveau ». Ceci permettrait d'atténuer les effets négatifs de l'hétérogénéité des groupes. Augmenter le volume horaire serait également apprécié.

Ce qui relève des contraintes matérielles peut trouver une issue en créant une école destinée à ce public ou en aménageant celles qui existent, comme l'illustrent ces propos : « trouver une école spéciale pour les analphabètes » et/ou « consacrer une salle spéciale pour ces apprenants ».

Enfin, pour remédier à certaines difficultés relatives à la situation physique ou cognitives des apprenants, une enseignante suggère d'« encourager les analphabètes à avoir plus de confiance en leurs capacités ».

8. PERSPECTIVES DIDACTIQUES

Le travail d'investigation que nous avons mené met en lumière les composantes de l'enseignement/apprentissage qui s'opèrent dans les centres d'alphabétisation. Ainsi, nous connaissons mieux les enseignants, les apprenants et le savoir qui se rencontrent dans les salles de cours. La prise en compte de ces éléments, et surtout

^{***} Nous ne jugeons pas utile de retenir les contraintes qui n'ont pas d'incidence directe sur l'enseignement, comme, pour ne citer qu'un exemple, le statut de contractuel des enseignants.

de leurs composantes, ou du moins les principales, nous permet à présent d'avoir un œil plus critique et même d'ouvrir des pistes de réflexion en vue d'amener des propositions pouvant prétendre à l'amélioration des pratiques pédagogiques des enseignantes.

Comme nous l'avons constaté lorsque nous avons traité la question des objectifs des formations, ces derniers ont une orientation essentiellement linguistique. Pour rappel, graduellement, les formations visent l'enseignement des « lettres de l'alphabet en script et cursive (majuscule et minuscule) », la connaissance de « quelques mots les plus importants », la lecture et l'écriture de « phrases courtes » et de « petits paragraphes » ainsi que l'« apprentissage de la grammaire » (« maîtrise des verbes », du « nom/verbe, féminin/masculin, pluriel/singulier » et de la « conjugaison, grammaire, orthographe »...). En dépit de la formulation des objectifs qui ne respecte pas les critères d'énonciation, ils dénotent d'une alphabétisation purement scolaire qui semble concevoir la langue comme un ensemble de mots répertoriés en catégories grammaticales. Ceci nous fait penser également l'enseignement traditionnel des langues qui accorde à la grammaire une place privilégiée. La langue serait donc perçue moins comme un moyen d'échanges, d'information et d'accès à l'information que comme un système de signes structurés dont la verbalisation obéit à des règles qu'il faut connaître.

Rappelons qu'avec l'avènement du niveau-seuil, c'est-à-dire, depuis le milieu des années 1970, l'enseignement des langues a pris une nouvelle orientation : « Le nom de niveau-seuil a été donné à l'outil de référence pour la définition et la détermination de premiers objectifs et de contenus fonctionnels dans l'apprentissage d'une langue étrangère et, par extension, au niveau de compétences correspondant à l'atteinte de tels objectifs » (Cuq, 2006 : 176). En d'autres termes, le niveau seuil

L'alphabétisation en français à Bejaia : état des lieux et ...

correspond à un inventaire des compétences linguistiques à atteindre. Enseigner revient ainsi à

déterminer ce que les individus ou groupes considérés devront être capables de faire, langagièrement, dans les situations auxquelles ils seront participants. Cette capacité est spécifiée en termes de catégories notionnelles (notions générales et notions spécifiques) et fonctionnelles (actes de parole) (Ibid.).

Un contenu fonctionnel renvoie à des « savoir-faire langagiers » qui s'inscrivent dans les domaines de la vie quotidienne (personnel, public, professionnel et éducationnel). Dans le cas de l'alphabétisation, le Référentiel A1.1 peut constituer un repère pour mieux organiser l'action des enseignants. En effet, le niveau A1.1 est le niveau de langue qui convient le mieux aux apprenants peu ou jamais scolarisés (le A1, bien qu'il soit un niveau élémentaire est calibré pour correspondre aux besoins des apprenants scolarisés) : « pour sortir de la sphère de l'analphabétisme, un apprenant doit développer des compétences de communication en compréhension, en expression et en interaction orales et écrites. Ces compétences langagières relèvent du niveau A1.1. » (Lalilèche, 2017 : 135)

Plus concrètement, le Référentiel A1.1 spécifie

les compétences communicationnelles et ses contenus (la composante linguistique, sociolinguistique et pragmatique – les activités relatives à l'oral et à l'écrit – les genres discursifs – les contextes et situations d'utilisation de la langue, les formes grammaticales et le lexique, etc.), les compétences scripturales en fonction des paliers d'apprentissage et enfin les épreuves de validation de ce niveau de langue. (Ibid. : 136).

Grâce au recours au niveau A1.1,

les formateurs en alphabétisation pourront offrir un enseignement adapté aux besoins spécifiques des

apprenants. En fin de formation, lors des évaluations finales, les examinateurs, à leur tour, disposeront de repères précis pour évaluer les acquis des apprenants et préciser leur degré de maîtrise de la langue. (Ibid. : 137).

En ce qui concerne les niveaux de langue, nous l'avons également souligné, si la majorité des enseignantes distinguent trois niveaux (six enseignantes), quelques autres en retiennent deux (trois enseignantes). Afin d'harmoniser cette division, en termes de nombre et de compétences auxquelles réfère chaque niveau, le Référentiel A1.1 peut également être exploité. En effet, celui-ci préconise un « parcours qui conduit l'apprenant de ses expériences de "pré-lecteur" jusqu'au niveau A1.1 » à travers « trois paliers successifs, respectivement nommés de *découverte*, *d'exploration* et *d'appropriation*. » (Beacco et al., 2005 : 169). La logique suivie par ce parcours est ainsi décrite :

on fréquente dès le début la complexité de l'univers de l'écrit pour en saisir de plus en plus d'éléments menant à la maîtrise de la compréhension et de la production. Parallèlement, la prise de conscience des formes graphiques conduit à l'automatisation du processus d'encodage-décodage. (Ibid.).

Afin de mettre en évidence les frontières qui délimitent les trois paliers, reprenons ce que l'apprenant sera en mesure de réaliser à l'issue de chacun d'eux (Ibid. : 171-177).

Tableau 4 : Savoir-faire en lecture-écriture liés aux trois paliers du niveau A1.1

Palier de <i>découverte</i>	Palier d'<i>exploration</i>	Palier d'<i>appropriation</i>
<ul style="list-style-type: none"> - « reconnaître son nom, son prénom, ou les composants de son patronyme, ainsi que celui de ses proches (conjoint/e, enfants...), son adresse sur un document » - « reconnaître des documents diversifiés de la vie quotidienne et pouvoir en saisir et/ou en expliciter, de façon simple, la nature, la fonction : qu'est-ce que c'est ? à quoi cela sert-il ? Quelles informations sont contenues dans ces documents ? ... » 	<ul style="list-style-type: none"> - « identifier des mots en s'appuyant sur des éléments contextuels et/ou des analogies graphophonologiques avec des mots connus » - « Reconnaître les éléments de la structuration et de la mise en page d'un texte ou d'un document écrit » 	<ul style="list-style-type: none"> - « Repérer et comprendre, dans un texte court, des données chiffrées, des noms propres et d'autres informations visuellement saillantes » - « Comprendre des textes constitués d'une ou deux phrases, comportant des mots et des expressions familiers »

<ul style="list-style-type: none"> - « Renseigner la partie d'un formulaire relative à l'identité (nom, prénom, adresse) en s'aidant si besoin d'une pièce d'identité » - « Créer une signature personnalisée et l'utiliser conformément aux usages sociaux » 	<ul style="list-style-type: none"> - « Renseigner, en autonomie, sans recopier, la partie d'un formulaire concernant son identité (nom, prénom, adresse) et celle des membres de sa famille... » - « Écrire, en autonomie, son adresse et recopier (ou produire, en autonomie, si elle a été mémorisée) celle du destinataire, sur un envoi » 	<ul style="list-style-type: none"> - « Transcrire sous la dictée ou en autodictée des écrits courts (mots, adresses, chiffres, noms...) avec une transcription phonétique suffisante mais dont l'orthographe peut être défailante [...] » - « Écrire un message informatif simple (de quelques mots) relatif aux activités de la vie quotidienne [...] »
---	---	--

Ce tableau dessine les grandes lignes du parcours d'apprentissage qui commence par une entrée dans l'écrit qui est, même si cela semble contradictoire, connu (les apprenants vivent dans un milieu francophone) et au même temps inconnu (l'écriture ne peut pas être déchiffrée). Il adopte une logique qui place l'apprenant au centre de l'enseignement/apprentissage et tient compte de son environnement. La construction d'un rapport à l'écriture ne peut donc pas être envisagée par une importation, même partielle, de contenu d'enseignement de manuels scolaires. Le rapport à l'écriture est à concevoir en tenant compte des spécificités des apprenants qui sont adultes et dont les besoins langagiers peuvent varier (contextes et situations d'utilisation de la langue, conditions et contraintes de la communication).

Nous l'avons constaté aussi, à leur entrée en formation, les apprenantes n'ont pas toutes le même niveau de langue. Cette

hétérogénéité peut être gérée par une orientation des apprenantes en fonction de leur maîtrise de l'écrit. Celles qui n'ont aucune connaissance de la lecture-écriture peuvent être admises dans le premier palier, celles qui présentent des connaissances rudimentaires relatives au principe alphabétique (correspondance phonie/graphie) et à la fusion syllabique sont à placer dans le second palier et enfin celles qui ont des connaissances graphophonologiques leur permettant de mettre en place des analogies entre des mots de la vie quotidienne peuvent être orientées vers le troisième palier.

Ajoutons à tout ceci, pour reprendre les propos d'Amzal (2020 : 109) sur les adaptations à envisager par les enseignants en alphabétisation, qu'

Il va de soi que ce rapport à l'écriture ne peut faire abstraction des ajustements représentationnels et attitudeaux progressifs (individuels, professionnels, socioculturels, identitaires, etc.) liés aux réalités sociales qui se présentent au moment où l'individu en voie d'alphabétisation s'engage depuis l'acte apprentissage de l'écriture et de la lecture jusqu'aux situations qui les accompagnent ou les prolongent (car on ne finit jamais de lire et d'écrire).

Au terme de cette recherche, il apparaît qu'une demande en matière d'apprentissage d'adultes peu ou jamais scolarisés existe dans la wilaya de Bejaia. Elle émane de femmes qui souhaitent, en plus de la langue arabe, apprendre le français. Cette recherche fait mieux connaître ces apprenantes mais aussi les enseignantes et les savoirs qu'elles leur transmettent. Elle apporte ainsi des éléments de réponse aux différentes questions de départ sur qui enseigne quoi et à qui. Ce faisant, elle fait remarquer que si certains atouts de l'alphabétisation en FLE existent, des limites sont également présentes. Ceci confirme notre hypothèse qui réduit l'enseignement/apprentissage à sa forme scolaire simple et

même simpliste. Par conséquent, ce constat lui a permis de faire des propositions en vue de la réorienter vers une entrée dans l'écrit qui puissent placer les apprenants dans une posture d'apprentissage active et, surtout, ciblée sur des savoir-faire langagiers quotidiens en référence avec le niveau A1.1 du CECR. Ainsi, les objectifs linguistiques qui sont poursuivis par l'alphabétisation actuelle peuvent être mieux canalisés en fonction des domaines de prédilection des apprenants. Ce qui permettra un ciblage des compétences communicationnelles et de leurs contenus linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Les paliers d'apprentissage que propose ce niveau de langue renvoie aussi à un parcours plus cohérent et mieux adapté à ce public. Il permet de mettre en place des activités et même des tâches langagières plus attrayantes en compréhension, en expression et en interaction.

Même si le présent article ne semble pas perdre de vue l'objectif principal qu'il poursuit qui est de dresser un état des lieux de l'enseignement/apprentissage du FLE destiné à des apprenants adultes peu ou non scolarisés et répondre aux questions posées, il ne constitue qu'un aperçu des pratiques pédagogiques liées à l'alphabétisation dans la wilaya de Bejaia. Dès lors, des questions plus ciblées peuvent constituer des problématiques de recherche pouvant apporter d'autres éléments complémentaires à l'alphabétisation en FLE, telles que des interrogations sur les activités de classe, les supports d'enseignement, les évaluations, etc.

BIBLIOGRAPHIE

Algérie Presse Service, Le taux d'analphabétisme en Algérie réduit à 7,94% en 2021, 2021. Disponible sur [<https://www.aps.dz/societe/127134-le-taux-d-analphabetisme-en-algerie-reduit-a-7-94-en-2021>] (consulté le 11 mai 2022).

L'alphabétisation en français à Bejaia : état des lieux et ...

Amzal, N., « Former des adultes en français dans le contexte algérien, pourquoi ? et comment ? », *Synergies Algérie*, n° 28, 2020, pp. 103-119. Disponible sur [<https://gerflint.fr/Base/Algerie28/amzal.pdf>] (consulté le 20 avril 2022).

Arrêté interministériel du 6 mai 2008, fixant les modalités de recrutement et de rémunération des agents contractuels chargés de l'alphabétisation.

Beacco, J.-C., *et al.*, Niveau A1.1 pour le français (Publics adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés) : référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français, Paris, Didier, 2005.

Conseil de l'Europe., Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Strasbourg/Paris, Conseil de l'Europe/Didier, 2001. Disponible sur [<https://rm.coe.int/16802fc3a8>] (consulté le 10 mars 2022).

Cuq, J.-P., dir., Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, ASDIFLE, CLE international, 2006.

Etienne, S., Créer des parcours d'apprentissage pour le niveau A1.1, Paris, Didier, 2008.

Lalilèche, N., « Alphabétisation en Algérie : La difficile entrée dans l'écrit », *Synergies Algérie*, n° 28, 2020, pp. 121-132. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Algerie28/lalileche.pdf> [consulté le 09 février 2022].

Lalilèche, N., « Le formateur en classe de préparation au Diplôme Initial de Langue Française : individualiser pour mieux former », *Synergies Algérie*, n° 27, 2019, pp. 131-140. Disponible sur [<https://gerflint.fr/Base/Algerie27/lalileche.pdf>] (consulté le 15 mars 2022).

Lalilèche, N., « Documents authentiques et entrée dans l'écrit des adultes peu ou non scolarisés », *Synergies Algérie*, n° 26, 2018,

pp. 55-64. Disponible sur [https://gerflint.fr/Base/Algerie26/lalileche.pdf] (consulté le 02 avril 2022).

Lalilèche, N., « Le référentiel A1.1, un outil au service de l’alphabétisation », Synergies Algérie, n° 25, 2017, pp. 133-141. Disponible sur [https://gerflint.fr/Base/Algerie25/lalileche.pdf] (consulté le 15 mars 2022).

Lalilèche, N., « Concevoir un parcours de formation pour développer la compétence écrite chez les apprenants peu ou non scolarisés », Synergies France, n° 11, 2017, pp. 91-101. Disponible sur [https://gerflint.fr/Base/France11/lalileche.pdf] (consulté le 09 février 2022).

Ministère de l’enseignement supérieur et de la recherche scientifique, Algerian Scientific Journal Platform. Disponible sur [https://www.asjp.cerist.dz] (consulté le 10 avril 2022).

Office national d’alphabétisation et d’enseignement pour adultes. 2009. *Alphabétisation des adultes, éléments pour une stratégie nationale*. Alger : ENAG.