



Former des adultes en français dans le contexte algérien, pourquoi ? et comment ?

Noria Amzal

Université Abderahmane Mina- Bejaia, Algérie

Laboratoire LAILEMM

rima6noria@gmail.com

Reçu le 03-04-2020 / Évalué le 15-05-2020 / Accepté le 15-06-2020

Résumé

Les premiers germes de la présente réflexion sont nés dans notre esprit par quelques constats apparus subséquemment suite à notre participation à un colloque national tenu à l'université de Bejaia (Algérie) le 24 février 2020, sous le thème « L'alphabétisation en langues nationales et étrangères : pratiques actuelles et perspectives d'avenir ». Du riche éventail des points y étant abordés, les questions qui constitueront tout particulièrement la toile de fond de cet article sont celles par lesquelles nous avons décidé de formuler son intitulé. En effet, après avoir dissocié les pratiques d'alphabétisation de celles de littératie, et pris compte des corrélations qui régissent la double forme de la langue (orale et écrite), l'enjeu de cette contribution consiste à montrer quelles finalités on doit assigner à la formation des adultes en matière de français langue étrangère dans le contexte algérien, et par quelles stratégies y parvenir.

Mots-clés : alphabétisation, littératie, Français Langue Etrangère, formation des adultes, Algérie

تعليم الكبار باللغة الفرنسية في السياق الجزائري، لماذا؟ وكيف؟

الملخص

نشأت البذور الأولى لهذا التأمل الفكري من بضع الملاحظات التي ظهرت بعد مشاركتنا في مؤتمر وطني عقد في جامعة بجاية (الجزائر) في 24 فبراير 2020، تحت موضوع: "محو الأمية في اللغات الوطنية والأجنبية: الممارسات الحالية و الأفاق المستقبلية". من المجموعة الغنية من النقاط التي تمت تغطيتها في هذا اللقاء، الأسئلة التي ستشكل خلفية هذه المقالة هي تلك التي قررنا صياغة عناوينها بها. هذا، وبعد فصل ممارسات محو الأمية. ومراعاة الارتباطات التي تخص الشكل المزدوج للغة (الشفوي و المكتوب)، فإن حصة هذه المساهمة تكمن في إبراز الأهداف التي يجب تعيينها لتعليم الفرنسية كلغة أجنبية للكبار في السياق الجزائري، والاستراتيجيات لتحقيق ذلك

الكلمات المفتاحية

محو الأمية، الفرنسية كلغة أجنبية، تعليم الكبار، الجزائر

Train adults in French in the Algerian context, why? and how?

Abstract

The first seeds of this reflection were born in our mind from a few observations that appeared subsequently following our participation in a national conference

held at the University of Bejaia (Algeria) on February 24, 2020, under the theme “Alphabetization in national and foreign languages: current practices and future prospects”. From the rich range of points covered, the questions which will constitute the backdrop of this article are those by which we have decided to formulate its title. Indeed, after having dissociated the practices of alphabetization and that of literacy, and taken into account the correlation which govern the double form of the language (oral and written), the stake of this contribution consist in showing which purposes should be assigned to adult education in French as a foreign language in the Algerian context, and by what strategies to achieve it.

Keywords: alphabetization, literacy, French as a foreign language, adult, education, Algeria.

Introduction

L’alphabétisation telle qu’elle se déploie dans les pratiques enseignantes actuelles est communément prise au sens le plus étendu, et peut-être aussi le plus simpliste, comme une opération d’apprentissage qui consiste à rendre un adulte apte à lire, écrire et calculer dans une langue. Mais lorsque l’on a affaire à des adultes issus d’un milieu plurilingue, et où toutes les langues véhiculées se valent, cette conception restrictive du processus de franchissement de l’analphabétisme et/ ou de l’illettrisme¹ se voit perdre presque toute sa valeur. Dans le contexte socioculturel algérien particulièrement considéré, et compte tenu des finalités assignées à l’enseignement du FLE, l’apprentissage d’une langue étrangère se voit inséré dans « une politique rationnelle et avisée [...] qui tienne compte des seuls intérêts de l’apprenant algérien et de la place de l’Algérie dans le concert des nations, [...] pour pouvoir accéder à la science, à la technologie et à la culture universelle » (MEN, 2008 : 13). Dès lors qu’on se serait rappelé que la variété linguistique régissant la société algérienne n’exclut pas les individus ayant des besoins en alphabétisation, on comprendrait qu’alphabétiser, c’est aussi procurer à l’apprenant une pluralité de nouvelles dimensions qui le feront sortir du monde clos dont il est issu vers une modernité élargie. En effet, « L’éducation en général et l’alphabétisation en particulier sont des atouts considérables qui procurent à un individu une certaine ouverture d’esprit sur les plans tant social, intellectuel qu’économique ; elles permettent aux personnes de se doter de certaines compétences en vue de leur développement intégral » (Asezo, 2000 : 224).

Aussi controversé que cela puisse paraître, on croirait, à tort, qu’il est plus aisé et indispensable d’alphabétiser dans une langue maternelle et/ou officielle que dans une langue étrangère. Cependant, il ne relève point de notre dessein ici de tenter de légitimer l’idée, certes encore naissante, d’une intégration de la langue française dans les programmes d’alphabétisation en Algérie, car le statut qu’elle y requiert à plus d’un égard est à lui seul amplement suffisant pour montrer à

quel point il est aujourd'hui urgent d'opérer à son adoption en milieu analphabète, surtout si l'on tenait compte du fait que cette formation vise, entre autres, le développement des possibilités d'employabilité des sujets alphabétisés.

1. Apprendre à lire et écrire ou bien lire et écrire pour apprendre ?

Lorsqu'on considère la langue comme un code statique, qui implique simplement la connaissance de mécanismes d'ordre techniquement formel et mémoriel, on s'éloigne incontestablement de l'apprentissage analytique et fonctionnel devant pourtant la définir. Lorsqu'on va jusqu'à déterminer au préalable les situations restrictives d'utilisation de la langue (écrire son nom, sa date de naissance, son adresse, composer un numéro de téléphone, calculer ses achats, gérer ses économies, suivre un peu la scolarité de ses enfants, apprendre à réciter des versets coraniques, etc.), et, pire encore, faire de ces mêmes situations en soi des choix d'apprentissage devant générer des objectifs à atteindre en fin de formation, il faut s'attendre à des ambiguïtés inextricables.

Comment donc prétendre procurer une existence autonome à l'individu faiblement ou pas alphabétisé sans lui avoir enseigné la compréhension ? Apprendre à écrire, lire et même dans le cas de la numératie, c'est avant tout donner du sens à ce qu'on fait. L'apprenant qui s'attarde à reconnaître les lettres et syllabes ne cherche pas de sens, surtout s'il a affaire à un mot nouveau ou peu significatif, la tâche de l'identifier occupe dès lors toute son attention au détriment de son utilité. Ainsi, en exposant, par le biais d'automatisations de tout genre, cet apprenant au péril de perdre tout, ou une bonne partie, de ce qui fait l'intérêt du texte, on fait l'impasse sur son apprentissage qui devient aussitôt déficitaire. Un parallèle peut être dans ce cas établi, c'est comme si on lui demandait de reconnaître les différentes composantes d'un ordinateur de bureau au lieu de l'amener à le faire utilement fonctionner. Il faut dire que la conséquence principale d'un tel état de fait est le « désapprentissage » qu'engendre souvent l'alphabétisation, c'est ce pourquoi une « proportion importante des alphabétisés redevenaient analphabètes lorsqu'ils quittaient l'école ou les programmes d'alphabétisation » (Régine, 2003 : para.54).

La question à laquelle s'attache notre étude entend chercher à cerner le pourquoi du comment de l'acquisition d'une alphabétisation plurilingue. Ainsi, si l'on œuvrait dans l'alphabétisation pour parvenir à des fins réelles, quelles stratégies faut-il mettre en œuvre pour arriver à développer pleinement l'autonomie sociale des individus insuffisamment ou jamais scolarisés ?

Nous rejoignons Nadir Lalileche lorsqu'il écrit qu'« Il appartient [...] à toute personne de savoir lire et écrire afin d'être en possession d'un des outils les plus importants pour être autonome et indépendante mais aussi pour amorcer ou poursuivre son intégration sociale » (2017a : 110). L'idée de pouvoir poursuivre son intégration sociale, qui d'ailleurs donne une valeur d'usage concret aux enseignements hors de l'école, nous amène à nous pencher autant sur la nature des savoirs élémentaires liés aux premiers apprentissages, que sur les enjeux qui se rattachent à ceux qui impliquent un prolongement dans les niveaux ultérieurs (ibid.).

Si l'on admettait cette ligne de pensée cantonnant le parcours de formation des alphabétisés en fonction de leurs besoins personnels variés devant générer leurs apprentissages, on se heurte à un dilemme. Car si l'on tenait compte de la capacité élémentaire à oraliser ou reproduire à l'écrit un texte sacré par exemple sans avoir accès à sa signification (qui nécessite inévitablement un niveau d'apprentissage élevé), cela nous amène vers une alphabétisation limitée qui met à rude épreuve l'individu plutôt que de l'émanciper des contraintes de son ignorance. Cela dit, pour comprendre et utiliser les écrits qui transcendent la vie courante chez-soi ou dans la collectivité, il faut qu'il y ait intégration de plusieurs savoirs spécifiques devant compléter les compétences linguistiques, à quoi s'ajoutera la capacité à utiliser des données chiffrées par exemple, et cela nécessite de répondre aux exigences d'une scolarisation longue. En effet,

[...] pour interagir en société, lire et écrire ne suffisent pas car toute personne a également besoin, entre autres, de situer et se situer dans des espaces plus ou moins grands (un appartement, un immeuble, un quartier, une ville, un pays, etc.) et dans le temps (repérer le passé, le présent et le futur). Elle a aussi besoin d'appréhender les chiffres et comprendre les quantités, etc. On le voit, la maîtrise de la langue doit donc s'accompagner de savoirs de base (raisonnement logique et calcul mathématique) (Lalileche, 2018 : 59-60).

Savoir lire, écrire ou calculer pour les adultes vivant à l'ère de la révolution technologique et intellectuelle n'a sans doute pas une valeur similaire pour les adultes de jadis. Dans le premier cas, l'apprentissage de ces outils de savoir qui façonnent l'existence de l'Homme devrait être fondamentalement global, raisonné et centré sur des contextes communicationnels variés, inscrits dans la réalité vécue, et grâce auxquels l'apprenant déduirait seul les règles de fonctionnement de la langue qu'il utilise. Ce qui nous renvoie à la gravité de la situation, c'est cette tendance à promouvoir encore les pratiques du catéchisme ancestral où

La méthode alphabétique dominera pendant tout le Moyen Âge alors que la seule langue de l'écrit était le latin et que la fonction première de l'alphabétisation

était la conversion des peuples barbares au christianisme. C'est encore aujourd'hui la méthode la plus répandue à travers le monde même si elle a été contestée à partir du XVI^e siècle (Régine, ibid. para.28).

Loin des méthodes syllabique et phoniques, le véritable changement proviendra sans nul doute des méthodes qui vont compromettre l'approche formelle/rationnelle en formation des adultes qui suppose un enseignement autant rigoureux que superficiel (qui, paradoxalement, au lieu de tomber en désuétude est toujours d'actualité), au profit d'une approche fonctionnelle/développementale impliquant un apprentissage spontané et centré sur l'apprenant, car si la langue est un système statique, l'être humain est un être de raison critique.

Actuellement, on constate qu'apprendre à lire ou écrire le système formel d'écriture alphabétique du français en alphabétisation implique seulement la connaissance des mécanismes du code de cette langue. Mais, pour reproduire les scènes du quotidien, on se doit de définir le fonctionnement véritablement spécifique à la communication. Cette dernière, pour être opérante, nécessite que l'on observe un message, que l'on se mette à : l'analyser pour en dégager les règles afin de pouvoir le mettre en œuvre, penser, discuter, acquérir de nouvelles formes de savoir, s'instruire et instruire autrui, résoudre des situations problème, méditer sur son essence de vie et tout ce qui façonne aujourd'hui son existence, faire des lectures autant scientifiques que littéraires, comprendre et évaluer des informations reçues, faire connaître sa culture et en découvrir d'autres, connaître la jouissance de la langue, se distraire, etc. Les limites apparentes des nouvelles formes pédagogiques d'alphabétisation telles qu'elles sont conçues aujourd'hui, nous amènent à séparer entre alphabétisation et littératie.

2. Pour un transfert des pratiques de l'alphabétisation en FLE vers celles de la littératie

L'enseignement/apprentissage du français en milieu analphabète en Algérie doit se définir comme le passage fermenté d'un mode culturel à un autre. Par conséquent, en guise d'une méthode centrée sur le décodage d'une langue, il s'avère être nettement plus utile d'aller vers une construction de compétences en matière de production et de compréhension de l'écrit et de l'oral, impératif qui se trouve pourtant engagé dans le vocable de « didactiques du français », déjà en cours chez les élèves issus de la première école.

P. Régine revoie, entre autres représentations mythiques, la confusion entre alphabétisation et numératie, qui tend certes de plus en plus à se dissiper dans l'espace francophone (Tabbal-Amella, 2014 : 88), à l'ignorance des origines de

l'écriture et aux confusions écrit, écriture, et lecture, littératie. Il explique pour la première que

[...] le concept d'écrit réfère [...] à la « chose écrite » dans tout ce qui la différencie de « la chose orale ». Le fait que l'écrit soit produit avec un code distinct qui est l'écriture, est une de ses caractéristiques qui le différencie de l'oral. Pour Coulmas (1989), l'une des fonctions de l'écriture est justement de "réifier" la langue -reifying function-, c'est-à-dire d'en faire « une chose » que l'on peut observer et analyser au-delà du temps et de l'espace, contrairement à l'oral qui nous échappe parce qu'il est éphémère. Le concept d'écrit est ainsi plus large que celui d'écriture qui réfère uniquement au code utilisé pour reproduire ou pour lire des écrits. (Régine, ibid. para.11).

Alphabétiser dans une langue revient donc maintenant, de façon limitative, à initier l'apprenant à connaître les dimensions technicistes impliquées par des activités de lecture et d'écriture. Compte tenu du fait que l'écriture est réduite à son aspect graphique, il s'agit dans ce cas simplement de lui apprendre à : imiter des lignes d'écriture normées pour reproduire des signes, copier sans erreurs des textes choisis au préalable, épeler les lettres une à une ou vocaliser des mots, émettre des énonciations orales en décodant les caractères d'un texte écrit, ou tout au plus compléter des textes à trous et en transformer d'autres, etc. La logique d'alphabétisation nous amène à l'idée que

L'utilisation du concept de décodage par opposition au concept de déchiffrage fréquemment employé en français, veut insister sur le fait qu'une des caractéristiques fondamentales de l'écriture est d'être un code, c'est-à-dire un ensemble de signes arbitraires déterminés par conventions sociales pour permettre la communication entre des locuteurs qui partagent une même langue. Cette définition élimine d'emblée toute interprétation qui ferait de la lecture « un jeu de devinettes » (Goodman, 1967) et met en évidence le fait que dans un système d'écriture phonographique dont font partie les systèmes alphabétiques, le code est lié à la langue. Elle élimine également toutes définitions qui réduisent la lecture à une simple activité de décodage dénuée de sens (Régine, ibid. para.14).

Le concept large de littératie, intimement lié aux contextes socioculturels hétérogènes, lui, fait appel aux besoins factuels des apprenants. La différence entre alphabétisation et littératie tient entre « devenir un lecteur » tout court ou bien « devenir un lecteur fonctionnel ». Par littératie, nous percevons « la capacité à utiliser la langue et les images pour communiquer, c'est à-dire pour comprendre, parler, lire et écrire, donc, pour interagir avec les gens et, en définitive, pour donner

un sens au monde. Et à un niveau plus avancé : pour développer la pensée critique » (Germain, Netten, 2012 : 17). Si l'on admettait, dans une moindre mesure non complètement dénudée d'intérêt, que « L'analphabétisme correspond au niveau le plus faible de la littératie » (Bougroum, Ibourk, Lôwenthal, *ibid.*), c'est surtout car il existe certainement un lien entre l'appropriation du système symbolique de l'écriture d'une langue (qui permet élémentairement de transcrire l'oral) et la capacité à l'interpréter, mais la possession d'une culture de l'écrit, dans une langue étrangère notamment, implique un rehaussement des standards dès lors qu'il s'agit de se placer sur un terrain institutionnel. Dans cette perspective, se « débrouiller » avec les écrits ordinaires de l'environnement quotidien typique, dont les enseignes commerciales, les panneaux de signalisation routières, les notices médicales, les menus de restaurants, etc., représente un seuil minimal de survie qui peut être fréquemment rencontré chez des illettrés voire même chez des analphabètes ayant préalablement été en situation de « littératie émergente² » (Grossmann, 1999 : 142). Le rôle de l'institution de formation est donc d'accompagner cette émergence en créant un environnement d'apprentissage assez stimulant et riche. Cette remise en question tend à montrer la surcharge relative dont est issu le concept d'alphabétisation. Car, l'écrit dans une société n'est qu'un dispositif, parmi tant d'autres plus ou moins complexes, lié à des usages dans lesquels il s'insère pour offrir des cadres plurifonctionnels de pensée. Ce sont ces usages qui mettent en avant le statut cognitif et socioculturel de l'écrit.

Tout cela suggère somme toute que le processus d'entrée dans l'écrit puise ses racines dans un « rapport à l'écriture ». Tel que le définit Ch. Barré-de-Miniac, le rapport à l'écriture implique une mise en œuvre efficacement pratique de cet objet de vie, il « désigne des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages » (2000 : 13). Il va de soi que ce rapport à l'écriture ne peut faire abstraction des ajustements représentationnels et attitudeux 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 d'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).

L'alphabétisation et la littératie ne revoient pas, ou pas exactement, aux mêmes compétences de lecture et d'écriture. En effet, quelques soient les prouesses calligraphiques ou verbales des individus peu ou pas scolarisés, même fluides et intelligibles, si elles ne sont pas dotées d'une congruence cognitive et émotionnelle, comme valeur et finalité intrinsèquement institutionnelles et extensivement

extrascolaires, elles ne servent à rien. Or, œuvrer dans le cadre d'une simple alphabétisation, c'est répandre des pratiques qui engendrent la construction d'une culture écrite et orale formellement scolaire, fondée sur la lecture de texte qui sont autant de leçons à apprendre et à réciter, et où les « maîtres » les moins formés sont en phase avec ce geste pédagogique pour le moins sporadique. Mais si l'on optait pour des pratiques de littératie, l'apprentissage en milieu peu ou jamais scolarisé sera appréhendé comme une activité centrée sur l'utilisation habile de la langue pour développer la compétence de communication, où c'est la capacité d'avoir accès à des contenus d'écriture et de lecture qui est privilégiée. On ne parlera alors d'individu « lettré » qu'au moment où il aura atteint le stade de la littératie, voilà ce pourquoi ce terme nous semble délibérément être plus adéquatement commode à utiliser que celui d'alphabétisation. Et puis comme le souligne à juste titre F. Grossmann « Le fait de disposer d'un concept positif, et non pas seulement négatif (comme l'est le terme « illettrisme » utilisé en français) permet d'articuler pratiques sociales, système de l'écrit et apprentissage » (ibid. p.140).

3. Comment penser les liens écrit/oral dans un cadre de formation pour adultes ?

C'est dans la perspective globale de nos considérations antérieurement menée sous l'étendard de la littératie qu'il nous est maintenant donné d'esquisser la question de la perméabilité de la frontière entre écrit et parlé. Nous tenterons ici de proposer un modèle développemental de la littératie, fondé, au sein d'un double processus d'apprentissage complémentaire pour adultes, sur les interactions entre écrit et oral dans une perspective communicationnelle en langue française. Une entrée dans la tripartition lecture-écriture-oral est, à notre connaissance, un objet surinvesti par les didacticiens du FLE. Pour notre part, nous cherchons spécifiquement à faire sortir la préoccupation de la réception-production du code écrit (c'est-à-dire en lecture et en écriture) du cadre classiquement scolaire pour l'inclure dans une perspective d'évaluation de la compétence littéracique (Rispaïl, 2011) par les pratiques initiatiques relevant de l'articulation étroite du lire-écrire en milieu analphabète. Autrement dit, nous n'avons pas le loisir d'épuiser les aspects qui sous-tendent le rapport entre écrit et oral, autant que de nous soucier de comment une littératie socialement dirigée peut-elle être faite de potentialités de l'écrit et de l'oral en influences mutuelles, comme ils sont déjà dans nombre de situations sociales.

Aujourd'hui, signale R. Pierre, « le terme literacy désigne à la fois un domaine d'étude recouvrant les différentes dimensions de l'écrit et ses rapports avec l'oral, et un état, aussi bien social qu'individuel » (1994 : 278). Dans ce sillage, si on se place dans une conception étendue qui privilégie la communication, et dans laquelle ce

qui se joue avant tout est le rapport critique de l'individu avec la langue (pour développer sa propre personne et son intégration dans la société), les divergences contreproductives entre écrit et oral s'estompent.

Parvenir à une pleine émancipation littéraire en FLE nécessite des aptitudes de flexibilité et de concordance linguistique, plus qu'une performance écrite prise isolément de l'entité orale. Cette autonomie implique des transferts en va-et-vient qui touchent autant la culture écrite qu'orale.

Pour mesurer concrètement les enjeux liés à la nécessité de reprendre sous d'autres bases la classique dichotomie écrit/oral, il faut se placer au cœur d'une logique qui prône l'apprentissage par genres discursifs (nourris, entre autres, d'images, d'écrits, de sons et de paroles). Car c'est à travers ces dispositifs de communication (qui intègrent des opérations de production/réception) déterminés de manière conventionnelle par des situations historiques, sociales, et culturelles données, que les pratiques des usagers s'intègrent dans différentes formes de rapports sociaux. De nos jours, l'accès aux pratiques communicationnelles via internet, à l'écriture en mode intuitif des « textos », de même qu'aux écrits publicitaires, etc., nécessite un passage constant de l'écrit à l'oral, et vice-versa. Cette dernière forme de communication urbaine (publicitaire) est là pour nous montrer ô combien sont fragiles les prétendues distances entre modes écrit et oral. Prenons pour exemple, afin d'illustrer concrètement notre propos, le cas de ce slogan de publicité humanitaire (Amzal, 2019) en provenance de l'Association Avec Modération : « C'est ki ki conduit ? Avant de sortir, décidez qui restera sobre pour tenir le volant ». Cette transcription de la langue parlée (« ki ki »), ou plutôt devons-nous dire cette littéracie-langagière-créative (Risopail, *ibid.*), n'est-elle pas digne de favoriser un apprentissage de l'écrit basé explicitement sur un principe de centration sur l'apprenant, et non sur les contraintes de focalisation excessive sur les contenus ? Cela est d'autant plus possible dans la mesure où les publicités écrites, orales et audiovisuelles partagent de nombreuses spécificités génériques qui peuvent être enseignées simultanément. De plus, les représentations sacrifiantes de « surnormes » assignées à l'écrit n'ont jamais empêché les gens d'écrire dans un niveau de langue familier communément réservé à l'oral, qui pourtant est chargé de représentations souvent dévalorisantes (il arrive même qu'on y recourt dans les genres littéraires les plus normés, à l'instar du roman).

On voit donc que contrairement aux formes pourtant dépassées, une inclusion des genres en milieu analphabète favoriserait certainement un apprentissage moins conventionnel de la langue, et donc plus efficace. Mais ce qui est curieux, c'est que la finalité première de la formation pour adultes en situation d'analphabétisme est de permettre à ces personnes d'avoir accès aux différents genres qui ornent partout

leur quotidien (recette de cuisine, chèque bancaire, formulaires administratifs, enseignes commerciales, guide du code de la route, etc.) et dont l'incompréhension freine leur intégration sociale.

Ce décloisonnement doit concerner autant l'oral et l'écrit que les compétences de production et de compréhension. La compréhension de l'oral peut, souvent en creux, par de simples fléchissements ou élévations insinuantes de la voix, conduire l'apprenant qui produit de l'écrit à des conceptualisations appropriés à signifier à l'écrit en rapportant des propos écoutés. D'où la nécessité de savoir, à titre d'exemple, modaliser par le choix des verbes à distinguer (supposer, hésiter, affirmer, ordonner, conseiller, supplier, etc.). Aussi, on pourrait mettre en place, au sein d'une approche inter-discursive active, des méthodes qui mèneront l'apprenant de la compréhension à la production, ou inversement de la production à la compréhension du même genre discursif envisagé. La transversalité restreinte entre les compétences en compréhension et en production se cristallise par les influences qui régissent leurs liens. En effet, on lit, pour savoir parler, on écoute pour savoir écrire, on lit pour écrire, et on écrit pour savoir répondre à des questions portant sur un texte qu'on a lu ...

Nos propos initiaux sur la protéiformité des liens entre usages oraux et écrits prennent, dans cette optique, une valeur singulière sous peine de couper les pratiques scolaires des pratiques sociales. Il s'agirait moins dans le cas d'une alphabétisation de savoir lire ou écrire en français que de savoir communiquer dans cette langue en recourant à toutes sortes de ressources langagières (inventives soient-elles ou académiques, verbales ou non-verbales). C'est ainsi donc que la production et la compréhension deviendront le nouveau pôle de compétence en contexte analphabète.

Ce n'est donc pas la maîtrise de l'écriture ou la lecture, en tant que telles, qui participera au développement du raisonnement logique devant renforcer l'autonomie langagière de l'apprenant, mais bien les assaisonnements communs à ces deux compétences lorsqu'ils permettent de poser et résoudre des problèmes. Réduire la littérature aux apprentissages de l'écrit tue l'énergétique et incessante interférence entre usages écrits et oraux. D'ailleurs, et afin d'arriver au terme de cette brève pensée sur la valeur d'une littérature efficace de par son authenticité et durabilité fécondes, nous dirons qu'intégrer le travail des interdépendances verbales dans la perspective littéracique permettra au sujet apprenant de choisir lui-même sa (ou ses) modalité(s) communicationnelle(s) qui soit(ent) en adéquation avec le contexte dans lequel il se trouve (avoir envie de lire certains textes et pas d'autres, écouter et/ou lire les paroles d'une chanson (pouvant aussi être orographique), choisir de lire/écouter/parler dans telle ou telle autre langue, choisir de s'exprimer en français dans un registre de langue ou dans un autre, etc.).

4. Vers une nouvelle façon de conceptualiser « l’alphabétisation » en FLE...

L’impertinence de considérer, dans le champ de la littératie, la culture de l’écrit indépendamment de celle de l’oral nous invite présentement à nous attarder sur la problématique extensible de la compréhension/production langagières chez les néo alphabétisés. Nous allons au départ de cette étape, qui constitue la clé de voûte de nos précédentes réflexions, mettre les points sur nos propos introductifs de l’article.

Si nous effleurions, dans notre introduction, les acquis plurilinguistiques indéniables (qui mettent au même niveau les langues d’état et les dialectes) de tout adulte algérien en phase d’alphabétisation, en tant qu’individu qui véhicule une part de la société algérienne dont il est le fruit, c’est parce qu’une réflexion sur la littératie n’admet pas l’acceptation exclusive d’un modèle monolingue erroné. Ainsi donc, des niveaux les plus élémentaires jusqu’aux perfectionnements les plus avancés, les apprentissages linguistiques ne peuvent faire fi du répertoire plurilingue qui entoure l’apprenant, car toutes ces langues sont en continuum avec son projet de vie d’être en constante cohésion sociale avec les autres (CECR, 2001). La réflexion de Nadir Lalileche nous renvoie au premier cas, selon lui, « Considérer l’enseignement destiné aux apprenants de niveau infra A1.1 comme étant l’enseignement de la lecture et de l’écriture destiné à des personnes qui n’ont jamais été scolarisées est réducteur » (2018 : 59). Ce n’est donc pas la littératie qui confronte l’apprenant au monde l’environnant, mais c’est ce dernier qui en définit le processus d’apprentissage en marche. En effet, « D’un point de vue littéracique, l’ignorance n’existe pas ; existe plutôt un processus infini vers une adaptation toujours plus pointue et efficace à une situation donnée elle-même en évolution constante » (Rispaïl, *ibid.* p. 2).

Si déjà on parvient à se familiariser avec ses besoins communicationnels dans une langue 1 (lire et écrire, construire un récit cohérent, ou une argumentation pertinente, etc.), on n’est pas totalement débutant dans une langue 2, et ainsi de suite. Il s’agirait plus de mettre la lumière sur les passages interlinguistiques que de découvrir de nouveaux objets proprement linguistiques (Rispaïl, *ibid.*). Ces passages d’une langue à l’autre constituent pourtant délibérément le quotidien linguistique des algériens.

Mais, comment parvenir au sein de cette diversité langagière et sociolinguistique dynamique à aider la catégorie d’apprenants relevant de l’alphabétisation à construire « seuls » des interprétations d’énoncés écrits et oraux ? Quatre axes principaux peuvent être envisagés dans cette ligne de pensée.

4.1. De l'euphémisme du « public spécifique » ... à l'horizon du « public d'apprenants »

Tenir compte du « biographique » (Tabbal-Amella, *ibid.*) des individus impliqués dans un processus d'alphabétisation amène à reconnaître l'entour de leur apprentissage tardif. Cette perspective pouvant porter sur une partie ou la globalité de leurs expériences de vie (quoi que relevant d'une tâche ardue) offre des pistes ouvertes pour l'analyse du complexe lié à l'enclenchement du vouloir-savoir lire et écrire. Mais est-ce pour autant qu'on peut parler de « public spécifique » ? Imputer les difficultés des apprenants dépourvus de scolarisation formelle, aussi minimales soient-elles, à ce vécu ne fait pas sens. Car autant que les besoins et difficultés littéraires varieront en cours de formation si on est jeune ou moins jeune, citadin ou rural, homme ou femme, africain ou européen, etc., autant qu'ils peuvent coïncider. Il serait plus plausible de dire que les publics relevant de l'alphabétisation ont des spécificités intéressantes à optimiser par rapport à ceux catégorisés comme relevant d'un enseignement scolaire formel, que de prétendre leur précarité. Citons à titre d'illustration le facteur d'âge, la temporalité plus ou moins longue d'une vie contribuerait fortement à abolir la barrière étanche des interactions entre apprenant et enseignant et à instaurer une relation de confiance si indispensable. On pourrait objecter en rappelant que « Beaucoup d'éléments montrent que les plus âgés ont une activité cérébrale moins spécifique, moins différenciée, lors d'un ensemble de tâches cognitives (Park et autres, 2001) » (CERI, 2007 : 54), mais au lieu de s'arrêter devant cette inégalité, le mieux serait de penser à investir des efforts pour permettre la réussite scolaire de tout individu scolarisé, étant après tout la finalité de sa formation. Mieux encore renouveler sa vision de l'apprenant aide à revoir ses stratégies d'enseignement et à mettre l'enseignant (qui oriente l'échange) en marche dans le processus dynamique d'apprentissage des alphabétisés. Notamment en confrontant, dans une perspective d'apprentissage conjointement pluri-constructif, le construit social des uns et des autres, et c'est là que communiquer devient réellement un objet d'enseignement. Si on se place dans un cadre exclusivement scolaire, on ne pourra jamais allier enseignement d'une langue et besoins sociaux des individus peu ou jamais scolarisés. L'enseignant pourrait également penser à organiser une correspondance par Internet via les TIC pour pouvoir vérifier continuellement l'acquisition des notions étudiées en dehors de l'espace de formation. En ce sens, « S'il n'y a pas de public spécifique, il y a, cependant, la nécessité d'actions culturelles spécifiques » (Bordeaux, Pignot, 2007 : 19). L'appréhension de ces actions peut être dirigée dans divers autres sens, comme pour investir positivement la volonté qui motive les analphabètes ou illettrés à entamer ou reprendre leurs études, etc.

4.2. De l'approche restrictive par « objectifs d'apprentissage » ... à l'ingénierie d'une « pédagogie différenciée » :

Vouloir intégrer un processus d'apprentissage de l'écrit et de l'oral dans une ou plusieurs langues semble prendre habituellement racine dans un choix préalable, suivant un objectif typique que l'on vise, et généralement dans le cas d'une alphabétisation, c'est à l'exclusion sociale qu'on cherche à échapper. Mais le même apprenant qui voudra apprendre à s'exprimer et à compter dans une langue (français ou autres) pour pouvoir remplir un chèque bancaire, pourrait également vouloir éprouver le besoin de lire une correspondance d'amour à l'élue(e) de son cœur. Les besoins et modalités d'écriture (lexicales et discursives) étant dans ce dernier cas nettement différents de ceux de la première situation (car elles vont au-delà), la valeur de l'objectifs d'apprentissage tracé en amont (même atteint) se voit aussitôt qu'on est confrontés aux situations hétérogènes de la vraie vie perdre tout son sens. Les circonstances de la vie offrent en effet d'autres possibilités situationnelles que celles tracées dans la formation proprement dite, c'est pourquoi il est intéressant de procéder en tenant compte des profils individualisés des apprenants plutôt que de critères uniformisés de sélection. L'extension générale et évolutive que revêt la notion de littératie révèle finalement qu'il en existe plusieurs types (pour : le texte, l'image, la musique, les médias numériques, etc.) au sein de la seule et même dimension.

4.3. De la sphère dévalorisante de la « mémorisation » ... à l'approche réflexive de la « compréhension »

Dans la mesure où l'enseignement/apprentissage du lire/écrire en FLE dans le contexte analphabète algérien est la problématique centrale qui anime notre étude, il importe de s'interroger sur les approches à y privilégier pour en assurer la réussite. Il est utile de rappeler que c'est à un stade infra A1.1 (Lalileche, 2017b) que l'apprenant inscrit en classe d'alphabétisation acquiert les premiers fondements de langue écrite et orale. Mais comment parvenir à dépasser les apprentissages mémoriels³ par cœur au profit d'un goût de lire-écrire à stimuler ? On a tendance à insister sur la nécessité d'installer des compétences chez l'apprenant, et on oublie que ce sont souvent les capacités formatrices des enseignants qui ont une incidence sur la réussite des apprenants dans leurs apprentissages. Donc plus les pratiques enseignantes parviennent à stimuler l'action autonome des apprenants à l'intérieur et en dehors de la classe, mieux c'est. Il est pour cela nécessaire que ceux-ci actualisent leurs pratiques habituelles d'antan. Car l'apprenant apprend des activités de médiation de qui l'enseigne (Laraoui, Morel, Leblanc, 2014). Étant donné

que les incidences qu'a la mémorisation sur les apprentissages sont éphémères, les activités à mettre en place deviennent signifiantes lorsqu'elles répondent à des finalités clarifiées par des tâches à accomplir qui développent la réflexivité. À un niveau élémentaire, on pourrait adopter la conception de B. V. Rosenshine (1986) lorsqu'il explique que le parcours des premiers apprentissages des personnes qui ont une connaissance plus ou moins relative de l'écrit, devraient faire l'objet d'un parcours d'acquisition qui se définit par trois démarches explicites que devrait planifier l'enseignant. La première est le modelage, cette description permet à l'apprenant de saisir l'objectif de son apprentissage en sachant ce qui se passe dans la tête de l'enseignant. Par exemple, ce dernier prend un échantillon de lettres de l'alphabet (3 consonnes et 3 voyelles), il peut demander : « J'ignore quelle voyelle il faut mettre à côté du "p" pour prononcer le "pa" de "papa" ? ». L'adulte assisté par l'enseignant parviendra, même après plusieurs tentatives, à en choisir la bonne. Lors de la deuxième phase (pratique guidée ou dirigée), l'apprenant est amené à consolider sa compréhension par la réalisation orientée par des activités du genre : « à l'aide de la même voyelle "a", essayez de construire des mots contenant deux sons "comme papa" que vous connaissez déjà en français », à ce stade l'adulte a besoin de savoir pourquoi il a tantôt raison, tantôt pas. La troisième phase (pratique ou autonome), offre à cet adulte, seul et responsable, de nombreuses occasions d'investir concrètement les données de ses nouveaux acquis maîtrisés, on pourrait lui demander d' « écrire et lire une courte phrase à l'aide des lettres qu'il vient d'apprendre pour demander un renseignement quelconque à quelqu'un de son entourage institutionnel en français ». On peut également impliquer des démarches linguistiques ludiques de reconnaissance des catégories des unités de sens perceptibles que sont les mots, des entraînements visant le développement de la conscience phonologique devant avoir lieu dans des situations d'échange, avec une prise en charge des objets de la grammaire textuelle, etc. À un niveau avancé, une grande variété de stratégies de compréhension pourrait être envisagée, en intégrant plusieurs formes d'écritures et d'écoute : poésie, bande dessinée, affichages publics, débats télévisés, conversations orales, etc. La situation d'écriture et d'oral peut facilement ainsi être associée à la lecture, par exemple par la production de résumés écrits ou oraux de lectures faites en amont, on entraîne l'apprenant à planifier sa démarche, à mettre son discours en forme et le réviser. On voit bien que la démarche complexe d'écriture et de lecture va au-delà des aspects grammaticaux rigoureux à gérer, elle intègre l'autoévaluation comme capacité à s'améliorer par la mise en place d'une stratégie cognitive, métacognitive et affective, que des représentations sociales qui prennent appui sur les pré-requis. En situant l'individu peu ou pas scolarisé dans un contexte interactif de négociation où il collabore en équipe (Vygotski, 1985 ; Piaget, 1969), on pourrait

amener les apprenant loin dans leur apprentissage (en développant leur réflexion, voire même leur imagination).

4.4. De l'aspect scriptural de la langue ... à une confrontation des « mots », « phrases » aux intentions discursives

À quoi cela sert-il d'apprendre à des adultes plus ou moins ou jamais scolarisés à aligner de la manière la plus littérale des mots et des phrases s'ils ne savent pas comment ils font sens ? Encore moins capables de les réemployer dans des situations appropriées, seule leur mise en contexte à travers des conditions authentiques de vie courante faciliterait leur interprétation et inclusion dans des discours actifs. La langue n'est pas qu'une simple combinaison libre de mots, le sens et l'expression figuratifs peuvent résider même dans les formules les plus routinières. On peut dans cet ordre d'idées, pour maintenir l'attention des apprenants et faciliter leur compréhension, les amener, par un travail mental devant les motiver, à formuler des hypothèses de sens (à partir d'images figées ou pas, de formes observées, de pré-écoutes, etc.), guider leur repérage de la situation de communication et la justifier, les amener à discuter de contenus informationnels à traiter (pour porter un jugement sur des personnages, évaluer des événements ou des comportements), leur faire faire des inférences, ou bien encore leur faire rappeler des énoncés lus ou écoutés en répondant à des questions, etc. Et puisque notre perspective se situe dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il faut développer une pédagogie de la littératie spécifique au FLE, qui soit chargée d'allusions à la fois intertextuelles et interculturelles. Globalement, il faut considérer ces apprenants comme des acteurs déjà intégrés dans une société, dans une culture orale, qui sont déjà issus d'une base d'alphabétisation, et donc préalablement munis de préconstruits langagiers (savoirs, savoir-faire, etc.). Une approche culturelle contrastive les encouragerait à chercher l'origine de la provenance de certaines expressions figées qu'on trouverait dans plusieurs genres (dont la publicité commerciale ou humanitaire), et pouvant correspondre à des paroles de chansons, à des titres de films, des intitulés de livres, etc.

En bref, les multiples valeurs ajoutées de la notion de littératie, comparativement aux savoirs lire-écrire de base résident principalement dans la compréhension de l'utilité de la lecture-écriture. Ceci amène inévitablement à définir autrement les objets à enseigner en cours de FLE pour adultes, et à considérer leur acquisition autrement. Tisser des liens entre pratiques scolaires et extrascolaires, et distinguer la scripturalité normative de la textualité liée à la maîtrise du discours semblent être les ingrédients indispensables pour que l'apprenant en phase d'alphabétisation

puisse apprendre à construire son identité et à se frayer une place dans une société déjà fabriquée et à laquelle il appartient.

Conclusion

En fin de ce parcours sur l’alphabétisation en FLE, prise sous l’ongle propre au champ de la formation des adultes dans le contexte algérien, et discutée dans la perspective des avancées didactiques qui ne peuvent aujourd’hui faire l’économie du revers social, nous avons pris comme socle de réflexion principal une nouvelle forme d’apprentissage qui s’insère dans le champ littéraire.

Dans un pays culturellement riche et foncièrement plurilingue, cette littératie opératoire à potentiel multidimensionnel, qui va de pair avec l’acquisition d’habiletés de lecture-écriture dans les langues premières (l’arabe et le tamazight, pour le cas de l’Algérie), représenterait un atout additionnel, et presque indispensable pour la conservation de la richesse culturelle francophone en Algérie. Elle incite cependant à redéfinir les modalités scolaires lacunaires au cours de la formation des adultes. Elle ne peut, de fait, pas ignorer ce qui se passe dans le monde des apprenants qu’on accueille, et qui apportent les ressources de ce même monde avec eux. Elle appelle notamment au remplacement de la distribution des partages entre écrit et oral par une forme de clivage. Car puisque l’écriture enclot le langage oral dans un système symbolique, et l’oral en assure la dynamique, l’efficacité d’une approche harmonieusement intégrée des deux compétences devient la règle et non l’exception. Cette littératie gagnerait à stimuler l’amas de compétences à participer dans des situations de communication variées qui convergent au service des modes d’acculturation au savoir lire-écrire-parler en FLE. Sa continuité, qui fait aussi l’unité de toutes les dimensions la constituant, réside dans le fait qu’elle poursuit un projet de développement global de la personne humaine. Donc, plus elle se rapproche des attentes et pratiques du monde extrascolaire, plus elle instruit, forme, et qualifie.

Bibliographie

Amzal, N. 2019. « Analyse contextuelle des manifestations socioculturelles à l’œuvre dans les publicités humanitaires ». *Paradigmes*, n°7, p.95-114.

Asezo, M, O, A. 2000. « S’alphabétiser en français dans un milieu anglophone : défi à relever pour l’intégration des francophones analphabètes sur le marché de l’emploi de Toronto ». *Reflets*, vol. 6, n° 2, p.221-225.

Barré-de-Miniac, Ch. 2000. *Le rapport à l’écriture : Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d’Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Bordeaux, M.Ch., Pignot, L. 2007. « Il n’y a pas de public spécifique ». *L’observatoire*, vol. 2, n° 32, p.19-65.

- Bougroum, M., Ibourk, A., Lôwenthal, P. 2006. « La politique d’alphabétisation au Maroc : quel rôle pour le secteur associatif ? ». *Mondes en développement*, vol.2, n° 134, p. 63-77.
- CERI. 2007. *Comprendre le cerveau : naissance d’une science de l’apprentissage*. Paris : Editions OCDE
- Conseil de l’Europe. 2001. *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Germain, C., Netten, J. 2012. « Une pédagogie de la littératie spécifique à la L2 ». *Réflexions, Association canadienne des professeurs de langues secondes*, vol. 31, n° 1, p. 17-18.
- Grossmann, F. 1999. « Littératie, compréhension et interprétation des textes ». *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 19, p. 139-166.
- Lalileche, N. 2018. « Documents authentiques et entrée dans l’écrit des adultes peu ou non scolarisés ». *Synergies Algérie*, n° 26, p. 55-64. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Algerie26/lalileche.pdf> [consulté le 02 avril 2020].
- Lalileche, N. 2017a. « Concevoir un parcours de formation pour développer la compétence écrite chez les apprenants peu ou non scolarisés ». *Synergies France*, n° 11, p. 91-101. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/France11/lalileche.pdf> [consulté le 02 avril 2020].
- Lalileche, N. 2017b. « Le référentiel A1.1, un outil au service de l’alphabétisation ». *Synergies Algérie*, n° 25, p. 133-141. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Algerie25/lalileche.pdf> [consulté le 02 avril 2020].
- Laraoui, R., Morel, M., Leblanc, S. 2014. Des pratiques pédagogiques de l’enseignement du lire/ écrire, déclarées par des enseignants du primaire. *Education et socialisation*, n° 35.
- MEN. 2008. *Bulletin officiel de l’Education Nationale. Loi d’Orientation sur l’Education Nationale n°08-04*.
- Piaget, J. 1969. *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël-Gonthier.
- Pierre, R. 1994. *Savoir lire aujourd’hui : de la définition à l’évaluation du savoir lire*. Montréal : Les éditions logiques.
- Régine, P. 2003. « Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques ». *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 8, n° 1, p. 121-137.
- Rispail, M. 2011. « Littératie une notion entre didactique et sociolinguistique-enjeux sociaux et scientifiques ». *forumlecture.ch*, n° 1, p.1-11.
- Rosenshine, B V. 1986. Synthesis of Research on Explicit Teaching. *Educational Leadership*, vol. 43, n° 7, p. 60-69.
- Tabbal, Amella. S. 2014. « De l’alphabétisation à la littératie : les ingrédients de l’entrée dans l’écrit chez des adultes non scolarisés. Entre forme scolaire et pratiques sociales ». *Spirale-Revue de la Recherche en Éducation*, n° 53, p.87-97.
- Vygotski, L.V.1985. *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.

Notes

1. « L’analphabetisme diffère de l’illettrisme qui concerne le cas des personnes qui bien qu’ayant été scolarisées ont, par manque d’usage, perdu les compétences acquises en matière d’écriture et de lecture » (Bougroum, Ibourk, et Lôwenthal, 2006 : para.29).
2. Cette notion, généralement réservée au processus d’accumulation à l’écrit de la prime enfance, est ici utilisée pour désigner l’entrée dans l’écrit adulte qui précède l’enseignement formel de la lecture (ibid.)
3. Nous ne faisons pas ici allusion à la mémoire orale et/ou visuelle des langues auxquelles on s’est familiarisé avant d’arriver en formation (et qui sont bénéfiques pour l’apprentissage) mais littéralement à la mémoire qui empêche l’apprendre et le comprendre.