



## Le référentiel A1.1, un outil au service de l'alphabétisation

**Nadir Lalileche**

Université Abderrahmane Mira de Béjaïa, Algérie  
nadirlalileche\_fr@yahoo.fr

### Résumé

Cet article s'intéresse à l'analphabétisme en Algérie et plus particulièrement aux moyens de mieux développer la compétence écrite chez les personnes peu ou jamais scolarisées. Il met en lumière les possibilités d'exploitation du référentiel du niveau A1.1 dans le monde de la formation linguistique. Evaluation diagnostique, orientation en formation, enseignement, évaluation finale et suite de parcours sont mis en relation avec cet outil pédagogique dont l'exploitation pourrait apporter un nouveau souffle à l'alphabétisation dans notre pays : besoins langagiers mieux identifiés, contenu de formation plus approprié et certification reconnu. Cet article tente aussi de lever la confusion entre l'alphabétisation, l'enseignement du FLE et la lutte contre l'illettrisme en insistant sur une meilleure prise en compte du critère de la scolarisation.

**Mots-clés :** alphabétisation, personnes jamais scolarisées, formation linguistique, besoins langagiers, niveau A1.1

### المستوى 1.1، أداة لخدمة محو الأمية

**المخلص:** تركز هذه المقالة على الأمية في الجزائر وخاصة على كيفية تطوير الكفاءات الكتابية عند الأشخاص الذين تلقوا تعليماً سطحياً أو لم يتلقوا أي تعليم سابق. ويسلط الضوء على إمكانيات استغلال الكتاب الذي يعالج المستوى 1.1 في مجال التكوين اللغوي. التقييم التشخيصي، التوجيه إلى التعليم، التعليم، التقييم النهائي ومرحلة ما بعد التعليم، كل هذه المراحل بإمكاننا ربطها بهذه الأداة التربوية من أجل تجديد الممارسات في مجال محاربة الأمية : تحديد أفضل للاحتياجات اللغوية، محتوى التكوين أكثر ملائمة وشهادة معترف بها. يحاول أيضاً هذا المقال إزالة اللبس بين محو الأمية وتعليم الفرنسية كلغة أجنبية ومحاربة الأمية لدى المتدربين من خلال التأكيد على اعتبار أفضل لمعيار التعليم.

**الكلمات المفتاحية:** محو الأمية - الأشخاص الذين لم يتلقوا أي تعليم سابق - التكوين اللغوي - الاحتياجات اللغوية - المستوى 1.1.

## Level A1.1, a tool in the service of literacy

### Abstract

This article focuses on illiteracy in Algeria and in particular on ways of improving written competence in people with little or no schooling. It highlights the possibilities of exploiting the A1.1 level in the world of language training. Diagnostic evaluation, orientation in training, teaching, final evaluation and continuation of language training are put in relation with this pedagogical tool whose exploitation could bring a new breath to the literacy in our country: Better identified language needs, more appropriate training content and recognized certification. This article also attempts to resolve the confusion between literacy, FLE teaching and the fight against illiteracy of those who have attended school by insisting that the criterion of schooling be better taken into account.

**Keywords:** literacy, people who have never attended school, language training, language needs, level A1.1

### Introduction

Actuellement, le taux d'analphabétisme en Algérie est, selon l'agence Algérie Presse Service qui cite un communiqué de l'Office National d'Alphabétisation et d'Enseignement pour Adultes, de 12,33% (APS, 2016). Ce chiffre a le mérite de cerner globalement le phénomène en identifiant le nombre de personnes concernées par la non-maîtrise de la compétence scripturale.

Il est vrai que ce chiffre traduit une diminution continue du taux d'analphabétisme : selon le Centre National d'Etudes et d'Analyse pour la Population et le Développement, si on remonte au milieu des années 1960, celui-ci était de 74,6% en 1966, de 40% en 1990 et de 31,9% en 1998 (CNEAPD, 2002). Dix ans plus tard, en 2008, ce taux baisse jusqu'à 22,3% pour ne toucher que 14,77% de la population en 2015 (APS, 2015). Toutefois, ce chiffre montre également que la stratégie nationale d'alphabétisation, lancée par les pouvoirs publics en 2007, n'a pas donné les résultats escomptés. Celle-ci, pour rappel, prévoyait de mettre fin à l'analphabétisme en Algérie en 2016.

Ce constat n'est pas surprenant car les solutions d'un problème qui ne prennent pas en compte ses origines sont vouées par avance à l'échec. D'où l'intérêt de mettre en lumière les causes de l'analphabétisme. Celles-ci sont nombreuses : économiques et sociales (chômage et pauvreté), culturelles (inégalité dans la scolarisation des garçons et des filles et plurilinguisme), historiques et politiques (priorité d'autres préoccupations sociales) et institutionnelles (disparités affectant l'école et concernant le milieu rural et urbain) (Poncet, 2002 : 60-61). A celles-là

s'ajoutent l'échec scolaire et la déperdition qui persistent de façon inquiétante (CNEAPD, 2002).

Des actions en direction des déclencheurs de l'analphabétisme sont par conséquent incontournables pour aboutir à son éradication. L'action pédagogique, qui nous intéresse surtout, est tout aussi indispensable dans la mesure où elle traite ce phénomène après son apparition.

### **Au-delà des chiffres, des interrogations**

Outre ces chiffres, que savons-nous sur la situation de l'analphabétisme en Algérie ? Peu de chose car beaucoup de questions restent sans réponse.

Concernant les personnes alphabétisées :

1. Quel est leur degré de maîtrise de l'écrit en fin de formation et comment l'évaluer ?
2. Au-delà des formations en alphabétisation, une suite de parcours est-elle envisagée ?

En ce qui concerne les personnes non encore alphabétisées :

3. Quel est leur degré d'analphabétisme à leur entrée en formation et quelle orientation envisager ?
4. Quel est leur profil ? (Tranche d'âge, sexe, actives ou non sur le plan professionnel, lieu d'habitation ? etc.).

Dans le but de partager une expérience française en matière de formation linguistique pour adultes peu ou pas scolarisés, nous tenterons de traiter quelques aspects de l'analphabétisme en Algérie en apportant des éléments de réponse aux interrogations que nous venons de soulever. Ceci contribuera à mieux faire connaître les pratiques en vigueur dans les structures de formation françaises de lutte contre l'analphabétisme. De plus, les pistes didactiques que nous suggérons peuvent susciter de nouvelles approches pour mieux traiter l'analphabétisme.

### **La maîtrise de l'écrit et le niveau A1.1 pour le français**

La première interrogation concerne le degré de maîtrise de l'écrit des personnes alphabétisées en fin de parcours d'apprentissage et son évaluation. A ce propos, commençons par dire que dans un parcours d'apprentissage progressif, 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.

Le niveau A1.1 « résulte d'une segmentation qualitative et quantitative de la compétence à communiquer langagièrement que le niveau A1 du CECR décrit » (Mariela De Ferrari *et al.*, 2010 : 3). Les descripteurs de l'utilisateur A1.1 sont par conséquent issus de la synthèse des descripteurs du niveau A1. Dans le CECR, le niveau A1 est appelé niveau « introductif » ou « découverte » car c'est le premier niveau de l'échelle dans lequel l'apprenant découvre la langue (CECR, 2001 : 25). Le Cadre précise aussi que « le Niveau A1 (Introductif ou découverte, Breakthrough) est sans doute le « niveau » le plus élémentaire que l'on puisse identifier de capacité à produire de la langue » (*Ibid.* : 30). Le niveau A1.1, lui, est « situé « à mi-chemin », entre un « savoir zéro » et une compétence de niveau A1 (utilisateur élémentaire) » (Beacco *et al.*, 2005 : 16).

Utilisateur élémentaire		Utilisateur indépendant		Utilisateur expérimenté		
Introductif : A1		Intermédiaire A2	Niveau seuil B1	Avancé B2	Autonome C1	Maîtrise C2
A1.1	A1.2					

La mise en place du niveau A1.1 a nécessité l'élaboration d'un référentiel pour définir ses contours ainsi que la certification qui en découle. Ce référentiel, pour être plus précis, 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.

La conception du référentiel A1.1 a nécessité une analyse exhaustive des référentiels s'adressant habituellement au public migrant peu ou non scolarisé apprenant le français « notamment le référentiel FAS-CUEEP que les formateurs connaissent bien » car c'est le référentiel de formation linguistique de base le plus utilisé dans les organismes de formation à visée d'insertion jusqu'à l'arrivée du référentiel A1.1 (Etienne, 2008 : 13). À celui-ci s'ajoute la prise en compte de descripteurs d'autres référentiels existants pour publics immigrés :

« - Les niveaux d'habiletés de l'Association des centres d'évaluation en langues en Europe (ALTE). Ce sigle est issu de l'anglais : Association of Language Testers in Europe.

- Les standards linguistiques canadiens de 2002 pour le niveau 1 (sur une échelle qui en compte 12) et la mise en relation avec le Test de connaissance du français (TCF) réalisé par le CIEP.

- *La certification initiale de compétence en français élaborée au Centre de linguistique appliquée (CLA) de l'Université de Franche-Comté.*
- *La nomenclature des niveaux de maîtrise de la langue française orale produite par l'IPTR (Institut de promotion des travailleurs) pour acquérir la nationalité française.*
- *L'échelle de niveaux de la « démarche pour l'évaluation, des niveaux débutants aux niveaux intermédiaires en français langue étrangère » de la Cimade » (Ibid.).*

Finalement, grâce au référentiel pour les premiers acquis en français, 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.

### **Aller au-delà du niveau A1.1**

La seconde interrogation a trait à l'étape post-alphabétisation. Rappelons que le niveau A1.1 s'inscrit harmonieusement dans le CECR dans la mesure où il est issu du niveau A1. Les critères relatifs à ses compétences communicationnelles et à ses formes en résultent.

Du CECR, le niveau A1.1 retient aussi l'approche actionnelle. En effet, le parcours d'apprentissage conduisant le public peu ou non lecteur/scripteur vers une première maîtrise de la compétence écrite, c'est-à-dire de A.1.1 à A1, s'inscrit dans cette perspective qui conçoit l'apprenant comme un acteur social ayant à accomplir des tâches. Ces tâches, pas nécessairement langagières, sont accomplies dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (Mariela De Ferrari *et al.*, 2010 : 7).

Ancré de la sorte dans le Cadre, le niveau A1.1 permet aux publics en apprentissage de l'écrit de s'inscrire dans une logique de parcours. C'est pourquoi, suite au développement de compétences langagières propres à l'A1.1, les apprenants disposeront des moyens linguistiques leur permettant de suivre un enseignement/apprentissage correspondant au niveau A1.2 et ainsi valider le niveau introductif A1.

Par ailleurs, le niveau A1.1 est validé par un examen qui donne lieu à la délivrance d'un diplôme par le ministère de l'Éducation nationale. Il s'agit du Diplôme Initial de Langue Française (DILF) qui a vu le jour en 2006. Le DILF constitue ainsi un premier pas vers le DELF puis le DALF.

De cette manière, l'apprentissage étant valorisé, l'apprenant est motivé à poursuivre son parcours d'apprentissage et développer d'autres compétences langagières plus élaborées.

### **Besoins langagiers des apprenants parcours d'apprentissage**

Venons maintenant aux personnes non encore alphabétisées. Celles-ci arrivent-elles toutes en formation avec le même niveau de langue ? Sûrement pas. En substance, certaines n'ont aucune connaissance de l'écrit. D'autres ont conscience de l'existence d'une correspondance entre phonèmes et graphèmes. Elles sont en mesure de percevoir, par exemple, le phonème /a/ dans des mots hyper-fréquents tels que « adresse » ou « café ». D'autres encore ont des stratégies qui relèvent surtout de l'analogie qui se base sur les connaissances graphophonologiques acquises. Ce procédé leur permet d'identifier des mots rencontrés quotidiennement dont la forme graphique rappelle des graphèmes connus. « jour » qui peut être associé à « bonjour », ou « toujours » par exemple.

Ces trois niveaux de maîtrise de l'écrit sont ceux que retient le référentiel A1.1 : le palier *découverte*, le palier *exploration* et le palier *appropriation*.

Le palier *découverte* est considéré comme la première phase où l'apprenant entre dans l'écrit et découvre ainsi l'univers de l'écriture. Au cours de cette étape, il prend conscience de la signification générale de l'écrit et ce qu'il lui permet dans sa vie de tous les jours. Qu'est-ce que la lecture ? Quelle est son utilité ? Quels sont les différents types d'écriture ? etc., sont autant de questions dont les réponses obtenues dans ce palier permettent de construire chez l'apprenant des « représentations positives, attractives et, d'une certaine façon, désacralisées, de ce que lire-écrire permet à celui qui en maîtrise l'usage » (Beacco *et al.*, 2005 : 170).

Le palier *exploration* est l'étape où se développent des compétences relatives au principe alphabétique (correspondance phonie/graphie) et à la fusion syllabique. Celle-ci permet de construire une conscience phonologique : discrimination visuelle à la lecture et auditive à l'écoute. Il s'agit ensuite de la développer progressivement par le recours aux mots les plus usuels de la langue. De cette manière, l'apprenant peut identifier de nouveaux mots en s'appuyant sur des éléments contextuels et les mots déjà connus (Ibid. : 173).

Le palier *appropriation* « développe des stratégies de lecture pour aller vers la généralisation » (Etienne, 2008 : 14). Ces stratégies relèvent surtout de l'analogie qui se base sur les connaissances graphophonologiques acquises par l'apprenant. Ce procédé lui permet d'enrichir son répertoire lexical par des mots rencontrés quotidiennement.

Sachant que les apprenants arrivant en formation présentent une hétérogénéité de niveau en début d'apprentissage, il convient de distinguer les différences qu'ils manifestent par la mise en place d'une évaluation initiale qui permet d'orienter les apprenants vers un de ces trois paliers. Ils feront ainsi l'objet de parcours d'acquisition différents en termes de contenu et de durée de formation.

### **Contenu de formation et besoins des apprenants**

Une formation appropriée est donc synonyme de formation qui prend en compte les besoins langagiers des apprenants. Mais encore faut-il bien identifier ces besoins et les adapter au profil des apprenants : l'âge (adolescent, jeune adulte ou adulte), le sexe, le statut professionnel (travailleur ou non, emploi exercé, femme au foyer), le motif incitant à suivre la formation (trouver un travail, contribuer à la scolarisation de ses enfants, se familiariser avec le courrier administratif, etc.).

Mettre en place un programme de formation « implique une connaissance approfondie du contexte, des publics et de leurs besoins. Ce n'est qu'alors que le formateur peut établir des objectifs de formation réalisables et mettre en œuvre un enseignement adapté » (*Ibid.* : 64). La prise en compte des situations que vivent les apprenants, des documents qu'ils auront à lire, à écrire, à comprendre et des sujets qu'ils auront à aborder est par conséquent incontournable (*Ibid.* : 63).

L'individualisation d'un programme de formation implique une définition des objectifs d'enseignement, une définition des contenus d'enseignement et une structuration de la formation (*Ibid.* : 63-113)

Comme le référentiel A1.1 dresse aussi les contextes d'utilisation de la langue qu'il divise en domaines (privé, public et professionnel) et les situations linguistiques (*acheter, faire des courses, se nourrir, se loger, utiliser les services de santé*, etc.), il offre la possibilité de personnaliser les formations.

### **Scolarisation et analphabétisme**

A ces quatre questions s'ajoute celle de la scolarisation qui nous semble non moins importante car elle crée quelquefois la confusion entre deux publics distincts que sont les personnes scolarisées et les personnes peu ou jamais scolarisées :

5. Les personnes admises en formation ont-elles été déjà scolarisées ?

A première vue, la question peut paraître inopportune car l'analphabétisme renvoie à une situation marquée par l'absence de scolarisation. Cependant, il arrive que des personnes déjà scolarisées soient admises en cours d'alphabétisation car,

bien que sachant lire et écrire en langue première, elles ne maîtrisent que superficiellement, ou pas du tout, l'aspect scriptural de la langue qu'elles souhaitent apprendre.

La distinction public scolarisé/public peu ou non scolarisé est donc essentielle. En effet, les Algériens ayant été scolarisés qui apprennent le français, même s'ils ne savent pas lire et écrire cette langue, ne relèvent pas d'une situation d'analphabétisme mais de FLE. Il serait par conséquent inapproprié de mettre sur le même pied d'égalité des apprenants possédant des capacités de traitement de l'apprentissage absolument différentes. Des différences majeures distinguent les publics non scolarisés des publics scolarisés. Si l'oral, à un niveau de langue infra A1.1, peut être traité de la même manière avec un public scolarisé et non scolarisé, il en est autrement pour l'écrit car dans le traitement de celui-ci « il ne s'agit pas de transférer des concepts d'une langue à l'autre, voire d'une graphie à l'autre (par exemple pour des étudiants d'origine asiatique ou arabe), mais d'acquérir une compétence. Celle-ci n'est pas seulement communicative, mais bien technique » (*Ibid.* : 13-14). De plus, les personnes scolarisées apprennent généralement plus vite car elles ont déjà été confrontées à la situation d'apprentissage en classe. En d'autres termes, elles sont habituées aux exigences de l'apprentissage et possèdent des compétences liées aux pratiques de l'écrit, ce qui n'est pas le cas des autres.

Alphabétisation et illettrisme dans le cas de l'apprentissage de la langue première (l'arabe essentiellement) et alphabétisation et FLE dans celui de l'apprentissage du français doivent être traités séparément.

## Bibliographie

Algérie presse service. 2015. *L'Office national d'alphabétisation célèbre mardi à Batna la journée mondiale de l'alphabétisation.*

<http://www.aps.dz/societe/28233-l-office-national-d-alphab%C3%A9tisation-c%C3%A9l%C3%A8bre-mardi-%C3%A0-batna-la-journ%C3%A9e-mondiale-de-l-alphab%C3%A9tisation> [consulté le 2 novembre 2016]

Algérie presse service. 2016. *La stratégie nationale d'alphabétisation, une expérience unique en Algérie.* [En ligne] : <http://www.aps.dz/societe/46246-la-strat%C3%A9gie-nationale-d%E2%80%99alphab%C3%A9tisation,-une-exp%C3%A9rience-unique-en-alg%C3%A9rie> [consulté le 2 novembre 2016].

Beacco, J.-C. et al. 2005. *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.

Centre national d'études et d'analyse pour la population et le développement. 2002. *Analphabétisme et alphabétisation en Algérie.*

[En ligne] : <http://www.ceneap.com.dz/Pdf/L43.PDF> [consulté le 25 octobre 2016]

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Strasbourg/Paris : Conseil de l'Europe/Didier.



De Ferrari, M. et al. 2010. *Acquérir la compétence de l'écrit à l'âge adulte. Du niveau A1.1 au niveau A1. Un référentiel en cours d'expérimentation*. Délégation générale à la langue française et aux langues de France.

[En ligne] : <http://co-alternatives.fr/wp-content/uploads/2010/03/Du-niveau-A1.1-au-niveau-A1.pdf> [consulté le 17 octobre 2016].

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

Lalileche, N. 2015. « Enseignement/apprentissage donnant accès au niveau A1.1 et besoins langagiers des apprenants peu ou non scolarisés : Analyse de la situation dans les centres de formation français ». *Revue des Sciences Sociales*, n° 20, p. 10-18, Université de Sétif 2. [En ligne] : <http://revues.univ-setif2.dz/index.php?id=1367> [consulté le 15 octobre 2017]

Poncet, M. 2002. L'alphabétisation en Algérie. In : *Economie & Humanisme*, n° 363, p. 59-61. Disponible sur : [http://www.revue-economie-et-humanisme.eu/bdf/docs/r363\\_59\\_alphab\\_algerie.pdf](http://www.revue-economie-et-humanisme.eu/bdf/docs/r363_59_alphab_algerie.pdf) [consulté le 17 octobre 2016]

### Notes

1. Précisons aussi que ces dernières, selon leur degré, peuvent être aussi à l'origine de l'illettrisme.
2. Il s'agit du *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* (voir bibliographie).
3. FAS-CUEEP : Fond d'action sociale - Centre Université Economie d'Education permanente.
4. Le domaine éducationnel n'est pas retenu par le référentiel car il ne semble pas être adapté au public peu ou non scolarisé. Néanmoins, il y fait référence dans la dernière situation d'utilisation de la langue « Commencer à gérer son apprentissage » (Beacco *et al.*, 2005 : 56).
5. Pour ceux qui apprennent l'arabe langue maternelle en raison d'une maîtrise insuffisante de cette langue, il existe une troisième catégorie non encore prise en compte : les personnes en situation d'illettrisme.