



Alphabétisation en Algérie : la difficile entrée dans l'écrit

Nadir Lalileche

Université Abderrahmane Mira – Béjaia, Algérie

nadiralalileche_fr@yahoo.fr

Reçu le 05-04-2020 / Évalué le 16-05-2020 / Accepté le 15-06-2020

Résumé

Cet article s'intéresse à l'alphabétisation en Algérie et à la langue arabe plus particulièrement. Cette action étant répartie sur trois niveaux, il se focalise sur le premier qui est décisif pour une bonne entrée dans le monde de l'écrit des personnes peu ou jamais scolarisées. Il montre que le manuel consacré au niveau 1 ne manque pas d'atouts pour développer la compétence écrite. Cependant, il reste limité en raison, d'abord, de la non prise en compte de certains impératifs qui résultent des premiers contacts des personnes peu ou jamais scolarisées avec la langue écrite et, ensuite, de la mise en œuvre inappropriée de la pédagogie du projet, ce qui risque de perturber non seulement l'apprentissage lié à ce niveau mais aussi la poursuite de parcours prévue à son issue. En définitive, cet article se veut une contribution à l'amélioration de l'action d'alphabétisation des arabophones en Algérie mais aussi des autres dont l'alphabétisation pourrait s'inspirer.

Mots-clés : premier niveau d'alphabétisation, contenus d'enseignement, pédagogie du projet, niveau A1.1

محو الأمية في الجزائر : الدخول الصعب في الكتابة

الخلاصة

تركز هذه المقالة على محو الأمية في الجزائر و على اللغة العربية على وجه الخصوص. بما أن هذا العمل موزع على ثلاثة مستويات فإن هذه المقالة تركز على المستوى الأول الذي يعتبر مرحلة حاسمة من أجل الدخول بشكل جيد في عالم الكتابة للأشخاص الذين تلقوا تعليماً سطحياً أولم يتلقوا أي تعليم سابق. تظهر المقالة أن الكتاب المخصص لهذا المستوى لا يخلو من الإيجابيات لتطوير الكفاءة الكتابية ومع ذلك فإنه لا يزال محدوداً لكونه، أولاً، لا يأخذ بعين الاعتبار الضرورات الناتجة من الاحتكاكات الأولى للأشخاص الذين تلقوا تعليماً سطحياً أولم يتلقوا أي تعليم سابق مع اللغة المكتوبة و، ثانياً، لا يطبق تعليمات بيداغوجية المشروع تطبيقاً ملائماً مما قد يسبب إضطراب التعلم المتعلق بهذه المرحلة و المراحل التابعة لها. باختصار، تهدف هذه المقالة إلى المساهمة في تحسين محو الأمية للناطقين باللغة العربية في الجزائر و لكن أيضاً للناطقين بلغات أخرى.

الكلمات المفتاحية

المستوى الأول لمحو الأمية – محتوى التدريس – بيداغوجية المشروع – المستوى 1.1

Literacy in Algeria: The difficult entry into writing

Abstract

This article focuses on literacy in Algeria and the Arabic language in particular. This action being spread over three levels, it focuses on the first one, which is decisive

for a good entry into the world of writing of the people little or never schooled. It shows that the manual devoted to level 1 does not lack assets to develop the written competence. However, it remains limited because, first of all, of not taking into account certain imperatives that result from the first contacts of the people who have little or no education with the written language and, secondly, from the inappropriate implementation of the pedagogy of the project, this may disturb not only the learning related to this level but also the continuation of the course planned for its outcome. In short, this article is intended as a contribution to the improvement of the literacy campaign of Arabic speakers in Algeria but also of others whose literacy could be inspired.

Keywords: first level of literacy, teaching content, project pedagogy, level A1.1

Introduction

L'Algérie, comme beaucoup de pays, est depuis des décennies confrontée à l'analphabétisme. Consciente de ses effets néfastes, elle a déployé les premiers moyens pour y faire face dans les années 1960. En effet, en 1964, un centre national d'alphabétisation a été créé pour « 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 » (ONAEA, 2009 : 15-16). Plus d'un demi-siècle plus tard, et en dépit des efforts affichés pour l'enrayer, l'analphabétisme subsiste encore. Les derniers chiffres rapportés par Algérie Presse Service annoncent un taux d'analphabétisme en Algérie de 9,44% en 2018, contre 10,43% en 2017 (APS, 2018).

Précisons qu'en Algérie, les actions d'alphabétisation sont essentiellement orientées vers la langue arabe¹. Tamazight, longtemps marginalisée, commence à être prise en charge de manière graduelle. Le français, qui intéresse une tranche de la société, est également pris en compte selon la demande.

De cette triade de langues qui coexiste en Algérie, cet article s'intéresse à l'arabe qui est la seule langue à avoir un programme national officiel. Il s'intéresse plus particulièrement au premier niveau de l'alphabétisation car il représente la porte d'entrée dans l'écrit et les apprenants adultes y font leurs premiers pas. Il va donc sans dire que cette étape est essentielle pour motiver les apprenants dans leur amorce de l'apprentissage et dans sa poursuite. Parmi les multiples questions que l'alphabétisation peut susciter, cet article en retient trois :

- Quel est le degré de pertinence des contenus d'enseignement et des activités qui s'y rattachent dans le manuel d'alphabétisation du premier niveau ?
- Quelle mise en œuvre est faite de la méthodologie d'enseignement retenue par ce même manuel ?

- Quel impact peut avoir l'enseignement du premier niveau sur la suite du parcours d'apprentissage ?

1. Structure et contenu d'enseignement du premier niveau

Les cours d'alphabétisation sont repartis en trois niveaux. À chacun de ces derniers est associé un manuel. Ils portent tous le même nom : « Livre de la langue arabe », premier, deuxième et troisième niveau. Le premier renferme des enseignements de « tronc commun ». Il est à signaler que ces manuels sont accompagnés d'un guide de l'enseignant mais ne comportent pas de cahier d'activités.

Du point de vue structurel, le manuel du niveau 1 auquel nous nous intéressons est divisé en 3 parties de volume inégal : « la phase introductive » (la plus courte : page 4 à page 21), « la phase des enseignements fondamentaux » (la plus longue : page 22 à page 114) et « la phase des enseignements effectifs » (page 115 à page 150).

1.1. La phase introductive

La phase introductive est constituée de 15 « séances » qui sont en réalité des exercices variés. Ils ont pour principal objectif de faire s'exprimer les apprenants : « Je me présente », « Je présente mon/ma camarade », « Connaître le centre où j'apprends », « Je nomme ce que je vois en classe », je nomme ce que je vois dans « la rue », « la cuisine », « le salon », etc. sont les titres de ces exercices (Aouissi *et al.*, 2008 : 151). En plus d'être variées, ils ont aussi l'intérêt de représenter des situations qui renvoient au vécu des apprenants : chez soi, la rue, la poste, la classe, etc.

Cependant, en dépit de ces aspects positifs, ces exercices restent répétitifs et courts et leur structure suit le modèle du sixième exercice dans lequel l'apprenant nomme ce qu'il voit dans la cuisine en utilisant des pronoms démonstratifs (7 images illustrent l'exercice). Ensuite, il nomme d'autres objets qu'on trouve dans le même lieu (*Ibid.* : 11). Par ailleurs, comme nous venons de le préciser, ils touchent essentiellement à la production orale et l'écrit n'est abordé que dans les deux derniers où l'apprenant reproduit des figures géométriques (exercice 14) et où il observe les lettres de l'alphabet pour ensuite relier celles qui présentent des ressemblances formelles (exercice 15). A ce stade de l'apprentissage, dessiner des triangles, des carrés et d'autres figures pour travailler le graphisme est pour le moins une activité précoce.

À cela s'ajoute l'aspect superficiel des exercices. Pour la leçon 6 toujours, à laquelle ressemblent presque toutes les leçons, l'apprenant donne les réponses : ceci est une table, ceci est un réfrigérateur, celle-là est une thermos de café, etc. L'exercice est encore plus superficiel lorsque l'on sait que le vocabulaire des objets quotidiens est connu par les Algériens qui ont l'arabe pour langue première (même si quelquefois il existe des différences entre les parlers régionaux et l'arabe classique qui est utilisé dans l'enseignement).

1.2. La phase des enseignements fondamentaux

Cette phase renferme sept unités. Chacune de ces dernières regroupe quatre leçons qui introduisent chacune une lettre de l'alphabet. Elles sont suivies par un exercice de synthèse et un projet. Toutes les leçons se déroulent en suivant le même cheminement :

- « 1- J'écoute et je comprends » (l'apprenant écoute la lecture du texte par l'enseignant).
- « 2- Le dictionnaire linguistique » (définition de deux ou trois mots et/ou expressions difficiles rencontrés dans le texte).
- « 3- Je m'exprime » (l'apprenant répond oralement à deux ou trois questions qui portent sur le texte).
- « 4- Je découvre » (l'apprenant découvre une lettre isolée d'une des phrases du texte).
- « 5- Je sélectionne » une lettre (d'abord, l'apprenant repère lui-même la lettre étudiée dans une nouvelle phrase, puis dans des mots illustrés par des images).
- « 6- Je dessine les lettres » (l'apprenant reproduit la lettre étudiée en l'écrivant plusieurs fois avec ses différents accents).
- « 7- Je fais les exercices » (l'apprenant fait deux exercices de complétion qui consistent à compléter des mots avec la lettre étudiée et à la colorier/souligner dans d'autres).

« J'exploite mes acquis » synthétise le contenu de l'unité. Dans cette partie, l'apprenant fait un exercice d'appariement où il relie des mots auxquels il manque une lettre aux quatre lettres étudiées puis dans un deuxième exercice propose par écrit des mots personnels en utilisant ces quatre mêmes lettres).

« Je réalise le projet » clôture l'unité. Il s'agit d'une activité qui reprend le thème principalement traité. À titre d'exemple, l'unité 5, consacrée à l'environnement, a pour projet de connaître « les moyens de garder propre son quartier » (*Ibid.* : 87).

1.3. La phase des enseignements effectifs

La troisième et dernière partie est composée de trois unités. Chacune est formée de deux leçons, une synthèse et un projet de classe. Les activités qui forment ces leçons sont différentes de celles de la phase précédente. Chaque leçon suit en effet un parcours plus long et plus complexe :

- « 1- Je lis et je comprends » (l'apprenant lit le texte proposé).
- « 2- Le dictionnaire linguistique » (définition de deux ou trois mots et/ou expressions difficiles rencontrés dans le texte).
- « 3- J'extrais les idées du texte » (l'apprenant répond aux questions posées sur le contenu du texte : compréhension écrite).
- « 4- Je m'exprime » (l'apprenant répond aux questions posées sur le contenu du texte : production orale).
- « 5- Je recopie lisiblement » (l'apprenant recopie une phrase construite avec des mots dont certaines lettres se ressemblent).
- « 6- Je reconnais » (l'apprenant fait des exercices de conjugaison et de complétion pour découvrir des mots entiers²).
- « 7- J'utilise » (attire l'attention de l'apprenant sur l'utilisation différenciée de certaines lettres ou groupes de lettres)³.
- « 8- Je compose » (l'apprenant compose lui-même des phrases ou complète des phrases ou des textes auxquels il manque des mots).
- « 9- Je réalise » (exercices de manipulation de phrases telle que la substitution d'un mot par un autre, la complétion des phrases par les mots proposés, etc. et de production de phrases personnelles...).

La synthèse tient sur page et renferme deux à trois exercices de grammaire qui portent sur l'écriture/production de mots et de phrases mais aussi sur la lecture/compréhension de phrases et de textes.

Enfin, le projet qui clôture chaque unité est une tâche complexe qui est à réaliser en plusieurs étapes. A titre d'exemple, « concevoir une carte d'invitation à une pièce théâtrale ou à un événement familial » est le projet retenu dans la deuxième unité (*Ibid.* : 140).

En résumé, dans l'ensemble, les trois phases de ce premier niveau suivent une progression linéaire cohérente en allant du simple au complexe. En d'autres termes, des lettres vers les mots, des mots vers les phrases, des textes courts vers les textes plus élaborés mais aussi, des exercices pratiques simples aux exercices pratiques de plus en plus exigeants. Cependant, à l'intérieur des trois phases, cette cohérence se fait moins sentir, comme nous allons l'expliquer ci-dessous.

2. L'entrée compromettante dans l'écrit

Suite à l'analyse du manuel consacré au premier niveau de l'alphabetisation, il apparaît qu'il ne propose pas une entrée harmonieuse dans le monde de l'écrit. Ceci est d'abord dû à la nature des exercices qu'il propose dans les trois phases qui le composent (particulièrement dans la première) mais aussi et surtout pour des raisons méthodologiques, perceptibles dans les deux autres phases. Passons donc en revue les trois phases du manuel en question.

2.1. La phase introductive et le palier de découverte du niveau A1.1

Aux remarques que nous avons déjà formulées sur la phase introductive, faisons maintenant un comparatif entre cette phase et le palier de découverte qui est le premier palier du niveau A1.1 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECR)⁴. Cela mettra en lumière les aspects non pris en compte par le manuel.

Dans la phase de découverte, l'apprenant entre dans le domaine de l'écrit, « il part à la découverte de cet univers relativement familier, puisque côtoyé au quotidien. Celle-ci s'accompagne d'une réflexion sur ce que lire et écrire peuvent signifier et sur ce qu'ils impliquent de la part du lecteur-scripteur » (Beacco *et al.*, 2005 : 170). En d'autres termes, il trouvera des réponses à des questions comme « Qu'est-ce que lire ? », « Quels sont les différents types d'écrits ? », « À quoi servent-ils ? », etc. (*Ibid.*). A ce stade, l'enseignement a donc pour objectif de conduire « l'apprenant à mettre en place et/ou à développer les premières compétences et stratégies nécessaires au traitement de l'écrit dans une perspective d'accès au sens » (*Ibid.*). Même si cette étape ne relève pas de l'enseignement linguistique proprement dit, elle n'est pas à sous-estimer. Bien au contraire, à son issue, l'apprenant construira des « représentations positives, attractives et, d'une certaine façon, désacralisées, de ce que lire-écrire permet à celui qui en maîtrise l'usage » (*Ibid.*).

Cette dernière est aussi l'étape où l'enseignant construit une première approche du rapport oral/écrit « par la mise en parallèle du déroulement chronologique de la chaîne parlée avec le déroulement spatio-temporel de l'écrit » (*Ibid.* : 171). Autrement dit, il fait prendre conscience aux apprenants que la lecture/écriture suit la parole dans l'espace graphique selon un cheminement qui va de droite à gauche, du haut vers le bas.

Lors de cette phase toujours, « les constituants de la chaîne écrite (lettres, espaces, signes non littéraires...) sont observés du point de vue de leurs caractéristiques graphiques, puis mémorisés dans leurs particularités discriminantes » (*Ibid.*).

À ce premier stade, on ne parlera pas de lecture mais seulement de reconnaissance comme en témoignent les descripteurs de la situation de réception de la phase de découverte (*Ibid.* : 171-172) :

- « 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 mots-signaux mémorisés pour se repérer dans son environnement quotidien » ;
- « reconnaître des documents diversifiés de la vie quotidienne et pouvoir en saisir et/ou en expliquer, 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 ? ... ».

La production écrite, quant à elle, est limitée à certaines informations relatives à l'identité (*Ibid.* : 172) :

- « 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. ».

Concrètement, tout au long des premières séances, l'enseignant commencera par des activités d'échange dont les consignes portent sur le rôle de l'écrit (Pourquoi écrit-on ? Où écrit-on ? Quelles informations véhicule l'écrit ? Quelle est l'importance de l'écrit ? etc. En recourant le plus possible aux documents authentiques, il demandera de remettre certains dans le bon sens, d'identifier d'autres (facture d'électricité, d'eau, de téléphone, extrait de naissance, permis de conduire, passeport, fiche de paie, badge, etc.), de préciser à quoi ils renvoient (à l'information, à l'identité, au travail, etc.). Pour aller plus loin, il travaillera sur des documents de manière isolée (repérer le nom, le prénom, l'adresse... sur des pièces d'identité), etc.

Comme on peut aisément le constater, la phase introductive du programme d'alphabétisation ignore les impératifs liés aux premiers contacts entre l'apprenant peu ou jamais scolarisé et l'écrit qui est un nouvel univers dans lequel il pénètre.

2.2. Mise en œuvre de la pédagogie du projet

Quant à la phase des enseignements fondamentaux, comme nous l'avons déjà précisé, elle présente des unités qui commencent par un travail de compréhension et de production orales. Suite à cela, l'apprenant découvre une lettre de l'alphabet qu'il manipule ensuite dans plusieurs exercices. Cette démarche qui relève des

choix des concepteurs est certainement productive. Par contre, ce qui est notable est l'activité finale qu'on appelle « réalisation du projet ». Comme nous le savons, dans la pédagogie du projet, l'apprenant est mis face à une situation-problème à surmonter en réutilisant les savoirs qu'il a préalablement acquis. Or, la réalisation des projets associés aux unités qui forment cette étape ne requière ni la réintégration des savoirs nouveaux, ni la réalisation d'une production concrète. À titre d'exemple, l'unité consacrée à l'économie propose quatre leçons : « L'importance de l'agriculture », « La terre est un précieux trésor », « L'importance de l'industrie » et « Les métiers traditionnels ». Le projet à réaliser à son terme porte le nom « Identifier les avantages des engrais pour les terres agricoles » (Aouissi *et al.*, 2008 : 74). Ce qui est attendu de l'apprenant en classe est « l'identification des deux sortes d'engrais », « leurs origines » et « les avantages de chacun d'eux dans la fertilisation » (*Ibid.*). Afin d'y arriver, il doit recueillir ces informations en dehors de la classe. Pourtant, ce sujet n'est abordé dans aucune des leçons de l'unité. De plus, les moyens linguistiques nécessaires pour en parler n'y sont pas pris en compte. En outre, le « projet » est à faire oralement et non pas par écrit.

Concernant la phase des enseignements effectifs, elle se focalise sur l'écrit. En effet, en dehors d'une activité d'expression orale, les leçons sont consacrées à la lecture/compréhension (1, 2 et 3^b), au recopiage (5), au traitement d'une catégorie grammaticale (6) et à l'expression écrite (8 et 9). Arriver à la troisième étape du manuel, il est appréciable d'orienter les activités vers l'écrit. Toutefois, force est de constater que les textes d'ouverture des unités sont longs pour des apprenants peu ou jamais scolarisés. En guise d'exemples, citons les textes de l'unité 1. Celui de la première leçon se compose d'environ 90 mots, celui de la deuxième, de plus de 110 mots (*Ibid.* : 116/121). À l'intérieur des unités, l'exercice 8 requière la lecture d'un texte d'une trentaine à une soixantaine de mots (*Ibid.* : 132/137). De plus, on remarque la présence d'un exercice d'expression écrite de trois lignes sur le tourisme⁶ (*Ibid.* : 143).

Si l'on met en parallèle le premier niveau d'alphabétisation et le palier 3 du niveau A1.1 (phase d'appropriation), on constate le grand écart qui les sépare. Pour la compétence de lecture, ce palier poursuit

- la reconnaissance « des noms, des mots ou expressions les plus courants dans les situations ordinaires de la vie quotidienne (signalétique, indications manuscrites (doublées d'icônes), prix, horaires ...) » ;
- le repérage et la compréhension dans des textes courts « des données chiffrées, des noms propres et d'autres informations visuellement saillantes » ;
- la compréhension « des textes constitués d'une ou deux phrases, comportant des mots et des expressions familiers » (Beacco *et al.*, 2005 : 176-177).

Pour la compétence d'écriture, il recherche :

- la transcription « sous la dictée ou en autodictée des écrits courts (mots, adresses, chiffres, noms...) avec une transcription phonétique suffisante mais dont l'orthographe peut être défaillante » (destinés à sa propre relecture) ;
- l'écriture d'« un message informatif simple (de quelques mots) relatif aux activités de la vie quotidienne ou à tout autre aspect de son domaine d'expérience, comportant éventuellement aussi quelques détails personnels (pour la correspondance) » (*Ibid.* : 177).

Sur un autre plan, les projets de la présente phase, comme ceux de la phase qui la précède, n'ont pas de lien avec le contenu des unités qu'elles clôturent. Afin d'expliquer cette discordance, prenons pour exemple la dernière unité du manuel qui traite du tourisme. La première leçon qui compose cette unité s'intéresse au tourisme et plus particulièrement à sa place en Algérie, aux efforts réalisés pour sa promotion et à son intérêt culturel (Aouissi *et al.*, 2008 : 141). Les mots « tourisme », « devise », « parcs » et « festivals » sont ensuite expliqués. Puis les apprenants réalisent tour à tour une activité de compréhension écrite et de production orale. Après, ils recopient une phrase qui met en exergue deux lettres différentes mais de graphie et de prononciation proches⁷. En grammaire, ils abordent alternativement la phrase nominale puis la phrase verbale pour ensuite distinguer les différentes graphies de la lettre « T » selon qu'elle soit au début, au milieu ou à la fin du mot⁸. Après toutes ces activités, il leur est demandé de composer un court texte de « trois lignes » sur le tourisme. Les deux exercices suivants reprennent la phrase nominale et verbale (compléter des phrases par des mots personnels). Enfin, ils corrigent des phrases contenant des mots dont la lettre « T » est mal orthographiée.

La leçon 2 s'intitule « Le tourisme et l'amour du pays ». Naturellement, elle suit les mêmes étapes que la leçon précédente. En grammaire, elle traite de la phrase et de ses constituants (verbe, sujet et complément) et de la graphie/phonie de la lettre « A⁹ ». En production écrite, il est attendu des apprenants une rédaction d'un texte descriptif de « cinq lignes » d'une région touristique qu'ils ont visitée puis la formation de phrases personnelles à partir des mots proposés (6 mots dont un seul renvoie à la thématique de la leçon) pour finir avec un exercice d'écriture sur les différentes graphies de la lettre « A ».

Le projet qui vient clore cette unité est formulé ainsi : « Ecrire une lettre à un ami pour l'inviter à passer les vacances d'été dans une des régions touristiques d'Algérie » (*Ibid.* : 150).

Pour le réaliser, le manuel préconise de suivre cinq étapes (*Ibid.*) :

- « Les apprenants prennent connaissance des constituants de la lettre de correspondance privée » (emplacement de la date et du lieu d'écriture, du nom, du prénom, de l'adresse... sur la lettre).
- « Les apprenants rédigent la lettre sur le brouillon. »
- « Passage de l'enseignant entre les rangées pour donner les instructions nécessaires et discuter avec les apprenants ».
- « Quelques apprenants lisent leur production ».
- « L'enseignant choisit les meilleures productions et les écrit au tableau ».

Si en théorie la réalisation de ce projet par le suivi de ces étapes semble simple, en pratique, ce n'est pas le cas. D'abord, comme nous venons de le souligner, les deux leçons ont porté sur des éléments linguistiques sans relation avec la correspondance privée. Les apprenants n'ont donc pas acquis les savoirs à réutiliser pour écrire une lettre. Ces savoirs indispensables ne sont abordés que lors de la séance consacrée au projet.

Dans ce cas, comment, dans l'étape 2, les apprenants peuvent-ils rédiger une lettre au brouillon, après avoir pris connaissance de sa présentation matérielle et en s'aidant uniquement de connaissances grammaticales expliquées explicitement (les phrases nominale et verbale - la phrase et ses constituants, les graphies des lettres « T » et « A ») ? Les orientations de l'enseignant qui guide les apprenants dans leurs réalisations sont certainement nécessaires, mais jusqu'où ira-t-il dans son accompagnement pour que ses apprenants rédigent leur lettre¹⁰ ?

Afin de mieux matérialiser les difficultés générées par cette tâche, ajoutons que la longueur de la production écrite dépend du niveau des apprenants. À ce stade de l'apprentissage, attendre des apprenants la rédaction d'une lettre de plusieurs lignes est utopique. En effet, en A1 (niveau introductif du CECR), qui est destiné aux personnes scolarisées, le descripteur de la compétence d'écriture est formulé ainsi : « Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel. » et « Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances (CECR, 2001 : 26). Il est par conséquent malaisé d'attendre des apprenants peu ou jamais scolarisés ce qui est attendu des apprenants lecteurs scripteurs.

Conclusion

Les objectifs poursuivis par le manuel d'alphabétisation de niveau 1 sont multiples. Ils sont annoncés, sans être précisés, comme étant des savoirs, des

savoir-faire et des savoir-être. Ce livre précise en effet qu'il poursuit l'acquisition par les apprenants « de compétences linguistiques essentielles : l'expression, la lecture, l'écriture » ; « de connaissances et de comportements exploitables dans des situations qui ont du sens » mais aussi le développement de « valeurs morales, sociales, civilisationnelles et humaines » en vue de leur permettre d'interagir positivement en société (Aouissi et al., 2008 : 2).

Le manuel signale aussi que l'approche par compétences et la pédagogie du projet, entre autres, sont adoptées. Ces choix ont pour but de développer les capacités des apprenants et de leur faire acquérir plusieurs compétences grâce au réemploi effectif des diverses acquisitions (*Ibid.*).

Afin que ces objectifs soient atteints et, par là même, effectuer convenablement l'entrée dans l'écrit et favoriser l'enseignement/apprentissage, plusieurs réajustements s'imposent. En premier lieu, la refonte de la phase introductive dont le but est d'accompagner les apprenants dans la découverte de l'écrit. En second lieu, l'application effective de la pédagogie du projet en créant des liens concrets entre les situations-problèmes proposées et les leçons qui sont à leur service.

Bibliographie

Algérie presse service. 2018. *Recul à 9,44% du taux d'analphabétisme en 2018*. [En ligne] : <http://www.aps.dz/societe/79409-recul-a-9-44-du-taux-d-analphabetisme-en-2018> [consulté le 27 novembre 2018].

Aouissi, A. et al. 2008. *Livre de langue arabe, le premier niveau, tronc commun*. Office National d'Alphabétisation et d'Enseignement pour Adultes.

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.

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

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

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 03 avril 2020].

Notes

1. En raison de l'importance de savoir calculer, les mathématiques sont également prises en charge dans le programme d'alphabétisation.
2. Exercices de grammaire qui portent sur des mots tels que les pronoms personnels, des pronoms démonstratifs, des conjonctions, etc. mais aussi sur la phrase pour découvrir le sujet, le verbe, le complément, etc.
3. Comme par exemple : « الحوية » / « الرسم » pour dire que le son [l] est tantôt prononcé, tantôt non (*Ibid.* : 136).

4. Le niveau A1.1 décrit les compétences langagières attendues des adultes peu ou non scolarisés. La compétence écrite qui lui est associée est répartie sur 3 paliers : « découverte », « exploration » et « appropriation ».

5. Les chiffres renvoient aux étapes successives des leçons.

6. « 9 - Je compose un court paragraphe de trois lignes dans lequel je parle du tourisme ».

7. « ت / ث »

8. « ة / لة » « ت / تة » « ن / نة »

9. « و / وة » « ء / ءة »

10. Afin de réaliser ce projet, l'enseignant pourrait retenir trois actes de parole puis les décliner en contenu langagier : « Saluer », « Interpeller » et « Prendre congé ». Le vocabulaire des jours de la semaine, des mois de l'année, des saisons, etc. (faire une sélection) peuvent compléter ce travail. L'exploitation de quelques lettres de correspondance (authentiques ou non) serait utile pour prendre conscience de la disposition des différentes parties de la lettre sur la feuille de papier. Cela dit, même présenté ainsi, les exigences de la tâche sont au dessus des capacités des apprenants jamais scolarisés.