



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Concevoir un parcours de formation pour développer la compétence écrite chez les apprenants peu ou non scolarisés

Nadir Lalileche

Université Abderrahmane Mira – Béjaïa, Algérie

nadirlalileche_fr@yahoo.fr

Reçu le 16-01-2017 / Évalué le 03-03-2017 / Accepté le 23-05-2017

Résumé

Le présent article s'attache à décrire le parcours de formation destiné aux apprenants peu ou non scolarisés. Ces derniers ont la particularité d'être un public non lecteur/non scripteur ou maîtrisant faiblement la compétence écrite. De ce fait, ils présentent des besoins langagiers spécifiques, différents de ceux des apprenants scolarisés. Dans ce parcours de formation, l'enseignement/apprentissage du français, en plus de prendre appui sur les besoins des apprenants, se base sur les conditions réelles de leur contact avec la langue écrite. Il a pour objectif de faciliter les premiers pas de ces apprenants vers l'accès à la communication écrite dans le milieu social.

Mots-clés : parcours de formation, personnes peu ou jamais scolarisées, compétence écrite, référentiel A1.1

Designing a Training Path to Develop the Writing Competence of Learners with Little or No Schooling

Abstract

This article attempts to describe the training path for learners with little or no schooling. This student population has the peculiarity of being non-readers / non-writers or poorly proficient in written competence. As a result, they have specific language needs, different from those of more highly educated learners. In this training path, the teaching and learning of French, in addition to being based on learners' needs, is based on the actual conditions of their contact with the written language. It aims to facilitate the first steps of these learners towards access to written communication in the social environment.

Keywords : training path, people with little or no schooling, written competence, frame of reference A1.1

Introduction

Personnes scolarisées et personnes peu ou non scolarisées dans leur pays d'origine constituent deux publics d'apprenants radicalement différents. Alors que les premières maîtrisent au moins l'oral et l'écrit de leur langue maternelle, les

deuxièmes n'en maîtrisent que l'oral et le système graphique de toute langue leur est étranger. L'impossibilité d'accéder à l'écrit qui est pourtant fortement présent dans la vie quotidienne (commerces, administrations, formation, éducation, déplacements, chez soi, etc.) met ces personnes dans une situation de vulnérabilité certaine.

Apprendre le français pour les personnes peu ou jamais scolarisées nécessite le suivi d'un parcours d'apprentissage particulier qui prend en compte l'oral et l'écrit. Même s'ils sont indissociables, nous nous intéressons essentiellement à l'écrit dans la description de ce parcours dont nous présentons les étapes successives.

1. Analyser les besoins langagiers

Les besoins langagiers occupent une place de plus en plus importante dans l'enseignement des langues. De nos jours, ils sont même devenus incontournables car ils font « immédiatement référence à ce qui est directement nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi qu'à ce qui lui manque à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage » (Cuq, Gruca, 2005 : 141). L'enseignement/apprentissage a donc pour but de répondre aux besoins langagiers des apprenants. Ceux-ci diffèrent d'un apprenant à un autre car les situations de communication auxquelles sont (ou seront) confrontés les demandeurs de formation leur sont propres. De plus, les acquis de chacun lui sont propres aussi et tous ne poursuivent pas forcément les mêmes objectifs d'apprentissage. De ce fait, la précision des besoins, en plus d'être une étape importante, est essentielle car l'enseignement/apprentissage en découle.

La mise en œuvre de l'analyse des besoins peut s'appuyer sur la conception de la communication. Selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECR), la communication est l'emploi de compétences langagières dans des contextes et des conditions variés en se pliant à certaines contraintes (CECR, 2001 : 15). L'identification des besoins revient par conséquent à identifier le plus précisément possible les contextes d'utilisation de la langue par les apprenants. Les personnes chargées des formations (les formateurs et les concepteurs de manuels notamment) doivent, comme le signale Sophie Etienne, « analyser les domaines et les situations dans lesquels les apprenants ont à interagir, leurs relations personnelles ou professionnelles en contexte, ainsi que les compétences qui leur sont nécessaires » (2008 : 63).

2. Identifier les contextes d'utilisation de la langue

S'inspirant du CECR, le référentiel A1.1 retient trois contextes d'utilisation de la langue : le domaine personnel, le domaine public et le domaine professionnel¹. Chacun est précisé par un ensemble de compétences générales à acquérir afin d'être en mesure d'appréhender les situations qui les définissent respectivement. Citons un exemple de compétence générale pour chacun de ces trois contextes.

Dans le domaine personnel, *l'utilisateur/apprenant* est capable de « gérer certains aspects immédiats de sa vie matérielle et sociale dans ce contexte, en ce qui concerne ses déplacements, son hébergement, sa santé, ses loisirs, l'éducation de ses enfants... en utilisant sa langue maternelle et/ou la langue cible et/ou d'autres langues de son répertoire pratiquées par ses interlocuteurs » (Beacco *et al.*, 2005 : 53).

Dans le domaine public, *l'utilisateur/apprenant* est en mesure « de commencer à fréquenter les médias écrits, de manière partielle (identification des types de publication) » (*Ibid.*).

Dans le domaine professionnel, il est capable « d'être sensible (même intuitivement) à certaines caractéristiques du secteur d'activité ou de l'entreprise dans laquelle il est employé (horaires, définition des tâches, droit du travail et son application, activités syndicales, activités de nature récréative ou culturelle, relations hiérarchiques et gestion verbale/communicative de celles-ci, mesures de sécurité...) » (*Ibid.* : 54).

Par ailleurs, les diverses situations que présente chaque domaine sont analysées en paramètres : *lieux, institutions, personnes, objets, événements, actes et textes* (CECR, *Ibid.* : 43). Le formateur veillera donc à identifier les situations où sont (ou seront) impliqués les apprenants. A titre d'exemples, détaillons les *lieux* et les *objets* qui constituent les trois sphères.

Concernant le domaine personnel, les lieux qui le composent sont variés : la maison avec ses différents espaces intérieurs et extérieurs (salon, cuisine, chambre, jardin, garage, etc.), les lieux privés en dehors de chez soi (un hôtel, une auberge, etc.). Les objets personnels relèvent de la décoration et l'ameublement, de l'habillement, des équipements domestiques, des jouets, etc.

Quand au domaine public, la rue, les transports en commun, les magasins, les marchés et supermarchés, les établissements de santé, etc. sont les principaux lieux qui le composent. Les objets de caractère public sont l'argent, le porte-monnaie et le portefeuille, les documents officiels, les marchandises, les repas, etc.

Le domaine professionnel enfin, regroupe différents lieux : les bureaux, les usines et ateliers, les ports, gares et aéroports, etc. Les objets du monde professionnel sont les machines de bureau (bureautique), les machines industrielles et les outils industriels et artisanaux.

3. Déterminer les situations d'utilisation de la langue

Le découpage que nous venons de présenter concerne l'échelle des six niveaux de langue du CECR. Dès lors, on comprend aisément que plus un niveau est élevé, plus les domaines d'application de la langue deviennent étendus. L'inverse étant vrai, pour les personnes peu ou non scolarisées, les situations qui définissent ces domaines relèvent de compétences de communication minimales. En effet, une des situations caractéristiques du premier contexte est « acheter, faire des courses ». A l'écrit, sa maîtrise signifie que l'utilisateur/apprenant est capable, dans un supermarché, de « comprendre la signalétique indiquant la localisation des rayons » (Beacco *et al.*, *Ibid.* : 54). Rayon fruits et légumes, rayon épicerie, rayon produits laitiers, etc. sont autant d'exemples de la multitude d'un lexique spécifique à exploiter en classe.

Elle signifie également qu'il est capable de « reconnaître le nom générique de certains produits ou des noms de marque » (*Ibid.*). Pâtes, yaourts, poissons, etc. pour les produits alimentaires. Vêtements, jouets, électroménager, etc. pour d'autres produits.

Elle englobe enfin la capacité à « identifier certaines publicités récurrentes (*soldes, promotion, offre spéciale...*) » (*Ibid.*).

Bien que le prix et la quantité soient associés à l'oral², notons qu'ils peuvent aussi être traités à l'écrit pour développer une autre compétence : identifier le prix d'un produit en fonction de son poids ou sa quantité/forme (X euro le kilo/la livre, etc., X euro le paquet/la boîte/la bouteille, etc.).

« Se loger, gérer sa vie dans un appartement, une habitation », « utiliser les services postaux et bancaires », « utiliser les services de santé », « communiquer (partiellement) au travail », etc. représentent d'autres situations à affronter par les utilisateurs de la langue peu ou jamais scolarisés³ (*Ibid.* : 54-56).

4. Repérer les conditions et les contraintes de la communication

Les conditions de la communication ont une influence sur l'usage de la langue. Elles sont, pour l'écrit qui nous intéresse surtout, essentiellement de nature matérielle. Elles peuvent être favorables à l'utilisation de la langue (imprimé de

bonne qualité, écriture lisible et éclairage suffisant) ou au contraire préjudiciables à la communication, et c'est là qu'on parle de contraintes (mauvaise qualité de l'imprimé, écriture peu lisible, éclairage faible) (CECR, *Ibid.* : 42). Ajoutons que la taille de l'écriture (grande, moyenne ou petite) et/ou sa forme (écriture cursive, en script ou en capitales) peut aussi avoir une incidence sur la communication.

Par conséquent, tout formateur doit être conscient que les conditions réelles de la communication ne sont pas toujours identiques à celles de la classe. Prévoir les conditions du quotidien peut remédier à certaines contraintes naturelles inévitables.

5. Elaborer un programme de formation

Etablir un programme de formation est la suite logique des étapes précédentes. En effet « l'élaboration d'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 » (Etienne, 2008 : 64). Concrètement, ceci consiste en « la rédaction des objectifs et des consignes, la sélection, voire la création, des outils utilisés en situation de réception, de production et d'interaction » (Etienne, *Ibid.* : 66).

Avant d'aller plus loin, il est utile de circonscrire les situations de communication auxquelles font (ou feront) face les personnes ne maîtrisant pas l'écrit. Celles-ci sont très rudimentaires car l'apprenant peu ou non scolarisé « ne dispose que de très peu de vocabulaire (mots isolés, mots outils et mots hyperfréquents) et de structures. Il dispose d'environ 200 à 300 de ces mots. En compréhension, il est au stade de la reconnaissance et du repérage » (Tagliante, 2007 : 99). Dans cette situation, un parcours de formation qui s'étale sur trois paliers successifs leur est proposé : le palier découverte, le palier exploration et le palier appropriation (Beacco *et al.*, *Ibid.* : 170-178). Il leur permet d'entrer dans le monde de l'écrit de manière progressive :

A la fin du palier 1, en réception, l'apprenant devient capable de « 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 ». Il peut aussi repérer et donner du sens à des indices logographiques (reconnaître l'expéditeur d'un courrier grâce au logo figurant sur l'enveloppe), typographiques (exploitation d'un sigle) et/ou topographiques (reconnaissance globale à l'aide de la forme de caractères et des couleurs présents sur un document) pour identifier certains éléments de contenus. Il est également capable de « reconnaître des mots signaux

mémorisés pour se repérer dans son environnement quotidien » (reconnaître le non d'un arrêt de bus, par exemple). A cela s'ajoute la capacité de « reconnaître des documents diversifiés de la vie quotidienne et pouvoir en saisir et/ou en expliciter, de façon simple, la nature, la fonction : qu'est-ce que c'est ? à quoi cela sert-il ? Quelles informations sont contenues dans ces documents ?... ». Il peut enfin « Identifier les différentes formes conventionnelles de données chiffrées figurant dans des documents de la vie quotidienne » (repérer un prix, une date de péremption sur un produit ou l'âge, la date de naissance sur un document) (*Ibid.* : 171-172).

En situation de production, il devient capable de renseigner la partie d'un formulaire relative à son identité (nom, prénom et adresse) en s'aidant si besoin d'une pièce d'identité. Il peut également créer et utiliser une signature personnalisée (*Ibid.* : 172).

A l'issue du palier 2, l'apprenant devient capable d'identifier des mots en se référant aux éléments contextuels et/ou aux analogies graphophonologiques avec des mots connus (identifier, par exemple, le sens général d'un énoncé informatif très court composé de mots fréquents tels que *passage interdit*, *horaires d'ouverture*, etc.). Il peut également « reconnaître les éléments de la structuration et de la mise en page d'un texte ou d'un document écrit » (reconnaître sur un document écrit le titre, le sous-titre, le corps du texte, etc.). De plus, il peut « identifier les différentes formes conventionnelles de données chiffrées figurant dans un courrier à caractère commercial ou administratif » (repérer sur une facture la date d'envoi, les coordonnées de l'expéditeur, la somme à payer, etc.) (*Ibid.* : 173-174).

En production, il parvient à préciser, pour lui et les membres de sa famille, quelques informations personnelles (nom, prénom, adresse et situation de famille) sur un formulaire de manière autonome et à écrire son adresse et à recopier celle du destinataire. Il peut par ailleurs noter en vue d'une utilisation ultérieure des adresses, des noms, des numéros de téléphone, des codes d'accès, etc. (*Ibid.* : 174-175).

A la suite du palier³, l'apprenant peut lire différents écrits en vue de s'orienter et s'informer : des signalétiques, des indications manuscrites (accompagnées d'icônes), des prix, des horaires, etc. Il peut aussi repérer et comprendre dans un texte court des noms propres, des données chiffrées, etc. Il parvient également à lire des textes formés d'une ou deux phrases comportant des mots et des expressions courants (*Ibid.* : 176-177).

En situation de production, il est capable de transcrire (sous la dictée ou en autodictée) des mots, des noms, des adresses, des chiffres, etc. (noter la date et le

lieu d'un rendez-vous, par exemple). Même s'ils contiennent des erreurs, ces écrits sont compréhensibles. L'apprenant est également capable à ce stade d'écrire un court message informatif de quelques mots à l'intention d'un membre de sa famille ou d'un collègue de travail (*Ibid.* : 177).

Cette description trace les contours des deux principales aptitudes que doivent développer les publics non lecteurs/non scripteurs ou maîtrisant faiblement la compétence écrite. La rédaction des objectifs est associée à chacune d'elles.

6. Identifier les objectifs d'enseignement et construire un parcours de formation

L'identification des objectifs est étroitement liée à l'analyse des besoins. Elle est associée au contexte de vie des apprenants. Un apprenant adulte peut s'inscrire en formation linguistique pour diverses raisons. En plus de celles que nous avons énumérées, relatives aux trois contextes d'emploi de la langue dans la vie sociale, il peut aussi le faire pour pouvoir :

- se déplacer en ville à pied ou en moyen de transport et s'y repérer (domaine personnel) : se repérer sur un plan de ville, comprendre des panneaux d'indication, etc. ;
- suivre sa propre formation et la scolarité de ses enfants (domaine personnel/ éducationnel) : reconnaître les parties d'un manuel de langue utilisé par lui-même, reconnaître les parties d'un manuel d'apprentissage utilisé par ses enfants, comprendre le contenu d'un bulletin de notes, comprendre le contenu d'un cahier de correspondance, etc. ;
- s'initier à la correspondance (domaine public) : comprendre des lettres personnelles courtes, produire une carte postale courte, inscrire l'adresse du destinataire et de l'expéditeur sur une enveloppe, etc. ;
- entreprendre des démarches pour trouver un travail (domaine professionnel) : comprendre des petites annonces d'offre d'emploi, prendre des notes, renseigner un formulaire ayant trait à l'identité ou la famille, etc.

Si la personne travaille, elle souhaiterait probablement se familiariser avec certaines situations professionnelles élémentaires (domaine professionnel) : repérer des informations particulières dans un document courant, prendre des notes simples sous la dictée, comprendre certaines consignes de sécurité, se familiariser avec certains écrits professionnels tels que le registre, les formulaires, la demande de congé, etc.

Les objectifs globaux énumérés ci-dessous sont décomposés en objectifs spécifiques. Ils revêtent tous le caractère de compétences. Cette association objectif

d'apprentissage/compétence linguistique est répandue chez les concepteurs de manuels de langues. En effet, dans la réalisation des matériels pédagogiques, « les auteurs traduisent les objectifs à atteindre en compétences à acquérir, à travers l'étude des actes de parole auxquels ils fixent un contenu précis » (Robert, 2002 : 119).

Les objectifs de formation sont retenus conjointement entre l'enseignant et l'apprenant. Le contenu grammatical et lexical qui leur est associé résulte de ces choix.

Une fois les objectifs fixés, un parcours de formation peut être élaboré. Celui-ci s'appuie sur une répartition des objectifs spécifiques retenus sur des séances de cours. Ainsi chaque séance, en fonction de sa durée, sera consacrée à la réalisation d'un ou plusieurs objectifs spécifiques. Cela implique aussi la précision des modalités à suivre pour atteindre ces objectifs qui impliquent une spécification des démarches, des moyens d'enseignement et des formes d'évaluation (Etienne, *Ibid.* : 74).

7. Sélectionner les outils à utiliser

Les supports à exploiter en classe sont nombreux. Les situations de communications que nous avons mentionnées rendent compte de la multitude des documents pouvant être utilisés avec des apprenants peu ou non lecteurs/scripteurs. Sans tenir compte de l'oral, l'enseignant peut recourir à des panneaux signalétiques présents dans les lieux publics tels que les gares, les arrêts de bus, les rues, les magasins, les mairies, les écoles, etc., des enseignes de magasins, des annonces écrites dans les gares et le métro, des plans et des indicateurs d'horaire, des enveloppes de courriers personnels, administratifs ou commerciaux, des lettres administratives, des feuilles d'émargement, des logos et des sigles, des étiquettes de produits alimentaires ou de vêtements, des prospectus, des catalogues de vente par correspondance, des instructions d'appareils automatiques (distributeurs de billets, de boissons, de sandwiches, etc.), des titres de journaux illustrés, des sommaires et tables des matières, des factures, des petits messages de type « Post-it », etc. La liste n'est pas exhaustive (Tagliante, 2007 : 100).

Ces documents sont tous authentiques et l'enseignant, tout comme les apprenants, peuvent s'en procurer facilement. Du point de vue pédagogique, les documents authentiques permettent diverses exploitations avec des apprenants débutants. Ils offrent la possibilité d'aller d'une compréhension globale à une compréhension de plus en plus détaillée. Ils permettent aussi d'accéder à un vocabulaire et une grammaire simples et d'utilisation fréquente. De plus, ils servent à introduire et

enrichir les connaissances socioculturelles. En outre, ils peuvent être utilisés par les enseignants comme outils d'évaluation afin de mesurer la progression des apprentissages (Tagliante, 2009 : 57-58).

La multitude des documents authentiques qu'offre le monde extrascolaire et les avantages qu'ils procurent ne signifie pas le bannissement des documents fabriqués de la classe. Ces derniers sont également féconds pédagogiquement. Il appartient donc à l'enseignant de créer lui-même des supports ou d'utiliser ceux qui existent déjà ou même de modifier des documents authentiques afin d'enrichir son enseignement.

Les supports utilisés et les activités qui y sont associées veilleront à prendre en compte la compréhension et la production de manière à développer des compétences en lecture et en écriture.

8. Etablir un contrat d'apprentissage

La relation enseignant/apprenant est régie par un accord plus ou moins tacite. Cette convention se concrétise par le fait que chacune de ces deux parties accepte de jouer le rôle qui lui revient. D'un côté, l'enseignant anime ses cours et guide les apprenants dans l'acquisition des compétences langagières dont ils ont besoin. De l'autre, les apprenants suivent ces cours et exécutent différentes activités et tâches afin de s'approprier ces mêmes compétences.

On parle de contrat d'apprentissage lorsque l'enseignant et les apprenants s'engagent de manière volontaire à formaliser le cadre commun qui régit les relations qui les réunissent. Ce cadre explicite la forme du partenariat enseignant/apprenants/savoir qui prend forme en classe et même à l'extérieur de celle-ci et détermine ainsi les règles à y suivre. Ces règles sont élaborées par la classe et pour la classe. Elles concernent « les rôles, les modes d'interactions, les limites de la liberté individuelle, les buts communs, les valeurs et les moyens de les exprimer » mais aussi « les objectifs des travaux (...), les moyens pédagogiques, les étapes, le partage des tâches, les modalités d'évaluation et d'auto-évaluation » (Cuq, 2006 : 55). Ajoutons qu'à l'extérieur de la classe, l'attitude à adopter par les apprenants peut concerner le contact à avoir avec la langue cible (profiter des occasions d'utilisation de la langue), l'exécution de certaines tâches demandées par l'enseignant, etc. que le contrat d'apprentissage pourrait aussi préciser.

Un des principaux intérêts de clarifier ces points est d'anticiper de probables résistances de la part de certains apprenants. En effet, bien des personnes peu ou non scolarisées ont une représentation de l'enseignement éloignée de celles

entrant dans les approches d'enseignement récentes. Alors que ces dernières se préoccupent beaucoup plus de la construction des savoirs et savoir-faire à maîtriser en langue cible en plaçant l'apprenant au centre de l'enseignement/apprentissage, ces apprenants pensent que leur unique rôle est d'exécuter les consignes de l'enseignant⁵.

Pratiquement, l'explicitation du contrat de classe servira à la clarification du rôle des apprenants (travailler seul et en groupes, participer activement : demander des éclaircissements à l'enseignant, aider les autres et accepter de se faire aider par les autres, ne pas hésiter à sa tromper, etc.) et de celui de l'enseignant (faciliter l'apprentissage par l'explication, l'orientation, la suggestion, le conseil, la correction et l'animation notamment) et ce qui leur est associé en termes d'objectifs d'apprentissage et la manière de les atteindre (apprendre à lire et à écrire la langue n'est pas un objectif en soi mais apprendre à lire et à écrire sert à utiliser la langue dans des situations sociales précises). Ainsi, les apprenants prennent connaissance, dès le début de la formation, de la répartition des tâches au sein de la classe.

Conclusion

Enseigner la compétence écrite à des apprenants peu ou non scolarisés adultes a ses impératifs. Tout au long d'un cheminement qui commence par l'accueil de l'apprenant et qui aboutit à la fin de la formation, il est essentiel que chaque étape de ce parcours tienne compte de certaines exigences. La réussite dans ces premiers apprentissages est déterminante dans la mesure où elle permet à ces personnes de s'inscrire dans une logique de parcours allant du niveau A1.1 au niveau A1.2 pour ensuite entamer le niveau A2, voire un prolongement dans les niveaux supérieurs.

Dans un pays où la vie des citoyens est organisée par l'écrit, la maîtrise de la lecture et de l'écriture est incontournable. Il appartient donc 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.

Bibliographie

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.

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

- Cuq, J.-P., dir. 2006. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : ASDIFLE. CLE international.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Robert, J.-P. 2002. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.
- Tagliante, Ch. 2009. *La classe de langue*. Paris : CLE International.
- Tagliante, Ch. 2007. *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE International.

Notes

1. Le domaine éducationnel est défini par le CECR comme étant « celui où l'acteur se trouve dans un contexte (le plus souvent institutionnalisé) de formation et est censé y acquérir des connaissances ou des habiletés définies (2001 : 18). Ce domaine n'est pas retenu par le référentiel A1.1 car les situations qui y renvoient sont très limitées. « Commencer à gérer son apprentissage » en est une (Beacco *et al.*, 2005 : 56).
2. « Demander le prix, s'informer sur des quantités » et « Comprendre le prix (interaction orale) » (*Ibid.* : 54).
3. A l'instar des niveaux du CECR pour le français, le niveau A1.1 repose sur un inventaire de fonctions : « Interagir à propos d'informations », « interagir à propos d'opinions ou de propositions », « interagir à propos d'émotions ou de sentiments », etc. (Beacco *et al.*, 2005 : 61-83) et de notions : « existence », « quantité », « espace », « temps », etc. (Beacco *et al.*, 2005 : 87-96). Chacune est divisée en sous-catégories. Au niveau grammatical, certaines structures syntaxiques de la phrase simple correspondent au niveau A1.1. Il s'agit notamment de : « Il V impersonnel » (Il fait chaud.), « GN V » (Le directeur écrit.), « GN V GN » (Je termine le travail.), « C'est GN » (C'est moi.), « Il y a GN » (Il y a quelqu'un.), « Voilà GN » (Voilà un livre.)... (Beacco *et al.*, 2005 : 108-113).
Quant au lexique, citons celui de l'être humain, de la perception et des sentiments, de l'identité et de l'état civil, etc. Ces derniers sont également répartis en plusieurs catégories (Beacco *et al.*, 2005 : 127-147).
4. De même que pour le contenu culturel et l'oral.
5. Nombreux sont les apprenants qui, non seulement ne comprennent pas la démarche adoptée par l'enseignant, mais réclament de commencer par l'étude de l'alphabet. Ceci dénote l'ancrage d'une vision traditionnelle de l'enseignement dans l'esprit de ces apprenants.