

Alphabétisation en arabe et pédagogie du projet : analyse critique du manuel de niveau 1

Literacy in Arabic and Project Pedagogy: Critical Analysis of the Level 1 Manual

Lalilèche Nadir ¹,

• ¹ Faculté Des Lettres Et Des Langues, Université Abderrahmane Mira Béjaïa
nadirlalileche_fr@yahoo.fr

Date de réception: 02/06/2019

Date d'acceptation: 16/06/2021

Date de publication: septembre/2021

Résumé

En Algérie, l'alphabétisation en arabe remonte à plusieurs décennies. Même si elle est de plus en plus structurée, elle ne fait l'objet que de peu de recherches universitaires. Ceci ne contribue certainement pas à son développement. Le présent article se veut une contribution dont l'objectif est de faire connaître les aspects positifs et négatifs du manuel d'alphabétisation en arabe du premier niveau. Plus précisément, l'article jette un regard critique sur la mise en œuvre de la pédagogie du projet qui est adoptée par le manuel et ses liens avec les contenus d'enseignement qu'il privilégie.

Mot clé: alphabétisation en arabe, pédagogie du projet, objectifs linguistiques, contenus d'enseignement, unité d'enseignement.

Abstract

In Algeria, literacy in Arabic goes back several decades. Although it is more and more structured, it is the subject of little academic research. This certainly does not contribute to its development. The purpose of this article is to contribute to the promotion of the positive and negative aspects of the first level Arabic literacy manual. More specifically, the article takes a critical look at the implementation of the project's pedagogy, which is adopted by the textbook and its links with the teaching content it favors.

Key words: arabic literacy, project pedagogy, linguistic objectives, teaching content, teaching unit.

Introduction

Par définition, tout manuel d’alphabétisation recherche à développer la maîtrise de l’écrit chez les personnes qui n’ont pas été scolarisées. Cet objectif est également celui que poursuit le manuel d’alphabétisation de niveau 1 de l’Office Nationale d’Alphabétisation et d’Enseignement pour Adultes (ONAEA). Pour ce faire, il préconise le recours à la pédagogie du projet. En effet, dans la présentation de ce manuel, on peut lire que sa conception repose sur des choix parmi lesquels figure le recours à la pédagogie du projet (Aouissi *et al.*, 2008 : 2). La mise en œuvre de cette dernière est expliquée dans le guide pédagogique qui accompagne le manuel. On peut y lire que le projet pédagogique place l’apprenant au centre de l’apprentissage. Dans cette perspective, « il apprend en travaillant activement » et « contribue dans la réalisation des projets » qui ont « un caractère social ou culturel » (ONAEA : 9).

En s’inscrivant dans une approche qui sort de l’enseignement traditionnel, ce choix paraît légitime et même louable car il place les apprenants en situation d’analphabétisme dans une posture d’apprentissage active dans laquelle ils participent à la construction de leurs savoirs au lieu de la subir pour n’en tirer qu’un profit limité. De plus, les personnes peu ou jamais scolarisées sont mises sur le même pied d’égalité que les personnes scolarisées.

Au delà de ces annonces, qu’en est-il véritablement de la mise en œuvre de la pédagogie du projet dans le manuel et quels sont ses retombées pédagogiques sur le développement de la compétence écrite ? Afin de répondre à ces interrogations, nous procéderons à l’analyse du contenu d’enseignement du manuel en question. Ceci permettra de mettre en lumière les relations qu’entretiennent les contenus d’enseignement et les unités qu’ils forment.

1- Présentation du manuel du niveau 1¹

Le manuel d’alphabétisation de niveau 1 est divisé en trois parties que sont *la phase introductive*, *la phase des enseignements fondamentaux* et *la phase des enseignements effectifs*. La phase introductive renferme 15 séances consacrées chacune à la réalisation d’un exercice simple de production orale essentiellement : « Je me présente » (Aouissi *et al.*, 2008 : 5), « Je présente mon/ma camarade » (p. 6), « Je nomme ce que je vois dans la rue (en utilisant celui-ci ou celle-ci) » (p. 10), « J’observe et je nomme ce que vois à la maison (j’utilise celui-ci ou celle-ci) » (p. 11), etc. La séance 14 (l’avant dernière) est réservée au dessin de formes géométriques (des cercles et demi-cercles, des carrés, des triangles, etc.). Dans l’ultime séance de cette phase, les apprenants découvrent les 28 lettres de l’alphabet puis les observent afin de repérer les ressemblances formelles qui caractérisent certaines d’entre elles.

La phase des enseignements fondamentaux est plus conséquente. Elle propose 7 unités consacrées à des thèmes variés : « Le caractère du musulman », « Le pays et la citoyenneté », « La famille et la société », mais aussi « L’économie », « L’environnement et la nature », « La santé », etc. Chaque unité présente 4 leçons suivies d’une synthèse et d’un projet.

Enfin, la phase des enseignements effectifs propose 3 unités (« La communication et les médias », « Les arts » et « Le tourisme »). Chacune est composée de 2 leçons que clôturent une synthèse et un projet.

En dehors de la première phase, les projets sont donc présents tout au long des phases 2 et 3 auxquelles nous allons nous intéresser à présent en observant d'abord les leçons et ensuite les projets qui les finalisent.

2- Déroulement des leçons des phases 2 et 3

2.1- La phase 2 (les enseignements fondamentaux)

Dans la phase des enseignements fondamentaux, chaque leçon est consacrée à une lettre de l'alphabet. Comme nous l'avons déjà indiqué dans la présentation du manuel, chaque unité est composée de 4 leçons suivies d'une synthèse et d'un projet. Dans chacune d'elles, l'apprenant est sollicité tantôt pour écouter et s'exprimer, tantôt pour lire et écrire. Dans les lignes qui suivent nous retaillerons le déroulement des leçons et par voie de conséquence des unités.

Chacune des 4 leçons commence par un premier exercice qui s'intitule « 1- J'écoute et je comprends » et dans lequel l'apprenant écoute la lecture par l'enseignant d'un texte court (entre une cinquantaine et une centaine de mots). Vient ensuite la rubrique « 2- Le dictionnaire linguistique » qui donne des définitions de deux ou trois mots et/ou expressions difficiles rencontrés dans le texte. Dans la rubrique « 3- Je m'exprime », l'apprenant répond oralement à deux ou trois questions qui portent sur le texte. Jusqu'ici, ce sont la compréhension et l'expression orales qui sont privilégiées.

A partir de la rubrique « 4- Je découvre », l'apprenant est mis face à l'écrit. Il découvre une lettre de l'alphabet, tirée d'une des phrases du texte. Celle-ci est isolée de manière à ce que l'apprenant la repère visuellement. Le travail de visualisation se poursuit dans la rubrique « 5- Je sélectionne ». Dans celle-ci, l'apprenant repère lui-même la lettre étudiée dans une nouvelle phrase, puis dans des mots illustrés par des images.

Après ces premiers contacts avec la lettre, l'apprenant la reproduit en l'écrivant plusieurs fois avec ses différents accents : c'est la rubrique « 6- Je dessine les lettres ». Cette dernière est suivie par la rubrique « 7- Je fais les exercices » où l'apprenant fait deux exercices de complétion. Ces exercices, qui marquent la fin de la leçon 1, consistent à compléter des mots avec la lettre étudiée et à colorier et/ou souligner la même lettre dans d'autres mots.

Les leçons 2, 3 puis 4 suivent exactement le même cheminement avec, naturellement, une nouvelle lettre à chaque fois. A l'issue de la leçon 4, un travail de synthèse est donné dans l'activité « J'exploite mes acquis ». Dans cette dernière, l'apprenant commence par faire un exercice d'appariement qui consiste à relier des mots auxquels il manque une lettre aux quatre lettres étudiées. Ensuite, dans un deuxième exercice, il propose par écrit des mots personnels en réemployant ces quatre mêmes lettres.

Pour clôturer l'unité, l'apprenant est confronté à une tâche finale qui s'intitule « Je réalise le projet ». Elle décompose le projet en deux : « Ce qui est à préparer en dehors de la classe » et « Ce qui sera préparé en classe ». Nous y reviendrons plus en détails dans le tableau 1.

2.2- La phase 3 (les enseignements effectifs)

Quand aux leçons de la phase 3, elles suivent un enchaînement plus long et plus complexe. Dans la première rubrique (« 1- Je lis et je comprends »), l'apprenant commence par lire un texte d'une longueur qui dépasse la centaine de mots. La rubrique « 2- Le dictionnaire linguistique » lui donne ensuite les définitions de deux ou trois mots et/ou expressions difficiles rencontrés dans le texte. Après, l'apprenant fait un exercice de compréhension écrite dans lequel il répond aux questions posées par l'enseignant et qui portent sur le contenu du texte (« 3- J'extrais les idées du texte »). Un travail de production orale intervient ensuite dans la rubrique « 4- Je m'exprime » et où l'apprenant répond aux questions posées sur le contenu du texte. L'apprenant passe ensuite au recopiage de phrases dans la rubrique « 5- Je recopie lisiblement ». L'exercice suivant consiste à faire de la conjugaison et de la complétion pour découvrir des mots entiers² (c'est la rubrique appelée « 6- Je reconnais »). La rubrique « 7- J'utilise » propose un exercice qui a pour but d'attirer l'attention de l'apprenant sur l'utilisation différenciée de certaines lettres ou groupes de lettres³. L'apprenant, dans la rubrique « 8- Je compose », forme lui-même des phrases ou complète des phrases ou des paragraphes auxquels il manque des mots. L'ultime rubrique de la leçon s'intitule « 9- Je réalise ». Elle renvoie à un exercices de manipulation de phrases telles que la substitution d'un mot par un autre, la complétion de phrases par les mots proposés, la production de phrases personnelles...).

Après les deux leçons qui forment chaque unité de cette phase intervient une activité de synthèse qui s'intitule « J'exploite ». Elle tient sur une 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, « Je réalise le projet » clôturé chaque unité. Il consiste à réaliser une tâche complexe en suivant les étapes préconisées par le manuel, comme nous le verrons dans le tableau 2.

En résumé, dans l'ensemble, les phases 2 et 3 du manuel suivent une progression linéaire cohérente. Si les leçons de la phase 3 sont plus longues et proposent des activités plus élaborées que celles de la phase 2, la progression dans les deux phases va du simple au complexe. C'est-à-dire, des lettres vers les mots, des mots vers les phrases et des textes courts vers les textes plus longs. De plus, elles proposent des exercices pratiques qui vont des plus simples aux plus élaborés.

Cela dit, cette cohérence est mise à mal dans la phase 3 qui propose des exercices qui nous semblent en décalage avec les capacités des apprenants. En effet, comme nous l'avons déjà précisé, l'apprenant entame cette phase avec la rubrique « 1- Je lis et je comprends » qui exige de lui la lecture d'un texte long de plus d'une centaine de mots alors qu'à la fin de la phase précédente il en était à la manipulation de lettres (recopiage, complétion, coloriage et/ou soulignement) dans les rubriques « 6- Je dessine les lettres ») et « 7- Je fais les exercices ».

Ce qui nous intéresse le plus étant la mise en pratique de la pédagogie du projet, nous y reviendrons plus loin.

3- Les projets du manuel

En ce qui concerne les projets qui nous intéressent particulièrement, ils sont présentés dans les tableaux 1 et 2, accompagnés par le contenu des unités qui les composent. Dans ces tableaux, on prêtera attention à la présentation des projets et à leur réalisation.

3.1- Les projets de la phase 2

Le tableau ci-dessous résume ce que propose la phase des enseignements fondamentaux en matière de contenu linguistique et de projets.

Tableau N°1. Contenu linguistique et projets de la phase des enseignements fondamentaux

	Unités	Leçons	Contenu linguistique		Présentation des projets ⁴	Comment réaliser les projets ? ⁵	
			Les lettres	Vocabulaire ⁶			
Phase des enseignements fondamentaux	1. Le caractère du musulman	1	[b] ب	- Fille - Lionceau - Livres	<i>A- Je m'appuie sur un hadith du prophète (que la prière d'Allah et Son salut soient sur lui) qui incite à la recherche du savoir.</i> <i>B- J'appelle mon camarade par téléphone pour le convaincre de s'inscrire aux cours d'alphabétisation (p. 35).</i>	A préparer en dehors de la classe	Apprendre un hadith sur le savoir puis imaginer la discussion qu'il y aura avec un camarade.
		2	[m] م	- Mosquée - Chameau - Jumeaux			
		3	[d] د	- Poupée - Grenouille - Singe		A réaliser en classe	- L'enseignant écrit au tableau les hadiths apportés par les apprenants puis les lit. - Les apprenants réalisent ensuite l'échange téléphonique verbalement.
		4	[r] ر	- Etendard - Papillon - Faucon			
	2. Le pays et la citoyenneté	1	[t] ت	- Elève - Carnet - Tortue	<i>Dessiner le drapeau national (p. 48).</i>	A préparer en dehors de la	Le matériel nécessaire : fiche cartonnée, crayon à

**Alphabétisation en arabe et pédagogie du projet : analyse critique du manuel de niveau 1
Lalilèche Nadir**

3. La famille et la société	2	ع [ʔʕ]	- Bâtiment - Imprimante - Bougie		classe	mine, crayons de couleur, gomme, règle, etc.
	3	هـ [h]	- Cadeau - Microscope - Fruits			A réaliser en classe
	4	ز [z]	- Girafe - Vase - Bananes			
	1	س [s]	- Voiture - Balai - Soleil	<i>L'apprenant présente sa famille en utilisant un livret de famille (p. 61).</i>	A préparer en dehors de la classe	- Prendre connaissance du contenu du livret de famille. - Le livret de famille personnel.
	2	ض [dʕ]	- Mamelle - Nourrisson - Œufs			A réaliser en classe
	3	ط [tʕ]	- Tomates - Champignon - Peigne			
	4	ن [n]	- Argent - Epi			

Alphabétisation en arabe et pédagogie du projet : analyse critique du manuel de niveau 1
Lalilèche Nadir

				- Dauphin			services de la mairie. - Chaque apprenant présente sa famille.
4. L'économie	1	ل [l]	- Citron - Corbeille - Piment	<i>Présentation des avantages des engrais pour les terres agricoles (p. 74).</i>	A préparer en dehors de la classe	Précision des avantages des engrais naturels et industriels.	
	2	ش [ʃ]	- Lame - Scie - Herbe				
	3	ج [dʒ]	- Montagne - Ecureuil - Tour		A réaliser en classe	Présenter les deux types d'engrais, leurs origines et leurs avantages.	
	4	ص [sʕ]	- Sifflet - Cheval - Ciseaux				
5. L'environnement et la nature	1	أ [a:]	- Lapin - Souris - Ciel	<i>Les moyens de préserver la propreté du quartier (p. 87).</i>	A préparer en dehors de la classe	Précision de quelques actions pratiques qui contribuent au maintien de la propreté du quartier.	
	2	ح [ħ]	- Pigeon - Mihrab - Clé				
	3	ف [f]	- Tasse - Chauffage - Pain		A réaliser en classe	- Les apprenants citent oralement les principales actions pratiques qu'ils ont recensées.	
	4	ك [k]	- Chien - Poisson				

Alphabétisation en arabe et pédagogie du projet : analyse critique du manuel de niveau 1
Lalilèche Nadir

				- Coq			- L'enseignant note les actions les plus importantes.
6. La santé		1	[q] ق	- Verrou de porte - Vache - Route	<i>Les composantes de la boîte de premiers secours (la pharmacie du domicile (p. 101)).</i>	A préparer en dehors de la classe	Prendre connaissance du contenu de la boîte de premiers secours (alcool, mercurochrome, etc.).
		2	[w] و	- Coussin - Canard - Seau			A réaliser en classe
		3	[y] غ	- Gazelle - Perroquet - Tournevis			
		4	[x] خ	- Moutons - Palmiers - Fusée			
7. Le sport		1	[θ] ث	- Ail - Perceuse - Triangle	<i>Remplir un formulaire d'adhésion à un club sportif (p. 114).</i>	A préparer en dehors de la classe	Préparation des renseignements utiles à la complétion d'un formulaire (nom, prénom, date et lieu de naissance, etc.).
		2	[ð] ذ	- Loup - Chaussure - Hérisson			A réaliser en
		3	[ðʕ] ظ	- Ongle - Lunettes			

**Alphabétisation en arabe et pédagogie du projet : analyse critique du manuel de niveau 1
Lalilèche Nadir**

				- Cartables		classe	formulaire contenant les informations requises.
		4	[j] ﻯ	- Main - Jus - Thé			- Les apprenants suivent le modèle et remplissent un formulaire. - L'enseignant supervise le travail des apprenants.

La première remarque qui peut être faite est que ces projets sont majoritairement orientés vers l'oral et plus particulièrement vers la production et l'interaction orales (l'apprenant appelle son camarade par téléphone pour le convaincre de s'inscrire aux cours d'alphabétisation, il présente sa famille en utilisant son livret de famille, il cite les principales actions pratiques qui contribuent au maintien de la propreté du quartier, etc.). Ce n'est qu'à la fin de cette phase qu'un projet axé sur l'écrit est abordé (remplir un formulaire d'adhésion à un club sportif).

Ce choix semble être en décalage avec les besoins réels des apprenants. En effet, même si l'enseignement de l'écrit passe nécessairement par l'oral, les activités consacrées à l'écrit doivent être clairement distinctes de celles de l'oral. Notons à ce sujet que pour le développement de la compétence scripturale Tagliante (2009 : 127) préconise de « privilégier de véritables situations d'écrit, qui ne peuvent être confondues avec celles qui pourraient être réalisées à l'oral » dans le but de « permettre rapidement une communication non artificielle ». Elle ajoute que la production écrite n'a pas à « être une activité gratuite, sans sens ni but ». Au contraire, « lorsque l'apprenant aura besoin d'écrire en langue cible, il faut qu'auparavant, il ait été formé à des écrits plausibles, probables ou nécessaires » (p. 128).

Les écrits « plausibles, probables ou nécessaires » renvoient essentiellement et non exclusivement aux documents authentiques. L'intérêt de ces documents n'est plus à démontrer car ils permettent de s'ouvrir sur « l'exploitation de situations sociolinguistiques et socioculturelles réelles, plurielles et diverses telles qu'elles sont dans la vie quotidienne » (Lalilèche, 2018 : 58). Recourir à des documents fabriqués peut aussi être privilégié. En effet, Cuq et Gruca (2005 : 433) souligne qu'il vaut mieux « introduire des textes fabriqués dans des situations authentiques de communication que d'utiliser le texte authentique comme support et justification d'exercices parfaitement artificiels » (p. 63). Ce qui est primordial, ajoutent-ils, c'est « que l'on respecte les éléments de la situation dans laquelle s'insère son énoncé ; l'essentiel, c'est que l'apprenant le perçoive comme authentique et motivant et que les démarches pédagogiques lui confèrent une vraisemblance communicative » (p. 63).

Ce qui ressort aussi du présent tableau est que le contenu linguistique des leçons, et donc des unités, est limité. En effet, chaque leçon est consacrée à une lettre unique que l'apprenant, comme nous l'avons précédemment expliqué, découvre et repère visuellement puis reproduit par écrit. Ce travail est en quelque sorte machinal puisqu'à chaque fois c'est la lettre étudiée qui est manipulée. Au niveau cognitif, pour reprendre la taxonomie de Bloom, les exercices que réalisent les apprenants relèvent essentiellement de la connaissance (mémorisation de lettres) et de la compréhension (reconnaissance et reproduction de lettres). Ce n'est qu'à la fin de l'unité (dans la partie « j'exploite mes acquis » qui est une synthèse de l'unité) qu'un travail d'application est donné (proposition de mots personnels par écrit).

Suite à cette observation, il n'est peut être pas inutile de rappeler qu'à la base, « écrire » consiste à transcrire des sons. En classe de langues, cette transcription se fait de manière progressive en suivant le cheminement lettre, mot, phrase puis texte. Bien qu'elle soit simple, cette succession constitue un enchaînement logique et reste présente et même pertinente dans l'enseignement de l'écrit jusqu'à nos jours. D'ailleurs, elle constitue la trame de notre manuel d'alphabétisation. Mais encore faut-il que cette progression soit inscrite dans une méthodologie qui conçoit l'écrit comme un moyen d'information et d'échanges sociaux et non pas comme simple transcription de lettres et de mots.

Au delà de la production de mots, même la production de phrases reste pédagogiquement peu féconde. En effet, comme le rappelle Courty (2003 : 74) « la production de phrases correctes est une activité purement scolaire, transitoire, qui ne saurait être le but de l'acquisition de la compétence écrite, ni encore moins servir à son évaluation. ». Ce qui doit être poursuivi est l'acquisition « de savoir-faire écrits fonctionnels, tels qu'écrire une carte postale, un C.V., une lettre de remerciement, un récit, un résumé, un compte rendu ».

Les savoir-faire fonctionnels peuvent être développés grâce à des activités dont la finalité est l'apprentissage de la lecture et de l'écriture « pour s'informer et informer au quotidien ». A titre d'exemples, ces activités peuvent poursuivre divers objectifs en relation avec le vécu des apprenants : « comprendre une petite annonce écrite ou un message court », « comprendre et/ou produire une liste, un numéro de téléphone, des noms et des prénoms, des noms de lieux, etc. », « noter un rendez-vous », « remplir un chèque », etc. (Lalilèche, 2018 : 59).

Pour aller encore plus loin et proposer des activités qui répondent au mieux à chaque apprenant de manière personnalisée, ces activités sont à inscrire dans une formation qui « 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, 2007 : 64).

L'identification des besoins langagiers est primordiale et se fait en adéquation avec le profil des apprenants, suivant plusieurs critères : « 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.) » (Lalilèche, 2017 : 139).

Ajoutons que le vocabulaire retenu dans les leçons est choisi de manière arbitraire et donc non justifié. A titre d'exemples, dans l'unité 6, dont le thème est la santé, le vocabulaire

des animaux est dominant : vache (بقرة), oie (إوزة), gazelle (غزال), perroquet (ببغاء) et moutons (خراف). D'autres mots aussi éloignés de cette thématique y figurent également : route (طريق), seau (دلو), tournevis (ميراع), fusée (صاروخ), etc. Des mots familiers et fréquemment rencontrés quotidiennement tels que « hôpital », « docteur », « infirmier », « pharmacie », « médicament », etc. sont mieux adaptés au thème de la santé et surtout servent mieux l'unité car ils seront réemployés à la fin de celle-ci.

En définitive dans cette phase, à la fin de chaque unité, l'ultime capacité de l'apprenant est d'écrire des mots, peu importe lesquels, de manière isolée, sans les inscrire dans un contexte particulier.

Suite à ce constat, la question qui mérite d'être posée est la suivante : quels liens entretiennent les unités avec les projets ? Ou comment le contenu pédagogique des unités, exprimé en termes d'objectifs linguistiques, peut être utile à la concrétisation des projets ?

Avant de répondre à cette question, rappelons qu'un projet pédagogique est considéré comme « une action » sur laquelle les apprenants portent une réflexion et qui suscite ainsi une mobilisation commune. Ainsi envisagée, elle est « conçue, réalisée et évaluée collectivement (coopération et collaboration) ». De plus, elle se caractérise par « un certain niveau de complexité » car elle se réalise à l'aide « de tâches différentes » et par la mobilisation de diverses ressources. En fin de compte, elle « aboutit à une production concrète et communicable » qui présente « un intérêt social pour la microsociété classe et la société extérieure » (Puren, 2017 : 60).

Par ailleurs, en ce qui concerne les activités de classe auxquelles fait appel le projet pédagogique, elles concourent à la résolution d'un problème précis par les apprenants en mettant « en œuvre des connaissances, des savoirs et des compétences qu'ils ne possédaient pas auparavant mais dont la résolution du problème permet la construction » (Medioni, 2016 : 23). En d'autres termes, la résolution du problème en question, entraîne « la mobilisation de savoirs et savoir-faire acquis » et la construction de compétences, c'est-à-dire, « le *transfert* ou la *mobilisation* de ressources cognitives jusqu'alors travaillées et évaluées séparément ». Ainsi l'apprenant a « l'occasion non seulement de prendre conscience de ce qu'il sait et de sa capacité de s'en servir en situation, mais de développer cette capacité » (Perrenoud : 1999).

Il est donc vrai que c'est le but à atteindre (la réalisation du projet) qui permet l'apprentissage. Cela dit, « derrière le but, il y a un objectif d'apprentissage qui a présidé à la conception de la situation d'apprentissage : c'est ce qui va être appris dans la réalisation de la tâche qui importe avant tout. Le travail de l'enseignant ou du formateur est de faire en sorte que ces deux logiques puissent se rencontrer dans une tâche qui "pose problème" aux apprenants » sans faire d'amalgame « entre production et objectif d'apprentissage » (Medioni, 2016 : 22).

Ajoutons maintenant une mise au point importante : les « projets » retenus dans la phase 2 du manuel ne sont pas véritablement des projets pour la simple raison qu'ils ne réunissent pas les caractéristiques d'un projet pédagogique. En effet, les projets ne sont pas définis en concertation avec les apprenants ; ils n'aboutissent pas non plus à un résultat concret et leur utilité sociale est à peine perceptible. Convaincre son camarade par téléphone (projet de l'unité 1), présenter sa famille (projet de l'unité 3), remplir un formulaire (projet de l'unité 7) ne sont que des savoir-faire (on pourrait également les appeler actes de paroles ou objectifs

communicatifs) et ne peuvent pas s'élever au rang de projets. Que dire de la « présentation des avantages des engrais pour les terres agricoles » (projet de l'unité 4) ou des « moyens de préserver la propreté du quartier » (projet de l'unité 5) ou encore de « dessiner le drapeau national » (projet de l'unité 2) ?

Pour revenir à notre question, disons que l'analyse du manuel montre clairement qu'il n'existe pas de rapports entre les unités et les projets. En d'autres termes, il est attendu des apprenants de réaliser des projets avec des savoirs qu'ils ne possèdent pas puisqu'ils n'ont pas été développés auparavant. En outre, ils ne réemploient pas leurs acquis, aussi limités soient-ils (les lettres étudiées ne seront pas forcément réutilisées dans les productions des apprenants. De même que le vocabulaire qui est décontextualisé). Effectivement, pour prendre un exemple concret, comment les apprenants peuvent développer leur compétence à remplir un formulaire d'adhésion à un club sportif (projet de l'unité 7) uniquement en réemployant des acquisitions relatives aux quatre lettres [θ] (ث), [ð] (ذ), [ðʕ] (ظ) et [j] (ي) et aux mots « ail » (ثوم), « perceuse » (مثقّب) et « triangle » (مثلث) ? Pour ne citer que ceux de la première leçon de l'unité.

Même si les autres projets sont à réaliser oralement, le lien entre le contenu de l'enseignement/apprentissage et ce qui est attendu des apprenants n'est pas établi. Pour s'en persuader prenons un autre exemple, celui de l'unité 3. Le projet qui lui est associé est que l'apprenant présente sa famille en utilisant un livret de famille. Afin de situer la tâche dans son contexte, pour un adulte, présenter sa famille, c'est présenter son conjoint et ses enfants. Pour ce projet, il est demandé aux apprenants, comme le montre le tableau précédent, de prendre connaissance du contenu du livret de famille chez eux et de l'apporter avec eux. En classe, ils (re)prennent connaissance collectivement de son contenu pour que chacun présente ensuite sa propre famille. L'essentiel de la tâche est donc à préparer en dehors de la classe. De plus, la connaissance des lettres [s] (س), [dʕ] (ض), [tʕ] (ط), [n] (ن) et de quelques mots contenant ces mêmes lettres ne leurs sera d'aucune aide. « Œufs » (بيض), « tomates » (طماطم), « champignon » (فطر), ou encore « voiture » (سيارة), « balai » (مكنسة), « dauphin » (دلفين) et « soleil » (شمس)... qui ont accompagnés les lettres susmentionnées n'auront en effet aucune utilité dans l'exécution de cette tâche.

D'autre part, puisque l'apprenant a déjà préparé sa présentation orale chez lui, en classe, il n'a qu'à répéter ce qu'il a mémorisé et pourrait même, dans ce cas, se passer du livret de famille. Par ailleurs, il n'est pas inutile de signaler que cette tâche dépasse les capacités d'une personne qui fait ses premiers pas dans le monde de l'écrit car le livret de famille est un document trop complexe qui renferme des informations dont la connaissance ne relève pas du premier palier de l'alphabétisation. A ce stade, s'il est opportun de connaître le vocabulaire relatif à l'identité tels que « nom », « prénom », « date de naissance », « lieu de naissance », « sexe », il n'est pas recommandé d'introduire d'autres contenus linguistiques qui risquerait de perturber les apprenants.

Pour revenir à la tâche à réaliser, n'aurait-il pas été plus opportun de présenter un camarade de classe à partir de sa carte nationale d'identité ? Ce dernier document est beaucoup plus simple et son utilisation est plus courante dans la vie quotidienne. Ainsi, l'apprenant ne récitera pas ce qu'il a appris chez lui mais fera l'effort de déchiffrer des

informations qu'il trouvera lui-même non pas dans sa carte d'identité mais dans celle d'un autre apprenant.

3.2- Les projets de la phase 3

Le tableau 2 qui suit récapitule ce que la phase des enseignements effectifs offre en matière de contenu linguistique et de projets.

Tableau N°2. Contenu linguistique et projets de la phase des enseignements effectifs

	Unités	Leçons	Contenu linguistique		Présentation des projets ⁷	Comment réaliser les projets ? ⁸	
			Les lettres	Grammaire			
Phase des enseignements effectifs	1- La communication et l'information	1- L'importance de la lettre dans la communication	[z] ز / [r] ر	- Les pronoms je, tu (masculin), tu (féminin), il et elle - La négation ⁹	<i>Savoir comment libeller une enveloppe</i> (Aouissi et al., 2008 : 128).	A préparer en dehors de la classe	Apporter une enveloppe, un timbre, de quoi écrire et préparer son adresse.
		2- Les moyens d'information modernes	س [s] / ش [ʃ]	- Autres pronoms personnels - Autres lettres accentuées ¹⁰		A réaliser en classe	- Les apprenants prennent connaissance des deux faces de l'enveloppe, des espaces réservés au timbre, au récepteur et à l'émetteur. - Ils mettent en pratique ces connaissances sous l'œil de l'enseignant.
	2- Les arts	1- Mustapha, un comédien de théâtre	ص [ʃ] / ط [t] ض [d] / ظ [ð]	Démonstration pronoms relatifs -L'exclamation -L'accentuation ¹²		<i>Réaliser une invitation à une pièce théâtrale ou une occasion familiale</i> (p. 140).	A préparer en dehors de la classe

**Alphabétisation en arabe et pédagogie du projet : analyse critique du manuel de niveau 1
Lalilèche Nadir**

		2- Amina aime le dessin	[dʒ] ج / [x] خ	- L'addition - L'opposition ¹³		A réaliser en classe	Les apprenants : - choisissent les dimensions de la carte ; - précisent le contenu de l'invitation (la date, le lieu, l'occasion, etc.) ; - rédigent le texte de l'invitation. L'enseignant corrige les productions.
3- Le tourisme	1- La place du tourisme de nos jours	- Les graphies du [t] selon sa position dans le mot (تة ة تة هـ)	ت	Les types de phrases ¹⁴	Rédiger une lettre à un ami pour l'inviter à passer ensemble les vacances d'été dans	A prépare r en dehors de la classe	- Une enveloppe, un timbre, une feuille de papier et de quoi écrire. - Des informations sur le lieu touristique choisi.

**Alphabétisation en arabe et pédagogie du projet : analyse critique du manuel de niveau 1
Lalilèche Nadir**

		2- Le tourisme et l'amour du pays	Les graphies du [a:] ء و	La phrase (verbe+complément) ¹⁵	<i>une région touristique d'Algérie</i> (p. 150).	<p>A</p> <p>réaliser en classe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les apprenants prennent connaissance du contenu de la lettre (l'entête et le corps de la lettre : introduction, développement et conclusion). - Les apprenants rédigent le texte de la lettre sur le brouillon. - L'enseignant donne les recommandations nécessaires. - Les apprenants lisent leur lettre. - L'enseignant écrit au tableau les meilleures productions.
--	--	-----------------------------------	--------------------------	--	---	---

Contrairement à la phase des enseignements fondamentaux, les projets de la phase des enseignements effectifs sont tous tournés vers l'écrit. Cette progression qui va du simple au complexe, du connu vers l'inconnu est certes louable, cependant, force est de constater que même les projets de la présente phase posent les mêmes obstacles que la phase précédente. C'est-à-dire qu'elle ne procure pas aux apprenants les moyens linguistiques nécessaires à la réalisation des projets qui y sont retenus. Le projet « Savoir comment libeller une enveloppe » (unité 1), par exemple, contient deux leçons (« L'importance de la lettre dans la communication » et « Les moyens d'information modernes »). La première aborde la distinction entre les lettres [r] (ر) et [z] (ز), [s] (س) et [ʃ] (ش). Elle aborde également les pronoms personnels je, tu, il, elle et vous (أنا/أنت/أنتِ/هو/هي/أنتما/أنتم/أنتن) ainsi que la négation (لم/لا), entre autres. La deuxième leçon s'intéresse à un autre contenu linguistique (voir le tableau). On voit mal comment les acquis relatifs à ces contenus d'enseignement peuvent aider les apprenants à libeller une enveloppe.

D'ailleurs, comme les documents authentiques ne sont pas exploités dans ce manuel, cela ne facilite pas la réalisation des projets qui devraient s'en inspirer. En effet, dans un cours où les apprenants sont au centre de leur apprentissage, où, par conséquent, ils sont acteurs de celui-ci, c'est à eux de découvrir certaines régularités afin de se les approprier. Dans le cas de l'exemple que l'on vient de citer, le matériel préconisé dans la réalisation du projet laisse penser que le travail est plutôt directif. En effet, il n'est pas demandé aux apprenants d'apporter du courrier qu'ils ont reçu mais uniquement « une enveloppe », « un timbre », « de quoi écrire » et de « préparer » leurs adresses. S'inspirer de courrier authentique est plus

rentable pour favoriser un apprentissage déductif : grâce à un travail d'observation qui est guidé par l'enseignant, les apprenants découvrent eux-mêmes les deux faces de l'enveloppe, les espaces réservés au timbre, au récepteur et à l'émetteur. Pour aller plus loin, et c'est véritablement là que se situe l'intérêt de ce projet, ils libellent eux-mêmes leurs enveloppes à un destinataire réel que propose l'enseignant¹⁶. Ainsi, la capacité à libeller une enveloppe est traitée dans son intégralité.

Nous avons donné l'exemple du projet de l'unité 1 et expliqué son déroulement. Celui-ci n'est pas un cas isolé et nous pouvons en dire autant d'autres projets d'autres unités.

Conclusion

A travers cette analyse du contenu d'enseignement du manuel *Niveau 1 d'alphabétisation*, il semble que l'application de la pédagogie du projet ne peut pas être envisagée en raison de l'absence d'une réflexion de fond qui prévoit des liens entre les adjectifs linguistiques et leurs visées en termes de réalisation de tâches complexes qui seraient les projets. Ainsi, les situations d'apprentissage s'en retrouvent déviées de leur rôle de tremplin des objectifs linguistiques vers les réalisations linguistiques finales. Ce manque de cohérence fait que lesdits « projets » se retrouvent traités indépendamment des exercices qui les précèdent. C'est en quelque sorte comme s'ils sont isolés et ne constituent pas l'aboutissement des unités.

Cette contradiction est également perceptible dans le choix du vocabulaire qui n'est pas au service des objectifs linguistiques et encore moins des projets. Nous l'avons également remarqué, le manuel fait abstraction des savoir-faire ou des compétences qui sont pourtant indispensables aux productions langagières orales et écrites et se contentent d'un contenu alphabétique au début pour aller ensuite vers un contenu grammatical général.

Ce manuel gagnerait donc à remplacer les projets par des objectifs communicatifs qui se déclinent en objectifs linguistiques (lettres/sons, vocabulaire, grammaire). Ces objectifs communicatifs seront sélectionnés de manière à servir les besoins réels des apprenants.

Référence:

1-Le manuel s'intitule « Livre de la langue arabe, le premier niveau, tronc commun » (كتاب اللغة) (العربية، المستوى الأول، جذع مشترك)، édité par l'Office National d'Alphabétisation et d'Enseignement pour Adultes (ONAEA) qui est une structure qui relève du Ministère de l'Education Nationale.

2-Exercices de grammaire qui portent sur des mots tels que les pronoms personnels, les pronoms démonstratifs, les conjonctions, etc. mais aussi sur la phrase pour découvrir le sujet, le verbe, le complément, etc.

3- Comme par exemple: « الرسم » / « الحوية » pour dire que la son [l] est tantôt prononcé, tantôt non.

4- Les projets sont repris intégralement.

5- En raison de la longueur relative de cette étape, la réalisation des projets est présentée sous forme synthétique.

6- Dans ce tableau, seule la traduction des mots est donnée.

Les trois mots de chaque leçon renferment la lettre étudiée. Cette dernière est présentée en position initiale, médiane et finale (pour la lettre [b] ب, par exemple : بنت/fille – شبل/lionceau – كتب/livres).

7- Les projets sont repris intégralement.

8- En raison de la longueur relative de cette étape, la réalisation des projets est présentée sous forme synthétique.

9- أنا/أنت/أنتِ/هو/هي - لا/لم

10- Vous (duel)/Vous (pluriel masculin et pluriel féminin) - de toi/avec toi – l'accentuation du [s^h] et [d^h].

أنتما/أنتم/أنتنّ - منك/معك - صّ/صّ

11- Ce/cette/ces (démonstratifs proche masculin et féminin au duel) - qui (masculin, féminin et pluriel) - l'accentuation du [ð], [t] et [r].

هذا/هذه/هذان/هاتان/هؤلاء - الذي/التي/اللذين - ما ! - ذّ/ذّ/رّا

12- Et - mais و - بل/لكن

13- La phrase nominale (sujet + complément) et la phrase verbale (verbe + sujet).

الجملة الاسمية (المبتدأ + الخبر) - الجملة الفعلية (الفعل + الفاعل)

14- La phrase (sujet + complément).

الجملة (المبتدأ + الخبر)

15- Le directeur de l'école par exemple. Les lettres peuvent ainsi être expédiées par les apprenants et seront reçues par l'école. Les appurtenants peuvent aussi s'envoyer mutuellement leurs lettres et les recevront réellement quelques jours plus tard. Ceci permet d'effectuer une tâche palpable au niveau social et dont les resultants ne peuvent être que motivés.