



## Analyse critique des manuels d'alphabétisation élaborés en français

---

**Méama COULIBALY**

Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

[meacoul01@yahoo.fr](mailto:meacoul01@yahoo.fr)

&

**Assata Miwognou CAMARA**

Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

[camara.assata@outlook.fr](mailto:camara.assata@outlook.fr)

**Résumé :** La politique linguistique de la Côte d'Ivoire donne au français un statut spécial. C'est le moyen de communication par excellence des Ivoiriens, tant en milieu urbain qu'en zone rurale. Il est également la langue de scolarisation utilisée dans tout le système éducatif et permet d'acquérir des diplômes (M.K. Koffi : 2011). Ainsi, les personnes qui n'ont pas une bonne maîtrise de cette langue ont recours aux formations parascolaires telles que l'alphabétisation. Dans cette perspective, les initiateurs de projets d'alphabétisation conçoivent des manuels en français conformément aux besoins des apprenants. Utilisé aussi bien par les enseignants que par les apprenants, le manuel constitue un élément important pour toute formation. Selon Verdelhan (2002.p37), la principale fonction d'un manuel est de présenter sous une forme condensée, des connaissances et des activités d'une manière susceptible de favoriser leur apprentissage par l'apprenant. Cependant, l'analyse du contenu des supports d'alphabétisation élaborés en français présentent parfois des insuffisances qui méritent d'être corrigées.

**Mots Clés :** Manuel d'alphabétisation, apprentissage, langue française, Insuffisances, adaptabilité.

**Abstract:** French language has a special status in the linguistic policy of Ivory Coast. It is the key mean of communication both in rural and urban areas. It is also the language of education system and allows to graduate, M.K. Koffi (2011). In this way, people with significant gaps in this language fall back on extracurricular trainings such as literacy. In this perspective, the initiators of literacy projects design textbooks in French according to the needs of the learners. Textbooks is an important tool used both by learners and teachers. For Verdelhan (2002, p37), textbook must show succinctly knowledges and activities in order to allow learning. However, this material sometimes has shortcomings that need to be examined.

**Key words:** French language, Literacy, Learners, Deficiency, Adaptability

### Introduction

Une des principales motivations des opérateurs quant au choix de la langue française comme langue d'apprentissage est de donner la chance aux individus peu ou pas scolarisés d'avoir une bonne maîtrise des techniques en lecture et écriture, afin de s'imprégner des problèmes courants de leur communauté et de s'intégrer avec succès dans la vie socio-économique. En effet, le français en plus de son statut de langue officielle se présente comme un puissant instrument de communication pour les populations exerçant toutes

sortes d'activités en ville comme en zone rurale. Au vu de cela, il parut important aux opérateurs de concevoir en langue française la majorité des manuels d'alphabétisations. Cependant, la qualité et l'adaptabilité de ces manuels suscitent débat et controverse face aux nombreux échecs observés à l'issue des programmes d'alphabétisation. Ainsi les questions qui en découlent sont les suivantes : Le contenu linguistique est-il adapté à une acquisition de compétence en lecture et écriture ? Les thèmes abordés reflètent-ils les réalités quotidiennes des apprenants ? Le travail que nous proposons est une analyse critique des insuffisances observées dans les manuels. Il s'agit de dégager les défaillances qui rendent difficile le transfert des compétences et proposer des solutions pour y remédier, afin de contribuer à l'enrichissement du contenu des manuels d'alphabétisation.

### **0.1. Cadre théorique**

Cette étude s'inscrit dans le cadre de la didactique du français et de l'alphabétisation fonctionnelle.

L'objet de la didactique du français selon Kouamé (2007) est l'ensemble des problèmes que pose la transmission des savoirs et savoir-faire de la discipline du français. Elle est constituée de procédés, méthodes et techniques qui ont pour but l'enseignement et la transmission de connaissances déterminées aux hommes. Pour une catégorie de personne à enseigner, on aura recours à des méthodes d'apprentissage différentes de celles utilisées pour une autre catégorie afin que l'acquisition du savoir ou de la compétence à transmettre se fasse convenablement. En somme, tout matériel utilisé dans le cadre d'un apprentissage en matière d'éducation sera identifié comme matériel didactique.

Quant à l'alphabétisation, elle se définit selon Tera Kalilou (2011) comme un processus d'acquisition des capacités en lecture, écriture et en calcul écrit. Conformément aux objectifs<sup>1</sup> fixés à la conférence de Jomtien (Thaïlande) en Mars 1990, l'alphabétisation figure aujourd'hui, comme une composante primordiale en éducation, avec pour cible les adultes. La théorie sur laquelle nous nous appuyons ici est l'alphabétisation fonctionnelle basée sur la méthode REFLECT. Cette approche de David Archer et Sara Cottingham place l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage ; elle prône la prise en compte des besoins et intérêts des apprenants, dans l'élaboration des contenus de formation. Elle se définit aussi comme l'atteinte des compétences utiles à un individu pour s'intégrer convenablement dans le tissu socioprofessionnel. Donner à un individu les rudiments nécessaires à une bonne pratique langagière, c'est

---

<sup>1</sup> Rapport mondial de suivi de l'EPT analysé par l'UNESCO (2000-2004) : 3 objectifs ont été fixés à savoir, l'Education Primaire Universelle (EPU), l'égalité de sexe et l'alphabétisation des adultes de 15ans et plus

favoriser son intégration sociale. Partant de ces différentes théories, la tâche est de vérifier si les supports didactiques élaborés en français sont en adéquation avec les objectifs de l'approche fonctionnelle.

## 0.2. Cadre méthodologique

Pour cette étude, nous avons eu recours à deux types d'enquête ; à savoir : la recherche documentaire et l'entretien semi-directif.

### - *Recherche documentaire*

La méthodologie de recherche adoptée pour la réalisation de ce travail est basée sur le recueil et l'analyse des manuels d'alphabétisation utilisés dans les centres spécialisés en Côte d'Ivoire. Nous avons par ailleurs collectionné un ensemble de supports de cours majoritairement utilisés dans les différents centres visités. Pour notre étude, nous nous limiterons à trois manuels du point de vue de leur fréquence d'utilisation parmi les manuels de français en vigueur sur le territoire ivoirien. Il s'agit des livrets :

- *Manuel d'Alphabétisation Niveau 2* produit par la DAENF et le Ministère de l'Education Nationale, 2010
- *Savoir Lire un Plaisir*, Ministère de l'Education Nationale (édition Edilis 2007)
- *Lisons Tous Tome 1*, Ministère de la Promotion des jeunes et de la Culture Civique, collection Alpha et Développement ; (édition Edilis 2015)

### - *Entretien*

Il nous a semblé important d'interroger un certain nombre de bénéficiaires sur le contenu des manuels dans les classes d'alphabétisation. Pour ce faire, nous avons effectué une enquête de terrain à partir d'entretiens semi-dirigés dans cinq centres dans la ville d'Abidjan, Daloa et Odienné. Il s'agit des centres, Marie-Eugenie de Cocody Angré, IFEF de Yopougon saguidiba, ONG état-bien d'Abobo BC, IFEF Daloa et IFEF Odienné. Le choix de ces centres traduit notre intention de constituer un public cible assez représentatif et diversifié de la population analphabète.

Nous avons interrogé au total cinquante (50) apprenants en raison de dix par centre. Les entretiens ont été réalisés pour la plupart pendant les périodes de pauses 10h-10h15 et 16h-16h15. Les entretiens ont essentiellement porté sur le contenu des manuels de français utilisés dans le cadre de leur formation. La finalité de ces échanges était de déterminer si les leçons contenues dans les supports reflétaient leurs réalités quotidiennes et leur permettaient de développer les compétences langagières en français.

## 1. Description et analyse du contenu des manuels

Les manuels de français au programme dans les zones urbaines sont parfois les mêmes utilisés face aux apprenants de la zone rurale. Bien qu'elle soit la langue officielle du pays, le français est plus utilisé comme langue véhiculaire dans les villes, comme le souligne J. N. Kouadio (2008) « [...] *le français a acquis dans ce pays une fonction à la fois véhiculaire et vernaculaire* », où l'on assiste à une coexistence de plusieurs peuples appartenant à différents groupes ethniques. En effet, la ville est le lieu de concentration des administrations, des grands commerces et des écoles, ses occupants usent alors du français comme langue d'échanges parce que les réalités linguistiques étant différentes. Ainsi un analphabète de cette zone présentera une certaine aisance dans l'apprentissage du français parce qu'elle lui est déjà familière contrairement à celui du village qui la pratique rarement et dont le substrat de la langue maternelle survient pendant la formation. Selon les théories évoquées, un manuel employé pour ces deux catégories de personne devrait tenir compte des différentes particularités linguistiques afin de faciliter l'acquisition des notions à transmettre.

## 2. Contenu linguistique

Le contenu linguistique, ici, se réfère à l'ensemble des éléments indispensables à l'acquisition des compétences communicatives (phonologiques, syllabiques, lexicale). Ces différents aspects sont abordés dans l'analyse du corpus.

### 2.1. Etude phonologique

Le répertoire phonologique des langues ivoiriennes contient des phonèmes que celui du français ne possède pas. Les supports didactiques rédigés en français sont pourtant utilisés par différentes sociétés linguistiques. De ce fait, nous avons constaté que les manuels ne tiennent pas toujours compte du répertoire phonologique des langues locales dans la composition des leçons de lecture. Certains locuteurs ont des difficultés à faire la distinction entre les lettres qui sont phonétiquement proches, comme le [i] et [y] très souvent confondus par les locuteurs du dioula<sup>2</sup> qui ont tendance à substituer tous les [y] en [i], le [ø] qui devient [e], le [ʃ] en [s] etc.

Exemple d'énoncés de quelques apprenants d'un centre visité, contenant des confusions :

Phrases 1: *notre maitre n'est pas **veni** aujourd'i.*

Phrase 2 : *Je **si** pas **veni** avec mon livre.*

Phrase 3 : *On a **vend**i les sacs qu'on a fabriqués en classe.*

---

<sup>2</sup> Langue mandingue

L'analyse du corpus montre que la confusion (i)/(y) s'opère lorsque le phonème (i) est en fin d'item comme dans « veni », « suis », « vendi ».

Certes il y a une section réservée à l'opposition des syllabes mais cela ne se fait pas souvent avec des sons phonologiquement proches, comme nous pouvons le constater respectivement dans le manuel *lisons tous* et le *manuel d'alphabétisation niveau 1*.

Opposition de syllabes pour l'étude de la lettre-son "u":

<i>lu</i>	<i>bu</i>	<i>mu</i>	<i>nu</i>
<i>lé</i>	<i>bé</i>	<i>mé</i>	<i>ré</i>
<i>lo</i>	<i>bo</i>	<i>mo</i>	<i>ro</i>

Absence de "i" dans la sélection pourtant plus proche de "u" et déjà étudié dans les leçons précédentes. Ainsi avec le "i" on aura : lu bu mu nu / li bi mi ni

Opposition de syllabes pour la lettre-son "l"

<i>ti</i>	<i>ta</i>	<i>to</i>	<i>tu</i>
<i>bi</i>	<i>ba</i>	<i>bo</i>	<i>bu</i>
<i>li</i>	<i>la</i>	<i>lo</i>	<i>lu</i>

Absence de la lettre-son "d" qui a pratiquement les mêmes propriétés phonétiques que "l" et souvent allophones dans certaines langues comme le bambara. On peut dire [dafε□] ou [lafε□] pour le même objet "lit". On peut également l'opposer avec la lettre "n" qui partage aussi les mêmes propriétés en dehors de la nasalité. Ce qui donne : li la lo lu / da di do du / ni na no nu.

Le livret *Mamadou et Bineta* qui sert souvent de support de lecture dans des centres « UNESCO » par contre, a plus ou moins fait cas de cette méthode. Il y a des leçons qui présentent une opposition simultanée de graphèmes phonétiquement proches. A la leçon 1, les voyelles i et u sont étudiées dans la même leçon. Pareil pour les leçons 36 et 37.

Un ca-na-ri un épi un enfant vêtu un enfant nu				
	i	i	u	u
<i>Epi,</i>	<i>canari,</i>	<i>fini,</i>	<i>farine,</i>	<i>vêtu, parure, fusil,</i>
<i>cultivateur</i>				

## 2.2. Étude syllabique

Nos investigations nous ont permis aussi de savoir qu'il se pose très souvent le problème d'ouverture de syllabe. La plupart des langues ivoiriennes admettent le plus souvent des mots à syllabes ouvertes, pourtant le français lui admet toutes les formes (syllabes ouvertes, fermées). Les apprenants locuteurs

des langues à syllabes ouvertes ont tendance à ouvrir certaines syllabes fermées du français pendant la lecture. Pour des mots comme Mariam, bic, et jupe, les locuteurs prononcent :

/marjam/	=	/marjamu/ ou /marjama/
/bik/	=	/biki/
/zyp/	=	/zupu/ ou bien /zipu/

L'exemple montre que l'ouverture se produit toujours au niveau de la dernière syllabe. Les monosyllabes aussi subissent le même phénomène quand ils sont fermés, c'est le cas des mots « bic » et « jupe ».

L'ouverture ou la fermeture ne pose véritablement pas d'obstacle à l'apprentissage, mais bien s'exprimer est aussi une aspiration des analphabètes. Ce qui donne une tâche supplémentaire aux formateurs pendant les séances de lecture pour leur permettre une bonne prononciation des mots ou syllabes. Ces transformations phonologiques et syllabiques causent souvent du retard dans la maîtrise de la lecture pour certains auditeurs surtout pour les plus âgés qui ont un appareil phonatoire à capacité de production assez limité.

### 2.3. Le niveau de langue

La population ciblée par les programmes d'alphabétisation se compose d'une part de personnes ayant été scolarisées, mais qui ont fini par oublier les acquis du fait d'un abandon de toute activité écrite, et d'autre part par des individus n'ayant jamais été scolarisés. La première catégorie de personne a la capacité d'atteindre rapidement le niveau de connaissance dont elle disposait pendant la période scolaire, et pourra même aller au-delà une fois qu'elle sera de nouveau en contact avec une activité de lecture-écriture. Pour l'analphabète zéro par contre, c'est-à-dire celui qui n'a jamais eu accès à l'école, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se fera avec des tâtonnements. Ce qui nécessite du temps et une méthode d'apprentissage souple, simple et efficace pour lui permettre d'atteindre les objectifs pédagogiques assignés au début de la formation. Ainsi qui dit méthode de formation simple, dit contenu de formation simple et intéressant. La mise en place des contenus se fera alors sur la base du niveau intellectuel des bénéficiaires afin de choisir des procédés pertinents pour le transfert des connaissances. Cependant, les supports utilisent par moment un registre de langue beaucoup trop académique pour des adultes débutants, n'ayant aucune notion basique du français. Les quelques phrases et textes mentionnées ci-dessous, tirées de ces livrets servent d'illustration :

- « Dago a un taro, il le pèle » (cf. *Lisons tous* 15 page 29)

La difficulté se situe au niveau du verbe "peler". Ce verbe n'est pas utilisé dans le registre familier ivoirien.

- « écoute souvent les rythmes afro-cubains, les refrains rastafaris sur la justice et la liberté » (cf. *Savoir lire, un plaisir niveau 2* page 35)

En plus d'être longue, cette phrase comporte des termes (« rythmes afro-cubain », « refrains rastafaris ») inadaptés au niveau des apprenants.

- « Le docteur ausculte le cœur de Galou » (*manuel d'alphabétisation niveau 2*)

Le terme "ausculte" n'est pas fréquent dans le langage courant des apprenants.

#### **2.4. Contenu thématique**

Notre tâche ici, consiste à faire une observation du sommaire ou la table des matières des différents manuels soumis à notre analyse, afin d'évaluer l'adaptabilité des thèmes sélectionnés aux besoins et aux réalités du public visé. Pour une question d'économie d'espace, nous nous passerons de la présentation des tables de matière.

- *Lisons tous*

Ce présent manuel est utilisé dans la majorité des programmes d'alphabétisation mis en œuvre sur le territoire. La population visée par ce matériel didactique selon sa préface est : les paysans, les ouvriers, les femmes qui ne savent ni lire ni écrire. Aussi le manuel s'adresse-t-il à toutes les catégories sociales et professionnelles généralement plus frappées par l'analphabétisme (commerçants, artisans, ménagères, employés de maisons, agriculteurs, sans-emploi, etc.).

23 thèmes, soit 80% des leçons traitent des sujets de la vie communautaire (santé-hygiène, alimentation, civisme) et 6 autres dont 20% touchent les activités agricoles. Si nous faisons une confrontation des thèmes abordés dans le manuel, avec les différentes catégories de personnes ciblées plus haut, nous observons une légère incompatibilité « manuel/cibles ». En effet, les métiers du secteur informel cités dans la préface ne sont pas toutes reflétés dans le livret. "Le tourisme", "le voyage en avion" et "les bienfaits du sport", sont des thèmes certes importants, mais peuvent être loin d'intéresser la population rurale spécifiquement les cultivateurs. Parce que les apprenants de ladite zone ne savent pas ce que ces sujets peuvent leur apporter immédiatement dans leurs quotidiens. Ensuite, des thèmes comme " la pêche", " la famille nucléaire et "la chasse" intéresseront moins les apprenants urbains (les ouvriers les employés de maisons) parce que ne faisant pas partie de leurs réalités sociales ou professionnelles.»

- *Savoir lire, un plaisir*

Le sommaire décrit avec précision les thèmes abordés dans ce manuel suivis des contenus instrumentaux qui en découlent. On en dénombre 31. Sur les 31, 22 traitent uniquement des sujets en rapport avec la vie sociale, visent l’amélioration des conditions de vie sociale des apprenants. Les 9 autres traitent de façon superficielle des sujets fonctionnels, se rapportant à divers petits métiers.

➤ Manuel d’alphabétisation

Toutes les leçons traitent des thèmes intégrés. Sur les 24 leçons, 11 abordent l’hygiène et la santé, 4 de l’environnement, 5 touchent des petits métiers et 4 parlent du civisme. Les thèmes contenus ne sont pas spécifiques à une population donnée ; tout est abordé de façon générale.

Précisons que les trois livres qui ont fait l’objet de cette analyse sont utilisés dans la quasi-totalité des centres d’alphabétisation, qu’ils soient privés ou publics. Toutefois, quel que soit la zone d’intervention, le contenu thématique des manuels d’alphabétisation élaborés en français, touche timidement les populations cibles à cause de la non prise en compte des réalités professionnelles typiques à chaque catégories d’analphabètes et aussi de la diversification de la population ciblée par les mêmes manuels de lecture.

## Discussion

Les contenus phonologiques des supports de lecture élaborés en français présentent partiellement des insuffisances quant au choix des phonèmes à étudier. Vu que ces supports sont utilisés pour à des personnes ayant pour langue maternelle des langues différentes du français, il convient de tenir compte des phonèmes existant dans les langues locales afin d’utiliser les lettres-sons qui leur sont proches pendant la rédaction des leçons. Cela permettra aux auditeurs d’avoir une prononciation plus aisée des lettres, des syllabes et des mots de la nouvelle langue. Le constat général est que les manuels d’alphabétisation, pour la plupart, ne tiennent pas compte de cette technique d’apprentissage. Faire une telle démarche réclame au préalable, une description et un inventaire exhaustif des phonèmes inhérents à la langue première de l’apprenant. Cela pourrait certainement empiéter sur le temps imparti pour l’exécution du programme dans le cas où cette langue n’aurait jamais fait objet d’étude linguistique. Toutefois, il serait possible de dresser une liste des phonèmes ou graphèmes qui fusionnent ou qui ressortent difficilement dans la production des termes en pleine discussion pendant la MARP. Il est important en alphabétisation, d’utiliser une méthode participative et en particulier les techniques de la MARP<sup>3</sup> (Méthode

---

<sup>3</sup> La MARP est l’outil qui permet aux analphabètes d’exprimer leurs connaissances pendant leur formation



Accélérée de Recherche Participative), pour recueillir les données, qui serviront à la mise en place du contenu des outils de formation. Ces techniques permettent de développer à la fois des compétences aussi bien chez les formateurs que chez les participants (es) dans le processus de rassemblement des informations amassées D. Archer et S. Cottingham. (1997).

Concernant le niveau de langue, il faut préciser que dans chaque centre nous avons affaire à deux catégories d'analphabètes: les personnes n'ayant jamais été en contact avec le français et des personnes ayant abandonné très tôt le cursus scolaire qui, pour la plupart, s'expriment en français populaire (FPI : français populaire ivoirien). La prise en compte de ces critères est importante du fait que l'apprenant ayant le niveau primaire n'aura pas la même façon d'assimiler que celui du niveau secondaire. Il comprendra plus vite certaines notions que celui n'ayant jamais eu accès à l'instruction. Pourtant, l'analyse montre que le niveau de langue employé dans les MAF est trop élevé pour des analphabètes et cela a pu se démontrer par des exemples tirés desdits manuels. Ce faisant, les supports didactiques contenant les différents savoirs à transmettre, doivent être élaborés dans un langage simple et accessible à tous ces utilisateurs. M.K.Koffi (2011) partage cette idée quand il affirme que : «*par souci pédagogique, nous estimons qu'il est important de s'intéresser aux phrases dites simples pour accélérer l'apprentissage de la syntaxe française. Une telle approche est fondamentale dans la mesure où les phrases simples sont faciles à comprendre et à manipuler* ». Face à un tel contenu l'apprenant pourra certainement s'auto-former hors des classes et développer un goût de la lecture. De ce fait, nous proposons aux concepteurs d'utiliser un niveau de langue moyen c'est-à-dire un français pas trop standard, pas trop relâché mais beaucoup plus accessible et adapté aux débutants. Les mots et phrases de registre soutenu pourront être substitués par d'autres plus courants dans l'environnement linguistique de l'apprenant. On pourra écrire par exemple :

1. Dago à un taro il l'épluche en lieu et place de « *Dago a un taro il le pèle.* »
2. Il signe le reçu d'achat et paie cache au livreur — « *il signe le bon de livraison et paie au comptant.* »
3. Christophe souffre d'une maladie grave — « *Christophe souffre d'une maladie chronique.* »

« *Pèle* », « *paie au comptant* » et « *chronique* » sont selon des apprenants, des mots qui leur sont peu familiers, et donc ont mis du temps à les assimiler.

Par ailleurs, l'étude a montré que les thèmes abordés dans les supports de français, ne répondent pas aux attentes de toutes les catégories d'analphabètes

qui les utilisent. Selon l'UNESCO (2004)<sup>4</sup> : «*Les multiples et divers contextes d'acquisition et d'utilisation des connaissances exigent des programmes et des matériels conçus séparément et localement, et non normalisés et planifiés de façon centralisée. Il importe de rechercher des stratégies et des méthodes diversifiées, faisant appel à des contenus déterminés par l'environnement de l'apprenant et basées sur le savoir et les expériences vernaculaires ainsi que sur un contexte et des conditions culturelles spécifiques* ». Ceci pour dire que les contenus de formation, en ce qui concerne l'éducation des adultes, doivent être diversifiés. Le fait d'utiliser un même manuel pour plusieurs catégories de personnes, vivant dans des zones différentes et ayant chacune des professions différentes, peut causer un retard considérable dans la transmission des capacités et compétences souhaitées pour la bonne insertion socio professionnelle des alphabétisés. Il faudra donc que les producteurs des MAF<sup>5</sup> adoptent une stratégie d'hétérogénéité dans la mise en place des contenus pour qu'ils soient ajustés à la spécificité socioculturelle, linguistique et professionnelle du public visé.

Les résultats de la recherche révèlent que les personnes vivant en zone rurale n'ont pas forcément les mêmes réalités que ceux qui vivent en ville, les environnements et les façons de s'exprimer diffèrent. En milieu rural les apprenants n'ont pas généralement la langue française comme langue première ce qui n'est pas le cas de ceux des villes. Aussi, les activités en zone rurale sont pour la plupart basées sur l'agriculture ou l'élevage, il serait donc important que les concepteurs de manuels tiennent compte de ces réalités afin que les apprenants se reflètent dans les contenus qui leur seront proposés pour une meilleure acquisition des notions en français.

## **Conclusion**

En somme, nous retenons que les manuels officiels d'alphabétisation élaborés en français, présentent un contenu qui ne cadre pas toujours avec les réalités linguistiques des apprenants. L'analyse du contenu de ces manuels a montré que les insuffisances décelées sont de plusieurs ordres. Notre étude a essentiellement porté sur les aspects phonologique, syllabique, lexical et thématique. Des propositions ont été faites par la suite à ces différents niveaux dans le but de contribuer à leur amélioration. Ainsi, il serait important pour les promoteurs, de faire une révision profonde et continue des manuels d'alphabétisation, afin d'apporter des éléments nécessaires à un apprentissage favorable. Cependant, il convient de rappeler que la réussite de l'alphabétisation, repose sur la qualité du contenu de formation et sur la motivation intrinsèque des analphabètes.

---

<sup>4</sup> Document d'orientation secteur de l'éducation : La pluralité de l'alphabétisation et ses implications en termes de politiques et programmes.

<sup>5</sup> MAF : Manuel d'Alphabétisation rédigé en Français

### Références bibliographiques

- ALY Abdoulaye N. (2017), *Guide sur les Indicateurs de qualité dans l'Alphabétisation et l'Education des Adultes*, Organisation Islamique pour l'Education, les Sciences.
- BASSANO Dominique (2011), *Acquisition du langage et grammaticalisation : le développement pour les noms et les verbes en français*, université paris8 (UMR7023et la Culture (ISESCO).
- GUILLEMETTE Karine (2007) : Les stratégies d'enseignement pour l'alphabétisation en français langue seconde des migrants allophones adultes, mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- KOUAME, K.J-M. (2007) : Etude comparative de la pratique linguistique en français d'élèves d'établissements secondaires français et ivoirien. Thèse de doctorat, sous la co-direction de M. Verdelhan, et N. J. Kouadio, Université Paul-Valéry (Mompellier 3), 562 P.
- KOFFI Kouakou. M. (2011) : « *Les analphabètes et le secteur informel en Côte d'Ivoire : le français outil ou obstacle de travail* » Université Alassane Ouattara Bouaké.
- KOFFI, Kouakou. M. (2011) : « *Alphabétisation fonctionnelle en Côte d'Ivoire : Approche méthodologique pour l'enseignement de la langue officielle, le français* », in sud langues n°15, pp 52-70, <http://www.Sudlangues.sn/ING/pdf4>. Pdf.
- LISONS TOUS tome 1 (2015), Ministère de la Promotion des jeunes et de la Culture Civique, collection Alpha et Développement ; (édition Edilis)
- BAH Mamadou L. (1981) : Conception et réalisation du matériel pédagogique d'alphabétisation ; Rapport technique l'UNESCO, paris. 28p
- MANUEL D'ALPHABETISATION Niveau 2 (2010) DAENF et le Ministère de l'Education Nationale.
- MIRABELLO Lucie. (2005-2006) : Alphabétiser des femmes immigrées, pourquoi et comment ? Mémoire de Master professionnel de didactique des langues étrangères et TICE, Université Lumière Lyon 2.
- PUREN Christian (1989) « *la « méthodologie active » dans l'histoire des méthodologies des langues vivantes étrangères en France* », publié dans les

*actes de la section 3 du romanistentag d'aix-la-chapelle, Aachen (Allemagne).*

SAVOIR LIRE UN PLAISIR (2007), Ministère de l'Education Nationale (édition Edilis).

SEURAT Adeline. (2012) : Questions d'alphabétisation dans le contexte africain, thèse de doctorat, Université de Bourgogne.

TERA Kalilou. (2011): Etude diagnostique de l'alphabétisation en Côte d'Ivoire, UNICEF.

UNESCO (2004) : la pluralité de l'alphabétisation et ses implications en termes de politiques et programmes, document d'orientation secteur éducation.