

**MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE**

UNIVERSITÉ ABOU EL KACEM SAADALLAH D'ALGER 2

Faculté des Langues Etrangères

Département de Français

Thèse de Doctorat

Spécialité : Didactique des Langues

Ecole Doctorale Algérienne

**L'enseignement de l'écrit au collège dans le cadre de la
pédagogie du projet.
Le cas de la 2^{ème} année moyenne du cycle scolaire algérien**

VOLUME 1

Par : **Anissa MENAD**

Devant le jury composé de :

- Pr. Saliha AMOKRANE, Université d'Alger 2, présidente ;
- Pr. Malika KEBBAS, Université de Blida 2, rapporteur ;
- Pr. Attika-Yasmine ABBES-KARA, ENS Bouzaréah d'Alger, examinatrice ;
- Pr. Noudjoud BERGHOUT, Université d'Alger 2, examinatrice ;
- Dr. Mohand Ouali Université d'Alger 2, examinateur ;
- Dr. Assia BELGHEDDOUCHE, MCA, ENS Bouzaréah d'Alger, examinatrice

Alger 2018

À Mes chers parents, frère et sœurs ;

À mon mari et à mon petit ange Iliane.

Je dédie ce travail.

Remerciements

Je tiens à remercier vivement tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail de recherche.

Particulièrement professeure Malika Kebbas ma directrice de thèse qui a su me faire partager son savoir tout au long de sa direction scientifique. Elle a su me transmettre sa passion pour la recherche sans avoir cessé de m'encourager et de me soutenir durant des années. Je la remercie de m'avoir tenu la main jusqu'aux dernières lignes de cette thèse à travers ses relectures minutieuses et enrichissantes. J'ai apprécié non seulement son savoir mais aussi son caractère humain et son désir d'éveiller les esprits.

Merci Madame pour votre esprit de rigueur et d'exigence. Merci pour les précieux conseils. Merci pour la patience dont vous avez fait preuve. Merci pour l'esprit scientifique et intellectuel que vous m'avez transmis. Mais surtout merci pour votre humanité et votre grandeur d'âme.

Je remercie mon mari qui m'a soutenue et encouragée moralement durant toute cette recherche.

Je remercie également les membres du jury d'avoir pris le temps de lire et de juger ce modeste travail.

Je n'oublie pas les enseignants et inspecteurs ainsi que les élèves, qui m'ont aidée dans la réalisation de ce travail ainsi que tous mes amis et surtout wafa Bedjaoui.

À tous je dis merci

Résumé

L'expression écrite est considérée comme l'une des activités les plus difficiles auxquelles est amené à faire face un enseignant. L'écriture n'est pas une simple compétence à enseigner, elle est fondamentale puisque c'est elle qui permet à l'individu de s'introduire plus tard dans le monde du travail. Malgré son importance, elle a perdu une grande partie de son statut du fait qu'elle est négligée dans les salles de cours, ce qui influe négativement sur sa maîtrise, un constat qui a été fait de par notre expérience lors des examens écrits. Ce constat a été enregistré depuis des années quant au comportement des élèves lorsqu'ils sont soumis à des activités d'écriture. Les apprenants (élèves, stagiaires ou même étudiants) éprouvent des difficultés à rédiger des textes clairs et cohérents.

C'est pourquoi l'étude à laquelle nous nous sommes attelée propose de présenter les résultats d'une enquête de terrain qui s'est intéressée aux difficultés rencontrées lors de l'enseignement de la compétence scripturale chez les apprenants de la 2^{ème} AM du cycle scolaire algérien.

Nos données ont été recueillies par le biais d'une observation non participante de classe, d'un questionnaire destiné aux enseignants du collège et par l'examen des textes officiels (programme, document d'accompagnement et livre de l'élève). Notre approche est par conséquent qualitative de type exploratoire.

Les résultats obtenus se doivent d'être consolidés par des enquêtes plus vastes qui feront l'objet de recherches ultérieures.

Mots clés : enseignement de l'écrit - pédagogie du projet- approche par les compétences- formation des formateurs.

الملخص

يُعدُّ التعبيرُ الكتابي من الأمورِ العويصةِ التي يواجهها المعلمُ في العمليةِ التعليمية؛ لأنَّ الأمرَ لا يتعلَّقُ بمجردِ كفاءةٍ ينبغي تدريسُها فحسبُ بل بأحدِ المكوناتِ القاعديةِ للعمليةِ ككلِّ. وبالرَّغمِ من الأهميةِ البالغةِ التي يكتسبها التعبيرُ الكتابي إلَّا أنَّنا وقفنا، من خلالِ معاينتنا لأوراقِ الامتحان، على فقدانِ هذا المتغيِّرِ لمكانتهِ بسببِ إهماله في أقسامِ الدراسةِ ممَّا أثرَ سلبيًّا على عمليةِ تحصيله، حيثُ لا حظنا أنَّ المتعلِّمَ سواءً أكانَ تلميذاً أم متربِّصاً أم حتَّى طالباً يستعصي عليه تحريراً نصًّا واضحاً ومتناسقاً.

إنَّ الدِّراسةَ التي أجريناها في هذا الصِّددِ ذاتُ طابعٍ ميداني، سلَّطنا عبرها الضَّوءَ على الصَّعوباتِ التي تعيقُ عمليةَ إكسابِ المتعلِّمين قِيَدِ التَّكوينِ في السنةِ الثَّانيةِ من التَّعليمِ المتوسِّطِ مهارةَ التَّعبيرِ الكتابي؛ حيثُ وجَّهنا استبانةً إلى أساتذةِ المتوسِّطةِ، ودرسنا النُّصوصَ الرِّسميةَ المتمثِّلةَ في البرنامجِ ودليلِ الأستادِ والكتابِ المدرسي. ولأجلِ تدعيمِ فرضياتنا، أتبعنا هذهَ الدِّراسةَ بملاحظةٍ ميدانيةٍ داخلَ القسمِ؛ أمَّا فيما يخصُّ منهجيةَ العملِ، عمدنا إلى منهجِ نَوْعي. هذا وقد ساعدتنا النتائجُ المستخلصةُ لاستشراقِ آفاقِ لدراساتٍ لاحقةٍ.

الكلماتُ الدَّالة: تدريسُ التَّعبيرِ الكتابي ، بيداغوجيا المشروع، المقاربة بالكفاءات، تكوين المعلم.

Abstract

Writing is one of the most difficult activities that the teacher faces. It is not just a competence to teach, it is fundamental. Despite its importance, it has lost a large part of its status because it is neglected in the classroom, which has negatively influenced its mastery; an observation that was made during the written exams. Indeed, learners (pupils, trainees or even students) find it difficult to write clear and coherent texts.

The study we have done presents the results of a field survey. It examines the difficulties encountered during the teaching of scriptural proficiency among 2nd AM learners.

Our data collection was done through the analysis of a questionnaire for college teachers and the review of official texts (the curriculum, the companion document and the student's book). This study was followed by a non-participant class observation in order to consolidate our initial hypothesis. We have adopted a qualitative method. The results obtained helped us to propose some perspectives for further research.

Key words: teaching of scriptural proficiency- project pedagogy -competency-based approach - training.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE

PARTIE 1 : CADRAGE THEORIQUE

CHAPITRE 1 : L'écrit

- 1.1. Écrit et communication écrite
- 1.2. Les processus d'écriture
- 1.3. Les stratégies d'écriture
- 1.4. L'enseignement de l'écrit : quelques paramètres
- 1.5. La typologie textuelle

CHAPITRE 2 : Didactique de l'écrit en FLE : programme, formation des enseignants et enseignement

- 2.1. Le programme scolaire
- 2.2. Le curriculum
- 2.3. Programme vs curriculum
- 2.4. Elaboration d'un référentiel de compétences, se former pour enseigner

CHAPITRE 3 : L'approche par les compétences, la pédagogie du projet et les types d'évaluation

- 3.1. Concept de compétence
- 3.2. L'approche par les compétences
- 3.3. Les différents types de compétences
- 3.4. La notion de compétence dans le domaine éducatif
- 3.5. L'APC dans le système éducatif algérien : un effet de mode ou une réponse à l'échec scolaire ?
- 3.6. Limites de l'approche par les compétences
- 3.7. La pédagogie du projet
- 3.8. L'évaluation

Conclusion de la première partie

PARTIE 2 : CADRAGE METHODOLOGIQUE

CHAPITRE 1 : Choix des méthodes d'enquête

- 1.1. La recherche documentaire
- 1.2. L'observation de classe
- 1.3. Le questionnaire

- 1.4. Choix du public
1.5. Choix de l'établissement

CHAPITRE 2 : Modalités d'analyse du corpus

- 2.1. Outils d'analyse des textes officiels et du manuel scolaire de 2^{ème} AM
2.2. L'observation de classe
2.3. Méthode d'analyse du questionnaire

Conclusion de la deuxième partie

TROISIEME PARTIE ANALYSE DES DONNEES

CHAPITRE 1 : Analyse des textes officiels et du manuel scolaire de 2^{ème} AM

- 1.1. Programme et document d'accompagnement au programme de 2^{ème} AM
1.2. Manuel scolaire de 2^{ème} AM
1.3. L'enseignement/apprentissage de l'écrit en 2^{ème}AM

CHAPITRE 2 : L'observation de classe

- 2.1. Résultats de l'observation des trois séances de la séquence 1
2.2. Résultats de l'observation des séances d'expression écrite de la séquence 2
2.3. Interprétation/ remarques et commentaire

CHAPITRE 3 : Analyse des résultats du questionnaire enseignants

- 3.1. Profil des enseignants interrogés
3.2. Rubrique 1 : Les formations pédagogiques : difficultés et évaluation
3.3. Rubrique 2 : Les textes officiels : quelle(s) interprétation(s) et quelle(s) application(s)
3.4. Rubrique 3 : L'approche par les compétences et la pédagogie du projet : entre théorie et pratique
3.5. Rubrique 4 : L'enseignement de la production écrite dans le cadre de la pédagogie du projet : quels objectifs et quelles pratiques ?
3.6. Rubrique 5 : Les pratiques évaluatives de l'écrit au collège
3.7. Synthèse de l'ensemble des résultats du questionnaire

Conclusion de la troisième partie

CONCLUSION GÉNÉRALE

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

FIGURES

Figure 1 : Interaction enseignant, tâche, élève.....	27
Figure 2 : Le schéma de communication selon Moirand.....	35
Figure 3 : Modèle d'Aristote sur la communication.....	36
Figure 4 : Modèle de Shannon et Weaver sur la communication.....	37
Figure 5 : Modèle de Lasswell sur la communication.....	38
Figure 6 : Modèle de Jakobson sur la communication.....	39
Figure 7 : Modèle de Riley et Riley sur la communication.....	42
Figure 8 : La séquence narrative selon Bremond.....	51
Figure 9 : Le schéma du récit selon Dumortier et Plazanet.....	52
Figure 10 : La progression linéaire selon Combettes.....	62
Figure 11 : La progression à thème constant selon Combettes.....	63
Figure 12 : La progression à thème dérivé selon Combettes.....	64
Figure 13 : Le triangle pédagogique de Houssaye.....	104
Figure 14 : Lancement et définition du projet.....	111
Figure 15 : Organisation, planification du travail.....	112
Figure 16 : Réalisation des tâches.....	112
Figure 17 : Evaluation finale.....	113
Figure 18 : L'analyse qualitative.....	149

TABLEAUX

Tableau 1 : Étude comparative entre programme et curriculum.....	73
Tableau 2 : Modèle d'enseignement stratégique de Presseau.....	83
Tableau 3 : Les deux grandes formes de l'évaluation : Formative et Sommativ.....	121
Tableau 4 : L'évaluation diagnostique, formative et sommative.....	122
Tableau 5 : Tableau représentant le profil des élèves observés.....	140
Tableau 6 : Tableau récapitulatif représentant le profil des enseignants et leurs lieux d'exercice.....	141
Tableau 7 : Les caractéristiques, avantages et inconvénients des techniques de recherche.....	145
Tableau 8 : Tableau représentant les textes du premier projet.....	172
Tableau 9 : Tableau récapitulatif du déroulement des séances d'observation de l'enseignement/apprentissage de l'écrit.....	180
Tableau 10 : Représentation des éléments du conte.....	183
Tableau 11 : Grille d'évaluation proposée par le manuel scolaire de la 2 ^{ème} AM.....	188
Tableau 12 : Grille d'évaluation proposée par l'enseignante.....	188
Tableau 13 : Profil des enseignants interrogés.....	197
Tableau 14 : Expérience professionnelle des enseignants.....	198
Tableau 15 : Question 1 : Comment qualifiez-vous les réformes scolaires en Algérie ? Pourquoi ?... ..	200
Tableau 16 : Question 2 : Avez-vous bénéficié de formations suite à ces réformes ? Si oui dites combien ?.....	201
Tableau 17 : Question 3 : Avez-vous reçu une formation spécifique à l'enseignement de la production écrite.....	202
Tableau 18 : Question 4 : Que pensez-vous de ces formations ?.....	203
Tableau 19 : Question 5 : Selon vous, d'autres formations seraient-elles nécessaires ?.....	205

Tableau 20: Question 6 : Consultez-vous les programmes et le document d'accompagnement ?.....	208
Tableau 21 : Question 7 : Dans l'élaboration de vos cours, faites-vous appel aux textes officiels ?.....	209
Tableau 22 : Question 8 : Comment jugez-vous les textes officiels ?.....	210
Tableau 23 : Question 9 : Que pensez-vous de la place accordée à l'écrit dans les nouveaux programmes ?.....	211
Tableau 24 : Question 10 : Comment définissez-vous une compétence ?.....	214
Tableau 25 : Question 11 : Selon vous, qu'est-ce que l'approche par les compétences ?.....	215
Tableau 26 : Question 12 : D'après-vous, qu'est-ce que la pédagogie du projet ?.....	217
Tableau 27 : Question 13 : Que pensez-vous de la pédagogie du projet par rapport à l'ancienne méthode ?.....	218
Tableau 28 : Question 14 : Selon vous, vos élèves écrivent-ils en français à un destinataire en dehors de l'école ? Si oui, précisez à qui ?.....	220
Tableau 29 : Question 15 : les activités de production écrite en classe interviennent à quel moment ?.....	222
Tableau 30 : Question 16 : Combien de séances consacrez-vous à la production écrite (par projet) ?.....	223
Tableau 31 : Question 17 : Comment se déroule la séance de production écrite ?.....	224
Tableau 32 : Question 18 : Quels sont les objectifs que vous assignez aux activités de production écrite ?,.....	226
Tableau 33: Question 19 : Que corrigez-vous dans les productions écrites de vos élèves ? Expliquez davantage si vous voulez.....	229
Tableau 34 : Question 20 : Utilisez-vous les grilles d'évaluation contenues dans le manuel de l'élève ?	230

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La réforme du système éducatif algérien de 2003 a conduit à réexaminer les contenus d'éducation et à promouvoir des méthodes nouvelles de façon à mieux adapter l'enseignement au niveau et aux besoins des apprenants et ce, pour toutes les disciplines.

Pour l'enseignement du français en particulier, cette orientation nouvelle instaure la progression suivante : initiation à l'oral, compréhension de l'écrit, lecture, structures linguistiques et, en fin de parcours, expression écrite. L'oral cherche à placer l'apprenant dans des situations de communication, l'incitant à dialoguer et à s'exprimer. Peu à peu, au fil de la progression et grâce à la lecture compréhension puis à la maîtrise linguistique, la langue des élèves s'enrichit et s'affine. Il devient possible alors, selon l'Institution, de préparer l'apprenant à une élocution corrigée en même temps qu'à une expression écrite plus correcte. Au fur et à mesure de cette progression, l'apprenant maîtrise suffisamment la langue. Les textes émis par l'Institution sont censés motiver les élèves aux différents aspects de la compréhension et à l'étude de la langue, c'est le texte support qui devient ainsi le point central de l'initiation à l'écrit. Non seulement ce texte support sert à l'exercice de la lecture compréhension (appropriation par l'apprenant de la pensée d'autrui, et restitution de son sens par la diction) mais il initie également à l'écrit.

L'écrit paraît constituer depuis des années en Algérie une base de recherche importante si l'on considère le nombre de travaux dans ce domaine. Des mémoires et des thèses ont traité de la question et ont abordé l'écrit sous différents angles. Citons à titre d'exemples les travaux de Ouahab (2009) qui portent sur l'analyse des erreurs sémantiques, morphosyntaxiques et pragmatiques, ceux de Djamaoune (2009) qui abordent les apports de l'approche par les compétences et ceux de Saoui (2011) qui se penchent sur l'apport de l'apprentissage de la détermination dans l'amélioration des expressions écrites des élèves. Dans l'ensemble, les travaux de ces chercheurs algériens traitent de la question de l'apprentissage et de l'analyse des erreurs en expression écrite ; le pôle de l'enseignement n'est pas évoqué.

Dans la progression instaurée par l'Institution, comme nous l'avons souligné ci-dessus, l'écrit intervient en fin de parcours. C'est cette compétence qui clôture chaque séquence d'apprentissage ; par conséquent, la maîtrise du FLE est évaluée en fonction de la maîtrise de l'expression écrite, ce qui fait d'elle une compétence centrale, ce que démontrent les travaux de Perrenoud, Roegiers et Merieu.¹ Ces spécialistes expliquent d'une part, que l'acte d'écrire est ardu en raison du fait qu'il demande au scripteur des efforts tant au plan cognitif qu'au plan linguistique, ce qui veut dire qu'en plus de maîtriser la langue dans laquelle l'apprenant écrit, il doit avoir également des compétences en matière de textualité, de structuration, de pertinence, de la fonction assignée à l'écrit et du destinataire du message ainsi que le souligne Lemonnier :

« Une représentation aussi claire et explicite que possible de ce qu'est un texte, des manifestations de sa textualité de sa structuration, de sa pertinence, de sa fonction et de son destinataire. » (1988 :109.)

D'autre part, ces travaux montrent qu'il est difficile d'analyser l'écrit. Cette difficulté est d'autant plus grande lorsqu'il s'agit d'analyser les productions écrites d'apprenants dont le français est une langue étrangère.

La question qui se pose alors est : comment remédier à la difficulté d'écrire en FLE ?

Dans le contexte de l'enseignement du FLE en Algérie, notre expérience du terrain² nous a permis d'observer que les apprenants craignent les séances de production écrite et que les enseignants appréhendent quant à eux l'enseignement et l'évaluation de l'écrit. Somme toute, les travaux consultés dans ce cadre ainsi que notre observation personnelle ont mis en relief trois difficultés majeures :

- la compréhension d'un texte.
- l'enseignement de l'écrit.
- l'analyse d'une production écrite.

¹ Nous retrouverons quelques-uns de leurs travaux dans le cœur de notre thèse, qu'il s'agisse des travaux portant sur la production écrite ou ceux portant sur les processus rédactionnels.

² Nous avons enseigné en tant qu'enseignante de français au collège durant 13 années.

L'ensemble de ces données montrent donc qu'améliorer la compétence écrite des apprenants est une tâche difficile à laquelle est amené à faire face un enseignant. C'est pourquoi, nous nous interrogerons sur « **les difficultés rencontrées par les enseignants dans l'enseignement de la compétence scripturale au collège dans le cadre de la réforme du système éducatif algérien** »

Les questions que nous nous poserons sont :

- le problème réside-t-il chez les apprenants seulement ou également chez les enseignants ?

-les enseignants sont-ils suffisamment bien formés à l'enseignement de la compétence scripturale (concepts clés, démarches, etc).

Pour tenter de répondre à ces questions, nous avons émis deux hypothèses qui nous ont été dictées par notre connaissance du terrain et que nous vérifierons par la suite.

La première concerne la formation des enseignants. Nous avons supposé que les enseignants ne sont pas suffisamment formés à la mise en œuvre des nouvelles démarches introduites par la réforme.

La seconde est relative aux textes officiels. Ils ne seraient pas suffisamment clairement explicités pour que les enseignants puissent les maîtriser et les interpréter.

C'est pourquoi les objectifs de cette recherche sont d'essayer de comprendre :

-pourquoi après cinq années d'enseignement du français, les élèves n'arrivent toujours pas à produire des textes fussent-ils très simples³ ;

-si les enseignants maîtrisent suffisamment l'enseignement de la compétence scripturale et s'ils la traduisent dans leurs pratiques pédagogiques.

Afin de tenter de répondre à nos interrogations, nous avons structuré notre travail en trois parties.

³Nous avons compté les trois années du primaire en plus des deux années effectuées au collège puisque nous travaillons avec le niveau de deuxième année moyenne.

La première partie concerne le cadrage théorique et traitera des notions clés de la didactique à savoir : la pédagogie du projet, l'approche par les compétences et la didactique de l'écrit et ce, en trois chapitres.

Dans le premier chapitre, nous aborderons l'écrit ou la communication écrite. Nous présenterons quelques approches dans lesquelles l'écrit a été évoqué. Nous parlerons des contextes, des stratégies et des processus d'écriture ainsi que de la typologie et de la cohérence textuelle.

Dans le deuxième chapitre nous aborderons la notion de programme, sa définition, ses objectifs, la différence entre programme et curriculum, ce qui nous permettra d'aborder les différentes entrées d'un curriculum. Nous approcherons aussi la formation des enseignants en nous demandant de quel type de formation les enseignants ont besoin.

Dans le troisième chapitre nous présenterons, dans un premier point, les principales théories de l'enseignement. Dans l'examen de ces courants, nous mettrons l'accent sur la notion de « pédagogie » et de « compétence ». Nous expliquerons leurs conceptions dans chacun des courants présentés.

Le deuxième point portera sur l'approche par les compétences (désormais APC). Nous amorcerons la deuxième section de ce chapitre par un retour sur la notion de compétence. Nous expliquerons son évolution, son apparition dans le domaine des sciences sociales et sa définition en didactiques des langues.

Dans le troisième point, seront abordées d'abord la notion de pédagogie du projet, sa définition, sa démarche en plus des différents types de projets puis celle d'évaluation avec ses différents types et la place accordée à cette dernière dans le système éducatif algérien.

La deuxième partie de notre travail de recherche sera consacrée au cadrage méthodologique. Elle compte deux chapitres. Le premier chapitre concernera les choix des méthodes d'enquête retenues dans le but de comprendre les difficultés rencontrées lors de l'enseignement de l'écrit, et ce dans le cadre de la pédagogie du projet. Notre travail de recherche s'intéressant aux pratiques enseignantes en classe de FLE en général et notamment dans l'enseignement de l'écrit au collège,

deux méthodes d'enquête seront utilisées. La première consiste dans l'analyse des textes officiels (programme, document d'accompagnement et manuel scolaire de la 2^{ème} AM), la seconde, à observer les pratiques enseignantes en séances d'expression écrite à l'aide de l'observation non participante. Ces deux premières méthodes d'enquête nous ont aidées dans l'élaboration d'un questionnaire écrit que nous avons soumis aux enseignants de français du collège. L'objectif de ce questionnaire écrit est de comparer les réponses des enseignants avec les données recueillies lors des séances d'observation non participante.

Dans le deuxième chapitre, nous passerons aux modalités d'analyse du corpus. Nous expliquerons les outils d'analyse employés pour le traitement des corpus. La méthode dite qualitative de type exploratoire sera choisie pour l'interprétation des données recueillies. Il s'agit dans ce point d'aborder l'appui théorique de cette méthode qui sera expliquée de façon plus détaillée dans la section méthodologie.

La troisième partie de notre travail de recherche sera consacrée à l'analyse des données. Elle compte trois chapitres. Le premier chapitre concerne l'analyse des textes officiels (du programme et du document d'accompagnement), nous analyserons le contenu, les objectifs, les compétences visées ainsi que les méthodes assignées à l'enseignement de l'écrit au collège. Cette analyse sera suivie d'une analyse descriptive du manuel scolaire de la deuxième année moyenne. Est-il en conformité avec le programme ? Répond-il aux exigences de l'enseignement /apprentissage du FLE en général et à celui de la compétence scripturale ?

Le second chapitre concernera la description de l'observation de classe qui montrera comment l'enseignement de l'écrit est concrètement mis en œuvre par les enseignants.

Le troisième chapitre de cette troisième partie sera consacré à l'analyse des réponses aux questionnaires écrits que nous avons soumis aux enseignants.

PREMIERE PARTIE
CADRAGE THÉORIQUE

La première partie de notre travail aborde les principales notions clés qui vont servir de guide à cette recherche. Il s'agit de la didactique de l'écrit, de l'approche par les compétences, de la pédagogie du projet, de la formation des formateurs et de l'évaluation. La partie compte trois chapitres.

Dans le premier chapitre, nous aborderons l'écrit ou la communication écrite que nous présenterons suivant quelques approches. Nous évoquerons les contextes, les stratégies et les processus d'écriture ainsi que la notion de texte. Notre objectif est de mettre au jour les outils dont les enseignants ont besoin pour amener leurs élèves à réaliser la tâche d'écriture. Nous prendrons pour exemple le texte narratif, type de texte enseigné en 2^{ème} AM dans le programme algérien.

Le deuxième chapitre sera consacré au programme scolaire et à la formation des formateurs. Nous expliquerons ce qu'est un programme scolaire, ses objectifs, ainsi que ses caractéristiques. Il s'agit d'expliquer la différence entre programme scolaire et curriculum, la formation des enseignants et les types de formations auxquels ont recours les praticiens de l'école dans le système éducatif algérien.

Quant au troisième chapitre, il abordera l'approche par les compétences, la pédagogie du projet et l'évaluation. Dans ce chapitre, nous présenterons les principales théories de l'enseignement. Dans l'examen de ces théories d'enseignement, nous mettrons l'accent sur la notion de compétence et de sa conception dans chacune des méthodes présentées. Nous verrons son évolution, son apparition dans le domaine des sciences sociales et sa définition en didactique des langues.

La notion de la pédagogie du projet sera, elle aussi abordée. Nous présenterons sa définition, sa démarche ainsi que les différents types de projets. Le troisième et dernier point de ce chapitre sera consacré à l'évaluation, notion clé de la présente recherche qui fera l'objet d'une définition qui nous permettra de dégager les types d'évaluation et la place accordée à cette dernière dans le système éducatif algérien.

CHAPITRE 1 : L'ÉCRIT

Dans le présent chapitre, nous passerons à la présentation de l'écrit ou de la communication écrite comme elle a été développée dans quelques approches didactiques. Nous évoquerons les contextes d'écriture, ses stratégies ainsi que ses processus.

À travers ce chapitre, il s'agit également d'aborder la notion de texte, puisque l'analyse des discours recueillis nous permettra de connaître les méthodes utilisées lors de la séance de production écrite, considérée comme la phase la plus importante dans l'enseignement en général et l'enseignement du français en particulier.

1.1. Écrit et communication écrite

L'écrit est à la fois un processus complexe et une production qui obéit à des normes bien déterminées. Les élèves suivent le programme, maîtrisent même la langue, mais, arrivés à l'écrit, bloquent. Certains n'arrivent même pas à rédiger une petite partie d'une activité donnée lors de la séance de préparation à l'expression écrite.⁴ Pourquoi ?

Avant de répondre à cette question, il convient d'abord de se pencher sur ce qu'est l'écrit ou plutôt la situation d'écrit. Selon Dumont (2006 : 46) l'écrit est :

« Le produit d'un geste qui gère l'espace pour créer et déposer sur un support des formes codifiées, non symboliques dont l'agencement en lettres puis en mots constitutifs de phrases ou isolés permettra au lecteur qui connaît le code de saisir le sens de l'écrit ».

Dumont souligne le lien étroit qui existe entre la lecture et l'écriture. Pour lire un texte et en saisir le sens, il est impératif de connaître le code. C'est pourquoi aujourd'hui on ne parle plus d'expression écrite mais plutôt de production écrite. En effet, l'acte d'écrire est difficile parce qu'il exige du scripteur des efforts non seulement au plan cognitif mais aussi au plan linguistique. Richards (cité par Ayouni-Sahnine, 2000 : 2) estime que : « *L'apprentissage de l'écrit [...] est une des tâches les plus difficiles que l'apprenant rencontre* ». Car l'apprenant doit maîtriser la langue dans laquelle il écrit ainsi que le texte qu'il écrit (son

⁴ Cette remarque n'est pas aléatoire, nous nous sommes appuyée sur notre propre expérience en tant qu'enseignante au collège et sur l'observation de classe effectuée lors de notre enquête.

organisation, sa cohérence et sa pertinence.). Cavanagh, (2005 :59), quant à lui, propose une nouvelle démarche d'apprentissage de l'écriture afin de prévenir l'insécurité des scripteurs lors de la tâche d'écriture comme production, à savoir :

« Privilégier le sens en enseignant un français étroitement lié à la réalité des élèves ;
 Outiller, offrir un choix de situations de communication ayant un lien avec le vécu et les intérêts de l'élève ;
 Privilégier des destinataires francophones ;
 Choisir des contextes authentiques de communication ;
 Amener l'élève à être conscient des caractéristiques d'un texte efficace, que l'écriture est le fruit de l'emploi conscient de stratégies cognitives et métacognitives, et que les connaissances acquises peuvent se transférer à d'autres contextes.
 Amener l'élève à construire activement ses connaissances tout en offrant plusieurs formes de soutien d'échafaudage ».

Afin d'atteindre ces objectifs d'apprentissage, Cavanagh (2005 :59) propose un nombre assez considérable de méthodes d'apprentissage. Pour que les apprenants deviennent de bons scripteurs, ils doivent développer une certaine attitude en écriture. Cette attitude convoque certains processus et tend vers certaines stratégies.

Le passage à l'écrit a toujours été considéré comme la plus délicate des tâches à accomplir par les apprenants. En effet, apprendre à écrire n'est pas seulement apprendre l'alphabet ou la transcription graphique, mais aussi, apprendre à transmettre du sens à travers ce qui est écrit, particulièrement lorsqu'il s'agit du FLE. Pour cette raison, il faut toujours placer l'écrit dans une situation de communication. Moirand (1979 : 15) estime qu'une situation d'écrit est une situation de communication écrite. Ce qui implique des scripteurs écrivant à ou pour des lecteurs, ou des lecteurs lisant des documents écrits par des scripteurs. Moirand l'explique dans un schéma de communication que nous verrons par la suite. Donc d'après elle, toute situation d'écrit est une situation de communication ce qui signifie qu'écrire c'est communiquer. Écrire, c'est d'une certaine manière s'exprimer, se découvrir, s'exposer à l'autre.

La production écrite est un moyen mis en avant par un émetteur pour un récepteur, le premier voulant produire un effet sur le second à travers la langue. S'exprimer à l'écrit ne veut pas dire en clair « écrire » mais « écrire pour » car chaque expression écrite doit se trouver dans une situation de communication précise. Si nous voulons placer ce scripteur dans une situation de communication authentique, il est très important de garder l'enjeu de la communication qui est le déficit d'informations. Pourquoi ? Parce que le scripteur ou l'émetteur cherche à produire un effet sur le récepteur et ce, en comblant le vide qui existe dans le manque d'informations. Certes le destinataire a peut-être une idée sur le message, quelques informations, mais il reste toujours une partie de « méconnu ». Ce qui fait que l'authenticité est à prévoir en expression écrite car c'est dans ce contexte-là ou dans cette situation-là que cette dernière (l'expression écrite) pourra atteindre son objectif.

Mettre l'élève dans une situation de communication précise, une situation à laquelle il appartient, c'est lui permettre de s'approprier son discours, « *conformément aux contraintes linguistiques, socio- culturelles et discursives qu'elle contient.* ». (Moirand, 1979 : 25). La production écrite ne peut donc pas être considérée comme étant une activité gratuite, sans aucun but.

Les recherches orientées vers l'analyse des productions écrites d'apprenants ont effectué un progrès important. L'apprenant doit maîtriser la langue dans laquelle il écrit, ainsi que le texte qu'il écrit (son organisation, sa cohérence et sa pertinence.). Deschêne (1988 :98) estime également que l'écriture est un processus complexe :

« Écrire un texte c'est tracer des lettres, des mots, des phrases, mais aussi et surtout c'est élaborer un message qui veut transmettre la pensée de l'auteur et informer correctement le récepteur. Écrire implique donc nécessairement tout un travail cognitif d'élaboration, de structuration de l'information qui est le résultat de l'interaction entre la situation d'interlocution et le scripteur. »

Mais l'écrit en FLE a connu différentes approches. Nous en aborderons ci-dessous les trois principales :

- . L'approche traditionnelle
- . L'approche mécaniste
- . L'approche fonctionnelle - communicative

1.1.1. L'enseignement de l'écrit dans quelques approches

Chacune des trois approches ci-dessous correspond à une période précise de l'histoire.

1.1.1.1. L'écrit dans l'approche traditionnelle

Cette approche se fonde sur le modèle de la grammaire traditionnelle. Elle s'appuie sur l'importance de la production de phrases bien structurées, sur tous les plans (grammaire, orthographe), son objectif est la traduction et non l'enseignement de l'écrit, chose qui a été vivement critiquée car on a estimé que seul un public privilégié pouvait en profiter. C'est ce qu'explique Lemonnier (1988 :174) :

« Cet enseignement des langues étrangères qui a une valeur éducative est destiné à un public scolaire restreint. Il s'adresse à une minorité détentrice du pouvoir public et culturel ».

1.1.1.2. L'écrit dans l'approche mécaniste

Contrairement à l'approche traditionnelle, qui favorisait la traduction, cette approche met l'orthographe au centre de ses préoccupations car elle estime qu'il existe un lien étroit entre l'orthographe et l'écrit. Ce dernier est enseigné au moyen de deux types d'activités. La première, c'est la dictée dont le but est de faire acquérir l'orthographe qui tend vers le bon fonctionnement des mots regroupés selon une certaine organisation des phrases. La seconde, c'est la copie de certaines expressions ou groupes de mots afin d'assurer un apprentissage orthographique global. Dans cette approche, le passage à l'écrit est envisagé comme « *une réorganisation du message oral* » (Ferreiro et Flageul, 1996 : 59). Cela signifie que l'enseignement propose toujours les mêmes types d'écrits, des lettres par exemple. L'écrit dans cette approche n'est pas considéré en lui-même

et pour lui-même, il dépend de l'oral ; le passage à l'écrit se limite à la transcription graphique de l'oral à l'écrit.

Si l'approche traditionnelle donnait la priorité à l'écrit mais à un écrit traditionnel (la grammaire traditionnelle) c'est-à-dire un écrit grammatical, l'approche mécaniste privilégiait l'oral car l'écrit n'était considéré que comme de l'oral écrit. On s'aperçoit alors des limites et des lacunes de cette approche et, dans l'espoir de perfectionner l'enseignement / apprentissage, une troisième approche voit le jour : l'approche fonctionnelle communicative.

1.1.1.3. L'écrit dans l'approche fonctionnelle communicative

Même si cette approche s'inspire des théories fonctionnelles du cercle linguistique de Prague, pour qui l'écrit est un système autonome fonctionnellement indépendant du langage oral, son objectif à travers cet enseignement est de faire acquérir aux informateurs deux types de compétences :

- une compétence communicative,
- une compétence textuelle, assurée au moyen d'exercices systématiques.

L'enseignement/apprentissage de l'écrit ne se limite plus à l'acquisition du code orthographique et grammatical mais plutôt d'un savoir-faire en expression écrite en tenant compte bien sûr des objectifs de l'Institution, de la situation d'apprentissage, de la motivation et des besoins de l'informateur.

A partir de ces trois approches, nous constatons que l'enseignement de l'écrit a évolué en fonction de l'évolution des besoins et des publics. Ainsi, dans l'approche traditionnelle, l'objectif de l'enseignement de l'écrit est purement éducatif et il est destiné plus particulièrement au public scolaire alors que dans l'approche fonctionnelle communicative, l'enseignement de l'écrit embrasse le public scolaire et professionnel. Dans cette approche, l'écrit a une valeur utilitaire et fonctionnelle, les besoins sont différents : on n'apprend pas une langue pour le plaisir de l'apprendre mais pour l'utiliser efficacement dans la société.

C'est le point de vue de Reuter (2000 :2) pour qui l'écrit est un outil très important, surtout pour ceux qui font partie d'un milieu qui le maîtrise et l'utilise dans des formes et des situations variées. L'auteur note que l'écriture ou l'acte d'écrire est un moyen utilisable socialement et scolairement : « *L'écriture est un outil cognitif, scolaire et social dont l'utilité n'est plus à prouver mais qui se vérifie incessamment* ». L'utilité de l'écriture est donc devenue incontournable et pour que cette utilité apparaisse, il faut mettre en place certains contextes qui peuvent aider à la réalisation des productions écrites.

1.1.2. Les contextes de production écrite

Ecrire n'est pas une activité isolée du temps et de l'espace. Elle doit non seulement se soumettre à une situation de communication mais aussi se mettre à la portée de celui qui écrit. Réaliser un texte est un acte difficile voire même ardu, car il faut certains contextes de production. Le contexte dans lequel un responsable rédige son rapport n'est pas le même que celui d'un étudiant lors d'un examen, ni celui d'un médecin lorsqu'il rédige une ordonnance médicale ni non plus celui d'un collégien qui est soumis à une consigne. C'est pour cette raison qu'il est important de réfléchir aux conditions de production. Le scripteur ne peut pas produire si nous ne lui assurons pas un terrain favorable. C'est justement ce que Reuter propose, chaque formateur doit créer une certaine ambiance de travail. Il doit assurer un espace positif qui l'aidera à transmettre et aidera ses apprenants à accomplir leur activité d'écriture. L'auteur explique que tant qu'il y a un bon climat, une bonne ambiance dans le groupe, le travail s'effectuera de façon plus ou moins positive car une interactivité s'instaure entre enseignant, tâche et élève ainsi que le montre la figure ci-dessous⁵ qui illustre la déclaration de Reuter (2000 :10).

⁵ Elaboré par nous

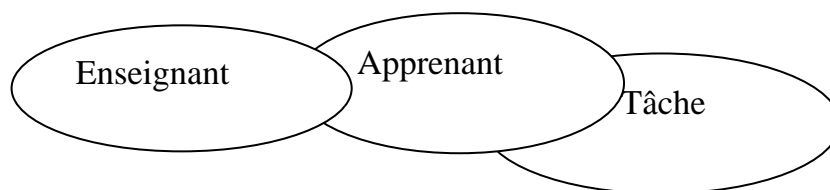


Figure 1 : Interaction enseignant, tâche, élève

Cependant, la question qui est posée est de savoir si, en assurant un bon climat de classe et une ambiance positive, l'écriture sera meilleure. Cela permettra-t-il de « *bien* » écrire et de « *tout* » écrire ? De quels types d'écrits les élèves auront-ils besoin plus tard dans leur vie active sachant qu'il s'agit d'élèves non natifs pour qui le français est une langue étrangère ?

Reuter (2000 :14) propose de diversifier les modes d'enseignement/apprentissage qui s'accomplissent de trois façons :

« Diversifier les situations de travail en alternant les moments où les élèves écrivent et ceux où ils réfléchissent sur leurs écrits ;
 Diversifier les écrits demandés, en encourageant les élèves à écrire une grande variété de texte tout en soulignant ce qui leur est commun et distinct ;
 Diversifier les situations d'écriture en modifiant les sources desquelles les élèves tirent leurs idées, les manières selon laquelle ils écrivent et les types d'aide qui leur sont offerts en situation d'écriture (ordinateur, ressources humaines ou matérielles). »

Selon Reuter, il est important dans l'enseignement/ apprentissage de l'écrit, de diversifier les situations de travail entre réflexion et écriture, ne pas rester dans le même paradigme, varier les types d'écrits demandés ainsi que les situations d'écriture en changeant à chaque séance la source d'informations, la manière d'écrire et les types d'aides à fournir.

Cavanagh (2005 :69) quant à lui, propose une nouvelle démarche d'enseignement de l'écriture afin de prévenir l'insécurité des informateurs (scripteurs) lors de la tâche d'écriture comme production :

« Privilégier le sens en enseignant un français étroitement lié à la réalité des élèves ;
 Outiller les élèves en connaissances resautées sur un type de texte donné ;
 Amener l'élève à construire activement ses connaissances tout en offrant plusieurs formes de soutien d'échafaudage. »

L'auteur estime que si l'enseignant avait à choisir le type d'enseignement, il faudrait que ce dernier soit en adéquation avec les besoins des élèves et leur intérêt, tout en leur procurant les outils pour effectuer la tâche demandée.

Afin d'atteindre ces objectifs d'apprentissage, Cavanagh (2005 :73) propose un nombre assez considérable de manières d'enseignement. Il estime qu'il faut tout d'abord choisir un thème qui fonctionne avec l'intérêt des élèves et ce, en optant pour des situations authentiques.

« Offrir un choix de situations de communication ayant un lien avec le vécu et les intérêts de l'élève ;
 Privilégier des destinataires francophones ;
 Choisir des contextes authentiques de communication ;
 Amener l'élève à être conscient des caractéristiques d'un texte efficace ; et que l'écriture est le fruit de l'emploi conscient de stratégies cognitives et métacognitives, et que les connaissances acquises peuvent se transférer à d'autres contextes ».

Afin que l'enseignant puisse atteindre son objectif, celui de former de bons élèves scripteurs, il doit développer chez ces derniers une attitude en écriture, celle qui convoque certains processus et tend vers certaines stratégies.

1.2. Les processus d'écriture

L'écriture exige la coordination d'un nombre assez important d'habiletés qui doivent être présentes en même temps. Écrire exige donc la maîtrise d'un processus complexe. Auparavant, le processus d'écriture était vu comme linéaire : élaborer un plan de rédaction, écrire un premier jet, faire une révision de ce même jet pour vers la fin réaliser un jet final. Ce processus était considéré comme un simple texte à écrire. Cependant, cette perception du processus d'écriture a changé grâce à la linguistique, aux sciences cognitives et à la

psychologie cognitive. Les linguistes, de leur côté, ont approfondi la compréhension de la langue ainsi que les connaissances pendant que les sciences cognitives travaillaient pour enrichir les aspects de la langue en y ajoutant certaines composantes à l'écriture. La psychologie cognitive quant à elle a mis au jour le rôle de la mémoire et ses deux aspects (à long et à court terme). De plus, cette perspective cognitive a montré comment l'individu activait ses connaissances et faisait appel à celles-ci dans le seul but de réaliser un texte.

Constamment, selon la psychologie cognitive, l'écriture apparaît comme une résolution de problème (Hayes et Flower, 1980), qui se définit comme étant « *une suite d'opérations mentales visant à atteindre un but* ». Dans cette démarche, écrire représente la résolution d'un problème.

Les théories sur la rédaction, influencées par les approches psycho-cognitives et psycholinguistiques ont mis en avant certains modèles de processus dont celui de Hayes (1998), celui de Deschênes (1988) et celui de Hayes et Flower (1980).

Pour notre recherche, nous avons opté pour le modèle de Hayes et Flower (1980). Ce modèle permet de comprendre comment fonctionne le processus d'écriture d'une manière générale tout en expliquant ce qui traverse l'esprit du scripteur. Hayes et Flower estiment que, durant l'acte d'écrire, le scripteur passe par trois étapes complexes : la planification, la mise en texte et la révision.

La planification est composée de trois sous-processus : la génération d'idées, l'organisation du texte et le cadrage des buts.

Durant la génération d'idées, le scripteur fait appel à ses connaissances antérieures en sollicitant sa mémoire à long terme afin de récupérer les informations en rapport avec le sujet et le type de texte à rédiger. Ces informations peuvent engendrer des idées et aider à la rédaction. Par la suite, vient l'activation du deuxième sous-processus, celui de l'organisation du texte, pour organiser les idées obtenues sous forme de plan. Tout cela dépend des connaissances du contenu, de la forme de l'écrit et des caractéristiques du lecteur. Il n'est possible de réaliser ces deux sous-processus que si nous

connaissions la fonction et les objectifs de l'écriture (cadrage des buts) que le scripteur veut atteindre.

Toute cette démarche se fait par le scripteur mais lorsqu'il s'agit d'une tâche scolaire, les objectifs sont déterminés non seulement par l'élève mais aussi par la tâche elle-même.

En effet, les consignes données aux informateurs constituent des buts à atteindre (Hayes et Flower, 1980). Par ailleurs, à partir du moment où les objectifs sont identifiés par cet élève scripteur, ils ne seront plus des buts à atteindre, mais plutôt des critères d'évaluation car ils orientent le scripteur dans sa tâche d'écriture. Autrement dit, la planification ou comme l'appellent Lecavaliers, Prefontaine et Brassard (1991), la « pré-écriture » consiste à préparer, à planifier ce qui doit être réalisé avant d'écrire comme par exemple, analyser le sujet, chercher et organiser les idées à placer ou à utiliser lors de la tâche d'écriture.

La mise en texte (le deuxième processus) représente l'étape de la mise en mots, en phrases et en paragraphes de tout ce qui a été fait lors de l'étape de planification. Pour le scripteur, c'est l'étape la plus difficile car elle nécessite non seulement des connaissances des règles de grammaire et d'orthographe mais aussi des connaissances sur la macrostructure et la microstructure d'un texte, et surtout savoir les gérer. Ce qui veut dire que le scripteur doit avoir une stratégie efficace concernant la gestion de ses idées et de ses connaissances. Celles-ci deviennent importantes car le risque de surcharge cognitive n'est pas à écarter.

Enfin, vient la dernière étape qui est celle de la révision. Durant cette étape, le scripteur vérifie la qualité de son texte tout en gardant en mémoire ses intentions et ses objectifs de départ. Le processus de révision se divise en deux étapes : la lecture et la mise au point. Durant la lecture, le scripteur révise les règles de grammaire et d'orthographe. Il s'assure de les avoir bien respectées, essaye de se mettre à la place du lecteur et de voir si ce dernier arrive à suivre le fil des idées et à les comprendre et par là, juge s'il a pu atteindre ses objectifs de départ.

Durant cette étape, l'élève déplace des mots, des phrases, remplace certains termes par d'autres. En somme, il révise son travail. Cependant, révision ne

signifie pas correction car ce sont deux choses différentes. Nous y reviendrons lors de la partie consacrée à l'analyse. Quant à la mise au point, c'est tout simplement la correction des erreurs et la remédiation.

Ces trois étapes du processus d'écriture que sont la planification, la mise en texte et la révision, constituent un point très important pour le déroulement de la tâche d'écriture car elles mettent le scripteur sous un contrôle permanent qui le pousse à utiliser ses connaissances et la conscience du processus d'écriture. À travers ce contrôle, le scripteur arrive instantanément à juger de la qualité de son texte tout au long de son activité. Hayes (1998) a révisé le modèle qu'il avait réalisé avec Flower en 1980 et y a ajouté deux autres composantes majeures : l'environnement de la tâche et l'individu.

L'environnement de la tâche comprend le lecteur, l'environnement social et une composante physique représentant le texte déjà écrit.

Pour ce qui est de l'individu, Hayes a intégré l'affect et la motivation, les processus cognitifs, les deux mémoires (la mémoire à long terme et la mémoire à court terme, ce que lui appelle mémoire de travail). Dans ce cadre, Hayes (1998) introduit quatre éléments importants :

- l'importance du rôle de la mémoire de travail (mémoire à court terme) lors de la rédaction ;
- l'intégration des représentations linguistiques ;
- l'importance de la motivation et de l'affect ainsi que la partie qui traite du processus. Sur ce dernier (Hayes, 1998 :71) estime que : « *Les fonctions cognitives premières impliquées dans la rédaction sont : l'interprétation du texte, la réflexion et la production de texte* ».

Ce qui fait qu'on a substitué à la révision l'interprétation du texte et à la planification la réflexion. Le changement opéré par Hayes montre que la lecture est le processus central de l'écriture.

Après avoir évoqué les processus rédactionnels, nous allons à présent nous intéresser aux stratégies d'écriture.

1.3. Les stratégies d'écriture

Les stratégies rédactionnelles sont définies selon Legendre (2005 : 1261) comme étant :

« Un ensemble de décisions précises pour écrire un texte et qui débouchent sur une série d'actions coordonnées et tenant compte des composantes de la situation d'écriture. »

Selon l'auteur, les méthodes d'écriture reposent sur certains points précis qui donnent lieu à un écrit authentique issu d'une situation d'écriture. L'écriture est perçue, ainsi que nous l'avons évoqué ci-dessus, comme étant la résolution du problème et ce, selon l'approche cognitive. Cette approche fait appel à deux types de stratégies rédactionnelles : les stratégies cognitives et les stratégies métacognitives.

1.3.1. Les stratégies cognitives

Les stratégies cognitives servent à atteindre les objectifs posés au début de toute tâche comme par exemple, atteindre l'objectif de la communication et l'identification du destinataire, faire la construction générale de son texte mais surtout, tenir compte des caractéristiques qui lui sont propres.

1.3.2. Les stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives servent à gérer et à contrôler la situation d'apprentissage en planifiant la manière d'aborder le projet d'écriture en fonction de ses objectifs, l'identification des connaissances et des habilités qui seront utiles pour ce projet et la vérification des stratégies de recherche et d'organisation.

Cependant, il existe une troisième stratégie selon Lecavalier et Bressard (1993). Cette stratégie est appelée « recherche et mise en ordre des idées ». Le rôle de cette dernière est de permettre l'évaluation du sujet, c'est-à-dire évaluer si l'élève (scripteur) a bien assimilé le thème de l'écriture, savoir ce qu'il a compris du texte lu et ce que son éventuel travail pourrait comporter. Ce qui a été remarqué au collège, c'est que les apprenants essayent de remettre un travail bien fait dès le premier jet, ce qui montre qu'ils n'effectuent aucune tâche préalable à la rédaction (la pré-écriture). Le manque de précision des objectifs d'écriture et le

peu de clarification et d'organisation des idées font de cette troisième stratégie une méthode peu efficace au collège et c'est ce qui rend l'approche de résolution du problème plus adéquate surtout à ce stade d'apprentissage.

Nous allons à présent, après avoir abordé les stratégies d'écriture, essayer de répondre à la question de départ concernant les types d'écrits.

Faut-il se contenter des livres scolaires et du programme officiel et considérer ces outils didactiques comme suffisants ? Faut-il diversifier les types de textes et ne pas se limiter à un modèle d'écrit précis. Ne serait-il pas plus judicieux d'élargir et de diversifier les compétences scripturales des apprenants ?

Cette diversification des types de productions écrites dépend elle-même de la situation de communication, le scripteur doit donc toujours se poser les questions suivantes : à qui écrit-on ? Pourquoi lui écrit-on ?

Pour répondre à ces questions Moirand (1979 : 10) fait remarquer que :

« Une situation de l'écrit ne peut être qu'une situation de communication écrite ce qui implique impérativement des scripteurs écrivant à (et pour) des lecteurs, ou bien des lecteurs lisant des documents écrits par des scripteurs, production et ou réception ayant lieu par ailleurs dans un lieu et à un moment précis pour une raison donnée avec des objectifs spécifiques ».

La situation de communication telle que présentée par Moirand tient compte du statut social du scripteur et du lecteur. En effet, l'un tout comme l'autre appartiennent à un rang social défini mais qui changent de rôle plusieurs fois par jour : celui qui est lecteur peut devenir lui-même scripteur. De ce fait, le rédacteur écrit en fonction de son destinataire. La relation scripteur / lecteur peut être amicale, professionnelle ou familiale, ce qui pèse évidemment sur son discours. L'acte d'écrire est donc une pratique mise en œuvre par un destinataire pour un destinataire, le premier cherchant à produire de l'effet sur le deuxième grâce au discours et à la langue. Ce qui fait que l'écrit a toujours un objectif. On écrit à/pour autrui. C'est pourquoi il est indispensable de placer l'élève dans une situation de communication authentique afin de préserver cet enjeu de la communication. Pour cette raison, l'enseignant de FLE doit garder à l'esprit que

les activités données aux élèves doivent toujours être placées dans une situation de communication définie (temps - espace - objectif - moyen de communication), afin qu'ils puissent les utiliser ultérieurement.

Dans ce cadre, Moirand (1979 :11) propose le schéma de la communication suivant :

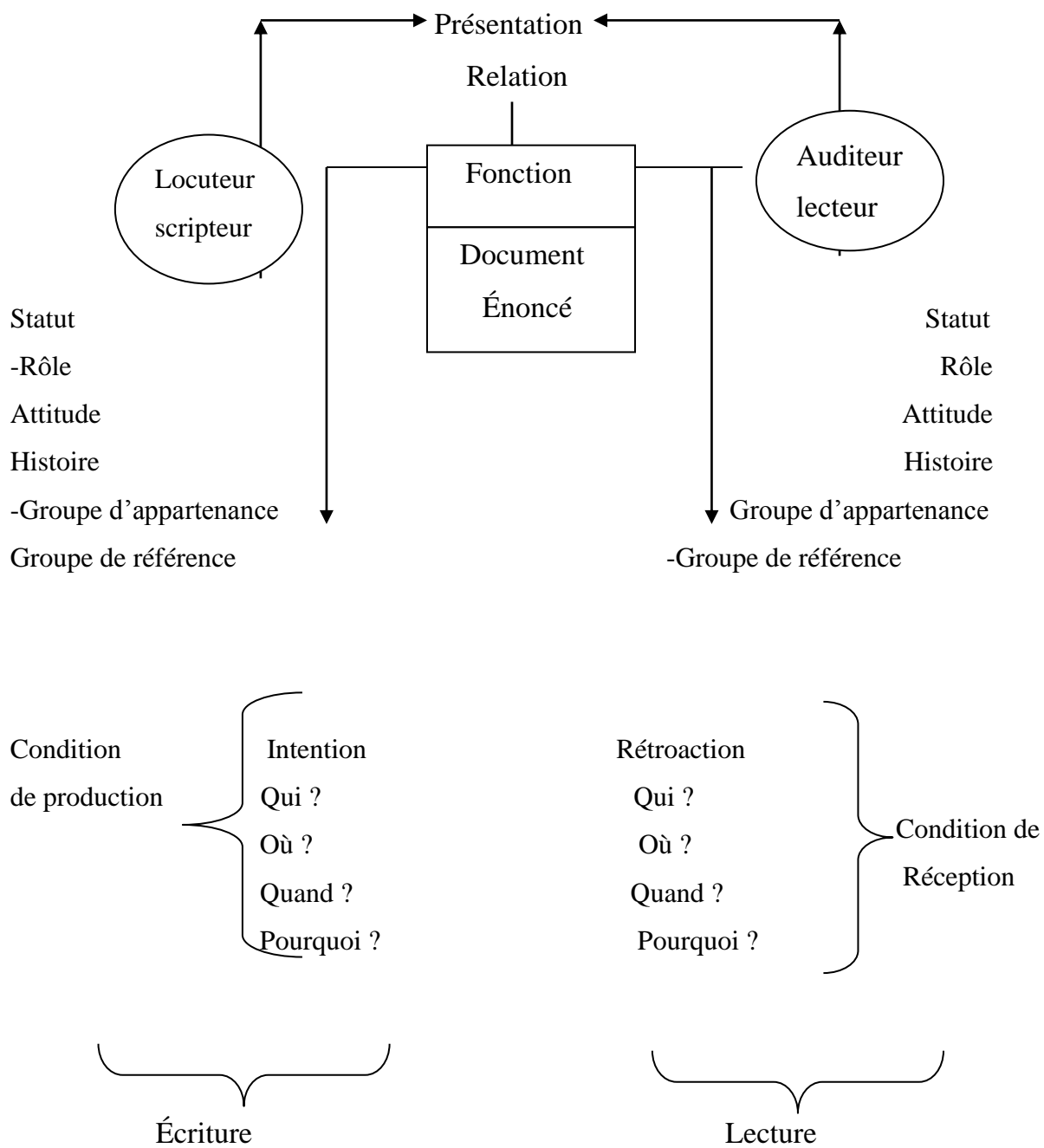


Figure2 : Schéma de la communication selon Moirand

Selon ce schéma, l'écrit s'inscrit dans une situation de communication. Il instaure une interaction entre scripteur et lecteur. Le scripteur d'après Moirand, change de position à chaque nouvelle situation étant donné que la rédaction est une tâche sociale.

Cependant, Moirand n'est pas la seule à avoir élaboré un schéma de la communication ; plusieurs auteurs l'ont fait avant elle. Afin de montrer l'évolution du schéma de la communication nous allons en présenter quelques-uns.

Le premier schéma a été réalisé par Aristote, c'est le premier vrai modèle de communication, il a été élaboré en 350 avant JC.

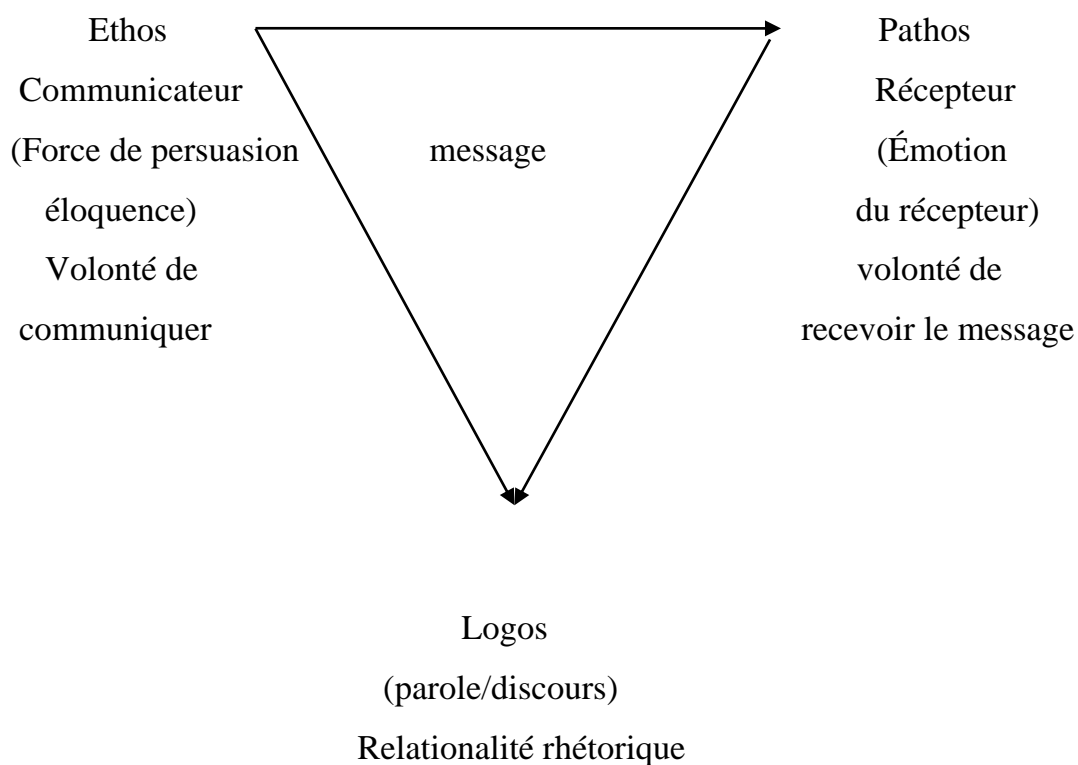


Figure 3 : Modèle d'Aristote sur la communication

Aristote estime que le schéma de la communication compte trois parties. Il s'agit de l'émetteur appelé « *Ethos* » et le récepteur appelé « *Pathos* ». Ces deux éléments communiquent entre eux à l'aide d'un message « *Logos* ». Ce qui est à remarquer, c'est que ce modèle est simple et n'implique pas d'autres éléments comme la situation de communication.

Le deuxième schéma de la communication, c'est celui de Shannon et Weaver (1948) :

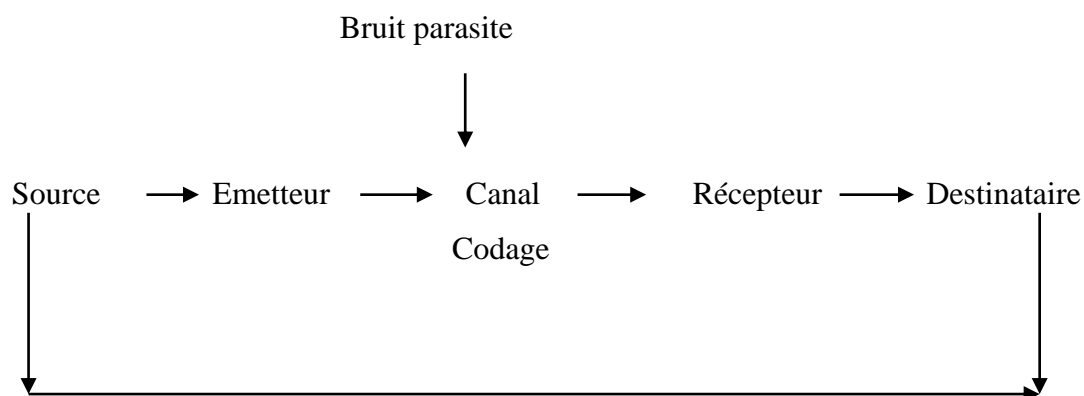


Figure 4 : Modèle de Shannon et Weaver sur la communication

Ce modèle a été publié en 1948 par Claude Shannon et Warren Weaver dans un article intitulé « *Théorie mathématique de la communication* ». Les auteurs ont introduit dans leur modèle de la communication cinq éléments. Ils parlent de « *source* » qui est représenté par « *l'émetteur* » qui détient le « *codage* », l'émetteur envoie un message qu'ils appellent « *canal* » qu'ils situent dans un cadre sonore, « *bruit parasite* » pour arriver au « *récepteur* » ou « *destinataire* ». Le modèle d'Harold Dwight Lasswell (1948) quant à lui, présente la structure des fonctions de la communication dans la société.

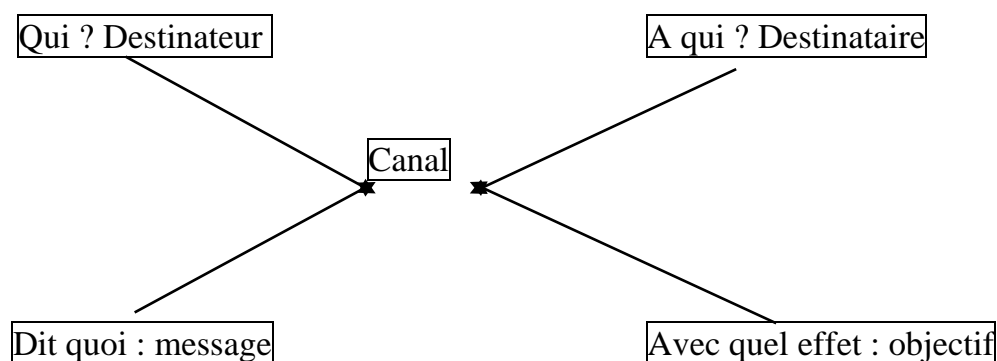


Figure 5 : Modèle de Lasswell sur la communication

Harold D. Lasswell est à l'origine de la modélisation de la communication de masse. Il conçoit la communication comme étant un processus « *d'influence* » et de « *persuasion* ».

Il dépasse ainsi la simple transmission du message. Pour lui, nous pouvons décrire convenablement un acte de communication en répondant aux cinq questions suivantes :

-Qui ? : correspond à l'étude sociologique du ou des milieux et organismes émetteurs.

-Dit quoi ? : Se rapporte au contenu du message, à l'analyse de ce contenu.

-Par quel média ou canal ? : C'est l'ensemble des techniques utilisées pour diffuser l'information à un instant donné dans une société donnée.

-A qui ? : vise l'auditoire, c'est-à-dire le public récepteur avec des analyses selon des variables.

-Avec quels effets ? : Il s'agit d'analyser et d'évaluer les influences du message sur l'auditoire.

La communication est envisagée comme un processus dynamique avec une suite d'étapes ayant chacune leur spécificité et leur problématique. Il met l'accent sur les effets de la communication. Notons toutefois que pour Lasswell, le récepteur

est toujours considéré comme passif, ce qui dans la réalité est inexact car il existe en général « *interaction* » entre l'émetteur et le récepteur.

Citons aussi le schéma de Newcomb en 1953, dans lequel il parle de communicateur (A) qui est l'émetteur et le communicateur (B) qui est le récepteur, ces deux parties communiquent à travers un environnement social.

Cependant, il existe deux grands schémas auxquels se réfèrent beaucoup de chercheurs. Ce sont celui de Jakobson et celui de Riley et Riley.

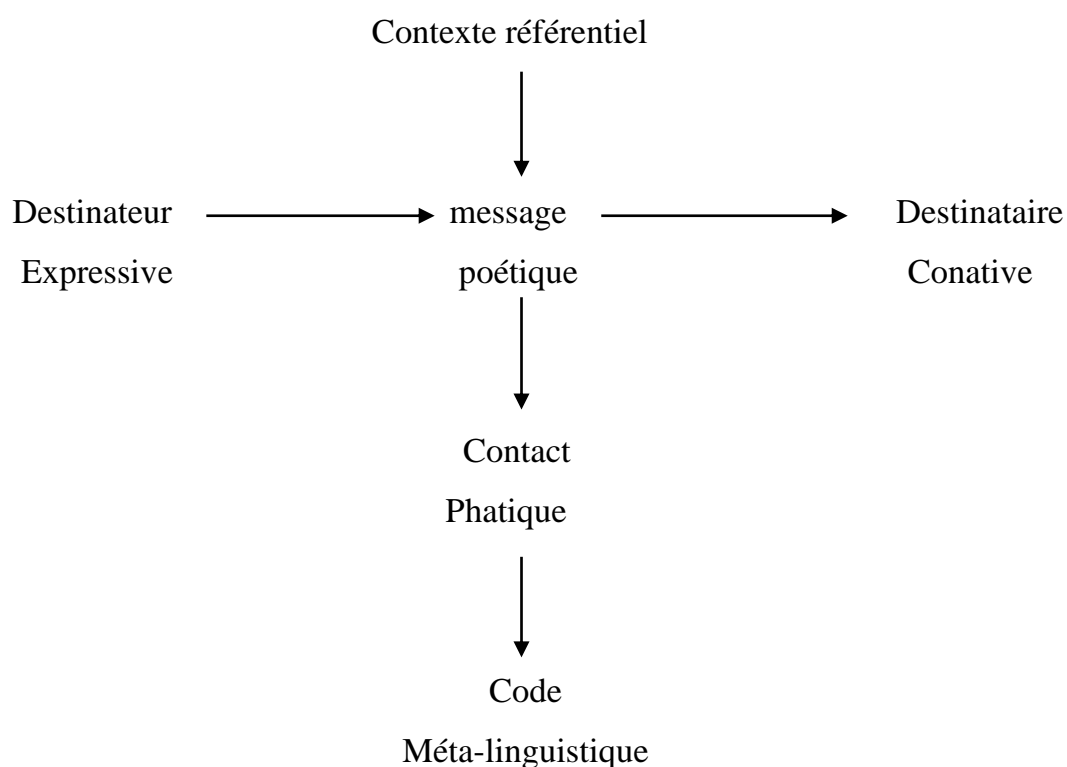


Figure 6 : Modèle de Jakobson sur la communication

Le schéma de Jakobson est un modèle énonçant les différentes fonctions du langage. Il a été développé suite aux études faites par Karl Bühler, dont le modèle se limitait aux fonctions émotive, (expressive), conative et référentielle. Selon l'auteur : « *le langage doit être étudié dans toutes ses fonctions* ». Selon Jakobson, les facteurs dominants dans tout acte de communication verbale sont :

- Le « message » lui-même ;
- Le « destinataire » envoie un message au destinataire ;

- Le « destinataire » reçoit le message et le comprend ;
- Pour être efficace, le message requiert d'abord une situation à laquelle il renvoie, c'est à dire une situation claire pour le destinataire.
- Le message requiert un code, commun au destinataire et au destinataire (ou, comme l'estime Jakobson, accessible à l'encodeur et au décodeur du message);
- Le message requiert un contact, un canal physique et une connexion psychologique entre le destinataire et le destinataire, contact qui leur permet d'établir et de maintenir la communication.

Pour ce qui est des fonctions, l'auteur donne certaines explications.

- La fonction expressive : cette fonction est relative à l'émetteur. Elle est utilisée par le destinataire pour informer le récepteur de son propre caractère, sa propre pensée. Pour Jakobson (1960 :33), la fonction expressive vise :

« Une expression directe de l'attitude du sujet à l'égard de ce dont il parle. Elle tend à donner l'impression d'une certaine émotion, vraie ou feinte ; c'est pourquoi la dénomination de fonction "émotive", proposée par Marty s'est révélée préférable à "fonction émotionnelle". La couche purement émotive, dans la langue, est présentée par les interjections ».

- La fonction conative : cette fonction est liée au destinataire. Elle est utilisée par l'émetteur pour que le récepteur agisse sur lui-même et s'influence. C'est une fonction privilégiée par la publicité. La fonction conative trouve son expression grammaticale la plus pure dans le vocatif et l'impératif.
- La fonction phatique : ce que l'auteur appelle fonction phatique c'est la fonction de « *mise en phase* ». Elle est utilisée pour installer, garder ou rompre le contact physique et psychologique avec le récepteur. Elle permet aussi de vérifier le passage physique du message.
- La fonction métalinguistique : cette fonction est relative au code. Avant d'échanger des informations, il est important que l'échange porte d'abord sur le code utilisé pour le message. Ainsi le destinataire et le destinataire vérifient qu'ils

utilisent un même code. Cette fonction consiste donc à utiliser un langage pour expliquer ce même langage ou un autre langage.

- La fonction référentielle : Cette fonction du message est centrée sur le monde (un objet ou un évènement extérieur). Elle est extrêmement utilisée puisque la plupart des discussions et des textes dans le monde contiennent une information. Cette fonction retrace une réalité objective.

La fonction référentielle dirige la communication vers ce dont l'émetteur parle, vers le sujet sur lequel il informe, vers des faits, des objectifs, à savoir les référents (personnes, objets, phénomènes, etc.,) sans lesquels il n'y aurait pas de communication possible.

- La fonction poétique : Pour Jakobson (1960), il s'agit de

« La visée (Einstellung) du message en tant que tel, l'accent mis sur le message pour son propre compte, est ce qui caractérise la fonction poétique du langage. Cette fonction ne peut être étudiée avec profit si on perd de vue les problèmes généraux du langage [...]. La fonction poétique n'est pas la seule fonction de l'art du langage, elle en est seulement la fonction dominante, déterminante, cependant que dans les autres activités verbales elle ne joue qu'un rôle subsidiaire, accessoire. »

Il s'agit donc de mettre en évidence tout ce qui constitue la nature propre des signes et du code. Cette fonction accepte aussi d'éviter des phrases écrites de manière anarchique où le manque d'une certaine esthétique habituelle conduit à une difficulté de communication.

Venons-en maintenant au schéma de Riley et Riley (1965).

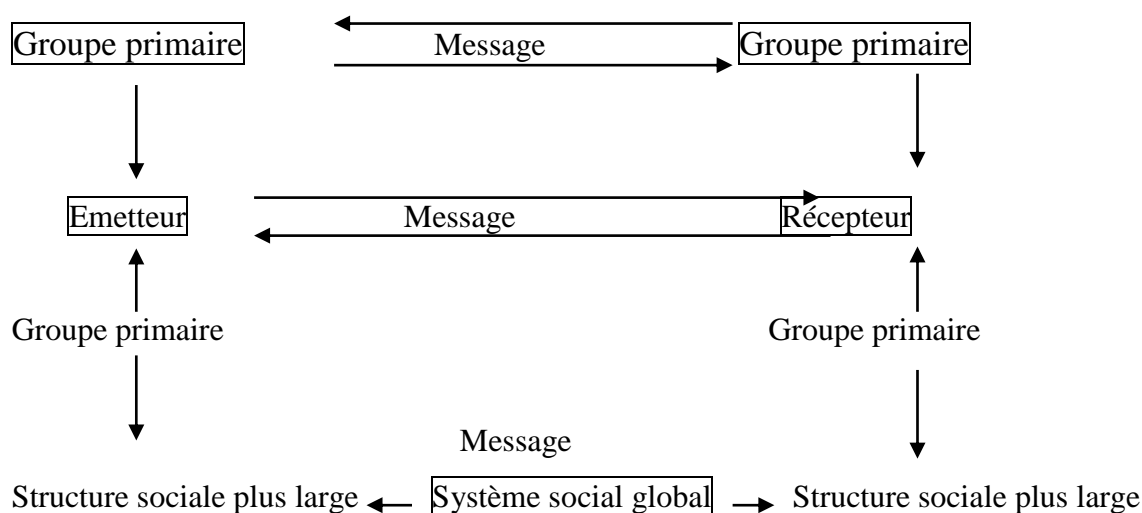


Figure7 : Modèle de Riley et Riley sur la communication

Dans le modèle de communication ci-dessus, les concepteurs considèrent qu'un individu appartient à des groupes. Le communicateur (émetteur) et le récepteur sont donc intégrés dans des groupes primaires sociologiques tels que la famille ou un autre groupe social restreint (groupe d'amis ou voisins par exemple). De ce fait, ces groupes ont une influence sur leurs membres dans leur façon de voir, de réfléchir ou de juger. Par cette précision, ils introduisent la notion de situation sociale dans laquelle se développe la communication.

Tous ces modèles montrent que chaque situation d'écrit est une situation de communication ayant un but précis. On écrit pour annoncer quelque chose à quelqu'un, pour s'exprimer, se révéler, car l'écriture c'est la révélation de soi, écrire c'est une manière de « se dire », « se découvrir », « dévoiler ses émotions, ou ses conflits » comme le précise Barré-de Miniac (2000 :19) : « *L'écriture est une activité qui ; mobilise autant qu'elle révèle l'individu dans sa dimension affective et singulière* ». Elle affirme plus loin dans son texte qu'« *écrire c'est se dire (...)*»

L'écrit est la révélation de soi en s'exprimant, en exprimant une pensée, un point de vue, une idée. Mais si c'est le cas, comment arriverons-nous à faire écrire des enfants qui ne disposent pas de savoirs systématiques, lexicaux et textuels ? N'avons-nous pas besoin de moyens pour décider de faire écrire et faire produire des textes « efficaces, intéressants et cohérents », voire « utiles » ? Quels sont les moyens et les matériaux que nous pouvons convoquer durant notre enseignement afin de faire de nos élèves de « bons » voir de « meilleurs » scripteurs ?

1.4. L'enseignement de l'écrit : quelques paramètres

Apprendre à écrire c'est apprendre à transmettre du sens à travers ce qui a été dit ou écrit, particulièrement lorsqu'il s'agit du FLE. Pour cette raison, il faut toujours placer l'écrit dans une situation de communication. Pour cela Goody (2007 :97) met en lumière plusieurs des effets de l'écriture :

« L'écriture nous permet des opérations cognitives. Qui nous donnent un surcroît d'efficacité intellectuelle et qui modifient aussi qualitativement notre compréhension du monde. Elle sépare et isole des informations de leur contexte de production, ce qui autorise leur transport à travers le temps et l'espace. L'écriture accroît nos connaissances, en assure la pérennité. Elle a aussi des effets sociaux et politique : forte de ses performances scientifiques et artistiques, « la raison graphique » subordonne la pensée orale.

L'écriture permet aux individus de mettre leurs pensées en perspective et de réfléchir au sens qu'ils donnent à leurs actions. »

Afin de faire des élèves de « bons » scripteurs, les enseignants ont besoin d'outils pour pouvoir les préparer à la rédaction. Parmi ces outils, Reuter (2000 :137) en propose quelques - uns :

- le sujet et son histoire
- l'imaginaire et la créativité
- les savoirs théoriques.

1.4.1. Le sujet et son histoire

Le premier élément dans l'acte de l'écrit (production) est le sujet lui-même. Sa vie, ses idées, son histoire, ainsi que sa vision du monde. Comment faire pour motiver ce sujet qu'est l'apprenant ? Comment attirer son attention ? Pour ce faire, il faut que l'élève comprenne que l'activité d'écriture qui se déroule dans la classe c'est pour lui qu'on la fait. Certains scripteurs se trouvent parfois confrontés à une situation délicate dans leur apprentissage. Ils sont considérés soit comme ayant un niveau plus avancé, le complexe de supériorité va s'installer, ce qui peut entraîner un refus de produire ; soit comme ayant un niveau moins bon, ce qui peut les bloquer, provoquer un manque de confiance en soi, une dévalorisation concernant leurs connaissances. C'est pourquoi, l'enseignant doit favoriser chez les apprenants l'émergence d'une certaine confiance en soi, les valoriser et valoriser leurs écrits, leur faire comprendre que s'ils écrivent c'est pour apprendre et pour communiquer, ce qui leur permettrait de mieux gérer leurs idées, ainsi que leur imaginaire et les amènera à une meilleure appréhension de l'écrit.

1.4.2. Les savoirs théoriques

À ce stade-là, l'enseignant doit rassurer l'apprenant, lui expliquer que tout le monde possède des connaissances et dispose d'un matériau pour écrire, comme la recherche documentaire par exemple. Le maître doit faire comprendre à l'apprenant que ces connaissances et ces savoirs sont développés chez certains mais pas chez d'autres, et que l'écrit est présent dans toutes les disciplines scolaires, dans l'art, la musique et même dans le sport.

1.4.3. L'imaginaire et la créativité

L'imaginaire et la créativité sont très importants dans la vie d'un élève scripteur. Dans le monde de l'imaginaire, il est indispensable d'introduire tout un matériau culturel, à savoir les contes, les légendes, les mythes...etc. Ces matériaux témoignent indirectement de fantasmes de base que chacun actualise à sa façon, selon sa vision et sa conception du monde, son imaginaire et son psychique. (Reuter 2000 :140) précise que:

« Ces récits partagés constituent des médiations à des formes fondamentales de notre vie, ce qui expliquerait leur survie et notre intérêt constant (...) ce sont de bons déclencheurs d'écriture, ils offrent une base d'organisation de textes et de matériaux disponibles limitant ainsi la charge de travail ; ils permettent un investissement réel mais idéal (voir le complexe d'Oedipe, par exemple) ».

Dans la créativité, l'utilisation de cet imaginaire est très importante mais elle ne suffit pas. Il faudrait développer cet imaginaire, essayer de trouver des solutions à certains problèmes, toucher le noyau de l'histoire. À partir d'un monde imaginaire, le scripteur apprend à créer un monde réel. L'imaginaire, la créativité ainsi que les savoirs théoriques acquis qui permettent donc à l'élève scripteur de mieux écrire, ne risqueraient-ils pas en outre de dénaturer la construction du monde installée par l'écrit en tant qu'expérience mentale ? Ne faudrait-il pas ou ne serait-il pas préférable de travailler un texte logique, clair et cohérent ?

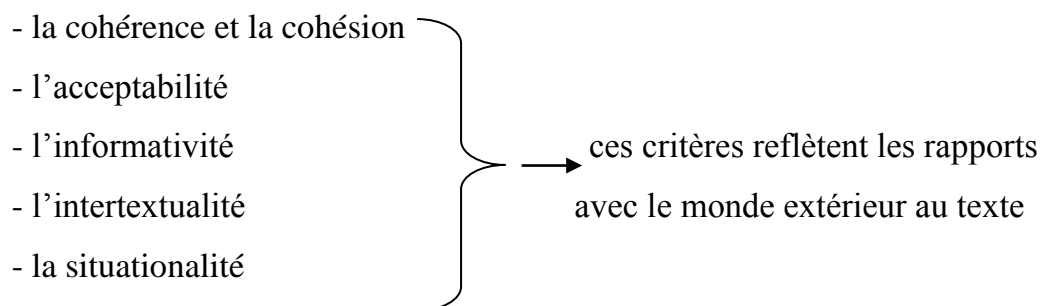
Il faudrait élaborer une argumentation solide en choisissant un monde de raisonnement concernant l'articulation des idées. Reuter (2000 :142) pense qu' :« *un texte logique et clair convainc plus sûrement le lecteur* ». L'enchaînement des idées donne une structure plus cohérente au texte. Mais avant de travailler et de parler de l'organisation et de l'architecture des textes, il faudrait d'abord savoir ce qu'est un texte et quels sont les types de textes enseignés.

1.5. La typologie textuelle

Avant d'aborder la typologie textuelle, nous voudrions d'abord nous intéresser à la notion de « texte ».

Les chercheurs et les enseignants sont souvent amenés à s'interroger lors de l'analyse d'un texte sur : « *ce qu'est un texte (...)* ». Ils se posent également les questions suivantes : « *comment fonctionne-il ? (...) qu'est-ce qui fait qu'un texte est ou n'est pas réussi ?* » (Perry et Woolley, 1993 :7).

Le texte se réfère en premier lieu à un document écrit, qui est par lui-même une reproduction d'un acte de communication. Beaugrande et Dressler (1981 :57) pensent que : « *le texte est une communicative occurrente* ». Selon eux, chaque texte doit répondre à sept critères parmi lesquels :



Ces critères dont parlent Beaugrande et Dressler reflètent les rapports avec le monde extérieur au texte. Le texte existe, c'est le résultat d'une interaction, il n'est jamais écrit sans but précis, le scripteur cherche à produire de l'effet sur le lecteur, son but est de susciter son intérêt. Pour cette raison les chercheurs ont reconnu la difficulté de faire une analyse textuelle. Charolles (1994 :4) pense qu'« *Un texte ne se laisse pas facilement analyser, surtout lorsqu'il s'agit d'analyser les productions écrites d'apprenants non francophones* ».

Un texte est donc un assortiment cohérent de mots qui forment un ensemble de sens et qui a un but communicatif. Parmi les types de textes les plus répandus figure le texte littéraire. Enkiviste (1982 :22), quant à lui, estime que : « *Tout texte qui réussit à déclencher un processus d'interprétation dans une situation donnée est considéré comme réussi* ».

Ici l'auteur aborde le texte en tant que déclencheur d'interprétation se limitant à des situations précises, ce qui fait que la notion de « *texte* » s'est éloignée de son sens quotidien pour devenir centrale en psychologie du langage et en psycholinguistique où elle désigne un ensemble d'énoncés oraux ou écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication. Parler donc d'un texte, c'est souligner le fait qu'il s'agit d'un ensemble ou d'une unité de communication, un réseau de coréférences et non pas d'une suite de phrases disparates et sans rapport aucun.

Fernandez (1994 :24), qui soutient cette idée, trouve que le texte est : « *Une unité de communication, c'est un ensemble formé d'une ou de plusieurs phrases unies par un réseau de coréférences.* ». Cela signifie que tout écrit est fondé sur une structure claire afin de généraliser et d'ancrer les attentes du lecteur par rapport à un type de texte précis.

Pour ce qui est de la typologie des textes, on en distingue trois types :

- La typologie à base communicative ou fonctionnelle axée sur les travaux de Jakobson. (Jakobson : 1963)
- La typologie à base énonciative qui est inspirée des travaux de Benveniste. (1966).
- la typologie à base cognitive (Gaonac'h : 1996).

Adam(1985), quant à lui, énonce sept situations donnant lieu à sept assises de typologie :

- la typologie discursive-situationnelle qui prend en considération l'interaction sociale,
- la typologie des genres littéraire et sociaux,
- la typologie portant sur les fonctions du langage et les actes de parole qui prennent en considération la visée illocutoire du discours,
- la typologie à base thématique qui prend en compte l'opposition de la fiction et de la non-fiction,
- la typologie réalisée sur des bases énonciatives qui partent des indices de l'énonciation,
- la typologie séquentielle, qui aborde l'hétérogénéité compositionnelle en terme hiérarchique,
- la typologie liée à la connexité textuelle et qui relève de la grammaire du texte.

Pour ce qui est des types de textes utilisés dans le domaine éducatif, la typologie la plus utilisée aujourd'hui en didactique est issue de la tradition rhétorique qui distingue quatre grands types d'activités textuelle fondés sur les usages que l'on peut faire du langage : le texte à dominante narrative, le texte descriptif, le texte expositif et le texte argumentatif, ce qui fait que chaque type se caractérise par

« *une structure et une architecture spécifique* » (Adam, 1985 :55). Les caractéristiques associées à un genre de texte donné doivent apparaître dans les textes car le fait d'appartenir clairement à un genre précis fait partie de la cohérence comme l'explique Fernandez (1994 :28) :

« Tout type d'écrit possède des caractéristiques d'organisation discursive distinctes des contraintes rhétoriques, spécifiques à un genre ou un autre, implique une structure rhétorique du texte, plus ou moins rigoureuse selon les conventions génériques observées. Un article scientifique, tout comme un conte de fée (...) sera rédigé selon une certaine norme qui influencera à la fois sa présentation et son organisation. » .

De ce fait, les types de textes permettent à l'apprenant scripteur de se situer dans un genre précis. Les exemples que nous pouvons citer sont ceux du texte explicatif et du texte argumentatif dans lesquels le scripteur construit un raisonnement ou défend un point de vue, alors que dans le texte descriptif ou le texte narratif, le scripteur se situe dans le temps et dans l'espace.

1.5.1. Le texte narratif

Le texte à dominante narrative, que nous allons privilégier dans notre étude, est le type de textes qui figure dans le programme de la 2^{ème} AM. C'est le type dont la structuration est la plus riche car il peut contenir tous les autres types : le descriptif, l'explicatif et l'argumentatif. De ce fait, son organisation est très codifiée car le narratif se compose de plusieurs situations, organisées et bien structurées selon une succession d'évènements, avec un état initial, dans lequel l'auteur présente ses personnages ainsi que leur statut, une transformation comprenant un évènement déclencheur ou une complication, une dynamique et une résolution (force équilibrante) et un état final qui va clôturer le texte et en faire un récit.

1.5.1.1. Le récit

Le récit est une succession d'évènements, d'implications d'intérêt humain, autrement dit les évènements rapportés, d'intérêt humain, doivent être produits par des agents ou subis par des patients. Il ne peut y avoir de récit que s'il y a un projet humain et que les évènements prennent sens et s'organisent en une série temporelle structurée. Bremond, (1966 : 62) souligne que :

« Tout récit consiste en un discours intégrant une succession d'évènements, d'intérêts humain dans l'unité d'une même action, où il n'y a pas succession, il n'y a pas de récit mais, par exemple, description (si les objets du discours sont associés par une contiguïté spatiale), déduction (s'ils s'impliquent l'un l'autre), effusion lyrique (s'ils s'évoquent par métaphore ou métonymie), etc. Où il n'y a pas intégration dans l'unité d'une action, il n'y a pas non plus récit, mais seulement chronologie, énonciation d'une succession de faits incoordonnés. Où enfin il n'y a pas implication d'intérêt humain (où les événements rapportés ne sont ni produits par des agents ni subis par des patients anthropomorphes) il ne peut y avoir de récit, parce que c'est seulement par rapport à un projet humain que les événements prennent sens et s'organisent en une série temporelle structurée. »

L'auteur, dans son article, propose certains constituants du récit:

- Une succession d'évènements : pour qu'il y ait récit, il faut une succession minimale d'évènements survenant en un temps précis, tout ce qu'on raconte arrive dans le temps, prend du temps et tend vers une situation finale, vers une fin. « Où il n'y a pas succession, il n'y a pas de récit ».
- Une unité thématique : elle est caractérisée par la présence d'un acteur (sujet), là où il n'y a pas d'acteur, il ne peut y avoir de récit. La présence de ce sujet est importante car elle est mise en rapport avec la première composante, elle est liée directement à la succession d'évènements, « où il n'y a pas d'implication d'intérêt humain, il ne peut y avoir de récit ». L'auteur parle d'un sujet (animé ou inanimé), la présence d'un sujet (acteur) au moins un, individuel ou collectif semble être un facteur d'unité de l'action.

- Une évaluation finale : nombreux sont ceux qui ne sont pas en mesure de tirer de véritables conclusions des faits, c'est à l'écrivain (scripteur) de donner à son texte l'utilité qui lui convient.

Le récit compte toujours la même architecture et la même structuration, qu'on appelle « *schéma narratif* ». Adam (1985 :57) a essayé de compléter ces prototypes tout en respectant les constituants du récit énoncés par Bremond. Il va ajouter ce qu'il nommera plus tard « *la séquence narrative* ».

1.5.1.2. *La séquence narrative*

Dans chaque texte narratif, il y a présence de cette séquence narrative dans laquelle sont situés les éléments suivants ;

- La situation initiale : à travers laquelle l'auteur présente ses personnages. Elle donne des informations sur le temps et l'espace. Dans le récit au passé, la première étape est souvent à l'imparfait.

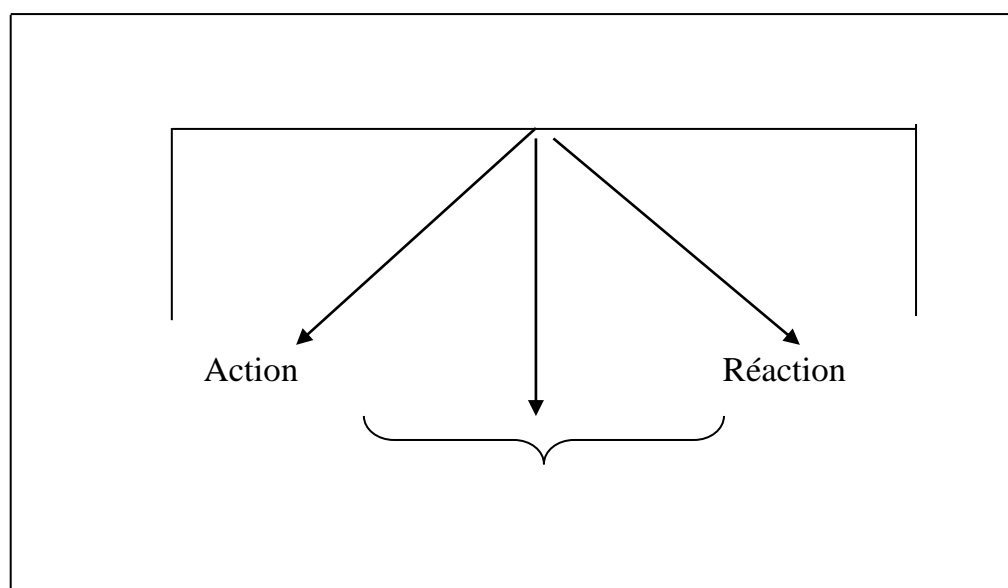
- La complication (déclencheur1). L'élément perturbateur vient briser la stabilité de la situation initiale et déclenche l'action. Il se caractérise souvent par la présence d'un connecteur temporel (ex : soudain...) et l'utilisation du passé simple.

- Les aventures (ou actions) correspondant aux péripéties des personnages.

- L'élément de résolution marquant la fin des péripéties : il n'y a plus de problème à résoudre. C'est ce qu'on appelle déclencheur2 ou résolution de problème. Ici, il s'agit de deux déclencheurs entre lesquels surgissent l'action et la réaction, car chaque action entraîne une réaction.

- La situation finale qui représente un retour à une nouvelle stabilité. La fin d'un récit au passé est généralement à l'imparfait, cette situation finale qui va soit clôturer la séquence narrative, soit ouvrir une autre situation qui tend vers un nouveau récit comme le montre le schéma ci-dessous :

La séquence narrative



Déclencheur1

Du

Déclencheur 2

Complication

Sujet-acteur

Résolution

Situation initiale

Situation finale

Figure 8 : La séquence narrative selon Bremond

Partant du schéma ci-dessus, Dumortier et Plazanet (1985 :131) proposent le schéma suivant :

Le récit

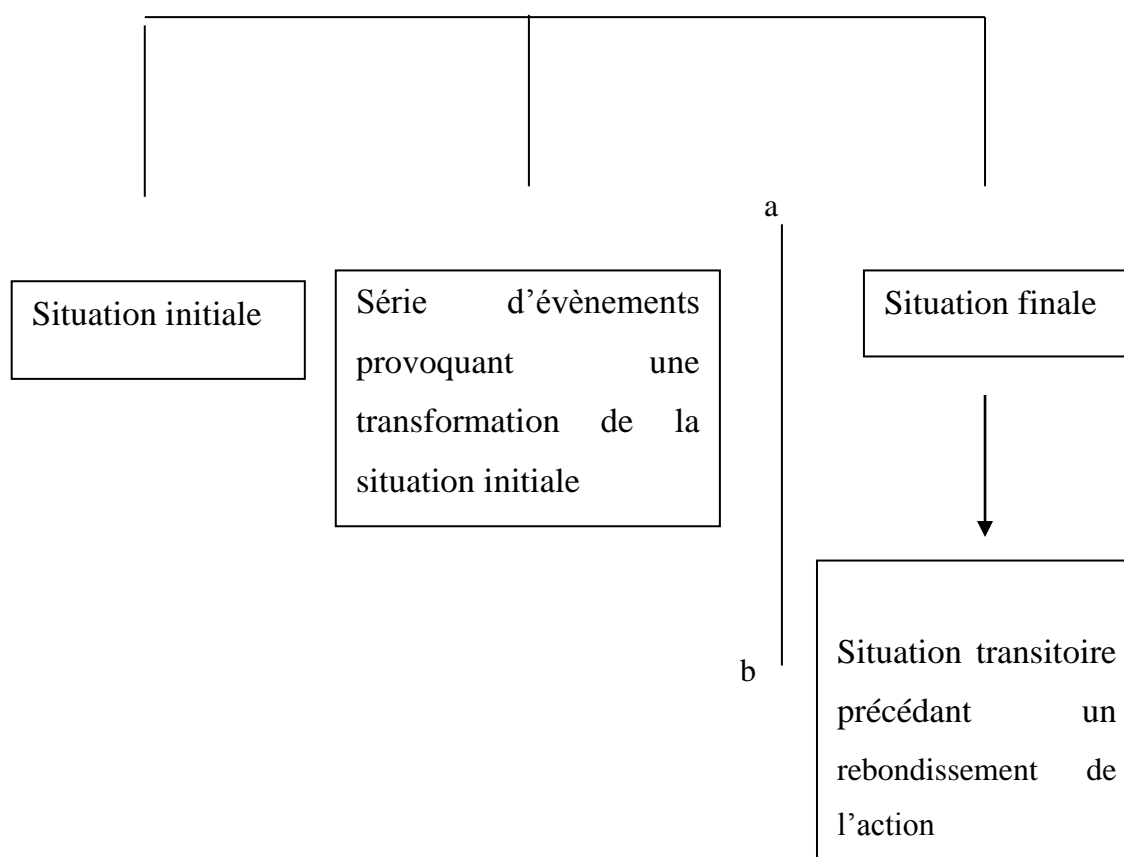


Figure 9 : Le schéma du récit selon Dumortier et Plazanet

Selon Dumortier et Plazanet (1985 :138):

« Le récit raconte le passage d'une situation à une autre par l'intermédiaire d'une série d'évènements, d'aventures qui causent la transformation de l'état initial à l'état final ».

L'état final peut clôturer le récit ou être par lui-même une situation transitoire qui va vers une série d'évènements. Il raconte donc le passage d'une situation à une autre, par l'intermédiaire d'une suite d'évènements qui passent d'un état à un autre. Le récit qui raconte ce passage comprend comme tout type de textes

plusieurs genres. Nous allons à présent essayer de définir les différents genres du récit.

Rastier (1994 :174) estime qu' « *il n'existe pas de texte sans genre* ». La même chose peut être appliquée pour le récit. Il existe différents genres de récit, mais le plus important c'est de savoir qu'en écrivant un récit, l'auteur a l'intention de raconter quelque chose, de transmettre un message.

Parmi les différents genres du récit nous avons:

- l'épopée : il s'agit d'un récit poétique en vers ou en prose qui narre soit une genèse mythique, soit des événements légendaires ;
- la fable : c'est un récit imaginaire, petit récit souvent en vers, qui cache une morale sous le voile d'une fiction. On fait appel souvent à des animaux. L'auteur de fables le plus connu est Jean de la Fontaine ;
- la légende : c'est un récit à caractère merveilleux où les faits historiques sont transformés par l'imagination populaire ;
- le mythe : c'est un récit fabuleux à caractère religieux et le plus souvent d'origine populaire, dont l'action et le héros ont une valeur symbolique ;
- la nouvelle : cette dernière est basée sur un récit de fiction court en prose. Centrée sur un seul événement et dont la fin est toujours surprenante ;
- le roman : long récit en prose, la plupart du temps imaginé où l'auteur cherche à éveiller l'intérêt.
- le conte qui est défini comme étant : « *un récit construit selon une succession d'évènements* », assez court de faits, d'aventures imaginaires mais qui n'est pas limité à cela. Sa diversité dépasse les autres types du récit.

Wundt (cité par Propp 1970 :14), propose dans son ouvrage sur la psychologie du conte quelques genres de contes comme :

- Contes et fables mythologiques. Contes merveilleux purs.
- Contes et fables biologiques. Contes sur l'origine.
- Contes et fables humoristiques. Contes de fée.

Propp souligne que cette classification est plus riche que les précédentes ; cependant, elle soulève certaines objections. Quelle est la différence entre un

conte de fée et un conte merveilleux, un conte sur les animaux ne peut-il pas faire partie d'un conte merveilleux ? En bref, une chose est sûre, ces contes qu'ils soient merveilleux, de fée ou d'animaux, sont des textes qui ont une certaine régularité observable dans leur organisation au-delà de la phrase selon deux phénomènes :

- la microstructure textuelle qui concerne les phénomènes inter phrastiques (substitution anaphorique, articulateur phrastique, connecteurs temporels et lexicaux) ;

- la macrostructure textuelle, qui définit globalement le texte et le caractérise comme un tout, d'un point de vue tant sémantique (le sens/ hyper thème) que pragmatique (macro acte du langage sous-jacent).

Toutes ces qualités globales du texte (écrit) n'existe pas en soi mais par l'interaction du lecteur avec le texte ; il faut savoir faire progresser un texte sans perdre de vue son lecteur. Cependant, cette interaction entre lecteur/texte donne-t-elle à toutes les productions écrites la même structure et le même type ? Assure-t-elle une cohérence textuelle ? Reinhart (1980) estime que non et que toutes les productions ne sont pas du même type quelle que soit leur progression. Pour cela, il propose de classer les productions (textes) en trois grandes rubriques (types) :

- textes implicitement cohérents,
- textes incohérents,
- textes explicitement cohérents.

Avant d'aborder ces trois rubriques proposées par Reinhart, nous allons nous intéresser à la cohérence textuelle. Nous n'allons pas aborder ici la définition de la cohérence de tous les types de textes mais seulement celle du texte narratif.

Le texte n'est pas une simple succession de phrases ; il constitue une unité spécifique. Lorsqu'on passe de la plus petite unité qu'est la phrase à la grande unité qu'est le texte, on élargit le champ de l'analyse grammaticale ou linguistique. On fait appel à tout un savoir du monde. Une question demeure cependant : comment s'exprimer avec logique ?

Dans les projets de l'enseignement du FLE, il est très important de réfléchir à cette question afin d'aider les élèves à bien comprendre et à mieux produire un texte en français, ce qui demande une nouvelle analyse du texte qu'ignore la grammaire traditionnelle longtemps enseignée qu'il s'agisse de la cohésion, de la pertinence ou de la cohérence. Donc qu'est-ce que la cohérence du texte narratif?

1.5.1.3. La cohérence du texte narratif

Quel enseignant n'a pas déjà relevé le manque de cohérence d'un texte produit par un apprenant ? « Cohérence », le mot ne nous est pas étranger, il n'est pas neuf non plus. Mais sait-on exactement ce qu'il recouvre ?

La cohérence est une condition textuelle qui demande un rapport sémantique logique et non contradictoire entre les phrases du texte.

« Afin qu'un texte soit cohérent, il faut que le développement s'accompagne d'un rapport sémantique constamment renouvelé. Chaque phrase doit donc apporter quelque chose de nouveau ». (Carter-Thomas, 2000:206)

La reconnaissance de la cohérence d'un texte dépend des types et des genres de discours auxquels on le rattache. Le type de texte joue un rôle fondamental sur son mode d'organisation. Toujours selon Carter-Thomas (2000 : 216) *« Les énoncés ne s'enchainent pas de la même manière selon que l'on a affaire à une séquence narrative, argumentative, explicative ou descriptive »*. C'est pour cette raison qu'il est demandé aux enseignants de diversifier les types de textes à utiliser dans leurs cours.

La cohérence textuelle est considérée comme nécessaire à une appréciation positive de la qualité du texte ; toutefois, elle reste difficile à cerner. Les correcteurs ne disposent, jusqu'à présent, d'aucune ressource pour évaluer un texte et le juger comme étant cohérent ou non. Beaucoup de recherches ont été effectuées afin d'essayer de trouver des moyens concrets pour que les enseignants puissent les utiliser avec leurs élèves et par là, les préparer à être de « bons » scripteurs capables de produire des textes, implicitement ou explicitement cohérents. Reinhart (1980 :166) propose, comme nous l'avons

signalé dans le point précédent, trois rubriques que nous rappelons ci-dessous et qui représentent les types de textes par rapport à la cohérence :

- des textes incohérents qui ne respectent aucune règle; ainsi le lecteur n'arrive pas à les interpréter « *le texte est incompréhensible et aucune reformulation n'est possible* » (Reinhart, 1980 :22). Il s'agit d'un jugement rare, employé quand le lecteur n'arrive pas à imposer une cohérence ;
- des textes implicitement cohérents lorsque la relation entre les phrases est assurée par des signes de ponctuation. Ces signes ne séparent pas seulement les phrases, les mots et les propositions pour répondre à un besoin de clarté. Ils peuvent aussi marquer une relation logique entre les phrases et être interprétés selon le contexte ;
- Des textes explicitement cohérents pour tout lecteur lorsque la relation logique entre ses phrases, est exprimée par des « connecteurs textuels » que l'on appelle aussi organisateurs et par des « marqueurs de relation ».

Les connecteurs textuels ou ce que l'on appelle organisateurs permettent au lecteur de comprendre comment est découpée la pensée, comment elle s'organise et comment elle évolue ; ils assurent la cohérence d'un texte. Ces connecteurs, qui peuvent être un mot, une locution ou une phrase, peuvent exprimer différentes valeurs dont :

- le temps : au début, ensuite, puis, en 1973....etc.,
- le lieu : à côté, en bas, en haut, tout près...etc.,
- l'addition : également, ajoutons que, de plus, aussi...etc.,
- la succession : d'abord, d'une part, d'autre part, ensuite, enfin...etc.,
- l'explication : en effet, de ce fait, par exemple, c'est pourquoi...etc.,
- l'argumentation : cependant, par contre, au contraire, quoique...etc.

Pour les marqueurs de relation, ce sont des prépositions, des coordonnants et des subordonnants qui indiquent de façon explicite le rapport entre les unités syntaxiques qu'ils relient en établissant ainsi des relations entre toutes les composantes d'un texte (mots, phrases et paragraphes).

Les marqueurs de temps jouent un rôle très important : ils assurent la cohérence nécessaire à toute communication et par là, une meilleure approche du texte. On peut donc « *considérer la cohérence d'un texte comme le développement de ce dernier à partir d'un thème de base* » (Cortes, 1992 :31).

Pour aborder le thème de base dont parle Cortes, il est indispensable de répondre à certaines questions :

- qu'est-ce qu'un thème de base ? Où est-il dans le texte ?
- s'il est dans le titre, comment le reconnaître ?
- de quel champ lexical parle-t-on et comment le construire ?
- quelle relation y a-t-il entre les éléments lexicaux et les éléments syntaxiques ?
- quelle est la structure textuelle dominante ?

La réponse à ces questions se fait par rapport au texte donné. Le thème de base n'est pas le même pour tous les textes car un texte n'est pas une simple linéarité de phrases.

La cohérence d'un texte dépend de plusieurs critères comme par exemple :

- l'avancée régulière des informations,
- le fonctionnement sans ambiguïté des anaphores,
- l'emploi des connecteurs spatiaux- temporels,
- l'emploi de connecteurs logiques.

Les textes explicitement cohérents sont des textes qui comportent autant d'indices nécessaires pour faciliter la compréhension : « *Des textes explicitement cohérents sont des textes qui font le maximum pour faciliter la tâche interprétative du lecteur* ». (Reinhart, 1980 :37).

Ces textes respectent les règles de la bonne formation textuelle c'est-à-dire : la cohésion, la non contradiction et la pertinence.

La condition de cohésion implique qu'une phrase doit être attachée à la phrase précédente. La condition de non-contradiction sémantique spécifie que chaque phrase doit être en rapport de non-contradiction avec ce qui précède. La condition de pertinence se réfère aux rapports entre les phrases, au sujet général du texte et à la situation d'énonciation.

La cohésion, l'une des conditions de l'interprétation du texte, est en linguistique textuelle inséparable de la cohérence. Mais avec l'évolution des recherches, une nouvelle technique d'analyse du texte a émergé, la distinction entre la cohérence et la cohésion a été établie. Hasan et Halliday (cité par Sahnine-Ayouni : 2000) ont permis cette différenciation et la distinction de ces deux concepts. Certaines recherches se sont basées sur la cohérence et ont placé la cohésion en seconde position étant donné que la cohérence a été isolée longtemps avant la cohésion, tandis que d'autres prônent la cohésion. Beaugrande et Dressler (1981 :7), quant à eux, expliquent que la cohérence et la cohésion sont deux critères aussi importants pour le fonctionnement d'un texte : « *La cohérence et la cohésion sont des notions centrées sur le texte et représentent des opérations dirigées sur le matériau du texte* ».

Les deux auteurs estiment ainsi que la textualité doit comporter certains critères parmi lesquelles la cohésion et la cohérence. Ils notent aussi que les critères de textualité sont liés à la façon dont les énoncés sont rattachés entre eux. Pour la cohésion, les énoncés sont liés grammaticalement, tandis que pour la cohérence, ils le sont par la conception du monde, ce qui fait que la cohérence est un jugement intuitif sur le fonctionnement d'un texte car chacun l'interprète selon sa propre vision du monde et si quelqu'un arrive à trouver une explication et une interprétation à ce texte, il peut le considérer comme cohérent puisque c'est le rôle du récepteur d'interpréter le texte.

Carter-Thomas (2000 :32) partage cet avis: « *La cohérence n'est pas strictement dans le texte mais résulte de l'interaction avec un récepteur potentiel.* ».

La cohérence n'est pas détachée de la cohésion ; c'est d'une certaine manière l'interprétation des textes à travers les marques de relation entre les énoncés et ces marques de relation font partie de « *la cohésion* ».

Les écrits relatifs à la définition de la textualité et notamment à celle de la cohésion sont nombreux. Afin de mieux comprendre ce concept, nous sommes remontée à l'origine étymologique de ce mot. Les recherches ont permis de montrer que l'origine de ce mot remonte à 1740, dans un contexte purement

scientifique et que depuis, il n'arrête pas d'évoluer pour connaître une utilisation plus large, tout en restant lié à la cohérence qui est un terme plus ancien puisqu'il date de 1524. De ce fait, le terme de « *cohésion* » est plus jeune que celui de « *cohérence* ».

Sahnine-Ayouni (2000 :2) a établi un tableau (Cf. Annexe n°9) dans lequel elle explique la naissance, l'origine, la signification et l'évolution des deux termes « *cohérence et cohésion* ». L'analyse de ce tableau montre que, depuis le début, la distinction entre cohésion et cohérence reste difficile à maîtriser pour certains et que, jusqu'à nos jours, les deux concepts sont souvent confondus l'un avec l'autre.

« Il était difficile de tracer des frontières nettes et précises (...) entre ces deux termes puisque tous deux avaient sensiblement le même sens (...) à savoir adhérer, attacher ensemble ».Sahnine-Ayouni (2000 :27)

Nous comprenons mieux pourquoi ces deux termes ont été régulièrement confondus l'un avec l'autre. Les linguistes ont fait en sorte d'intégrer ces deux concepts dans le domaine de la linguistique afin d'imposer la cohésion en tant qu'approche.

En effet, selon Sahnine-Ayouni, la cohésion désigne :

« *L'ensemble des moyens linguistiques qui assurent les liens intra et inter phrastiques, permettant à un énoncé oral ou écrit d'apparaître comme un texte* » (Sahnine-Ayouni 2000 : 32)

La cohésion est donc l'enchaînement entre les propositions et les moyens formels dont dispose l'émetteur. Pour assurer ces enchaînements, la cohésion est mise en rapport avec la linéarité du texte. Selon Hasan et Halliday (cité par Carter Thomas 2000 :37), la cohésion est présentée comme une des causes de la cohérence. « *Un texte reconnu en tant que cohérent, et qui possède une texture, contiendrait certains indices formels de cohésion.* ».

Les indices formels de cohésion dont parlent Hasan et Halliday (cité par Ayouni-Sahnine, 2000 : 40) sont :

- les connecteurs qui indiquent des relations fonctionnelles du type justification, et les différentes formes d'anaphores qui assurent des solidarités référentielles entre oppositions ;
- les différentes formes d'anaphores qui assurent des solidarités référentielles entre les constituants des énoncés et donnent naissance à des chaînes de référence ;
- des expressions introductrices de cadre de discours qui délimitent des domaines (temporels et spatiaux), s'étendant parfois sur de vastes séquences.

Les liens entre les indices formels de la cohésion dépendraient des connaissances déjà possédées par les récepteurs, ce qui rend la cohésion comme effet de la cohérence et non comme cause.

Puisque la cohésion, avec les indices formels qu'Hasan et Halliday proposent, est présentée comme l'effet de la cohérence, quelles sont les composantes de la cohérence textuelle ?

Les composantes essentielles de la cohérence textuelle sont :

- la continuité thématique : il faut que celle-ci soit indiquée ou puisse être reconstituée par des anaphores, reprise lexicales, sous-entendus...
- la progression thématique : il faut gérer l'articulation entre le donné et le nouveau.

1.5.1.4. Les critères de cohérence

Michel Charolles, qui a fait des études approfondies sur la cohérence textuelle, a remarqué que les corrections et les commentaires faits par les enseignants sont souvent simples et flous. Si les erreurs phrastiques sont localisées avec précision (grammaire, conjugaison, orthographe), les incohérences constatées à un niveau plus global ne sont pas précisées et ne reçoivent aucun commentaire. Même s'il y a une remarque, elle est très limitée quand il s'agit d'aborder des questions relatives à l'organisation globale du texte. Cela est dû peut-être au fait que ces enseignants ne disposent pas d'assez de connaissances du système de règles de cohérence. Pour cela, Charolles propose quatre méta-règles de cohérence que nous exposons ci-dessous :

- La méta-règle de répétition qui pose comme condition essentielle la réalisation d'une certaine continuité sémantique. Cela se fait par l'intermédiaire de divers moyens lexicaux et grammaticaux. C'est-à-dire que pour qu'un texte soit « *micro structurellement* » cohérent : (les phénomènes inter phrastiques, connecteurs temporels et lexicaux) et « *macro structurellement* » cohérent (qui définit globalement le texte et le caractérise comme un tout, du point de vue sémantique et grammatical), il faut qu'il « *comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte* » (Charolles 1988 :08), la récurrence de certains éléments au moyen de mécanismes divers telle que la pronominalisation, la substitution lexicale et ce, afin de favoriser le développement thématique.

- La méta-règle de relation : pour qu'une séquence ou qu'un texte soit cohérent, il faut que les faits qu'il dénote dans le monde représenté soient reliés (cohérents). Hume (1983 :74) relève en effet que :

« Les événements ou les actions que l'écrivain rapporte, doivent être liés entre eux par quelques attaches ou quelques nœuds, ils doivent se rapporter les uns aux autres dans l'imagination et former une sorte d'unité, qui puisse les faire entrer sous un seul plan ou une seule vue, et qui puisse être l'objet ou la fin de l'écrivain dans sa première entreprise.».

- La méta- règle de non contradiction : afin qu'un texte soit cohérent, il faut que :

« Son développement n'introduise aucun élément sémantique contradictoire avec ce qui a été dit, ni contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celui-ci (l'élément sémantique) par inférence. » (Charolles 1988 :10)

C'est-à-dire qu'un texte cohérent ne doit pas comporter des séquences propositionnelles dont le contenu est en contradiction avec ce qui a précédé.

- La méta-règle de progression : le fait d'analyser un texte de point de vue de la « *structure thématique* » permet d'analyser certaines difficultés rencontrées par les scripteurs non natifs (non francophones), étant donné que la progression thématique désigne l'ensemble des relations thématiques dans le texte entre les phrases et les paragraphes. Cette progression suit le développement qui

s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé. Un texte ne saurait se limiter à répéter plusieurs fois, fût-ce de manière différente, le même discours. Charolles (1988 :14) considère que : « *Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé* ».

Combettes (1986 : 56), quant à lui, souligne que l'absence d'apport d'informations entraînerait une paraphrase perpétuelle qui pourrait engendrer une rupture entre les phrases :

« L'absence de point d'ancrage renvoyant à un « déjà dit », amènerait à une suite de phrases qui à plus ou moins long terme n'aurait aucun rapport entre elles ».

Cependant, Combettes (1983 :61) a identifié trois grands types de progression thématique

-La progression linéaire : dans cette progression le rhème (RH) d'une première phrase (PH) devient le thème (TH) de la phrase suivante. Ainsi RH1 devient le TH2 auquel est rajouté un nouveau rhème (RH2) qui devient à son tour thème de la phrase suivante. Combettes propose le schéma suivant :

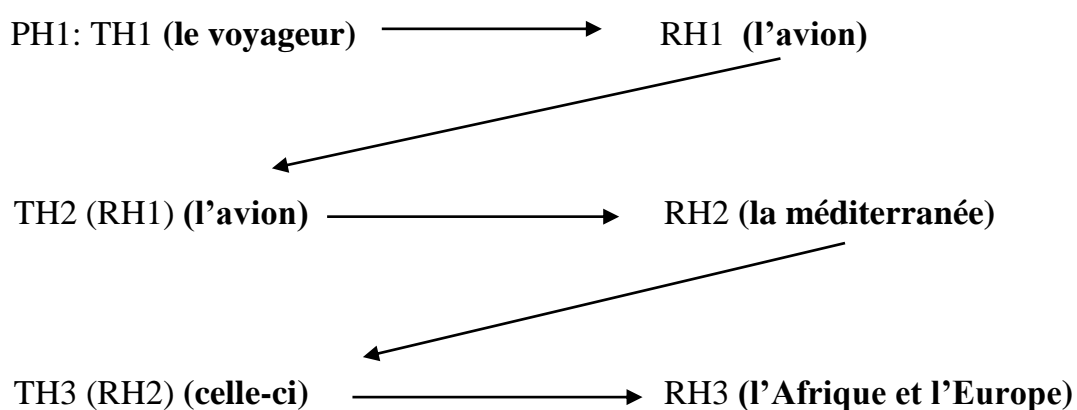


Figure 10 : La progression linéaire selon Combettes

Exemple 1:

Pour partir à Paris, le voyageur(TH1) utilise un excellent moyen de transport : l'avion (RH1). L'avion(TH2) survole la méditerranée, (RH2). Celle-ci(TH3) raccorde l'Afrique et l'Europe(RH3).

Combettes estime que « le thème d'une phrase est issu du rhème de la phrase précédente. »

- La progression à thème constant : ce type de progression est caractérisé par la présence d'un thème constant (le même thème) qui est présent dans toutes les phrases, il existe une certaine continuité de ce thème auquel s'ajoutent différents rhèmes successifs :



Figure 11 : La progression à thème constant selon Combettes

Exemple 2:

L'apprenant(TH1) passe au tableau. Il(TH1) fut très surpris du calme qui régnait dans la classe ; mais il (TH1) n'eut pas peur.

Dans cette progression la continuité d'un même thème de phrase en phrase est primordiale.

- La progression à thème dérivé : chaque thème est issu d'un hyper thème qui pourrait être considéré comme le principal titre et qui fournit les thèmes des différentes propositions.

Hyper Theme

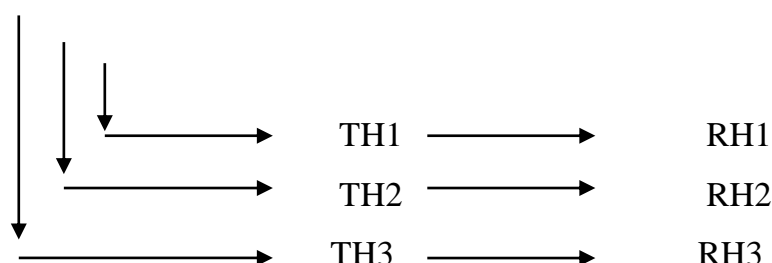


Figure 12 : La progression à thème dérivé selon Combettes

Exemple 3 :

J'ai visité Paris (**H.THEME**). Son architecture (**TH1**) était somptueuse. Ses musées (**TH2**) montraient sa grandeur et ses châteaux (**TH3**) paraissaient comme sortis d'un conte de fée.

Dans tout texte pour qu'il y ait communication, il doit y avoir un mélange d'éléments « connus » et d'éléments « nouveaux », car l'ordre des mots peut être considéré comme un reflet de l'ordre des idées. Les éléments connus contribuent à assurer une certaine cohésion, tandis que les éléments nouveaux permettent une progression. Ce que nous appelons élément « connu », c'est « le thème », ce que nous appelons élément « nouveau » c'est « le rhème ».

- le thème étant ce qui est connu, il représente le point de départ pour l'émetteur (correspond à ce dont on parle). C'est un acte d'énonciation. C'est ce dont parle le locuteur (l'objet du discours).

-le rhème est ce que l'émetteur affirme sur le thème (ce qu'on dit du thème), c'est l'information qu'il entend apporter à ce dernier.

Autrement dit le thème est ce dont on parle et le rhème ce que l'on dit de ce thème.

Le traitement du thème et du rhème ne peut se faire au niveau de la phrase isolée. Pour cela, il faut placer cette phrase dans un contexte. Donc pour qu'un texte soit cohérent, il doit présenter conjointement des éléments de reprise, permettant la continuité thématique, et des éléments nouveaux relançant l'intérêt du destinataire. Cet équilibre périlleux, apparemment paradoxal pour certains, entre répétition et progression ne s'atteint pas n'importe comment ; il doit y avoir des éléments nouveaux introduisant un apport sémantique s'articulant à des éléments déjà connus et de manière assez systématique. Mais lorsque ces éléments nouveaux ne sont pas liés aux éléments déjà connus, apparaît ce que Combettes (1983 :103) appelle une «rupture thématique », qu'il définit comme « *l'absence des liens entre les éléments déjà connus et les éléments nouveaux.* ». Combettes parle de rupture thématique lorsqu'on ne peut déceler un enchaînement linéaire ou un thème constant. Dupont (1994 :42), quant à lui, identifie trois types de ruptures :

- la rupture thématique.
- le glissement thématique
- le déplacement thématique

Nous n'allons pas nous attarder sur leur explication car une étude plus approfondie a été faite par Ayouni-Sahnine (2000). Les concepts de « thème », de « rhème » et de « structure thématique » sont donc au centre de toute analyse textuelle.

Apprendre à écrire, comme nous l'avons précisé au début de notre chapitre, c'est apprendre à transmettre du sens à travers ce qui a été dit ou écrit, particulièrement lorsqu'il s'agit du FLE.

Toutes ces qualités globales du texte (écrit) n'existent pas en soi mais par l'interaction du lecteur avec le texte ; il faut savoir faire progresser un texte sans perdre de vue son lecteur. Ainsi, nous pouvons dire que si le lecteur arrive d'emblée à établir une représentation cohérente d'un texte qui est conforme à ses attentes, il peut considérer ce texte juste et réussi. Un texte qui correspond aux

attentes du lecteur aura plus de chance d'être considéré comme cohérent, ce qui fait que la cohérence reste un concept global.

En somme, pour mieux écrire un texte, il faut avoir un message (du sens) à transmettre à quelqu'un. Si le scripteur possède des informations qu'il estime nouvelles pour son lecteur, il sera forcé de construire un texte organisé de façon cohérente de telle sorte que le récepteur puisse suivre le développement de ses idées, car nous écrivons pour une raison précise à une personne précise et c'est là le but de la didactique de l'écrit, objet du chapitre qui suit.

**CHAPITRE 2 : DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT EN
FLE : PROGRAMME, FORMATION DES
ENSEIGNANTS ET ENSEIGNEMENT**

Dans le présent chapitre, nous allons aborder la notion de programme scolaire, donner sa définition, ses objectifs, ses caractéristiques, montrer la différence entre programme et curriculum, parler des différentes entrées d'un curriculum. Nous approcherons aussi les types de formations des enseignants en général et celles dispensées en Algérie.

2.1. Le programme scolaire

Un programme scolaire est un repère émis par l'Institution éducative dans le but de guider les maîtres dans leur tâche d'enseignement. Selon l'article 231-39 du code de l'éducation nationale (2003), les programmes sont :

« Toute prescription qui définit ce qui doit être enseigné dans les écoles et établissements publics et privés sous contrat...Ils définissent une norme nationale qui est à ce titre la référence centrale de l'éducation et la garantie d'une ambition et d'une culture commune. »

La norme dont parle le ministère de l'éducation nationale compte deux axes.

Le premier axe est le niveau des programmes ; il engage le projet de l'enseignement dans les finalités assignées à l'apprentissage mais aussi à l'enseignement. Ce qui signifie qu'il s'agit du rapport entre ce qui est enseigné à l'école et l'objectif de cet enseignement qui viseraient « les compétences », qu'elles soient globales, transversales ou terminales.

Pour ce qui est du deuxième axe, il s'agit des objectifs de cet enseignement puisqu'il vise à mettre en œuvre l'approche par les compétences et la pédagogie du projet.

Le programme scolaire est établi par un organisme qui appartient au ministère de l'éducation, et qui tend vers des objectifs et des finalités. Les finalités tendent vers la construction de l'être et l'accès à l'universalité.

Charmeux (2015) estime que les finalités d'un programme tendent à :

« Construire l'humanité dans l'Homme, accéder à l'universalité d'une culture qui relie l'intime à l'universelle. L'universalité ne préexiste pas à ce moment et se construit dans le processus de transmission lui-même. Elle s'ébauche quand l'Homme se refuse de soumettre l'autre, mais décide de se soumettre avec l'autre, à un échange sans violence »

Toutes les finalités mentionnées dans cette citation le sont dans le programme de français de la 2^{ème} AM⁶ dans lequel on peut lire.

« L'enseignement / apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures (...) les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication, permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales. » (2012 :03)

Pour développer les compétences disciplinaires, Perrenoud (2000 : 59) propose d'élaborer des programmes qui favorisent l'acte et non la simple transmission des savoirs :

« - d'une part, d'alléger les programmes pour trouver le temps de construire certains savoirs au gré de démarches apparentées à la recherche ;
- d'autre part, bouleverser la façon d'enseigner, travailler par énigmes, débat, situations-problèmes, petits projets de recherches, observations, expérimentations, etc. »

Actuellement, l'école algérienne continue à travailler en termes de capacités (approche par les objectifs) et non de compétences (approche par les compétences), c'est-à-dire qu'elle tend à développer des opérations hors contexte précis, les apprentissages visés ne dépassant pas le seuil des capacités disciplinaires : résumer un texte, rédiger une situation initiale ou une situation finale, comme pour le texte narratif.

Qu'en est-il du curriculum ?

⁶ Elles seront reprises dans la partie analyse, et plus spécialement analyse des programmes.

2.2. Curriculum

De nombreuses définitions ont été données au concept de « curriculum ». En ce qui nous concerne, nous allons nous intéresser aux définitions relatives au domaine de l'enseignement (l'éducation). De Landsheere (1991 :169) estime qu'un curriculum désigne :

«Les expériences de vie nécessaires au développement de l'élève, développement qui exige aussi l'appropriation de savoirs, d'habilités, mais qui s'opère en fonction de l'apprenant et des fins poursuivies ».

Selon la définition de De Landsheere, tout travail pédagogique devrait être entrepris selon les exigences de l'apprenant et de son propre projet.

D'Hainaut (1983 : 125), pour sa part, donne la définition suivante :

« Le curriculum est un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction : il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes, les matériels et les dispositions relatives à la formation adéquate des enseignants. »

D'autres praticiens comme Perrenoud, Meirieu, Roegiers, Miled, se sont intéressés à la définition du concept « curriculum ».

Toutes ces définitions tendent vers un même objectif : celui de l'organisation et de la planification de l'enseignement/ apprentissage. Nous en citons pour exemple celle donnée par Miled (2002 : 43) qui estime qu'un curriculum est :

« La conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves. Il désigne, donc, l'ensemble des dispositifs qui, dans le système scolaire, doit assurer la formation des apprenants. »

Dans ce cadre, l'Algérie a connu une grande refonte quant au curriculum et toutes ces transformations curriculaires jouent un rôle très important dans l'analyse des changements sociaux. Audigier (2006 :22) estime que :

« Les changements curriculaires ne peuvent être analysés indépendamment des transformations sociétales desquelles ils procèdent (...) Les changements curriculaires sont consécutifs de changements sociaux de nature économique et politique principalement (...) L'évolution de la structure économique de la société détermine les transformations curriculaires. »

Il montre donc que tout changement curriculaire découle des changements sociaux, économiques et politiques. Toutes les transformations ou les améliorations curriculaires sont liées à ces domaines.

Le curriculum est conditionné par certains objectifs et certaines finalités mis en place par l'Institution. Ces objectifs décident du choix de l'entrée dans le curriculum. Guidoume (2010 :36) nous rappelle les trois entrées d'un curriculum, il s'agit de :

2.2.1. L'entrée par les contenus

Ce type d'entrée met l'accent sur l'enseignant, il est considéré comme l'acteur principal dispensant le savoir aux élèves passifs.

2.2.2. L'entrée par les objectifs

Ce type d'entrée trouve ses origines dans la condition théorique du béhaviorisme dont le principe fondamental est « *le rejet de la référence à la conscience* ». Le but de cette entrée est la centration sur « *le comportement observable et mesurable*. ». Hameline (1989 : 26-31) postule que la pédagogie par objectif repose sur deux axes importants « l'objectif général et l'objectif spécifique. ». « *L'objectif pédagogique exprime le résultat visible qu'un apprenant doit atteindre, ce qu'il sera capable de faire au terme de l'apprentissage* »

Dans ce type d'entrée, la taxonomie de Bloom, qui englobe six catégories d'objectifs, est mise en place : la compréhension, l'analyse, la connaissance, l'application, la synthèse et l'évaluation. Dans le processus d'apprentissage, ce qui est important et privilégié c'est le comportement observable, ce qui fait de l'élève un apprenant passif, prêt à effectuer les tâches demandées par l'enseignant.

2.2.3. L'entrée par les compétences

Cette entrée a vu le jour, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, grâce à l'influence de certains courants pédagogiques : le cognitivisme, le constructivisme, puis le socioconstructivisme, suite aux limites de la pédagogie par objectifs et afin de mettre au premier plan l'apprenant et son apprentissage. De ce fait, l'apprenant devient l'acteur principal dans le processus de l'enseignement/apprentissage.

2.3. Programme vs curriculum

Il existe une distinction forte et claire entre les programmes et le curriculum. Le programme est un document organisé par discipline et par année alors qu'un curriculum est l'ensemble des contenus devant être enseignés ainsi que les méthodes pédagogiques y afférentes pour toutes les disciplines et durant toute la durée du cycle. Ainsi, on parle de curriculum du cycle scolaire ou du cycle universitaire.

Le concept de curriculum est plus large que celui de programme. Il renferme les objectifs, les contenus et l'évaluation ainsi que l'explique Miled (2005 :125-136) :

« Dans son acception anglo-saxonne, le curriculum désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves. Sa conception se fait l'écho d'un projet d'école reflétant un projet de société ; elle donne lieu à des comportements et pratiques ancrés dans une réalité éducative donnée. C'est ainsi qu'en amont se profilent les intentions d'un curriculum et qu'en aval se concrétisent ses utilisations contextuelles.»

Perrenoud (2002 :48), quant à lui, estime que les concepteurs du curriculum ont besoin de deux concepts :

« L'un pour penser les parcours effectifs de formation des individus scolarisés, l'autre pour penser la représentation institutionnelle du parcours que les élèves sont censés suivre. Une distinction s'est peu à peu stabilisée. On parlera de curriculum prescrit et curriculum réel. »

Gauthier (2011 : 45) a mené une étude comparative entre programme et curriculum que nous résumons dans le tableau suivant :

Les programmes scolaires	Le curriculum
Des documents autonomes, rédigés par discipline et par année d'étude.	Un souci de cohérence interne entre les différents niveaux ou les disciplines.
Parfois sans référence à des finalités éducatives générales dont ils dépendraient hiérarchiquement.	Un souci de cohérence externe avec l'ensemble des fonctions éducatives, finalités générales, évaluation, examen...
Souvent plus tournés vers un idéal d'enseignement que vers une effectivité d'apprentissage.	La prise en compte de la réalité de la mise en œuvre dans les écoles et des apprentissages effectifs des élèves.
Se prononçant peu sur l'outillage matériel nécessaire, les questions d'évaluation ou le niveau d'atteinte attendu des élèves.	

Tableau 1 : Étude comparative entre programme et curriculum

Selon le tableau ci-dessus, les programmes scolaires sont différents du curriculum. Ils sont considérés comme des documents, chacun à part selon la discipline et l'année scolaire. Ils visent des finalités d'ordre général. Alors que les curriculums sont centrés sur un objectif plus large, celui de la cohérence entre les contenus, les niveaux et les disciplines, sans oublier le niveau des enseignants

car l'élaboration d'un curriculum dépend de leur formation et leur niveau d'autonomie.

L'Algérie a introduit dans son système éducatif une refonte quant au curriculum. Ce remaniement ne s'est pas fait par hasard, mais suite à certains changements qui ont touché pratiquement tous les pays du monde. Miled (2005 :133) mentionne quelques changements qui ont influencé le réaménagement du curriculum:

« -l'évolution des systèmes économiques, sociaux et culturelles, ainsi que les transformations dans l'organisation du travail... dictent de nos jours l'assimilation et l'adoption de cette évolution par l'école, appelée, dès lors, à modifier sa mission et ses finalités et par là même les contenus de ses programmes scolaires ; face à cette réalité, l'école doit se soucier moins de la problématique de la transmission des connaissances que de leur exploitation opportune dans des contextes précis où les besoins changent constamment.

-l'éducation doit suivre cette demande sociale en aménageant des approches pédagogiques nouvelles, dont on perçoit l'évolution à travers les changements des modèles d'apprentissage interrogés pour construire le curriculum. »

Ainsi, avec les changements actuels introduits dans le système éducatif qui mettent l'accent sur le processus d'apprentissage, les concepteurs du programme et les enseignants sont censés placer l'élève au centre de chaque enseignement/apprentissage. Ils doivent prêter un intérêt particulier à l'apprenant, à ses exigences, ses motivations et son rythme d'apprentissage.

Cependant, améliorer l'enseignement ne se limite pas seulement à l'amélioration des programmes, mais surtout à l'amélioration des méthodes de travail et de la formation des enseignants car comme l'estime Perrenoud : « *Les enseignants mal formés ont eux-mêmes un rapport purement scolaire aux savoirs enseignés* ». (2000 : 63). Donc quelle formation, pour quel enseignement ?

2.4. Elaboration d'un référentiel de compétences, se former pour enseigner

2.4.1. La formation des enseignants

« le seul individu formé, c'est celui qui a appris comment apprendre, comment s'adapter et changer, c'est celui qui a saisi qu'aucune connaissance n'est certaine et que la seule capacité d'acquérir des connaissances peut conduire à une sécurité fondée. » Rogers (1976 :102)

Si on applique cette citation à l'enseignant, l'auteur explique que être bien formé signifie être capable de relativiser son savoir et ses pratiques, s'adapter aux situations auxquelles il est confronté. Est-ce le cas pour les enseignants que nous avons interrogés ? Nous y reviendrons ultérieurement. La formation, selon l'idée répandue, est toute période d'éducation durant laquelle le stagiaire acquiert des connaissances et des compétences. Dans le cas des enseignants, il s'agit de compétences à se former constamment et à former à leur tour des élèves ce qui est crucial.

2.4.2. Les types de formation

En éducation, il existe deux types de formation la formation initiale et la formation continue, dont l'UNESCO (1991 : 12) donne les définitions suivantes :

«La formation initiale désigne la formation préalable dispensée aux élèves-enseignants en vue de les préparer à entrer dans la profession enseignante. »

« La formation continue désigne la formation complémentaire des enseignants et comprend toutes les formes de formation en cours d'emploi qu'un enseignant peut recevoir au cours de sa carrière. Elle englobe aussi l'auto-instruction ».

Qu'en est-il dans le système éducatif algérien ?

2.4.3. La formation des formateurs en Algérie

En Algérie, les deux types de formations qui existent : la formation initiale et la formation continue.

2.4.3.1. La formation initiale

La formation initiale est toute formation de base dont bénéficie chaque individu ayant fréquenté le domaine de l'éducation.

Actuellement, en Algérie, la formation initiale des enseignants de français a lieu au niveau des universités et des écoles normales supérieures. Depuis la réforme de 2003, que ce soit pour le primaire, pour le collège ou pour le lycée, il faut être titulaire d'un diplôme universitaire pour pouvoir accéder au poste d'enseignant. Si on prend le cas de l'enseignement de la langue française, il faut disposer d'une licence de français. Pour le cycle primaire, c'est soit trois années d'études universitaires pour le système LMD⁷, soit quatre années pour le système classique. Pour ce qui est du cycle moyen, c'est quatre années de formation universitaire pour le système classique et un master 1 pour le système LMD. Pour ce qui est du cycle secondaire, c'est une formation de cinq années dans des écoles normales supérieures (ENS) ou un master 2.

2.4.3.2. *La formation continue:*

Actuellement et après la réforme de 2003, le MEN s'est fixé un objectif primordial : l'amélioration du niveau des enseignants, surtout des enseignants de langues étrangères qui doivent être dotés de compétences disciplinaires de rang universitaire, en plus d'une formation sur le terrain qui doit être conforme avec ce qui se réalise dans le domaine éducatif international.

Le MEN a mis en place, depuis 2015, un plan de formation continue qui doit permettre aux enseignants nouvellement recrutés pour les trois paliers (primaire, moyen, secondaire), à raison de deux stages par an, d'actualiser et d'approfondir leurs connaissances pédagogiques dans les différentes matières scolaires au programme des trois paliers et d'apprendre à s'adapter aux méthodes modernes de l'enseignement⁸. Qu'en est-il de la formation continue des enseignants déjà en poste. ? Malgré toutes nos recherches, nous n'avons rien trouvé. La seule chose que nous pouvons avancer, c'est que, pour ces enseignants, elle est assurée par les inspecteurs lors des journées pédagogiques mais là encore, nous n'avons pas pu nous procurer un programme de formation.

⁷ LMD : licence, master, doctorat

⁸ <http://www.education.gov.dz/fr/organisation-de-la-formation-preparatoire-pedagogique-durant-le-stage-probatoire-des-fonctionnaires-de-leducation/>

Pour résumer, nous avons vu que le programme est un document qui prescrit ce qui doit être enseigné dans les établissements scolaires par discipline et par année et que le curriculum embrasse l'ensemble des objectifs assignés au système éducatif. En ce sens, la notion de curriculum est plus large que celle de programme dans la mesure où il est centré sur un objectif plus large, celui de la cohérence entre les contenus, les niveaux et les disciplines.

Nous avons également abordé la notion de formation des enseignants dans ses deux aspects (initiale et continue) et constaté qu'elle existe et est planifiée dans le système éducatif algérien.

Nous allons maintenant, dans le chapitre qui suit, nous intéresser à l'approche par les compétences, à la démarche de projet et aux types d'évaluation.

**CHAPITRE 3 : L'APPROCHE PAR LES
COMPÉTENCES, LA PÉDAGOGIE DU
PROJET ET LES TYPES D'ÉVALUATION**

Dans le présent chapitre, nous présenterons la notion de compétence. Il est important de s'y référer pour expliquer le paradigme dans lequel s'inscrit notre recherche.

Le deuxième point se penchera sur l'approche par les compétences (désormais APC). Nous verrons son évolution, son apparition dans le domaine des sciences sociales et sa définition en didactique des langues.

La notion de la pédagogie du projet, sa définition, sa démarche ainsi que les différents types de projets constitueront le troisième point de ce chapitre puis nous nous intéresserons à l'évaluation, une des notions clés de cette recherche. Nous évoquerons les types d'évaluation et la place accordée à cette dernière dans le système éducatif algérien.

3.1. Concept de compétence

Le terme « *compétence* » est apparu dans le monde du travail et des entreprises. Il signifie la capacité à s'adapter à la complexité des situations professionnelles fluctuantes et événementielles en créant des solutions aux problèmes rencontrés. Il s'agit des connaissances pragmatiques permettant à l'individu de réaliser des actes de son apprentissage ; c'est un apprentissage par les objectifs qui sous-tend une activité professionnelle efficace.

La définition donnée au mot « compétence » change selon le paradigme dans lequel elle se situe. Si nous prenons par exemple les behavioristes, ils l'utilisent pour indiquer certaines conduites et certains comportements observés suite à un apprentissage.

A l'origine, Chomsky (1971 : 16) emploie le terme de compétence linguistique en 1971 qu'il définit comme étant : « *la capacité innée de l'individu à produire un nombre infini de phrases dans une langue donnée* ». Le terme est repris ultérieurement dans différentes recherches.

Dès les années 80, Hymes propose « *la compétence de communication* ». Il lui attribue deux dimensions : linguistique et sociolinguistique

« *Les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence des deux types : un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique, c'est-à-dire*

une connaissance conjugée de normes de grammaire et de normes d'emploi. »
Hymes : (1984 : 47).

Dès lors, le concept connaît une grande extension dans le domaine éducatif et la littérature le concernant foisonne à un point qu'il devient pluridisciplinaire. Ce concept ne renvoie pas uniquement à l'accumulation de connaissances disciplinaires diverses, mais à la capacité à mobiliser ces connaissances dans des situations authentiques pour résoudre des problèmes. Ainsi, l'école prépare l'apprenant à la vie active.

En effet, dès son introduction dans le domaine éducatif, le concept de « compétence » démontre la limite de la transmission des savoirs et dès lors, les savoir-faire sont à la base de la compétence.

« Pendant longtemps, les contenus des programmes scolaires étaient découpés en de multiples micro-objectifs, et le système éducatif s'inscrivait dans une perspective comportementaliste (béhaviorisme) (...) La référence grandissante au concept de compétence épouse logiquement une autre conception de l'entreprise, fondée sur l'autonomie et la flexibilité du travailleur ». (Jonnaert et al, 2004 : 668)

Donc, le concept traduit une vision utilitariste des apprentissages autrement dit, c'est la cognition au service de l'action pour la résolution de problèmes. Gauthier nous éclaire sur le concept :

« Ce mot désigne des savoir-faire de nature professionnelle, qui répondent à des questions pratiques spécialisées (...) il désigne aussi des savoir-faire en matière de travail intellectuel : on parlera de la compétence à se documenter, de la compétence à argumenter, à lire une carte, à résoudre un problème, etc. Il désigne encore parfois des parties élémentaires des connaissances dont on veut évaluer la maîtrise de façon spécifique, comme lorsqu'on évalue par exemple non pas la connaissance que peuvent avoir les élèves de la règle de la marque du pluriel en anglais, mais leur capacité à en faire preuve régulièrement et de façon, pourquoi pas, automatique. » (Gauthier, 2006 : 11)

Gauthier estime que le terme de compétence renvoie au savoir-faire par rapport au domaine professionnel et culturel ; autrement dit, il ne s'agit pas du fait de connaître les principes de base de certaines règles par exemple mais plutôt de savoir les réutiliser dans différentes situations et de façon régulière.

Certes, dans le domaine scolaire, on rencontre souvent la dyade suivante : apprentissage disciplinaire vs compétence transversale. Dans cet ordre d'idée, une compétence intellectuelle ne peut être envisageable indépendamment de son application dans un champ de savoir donné.

Bosman et al (2000 : 24) définissent la compétence comme une :

« Réponse originale et efficace face à une situation ou une catégorie de situations, nécessitant la mobilisation, l'intégration d'un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être »

Dans ce cas, la compétence est la somme de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-agir qu'un apprenant doit mobiliser pour parvenir à résoudre une situation-problème inédite se présentant à lui ; c'est la capacité

« Réelle et individuelle de mobiliser, en vue d'une action, des connaissances (théoriques et pratiques), des savoir-faire et des comportements, en fonction d'une situation de travail, concrète et changeante et en fonction d'activités personnelles et sociales. » (De Meerler cité par Hirtt, 2009 :8)

Tardif de son côté, donne deux définitions au concept de compétence. En 1993, il donne la définition suivante : *Une compétence est une capacité de niveau supérieur, nécessaire à l'accomplissement de tâches complexes et globales.* (1993 :44)

En 2006, Tardif approfondit sa définition et l'oriente vers le savoir-agir ; il estime ainsi que la compétence est :

« Un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations », Tardif (2006 : 09)

Toutes ces définitions mettent le savoir au centre de la notion de compétence. Il s'agit de la mobilisation de tous les savoirs, savoir être et savoir-faire pour un seul but : la résolution de situation-problèmes et ce, en mobilisant des connaissances antérieures. On parle ici de connaissances théoriques et pratiques qui aident à l'accomplissement de certaines tâches complexes et globales. C'est ce qui a poussé Tardif à introduire un autre type de savoir, le savoir-agir qui sert à mobiliser et à combiner entre les ressources internes et externes dans la même situation.

3.2. L'approche par les compétences

Nous allons aborder cette question selon quatre courants : la psychologie cognitive, le constructivisme et le socioconstructivisme, l'approche communicative et l'approche actionnelle.

3.2.1. La psychologie cognitive

Ce courant prend en considération beaucoup plus l'enseignement stratégique. Son premier but est de comprendre comment s'effectue l'apprentissage et comment intervenir de manière efficace dans son processus. De ce fait, l'enseignant doit maîtriser le processus d'apprentissage. Il doit aider l'élève à apprendre, à comprendre et à traiter les informations. Le rôle du maître d'école change à chaque situation comme l'estime Tardif (1992 :24), l'enseignant devient : « *penseur, preneur de décisions, modèle, médiateur, entraîneur et motivateur* ».

Pour ce faire, l'enseignant est appelé, dans l'élaboration de son enseignement, à suivre certains modèles d'enseignement. Parmi les modèles d'enseignement stratégiques, nous pouvons citer le modèle ci-dessous présenté par Presseau (2004 : 101).

Tableau 2 : Modèle d'enseignement stratégique de Presseau

Préparation	L'enseignant anime une discussion des objectifs de la tâche, fait un survol du matériel disponible, procède à l'activation des connaissances antérieures des élèves et dirige leur attention et leur intérêt.
Identification de la stratégie	L'enseignant donne aux élèves le nom de la stratégie et en explique l'utilité.
Modelage	L'enseignant utilise la stratégie devant les élèves tout en décrivant « le quoi », « le comment » et « le pourquoi des gestes à poser ».
Pratique guidée	Maintenant qu'ils savent ce qu'il faut faire et qu'ils ont vu comment le faire, les élèves mettent en pratique la stratégie tout en étant guidés par l'enseignant (ou par un pair).
Pratique coopérative	Les élèves discutent de la stratégie, de leurs connaissances et de leur savoir-faire, les justifient, les comparent, les confrontent, perçoivent la même réalité, sous plusieurs angles, changent de perspectives, modifient ou corrigent leur conceptions.
Pratique autonome	Lorsqu'ils ont eu l'occasion de répéter la procédure et d'être guidés dans leur pratique, les élèves savent bien quoi faire et comment le faire. L'enseignant peut alors leur demander d'utiliser la stratégie de façon autonome.
Application et transfert	L'enseignant observe le degré de maîtrise de l'élève, intervient pour lui permettre d'organiser ces nouvelles connaissances et discute avec lui du moment où il serait pertinent d'utiliser la stratégie dans des contextes différents.

Ainsi l'apprentissage se fait par étape. Cette progression par palier, en fonction des élèves, peut se faire de façon parallèle ou linéaire, de façon explicite ou implicite, mais une chose est sûre, elle est incontournable dans le mécanisme d'apprentissage et de compétences.

3.2.2. Le constructivisme et le socioconstructivisme

Piaget (1896-1980) est reconnu comme étant le fondateur du constructivisme. Comme le cognitivisme, ces deux courants (le constructivisme et le socioconstructivisme), plaident pour la construction des savoirs. L'apprenant apprend en se référant aux situations ultérieures et de là, il modifie et construit ses connaissances. Le réseau de connaissances lui permet d'appréhender des situations de plus en plus complexes. Pour Piaget, celui qui apprend organise son monde en s'y adaptant grâce à son intelligence. En s'adaptant à différents types de situation, l'apprenant développe des compétences dans l'action. La compétence est donc la mobilisation des ressources à bon escient.

La perspective socioconstructiviste insiste sur la dimension interactive dans la construction des connaissances (les interactions enseignants/élèves et élèves/élèves). Les interactions sociales sont capitales dans la construction des connaissances. Elle insiste, par ailleurs, sur l'actualisation des connaissances et sur leur transformation en situations pour s'y adapter. De ce fait, l'individu construit ses connaissances dans un contexte social déterminé.

Ces deux courants parlent de situation-problème comme situation d'apprentissage. Cette situation-problème donne lieu à un conflit cognitif favorisant le changement conceptuel permettant à son tour le développement et la progression des connaissances des élèves. Vygotsky propose la zone de « *prochain développement* ». Il la définit comme l'écart existant entre le niveau de résolution d'un problème, chez l'apprenant, avec l'aide d'un adulte et ce qu'il apprendra à faire tout seul.

Dans cette perspective constructiviste/socioconstructiviste de l'enseignement/apprentissage, la compétence est :

« La mise en œuvre, par une personne ou un groupe de personnes, de savoirs, savoir-être, savoir-faire ou de savoir-devenir dans une situation donnée ; une compétence est donc toujours contextualisée dans une situation précise et est toujours dépendante de la représentation que la personne se fait de cette situation. » (Jonnaert : 2009 : 9)

Dans le modèle constructiviste (Piaget), l'apprenant remet en cause ses connaissances antérieures lorsqu'il est confronté à des situations ou des informations opposées avec celles-ci. De ce fait, il prend conscience et cherche des connaissances nouvelles pour lui tout en établissant des liens avec le milieu. Le débat se fait entre l'apprenant et lui-même ce qui va engendrer un conflit cognitif. Alors que dans le modèle socioconstructivisme (Vygotsky), le débat se fait entre les apprenants ou entre apprenants et adultes dans un cadre social comme l'école par exemple. Face à une situation problème, la recherche de solutions se trouve consolidée lorsque cet apprenant se rend compte que les autres ne partagent pas les mêmes idées que lui. Le même conflit va apparaître sauf que pour le deuxième modèle, il s'agit d'un conflit sociocognitif car, l'apprenant mettra en cause ses représentations.

3.2.3. L'approche communicative

Cette approche s'est développée à partir des années 80 en réaction aux méthodes audio-orale et audio-visuelle. Le terme approche a été choisi « pour dénoter l'aspect d'ouverture au changement et l'absence de contraintes qui la caractérisent ». Cette approche propose une nouvelle méthode d'apprentissage basée sur l'analyse des besoins des apprenants avant l'élaboration des contenus.

Une autre nouveauté de cette approche : les quatre habilités (compréhension orale et écrite/ expression orale et écrite) peuvent être développées séparément et à des degrés de maîtrise différents car ce qui prime ce sont les besoins de l'apprenant.

L'approche communicative aborde la langue dans son contexte de production et non dans ses structures. Nous pouvons résumer en trois points ses apports

majeurs : centration sur l'apprenant, changement du statut de l'erreur et enseignement de la compétence communicative.

3.2.4. L'approche actionnelle

À partir des années 90, l'approche actionnelle qui constitue une extension/évolution de l'approche communicative met l'accent sur les tâches à réaliser et l'interaction en vue de favoriser l'acquisition des compétences. Dans la perspective actionnelle, l'apprentissage d'une langue comprend les actions accomplies par les apprenants (considérés comme des acteurs sociaux) dans des contextes relatifs à des domaines particuliers en mobilisant les stratégies les mieux adaptées à la réalisation de la tâche. Les compétences générales de l'apprenant reposent sur ses savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir agir et savoir-apprendre.

Dans la perspective actionnelle, toutes les tâches sont liées à des activités sociales et sont directement transposables dans la vie réelle pour développer la compétence communicative. (Puren : 2009) parle de « *perspective de l'agir social* ». Cette approche propose un enseignement de type actionnel qui emploie la même terminologie que celle de l'APC⁹. Cette approche passe, selon Bourguignon (2007) :

« Du paradigme de la communication au paradigme de l'action : apprendre pour agir, pour résoudre une situation problématique. Elle propose un enseignement par scénario pédagogique».

Pour réaliser des projets et insister sur le travail de groupe, la dimension pragmatique des apprentissages est privilégiée. Cela constitue les prémices de l'APC. Les exigences sociales ont toujours donné naissance à des innovations de la discipline. Ainsi, les progrès enregistrés en didactique des langues sont généralement exogènes. Les savoirs fondamentaux s'avèrent insuffisants pour répondre aux demandes de la société actuelle, d'où la nécessité d'identification de compétences d'une complexité élevée.

⁹ APC : approche par compétences

L'APC se veut avant tout une rupture avec la pédagogie par objectifs. Elle vise la construction des savoirs en action pour l'action. Elle prépare l'apprenant d'aujourd'hui au monde du travail de demain.

L'approche par les compétences n'est pas un concept récent. Il tire ses origines du taylorisme et de sa théorie d'organisation et du monde du travail. Cette approche a d'abord investi le monde de la formation professionnelle pour migrer ensuite dans le domaine de l'éducation. Parmi les travaux théoriques qui ont été faits sur ce sujet durant les années 70 citons ceux de Houston et Howsam (1972), Schmiedler (1973), Burns et Klingstedt (1973). Leur but était de préparer l'individu de demain dans les domaines personnel et social. Cette approche vise à décrire dans des référentiels les capacités observables pour exercer un métier.

Quand l'APC fait son apparition dans le domaine de l'éducation, le but était de réformer le système éducatif et d'introduire certains changements liés à l'enseignement. Dans le domaine des langues vivantes, on a tenté depuis longtemps de relier le comportementalisme béhavioral et l'approche cognitive. Il se trouve que cette approche a concilié les deux. Toutefois, elle a également établi des liens avec les principes du constructivisme et du socioconstructivisme.¹⁰ Roegiers (2006 :2-60), quant à lui, explique que l'approche par les compétences est: « *La possibilité, par un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation problème qui appartient à une famille de situations.* »

D'après l'auteur, l'approche par les compétences aide l'élève et lui apprend à mobiliser ses ressources pour faire face à certaines situations-problèmes. Selon lui, elle consiste à rendre les apprentissages plus « *concrets* » et plus « *efficaces* », orientés vers une certaine socialisation. Pour leur part, Bernaerdt et al (1997 : 22) avancent une définition proche de celle de Roegiers :

¹⁰ Les informations citées dans le paragraphe suivant ont été tirées du site web suivant : <http://www.umc.edu.dz/vf/images/cahierlapsi/num2/05.pdf>

« Ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir-être, qui permettent face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets. »

Remarquons que ces définitions se rejoignent sur bien des points ; elles impliquent la capacité d'intégration de savoirs et de transfert de ces savoirs dans des situations de résolution de problèmes dans différents contextes.

Tardif (2006 : 15-20) définit cinq caractères de la compétence :

- le caractère intégrateur : la réalisation d'une compétence permet le recours à plusieurs ressources : cognitives, affectives, métacognitives, contextuelles, etc. ;
- le caractère combinatoire : elle combine plusieurs savoirs et ressources ;
- le caractère développemental : toute compétence continue à se développer tout au long de la vie ;
- le caractère contextuel : chaque compétence s'exerce et se développe dans un contexte particulier ;
- un caractère évolutif : elle permet l'intégration de nouvelles ressources en résolvant à chaque fois un nouveau problème.

Selon Miled, l'approche par les compétences repose sur deux principes :

-Intégrer les apprentissages au lieu de les faire acquérir de façon séparée, cloisonnée ou juxtaposée. Avec l'approche par compétences, on passe d'un apprentissage cloisonnée des savoirs à un apprentissage intégré qui leur donne sens.

- déterminer et installer des compétences pour développer des capacités mentales utiles dans différentes situations. Il s'agit ici de développer des compétences transversales (tell : analyser une situation. Miled (2005 :128-130)

Selon Miled, l'approche par les compétences repose sur le principe de l'intégration des apprentissages pour leur donner du sens et le principe de la détermination et de l'installation des compétences pour développer des aptitudes cognitives permettant de faire face à certaines situations problèmes.

3.3. Les différents types de compétences

Perrenoud (1995 : 38-52) distingue la compétence transversale de la compétence spécifique, la première étant une compétence de haut niveau car elle mobilise des savoirs et des démarches issues de plusieurs disciplines.

« Une compétence transversale est un savoir-agir d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel, social et de l'ordre de la communication qui dépasse les frontières des savoirs disciplinaires, tout en s'y déployant et en favorisant leur acquisition et leur réinvestissement dans les situations concrètes. »

« Les compétences spécifiques sont des compétences dont le champ d'application est délimité à un ensemble relativement restreint de situation faisant appel à des savoirs spécifiques d'une activité professionnelle données. »

Selon l'auteur, la compétence spécifique quant à elle est celle liée à des domaines précis (exemple : écrire un résumé, connaître les théories d'enseignement, connaître les styles d'apprentissage, maîtriser les techniques de l'évaluation), alors que la compétence transversale n'est liée à aucun domaine précis (exemples : analyser, s'auto-évaluer, se concentrer, utiliser un ordinateur, travailler en groupes, prendre des initiatives, prendre des décisions).

3.4. La notion de compétence dans le domaine éducatif

Comme nous l'avons souligné ci-dessus, cette approche a été appliquée dans un premier temps dans le domaine de la formation professionnelle au niveau des entreprises. Elle part du postulat que l'on ne peut pas exercer un métier à la base des connaissances cumulées au cours du cursus scolaire, il faut des compétences qui rendent les savoirs mobilisables et transférables dans des situations réelles. Elle permet l'articulation de la théorie et de la pratique. Le mot clé de cette approche c'est « l'agir », affronter des situations-problèmes pour apprendre « *Il n'y a de compétence que de compétence en acte* » (Le Boterf, 1994 : 16).

Cette méthode vise le passage d'une centration sur les savoirs à transmettre permettant la réalisation d'activités décontextualisées à la prise en compte des activités incarnant ces savoirs (Legendre 2008 : 27-33). En d'autres termes, il

s'agit de donner un sens extrascolaire aux activités scolaires. Cette approche vise l'opérationnalisation des savoirs. Elle prône un enseignement/ apprentissage de type actionnel et vise à « *Développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème.* » (De Ketele, 2000 : 188)

L'APC vise un apprentissage concret et actif. Il s'agit de rendre l'élève capable de résoudre des situations-problèmes en mobilisant ses connaissances dans des situations similaires à la vie professionnelle. Il s'agit de développer les mêmes compétences de résolution de problèmes essentielles chez tous les élèves. L'apprenant capitalise un nombre de connaissances qui le mèneront à une compétence. De ce fait, il apprendra à appliquer ses connaissances dans des situations nouvelles de la vie de tous les jours. Il deviendra l'homme de la situation et résoudra tous les problèmes qui se présenteront à lui. De ce fait, l'élève est placé au centre de l'apprentissage. On le pousse à la curiosité, à la volonté de faire et à la résolution du problème. On doit lui inculquer certains principes dans l'organisation de son activité. Et pour ce faire, il est appelé à : accumuler des informations, apprendre de nouvelles stratégies et enfin apprendre à les réutiliser dans certaines situations.

L'élève et l'enseignant subissent actuellement des transformations en raison des nouvelles technologies puisque le cours est devenu une interaction plus qu'une action. L'enseignant facilite l'apprentissage, oriente l'élève, le conseille, le soutient et l'encourage dans ses productions et dans ses pensées. Selon Roegiers (2000 : 22-25), l'APC poursuit trois objectifs à savoir :

- mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire, plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner. Le rôle de celui-ci est d'organiser les apprentissages de la meilleure manière pour amener ses élèves au niveau attendu ;
- donner du sens aux apprentissages, montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école, à situer les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans ces situations ;

- certifier les acquis des élèves en termes de résolution de situations concrètes et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire que l'élève s'empresse d'oublier et qu'il ne sait pas comment utiliser dans la vie active.

Dans le premier objectif, l'enseignant oriente l'apprenant vers ce qu'il doit maîtriser ; l'accent ici est mis sur l'apprenant et son apprentissage et non sur l'enseignant et son enseignement. Le deuxième objectif est centré sur les fondements de l'apprentissage, sur les pré-requis qui doivent être réutilisés dans des situations authentiques.

L'un des objectifs de l'approche par les compétences, selon Perrenoud (2000 : 58), est de donner la possibilité à tous les apprenants de cumuler des savoirs pratiques au lieu de se limiter aux savoirs disciplinaires.

« On peut espérer qu'une relation entre des savoirs et des pratiques sociales permettra aux élèves qui n'ont pas acquis ce sens de la culture pour la culture, de trouver d'autres clés pour donner du sens aux savoirs enseignés, des clés qui leur manquent cruellement dans les systèmes éducatifs centré sur les savoirs disciplinaires. » Perrenoud (2000 : 58)

3.4.1. Organiser les apprentissages par compétences

Dans l'organisation de l'apprentissage par compétences, Beauchêne (2012) recommande quatre démarches pédagogiques à adopter en classe :

- a. la confrontation à la tâche : Piaget (1947) définit l'apprentissage comme un processus de construction de connaissances. Ce processus est sujet à deux opérations mentales capitales : l'assimilation et l'accommodation. L'élève est amené incessamment à mettre à profit ses connaissances pour résoudre ce que le psychologue appelle un conflit cognitif. De ce fait, l'apprentissage doit s'orchestrer de façon à confronter les élèves à des situations ayant du sens, leur permettant de chercher des solutions.
- b. l'interaction élève/élève : le travail de groupe est à privilégier : d'une part, il contribue à positiver les représentations de l'élève et d'autre part, il favorise la naissance de conflits cognitifs indispensables à l'apprentissage.

c. la formulation de critères : il s'agit des critères de réussite et des critères de réalisation de tâches. Les premiers définissent les résultats de la tâche et les seconds les moyens à connaître pour y parvenir.

d. la verbalisation et la prise de conscience : on invite l'élève à s'exprimer sur son parcours, ses critères de réalisation et de réussite ; il s'agit de la métacognition. L'élève va expliquer sa démarche pour réfléchir sur celle-ci en vue de la réajuster. Cet échange d'expériences permet à l'élève de prendre conscience de l'efficacité de ses stratégies.

En résumé, cette approche vise à permettre à l'enfant d'apprendre en le plaçant dans des situations de résolution de problèmes ; de ce fait, il se figure la tâche qu'il est amené à accomplir, il définit des critères de réalisation et d'évaluation du produit final et en dernier lieu il prend conscience de ce qu'il fait et de ce qu'il a appris.

La compétence telle que définie par Perrenoud (2000 : 58) se rapporte largement au français comme matière à part entière. L'auteur prend par exemple en projet d'écriture le conte (type de texte étudié en 2^{ème} AM dans le programme algérien), ce texte est destiné aux élèves du même âge. Il faudrait des connaissances relatives au type de texte « *narratif* », des connaissances lexicales et linguistiques mais aussi des connaissances en récit imaginaire, en fées et en sorcières. Toutes ces connaissances disciplinaires de haut niveau sont enseignées. Cependant elles ne sont pas aussi importantes pour devenir des ressources complémentaires exploitables dans des projets interdisciplinaires. En conséquence, les programmes de toutes les disciplines doivent converger vers des compétences interdisciplinaires. De la sorte, l'apprenant développe une posture scientifique et expérimentale et les savoirs théoriques prendront sens. Ainsi, l'apprenant saura à quel type de question il va être confronté: philosophique ou scientifique ?

3.4.2. Les conditions de la réalisation de l'approche par les compétences dans le domaine éducatif

Perrenoud (1998 :9) considère que la mise en œuvre de l'APC est conditionnée par des principes qu'il faudrait observer pour l'optimiser :

- renverser le rapport entre savoirs et actions en situation : Perrenoud propose de partir de situations complexes pour interroger des savoirs. Il insiste sur la nécessité de la mise en pratique des connaissances : « *Les savoirs ne sont socialement reconnus qu'à condition d'être mis en scène et en valeur par des schèmes de communication, de présentation, de négociation.* »

A ce propos, Meirieu (1995 :19) avance la notion de « désétayage », le fait de parvenir graduellement à transposer ses connaissances dans des situations extrascolaires. Cette transposition n'est possible que dans la mesure où des stratégies de formation sont intégrées dans les programmes car les savoirs scolaires « *ne se transforment pas magiquement en ressources mobilisables* » Perrenoud (1998 :11).

- construire une transposition didactique réaliste et visionnaire : il s'agit de prévoir pour l'élève les situations auxquelles il doit faire face dans sa vie future. A cet effet, il faudrait s'interroger sur ce qui attend ces apprenants.
- changer les volumes horaires et les contenus disciplinaires: l'auteur avance l'hypothèse qu'un apprentissage ne peut en aucun cas se déconnecter des autres disciplines car les compétences sont réinvesties dans différentes disciplines. Dès lors, il devient indispensable de : « *Marier des disciplines dont l'une donnera la maîtrise d'outils d'expression pour mieux communiquer et formaliser les contenus de l'autre* ».

Ce travail est envisageable dans les collèges algériens puisque dans les matières scientifiques, la terminologie française est potentiellement présente.

- fixer comme unique objectif le programme d'un palier sans préparer le suivant. L'auteur pense que cette approche est favorable uniquement aux bons élèves qui iront jusqu'au bout de leur scolarisation mais qu'en est-il des autres ? En conséquence, il

insiste sur le cloisonnement dans l'enseignement des compétences.

- changer radicalement la façon d'enseigner et de faire apprendre : la question de l'enseignement est centrale, avons-nous préparé les enseignants à tous ces changements pédagogiques ? Leur a-t-on inculqué les théories d'enseignement d'une langue étrangère ? Cette mission est du ressort des inspecteurs mais l'ont-ils menée à bien ?

Selon Perrenoud, dans cette approche, l'objectif est de « *faire ce qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire* ». L'enseignant doit proposer des situations problèmes aux élèves et les aider à trouver des solutions en mobilisant des compétences pour en installer d'autres¹¹. L'enseignant ne doit pas se contenter des exercices du manuel mais il doit plutôt ouvrir le débat, proposer des travaux, des projets qu'il négocie avec ses élèves. Les enseignants doivent rompre avec les anciennes méthodes d'enseignement pour installer chez les élèves de nouvelles façons d'apprendre.

- changer les modes d'évaluation : l'évaluation formative est nécessaire dans cette approche, elle ne porte pas sur des acquis mais sur les processus en cours. Cependant, d'autres évaluations sont envisageables en fonction des situations et des compétences à faire valoir. Développer des compétences ne se limite point à appliquer le programme et à réaliser toutes les activités du manuel ; mais il s'agit de vérifier continuellement la construction de celles-ci.
- former les enseignants ; il est urgent de changer la culture et le rapport au savoir qu'ont les enseignants. Il faudrait les armer en les imprégnant des nouvelles avancées en didactiques des langues. L'enseignant doit connaître la définition, les objectifs et les

¹¹ Dans ce cas, l'apprentissage se situe dans la zone proximale de développement, avec l'aide du médiateur, l'élève arrive à résoudre le problème (cf. Deuxième partie, Chapitre1, le socioconstructivisme).

démarches de cette approche qu'il est amené à pratiquer dans sa salle de cours.

3.5. L'APC dans le système éducatif algérien : un effet de mode ou une réponse à l'échec scolaire ?

Nous pouvons lire dans la revue du Ministère de l'Education Nationale¹² (désormais MEN), le parcours des réformes qu'a connu le système éducatif algérien, ainsi que les intentions poursuivies par chacune :

- de 1963 à 1973 : la finalité des programmes était incontestablement l'algérianisation de ceux hérités du système colonial. La langue française occupe une place prépondérante, elle est considérée comme un vecteur de connaissances technologiques et scientifiques. Les programmes sont expurgés de toute tendance idéologique ou culturelle. De ce fait, les cours de français se résumaient à l'analyse des textes littéraires. On entraînait l'élève à la dissertation et au commentaire.

- de 1974 à 1976 : le français acquiert le statut de langue étrangère, l'enseignement bilingue est aboli. L'arabe prend une place de choix. Les textes de 1976 mettent l'accent sur la nécessité de l'accès à la documentation en langue étrangère et la connaissance de la civilisation de l'autre, afin de développer la compréhension mutuelle entre les peuples.

- les années 80-90 : les programmes redéfinissent à chaque fois les objectifs de l'enseignement/apprentissage du français qui est la langue de l'enseignement à l'université. A la fin des années 90, on commençait à faire le bilan de toutes ces réformes.

- à partir de 2003, année de la réforme, se dessinent les nouvelles orientations du système éducatif algérien. Des moyens sont investis pour mener à bien cette entreprise réformatrice à savoir la formation des enseignants et l'évaluation cyclique des programmes. Le cycle moyen est ramené à une durée de quatre années au lieu de trois.

¹² La réforme de l'école algérienne, avril 2009

La commission nationale de la réforme du système éducatif algérien a été installée le 13 mai 2000. Elle a procédé à l'évaluation du système en vigueur pour en déceler les défaillances et en dresser le bilan. Perrenoud (2000, 53) pense que les réformes des systèmes éducatifs peuvent poursuivre l'une des finalités suivantes :

- moderniser les finalités de l'enseignement, pour les mieux ajuster aux besoins des personnes et de la société.

- mieux atteindre des objectifs de formations donnés, à instruire plus largement et efficacement les générations scolarisées.

La réforme du système éducatif algérien embrasse les deux finalités. De toute évidence, le champ de l'éducation a toujours été soumis à des demandes et à des facteurs externes et la société algérienne a connu de nombreux changements, ces dernières décennies, qui ont occasionné des transformations radicales dans les structures essentielles du pays et en particulier dans le domaine de l'éducation. Ainsi, les curricula ont été remaniés donnant naissance à de nouvelles intentions éducatives formulées par les hautes instances. De la sorte, et afin de rendre les programmes plus conformes aux besoins de la société, plusieurs réformes ont été effectuées à de courts intervalles. C'est pourquoi, à l'instar de plusieurs pays africains qui appliquent l'APC actuellement, l'Algérie a adopté cette approche dans les dernières refontes éducatives des programmes depuis 2003.

L'objectif capital de cette démarche est de recentrer les apprentissages sur l'apprenant. Roegiers (2006 :51), estime que les objectifs des refontes du système éducatif algérien sont les suivants :

- traduire à l'école les changements institutionnels, économiques, sociaux et culturels intervenus en Algérie au cours des dernières années, afin de permettre à l'école de mieux véhiculer les valeurs de tolérance et de dialogue, et de préparer les élèves à exercer leur citoyenneté dans une société démocratique ;

- permettre à l'école d'assurer au mieux sa fonction d'éducation, de socialisation et de qualification ;

-continuer la démocratisation de l'enseignement : le rendre accessible au plus grand nombre, et garantir à chacun des chances égales de réussite ;

-répondre au défi de la mondialisation de l'économie, qui requiert des qualifications de plus en plus élevées et de plus en plus compatibles aux exigences de mobilité professionnelle ; recourir aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) pour les apprentissages scolaires, et apprendre à utiliser celles-ci dans les différents secteurs de la vie active.

L'objectif central de ces réformes, selon Roegiers, est de donner du sens aux apprentissages, de mettre en avant leur fonction sociale et socialisante. La réforme actuelle des programmes algériens en langues étrangères s'oriente vers une approche par les compétences ; c'est une démarche d'action. Perrenoud (2000 : 53) explique ainsi la motivation des réformes par l'approche par les compétences :

« Il paraît assez évident que le moteur principal d'une telle réforme est la volonté de faire évoluer les finalités de l'école pour mieux les adapter à la réalité contemporaine, dans le champ du travail, de la citoyenneté ou de la vie quotidienne ».

Les textes officiels ne sont pas explicites quant à la mise en œuvre de cette approche, on substitue les nouveaux programmes aux anciens sans se soucier de l'efficacité du système scolaire. La réforme de l'enseignement des langues suit la tendance mondiale structurée autour de la communication et du plurilinguisme qui permettent l'ouverture du pays sur le monde et par là facilite l'accès au savoir universel. L'école algérienne s'est assignée comme tâche principale de développer les capacités de communication chez l'élève algérien pour lui permettre de maîtriser au moins deux langues étrangères.

Perrenoud (2000 : 58-62) quant à lui, pose une condition pour la réussite de l'APC ; c'est le changement de curriculum, de mentalités et de pratiques qui prévalaient dans les anciens systèmes. Il pense que, l'APC :

« *Se limite souvent, dans les réformes curriculaires en cours, à mettre l'accent sur les capacités, disciplinaires ou transversales. Il n'y a alors pas de développement et pas de véritables compétences* ».

3.5.1. Pourquoi l'approche par les compétences ?

De nos jours, il est à noter que les connaissances déclaratives disciplinaires ne suffisent plus pour acquérir un savoir-faire ; avoir des connaissances n'est pas une garantie de réussite. C'est pourquoi l'école doit préparer l'apprenant à affronter la vie extrascolaire, à mettre à profit le savoir scolaire. L'APC développe selon Hirtt (2009). « *Une conception de l'éducation entièrement vouée à faire de l'école un instrument docile au service de la rentabilité économique et du profit* ». Donc, les apprentissages sont basés sur l'aspect socio-économique

« Ces services de formation [il s'agit de la formation professionnelle] pouvant être coûteux pour l'entreprise, celle-ci a évidemment intérêt à agir sur l'école pour la pousser à transformer ses programmes en termes de compétences. » (Bosman et al, 2000 : 52)

C'est l'intention poursuivie par le MEN : les nouveaux programmes inscrits dans cette approche par les compétences, prévoient l'acquisition d'un savoir-faire réel chez les apprenants afin de les préparer au marché du travail. Dans sa réforme du système éducatif, pour le cycle moyen, le MEN a opté pour un enseignement de langues de type actionnel.

L'introduction de l'APC dans le système éducatif implique un processus de changement qui dépasse les simples modifications curriculaires et va au-delà de la question des programmes. Pour ce faire, il est indispensable de changer les pratiques professionnelles des enseignants.

Ce qui est à constater dans ce que nous venons d'avancer et à partir des définitions données, c'est que la compétence ne peut se développer qu'en situation authentique et dans l'action. Pour extraire les savoirs à une abstraction et les opérationnaliser, l'illustration ne semble plus suffisante, il faudrait plutôt partir d'un problème réel pour atteindre son objectif. Afin que tout cela soit réalisable, les programmes doivent s'organiser en conséquence.

Le but de l'approche par les compétences est donc, de conduire l'enseignant et le guider dans la création de certaines situations que l'on nomme « situations-problèmes ».

3.5.2. La situation-problème

Afin de développer des compétences, l'enseignant est tenu de créer des situations d'apprentissage qui se rapprocheraient le plus possible de la réalité. Malheureusement, le concept de « *situation-problème* » est très mal compris par les enseignants et n'est pas bien développé dans les textes officiels. L'appellation attachée au mot « *problème* » apporte une confusion car la situation problème ne signifie pas problème dans son sens propre.

Qu'est-ce que donc qu'une situation problème ?

Une situation problème est une situation réelle, authentique. Elle se résume dans des activités concrètes qui amènent l'élève à dépasser un certain nombre d'épreuves obligatoires.

D'une part, une situation-problème est une situation de transfert qui vérifie ou permet le réinvestissement des acquis. D'autre part,

« C'est une situation de mobilisation de ressources cognitives qui aident, non seulement les activités cognitives à mobiliser pour résoudre un problème mais encore des ressources issues des moments et des contextes de sa réalisation. » (Perrenoud, 2000 :56)

Cependant il y a une seule définition de « la situation-problème » dans le programme établi par le MEN (2012 : 12-15) et cette définition n'est pas précise et ne permet pas de cerner concrètement en quoi consiste la « *situation-problème* »:

« La situation problème est une situation d'apprentissage signifiante et concrète. Elle a un lien avec la réalité de l'élève, l'interpellant en faisant naître chez lui un questionnement. Sa pratique, fondée sur l'activité, donne l'occasion à l'élève d'expliquer sa démarche, d'explicitier sa pensée et de justifier ses choix pour répondre aux questions posées ou au problème à résoudre. »

Les enseignants susciteront la mobilisation des compétences dans des situations variées et favoriseront les interactions entre les élèves par la mise en place de situations- problèmes.

Dans l'approche par compétences, mettre l'élève en situation d'évaluation, c'est le placer en situation d'intégration où il doit résoudre une situation-problème.

Perrenoud estime que la situation-problème représente une activité concrète à exécuter dans certaines situations qui supposent qu'un apprenant traverse certaines épreuves obligatoires dans le processus enseignement/apprentissage pour y arriver.

Cependant la situation-problème tend vers certains objectifs à savoir : « *les obstacles, les fictions sous contrôle et l'auto construction des savoirs* » (Perrenoud : 2012 : 12-15).

Pour ce qui est des obstacles, ils sont en relation étroite avec le savoir des apprenants, l'insuffisance de connaissances, de savoir-faire et savoir-agir, sans oublier le savoir-être qui signifie le comportement approprié.

Le deuxième objectif représente les fictions sous contrôle. Ici il s'agit de la tâche demandée, si cette dernière est bien réfléchie, la situation-problème est maîtrisée par l'enseignant. Ce dernier doit anticiper les difficultés que pourraient rencontrer les élèves et prévoir les outils auxquels il devrait faire appel pour les résoudre.

Quant au troisième objectif, il s'agit de l'auto-construction des savoirs. La situation- problème doit permettre à l'apprenant de construire son propre savoir et d'aller au-delà de l'information ; cette étape lui permet de faire face à certaines situations surtout si ces dernières sont liées à des situations identiques à celles de tous les jours.

3.6. Limites de l'approche par les compétences

Plusieurs critiques ont été formulées à l'égard de cette approche. On lui reproche d'être une version améliorée de la pédagogie par objectifs. On évalue les apprenants sur des situations-problèmes qui ne se reproduiront pas forcément dans la vie future.

Pour une réalisation des objectifs finaux et l'installation des compétences, de grands moyens (*matériels et humains*) sont à déployer. La réussite de l'APC est tributaire principalement des enseignants qui doivent travailler en collaboration avec leurs collègues des différentes disciplines. Les enseignants doivent être très bien formés initialement et suivre des formations en continu. De plus, si l'APC insiste sur la pragmatique des apprentissages, son apport concernant les activités cognitives de l'apprenant demeure moindre :

[L'APC] comporte des limites, notamment celles liées à la nécessité de développer des modèles cognitifs d'apprentissage des compétences, qui font encore assez largement défaut. » (Nguyen et Blais, 2007 : 17).

En effet, jusqu'à nos jours, les apports de l'APC demeurent purement théoriques et n'ont pas été consolidés par des théories scientifiques.

En outre, ses opposants lui reprochent son inféodation au domaine économique puisque cette approche véhicule une vision réductionniste du rôle de l'école qui, en tant qu'institution sociale et humaine, a pour mission de former l'apprenant dans toutes ses dimensions humaines et pas seulement socio-économiques et professionnelles. Etant donné que l'enseignement est vu au travers du seul prisme de l'économie, le développement citoyen et humaniste de l'apprenant est minimisé voire négligé.

En effet, l'APC centre l'apprentissage sur les connaissances et les compétences à faire acquérir à l'apprenant et relègue en second plan l'épanouissement intellectuel et cognitif. Pour sa part Deltour (2013), soulève le problème du patrimoine culturel dans cette approche qui donne la priorité au champ économique :

« Le patrimoine culturel tend à devenir accessoire dans le champ éducatif colonisé de plus en plus par le champ économique. La lutte pour la conservation de son autonomie devient un enjeu capital. Un premier combat consiste donc à rendre au curriculum ses couleurs citoyennes et humanistes. »

Ainsi, les curricula doivent véhiculer des valeurs sociales partagées par les membres de la communauté. Certes, elle est une pédagogie pertinente mais son application doit être circonspecte, structurée et surtout adaptée au contexte éducatif.

Par conséquent, l'application de l'APC dans le système éducatif algérien soulève un certain nombre de problèmes :

- si les programmes de FLE prônent en apparence une approche par les compétences, ils imposent un schéma d'activités traditionnelles c'est-à-dire qu'un même support sert à réaliser plusieurs activités. Ce qui ne cadre pas avec l'APC qui se base sur la résolution de situations-problèmes toujours plus complexes.
- les pratiques enseignantes résistent au changement. Bien souvent, elles axent l'enseignement sur le savoir et l'apprenant se trouve exclu. Il n'a pas beaucoup d'initiative.¹³

En outre, sur le plan pratique, l'application de cette approche rencontre des difficultés car les enseignants n'y sont pas bien préparés.

Pour la réussite de l'approche par les compétences, la formation des enseignants est décisive. Ces derniers doivent être convaincus de l'importance et des bienfaits de ces changements. Ils doivent aussi apprendre à travailler avec les nouvelles méthodes, car l'objectif de l'approche par les compétences ne se définit pas seulement dans le changement des programmes, mais plutôt dans le placement de certaines méthodes de travail (d'enseignement). Il faudrait non seulement une régénération des programmes et des manuels scolaires, mais aussi une rénovation des méthodes d'enseignement surtout lorsqu'il s'agit de l'enseignement des langues étrangères.

La méthode de base qui a été instaurée par le MEN est la pédagogie du projet. Sur quoi se base cette méthode ? Quelles sont ses caractéristiques ? Et pourquoi l'a-t-on introduite dans le système éducatif algérien ?

¹³ Nous nous sommes basée sur notre propre expérience mais surtout sur les séances de classes auxquelles nous avons assisté lors de notre enquête.

3.7. La pédagogie du projet

La pédagogie du projet remonte à John Dewey, cependant elle n'a été concrétisée qu'en 1918 par William Heard Kilpatrick. C'est une pratique active qui facilite l'apprentissage et permet l'accès à un produit final. Le produit peut être réalisé de manière individuelle ou collective. Il ressemble comme l'estime Huber (1999 :17) à : « *Une entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète sociale, en intégrant des savoirs nouveaux.* ».

Dewey (cité par Hougardy, Hubert et Petit, 2001 :1), décrit la pédagogie du projet d'une manière très précise :

il faut en premier lieu que l'élève se trouve dans une situation authentique d'expérience ; qu'il soit engagé dans une activité continue à laquelle il s'intéresse pour elle-même ; en deuxième lieu, qu'un problème véritable surgisse dans cette situation comme stimuli de la réflexion ; en troisième lieu qu'il dispose de l'information et fasse les observations nécessaires à la solution ; en quatrième lieu que des solutions provisoires lui apparaissent et qu'il soit responsable de leur élaboration ordonnée ; en cinquième lieu que la possibilité et l'occasion lui soient données de soumettre ces idées à l'épreuve de l'application pour déterminer leur portée et découvrir par lui-même leur validité.

La démarche dont parle Dewey est axée sur le dynamisme de l'intelligence. L'esprit doit tout entier se concentrer sur l'observation et les propositions des apprenants doivent être prises en considération et ne doivent en aucun cas être négligées.

De son côté, Jean Houssay (2002 :39) définit l'acte pédagogique comme étant un espace très étroit qui relie trois axes importants : l'enseignant, l'apprenant et le savoir. Le savoir en lui-même remembre le programme à enseigner et la formation. L'auteur a établi un schéma, « le triangle pédagogique » dans lequel il explique la relation étroite qui existe entre le savoir, l'enseignant et l'apprenant tout en introduisant d'autres éléments qu'il considère importants dans le processus enseignement/apprentissage.

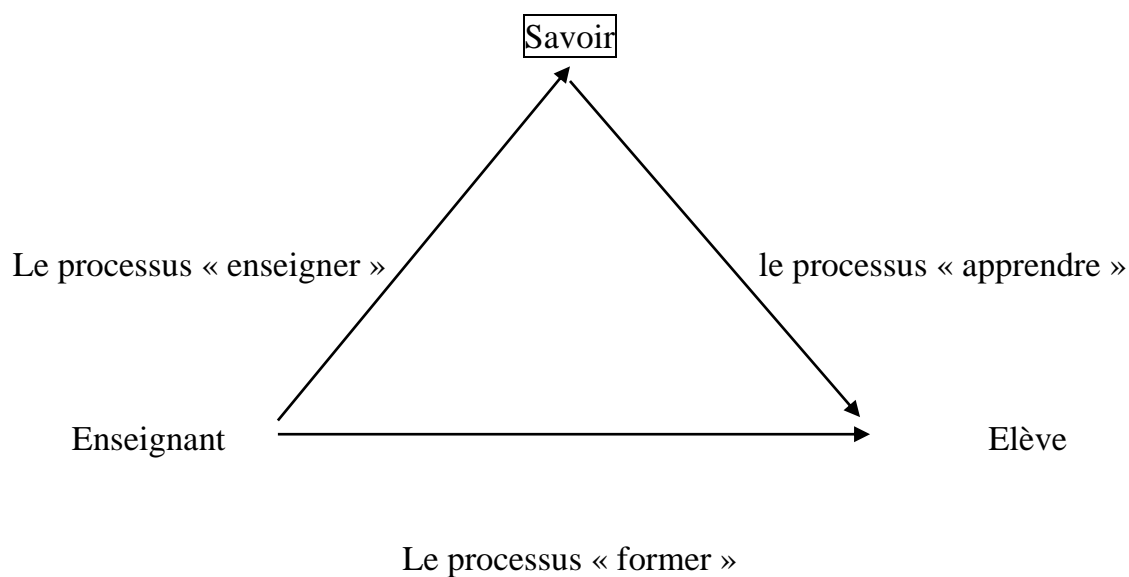


Figure 13 : Le triangle pédagogique de Houssaye

Le schéma suivant permet de reconnaître trois processus à savoir :

-le processus d'enseignement, ici dans ce cas l'enseignant est la base de tout enseignement.

-le processus de formation, ici il s'agit de la relation existante entre l'enseignant et l'apprenant.

-le processus d'apprentissage, dans cette étape, l'apprenant apprend par lui-même, il construit son propre savoir.

En résumé, Houssay explique que l'enseignant est celui qui a de l'avance par rapport à l'apprenant et de ce fait, c'est lui qui attribue le savoir. Pour ce qui est de l'apprenant, il reçoit le savoir grâce à la « *situation pédagogique* ». Donc l'enseignant est le formateur et l'élève est l'informateur. Cette formation se fait grâce à des outils ou ce qu'on appelle « *projets* ».

L'objectif de la pédagogie du projet est le renforcement des compétences cognitives et innovantes chez tout élève. Pour ce qui est de l'enseignement, il préconise trois types de projets : le projet d'établissement, le projet pédagogique et le projet de l'apprenant.

- Les bases théoriques de la pédagogie du projet :

La pédagogie du projet comme nous l'avons souligné au début, n'est pas un concept récent, c'est la conséquence de plusieurs traditions. John Dewey est considéré comme l'un des fondateurs de cette théorie qui relève de la pédagogie du projet. Il estime que : « *L'individu cherche spontanément à se développer et à atteindre un haut niveau de réalisation personnelle : l'école doit lui fournir les moyens de se réaliser.* »

L'idée que préconise Dewey c'est : « apprendre en faisant et non en écoutant » comme cela a été le cas pour la pédagogie traditionnelle ; l'élève doit : « agir, construire des projets, les mener à leur terme, faire des expériences et apprendre à les interpréter ».

Un autre instituteur s'est intéressé à la question, il s'agit de Célestin Freinet. D'après lui, il faut mettre l'apprenant en situation active et fondamentale. Pour cela, il propose un système qui repose sur trois axes :

- la disposition du groupe,
- les savoirs organisés dans des projets d'étude,
- l'école à la base de tout projet et comme vecteur de diffusion des savoirs et des produits.

Ces deux théoriciens soutiennent les méthodes actives. Un autre praticien a participé à la consolidation de la théorie de la « pédagogie du projet » ; il s'agit de Jean Piaget. Piaget (cité par Hubert, 1999 :8) estime que : « *les connaissances sont construites par l'individu par l'intermédiaire des actions qu'il accomplit sur les objets* ». Ici l'auteur redonne à l'apprenant de l'importance dans l'apprentissage. De même que le constructivisme, la pédagogie cognitive a influencé la pédagogie du projet. L'élève est stimulé, encouragé, incité à la réalisation du projet auquel il appartient et à travers lequel il se réalise. Arpin et Capara (2000 :13) estiment que :

« Cette pédagogie démontre que c'est en confrontant ses conceptions antérieures avec de nouvelles informations que l'apprenant les transforme et s'approprie vraiment les nouvelles connaissances. Un élève, dans un contexte d'apprentissage par projet, doit puiser dans son environnement, orienter son questionnement, mettre en relation de nouvelles connaissances avec les connaissances qu'il possédait, interagir avec les autres et modifier ainsi ses représentations initiales, ce qui lui permettra de se faire une meilleure idée du monde qui l'entoure. La pédagogie cognitive met également l'accent sur la motivation qui constitue également une part importante dans l'acquisition des connaissances. Or, dans la pédagogie du projet, l'élève est motivé à élaborer le projet auquel il adhère. Il vit activement toutes les étapes avec une volonté de réussir et d'en voir la réalisation ».

Cependant, la pédagogie du projet n'est pas une fin en soi. Elle remplit certaines fonctions. Bru et Not (1987 : 66) en distinguent cinq principales:

- une fonction économique productive: la réalisation du projet doit prendre en considération les contraintes économiques, temporelles, matérielles et humaines. Elle guide les apprenants dans la gestion de l'environnement.
- une fonction thérapeutique : elle réitère l'intérêt des apprenants pour l'école en leur permettant la participation à des activités aussi bien sur le plan apprentissage, social et professionnel.
- une fonction didactique : la pédagogie du projet mobilise les savoirs et savoir-faire et sert au développement des compétences et des idées nouvelles.
- une fonction sociale : l'ouverture à l'autre et la reconnaissance par les autres. Elle aide le partage entre les membres et la confrontation des avis.
- une fonction politique : la pédagogie du projet sert à la socialisation ; le projet actif sert d'étape à la vie sociale.

Lebrun (2007 : 160-161), quant à lui, s'intéresse beaucoup plus aux caractéristiques de la pédagogie du projet qu'à ses fonctions, il estime que le projet:

- [est] Initié à partir d'une thématique concrète de la vie (besoin, manque, conflit sociocognitif, souhait d'arriver quelque part, d'aboutir à quelque chose, etc.) soit

par le professeur, soit par les étudiants eux-mêmes (individus isolés ou groupes d'individus) ;

-Fait appel à diverses connaissances à intégrer et à des compétences comme l'anticipation, l'innovation, la création ;

-Fait l'objet d'une négociation permettant l'explicitation et la socialisation de l'intention d'action et aboutissant à un consensus explicite entre enseignants et étudiants ;

-Suscite de l'intérêt et de la motivation, car il articule un but et les moyens pour y arriver ;

-Aboutit à la production d'un objet au sens large (intellectuel, matériel ...) ;

-Permet à l'élève :

-L'acquisition personnelle de savoirs et de savoir-faire nouveaux (apprentissage) ;

-L'acquisition d'une meilleure maîtrise de l'environnement par les réponses au « problème » contextualisé de départ et par toutes les découvertes engendrées par le processus du projet ;

-L'acquisition d'une connaissance de soi-même, de ses besoins, de ses limites, de ses manières de fonctionner ; C'est une aventure qui s'inscrit dans la durée, qui s'enrichit de ses tâtonnements, de ses essais, de ses erreurs, de ses amendements successifs, bref, qui reste susceptible d'évolutions ultérieures.

Par ailleurs, Boutinet (2005 : 211) insiste sur les deux moments de l'élaboration du projet : l'amont et l'aval du projet :

« La pédagogie du projet se concrétise par une démarche qui pourrait être cernée à travers l'articulation de deux temps caractéristiques : l'amont du projet, l'aval du projet. ».

La première phase, « *l'amont du projet* », comporte trois étapes : un diagnostic de la situation, une négociation définissant les objectifs d'action et un descriptif des moyens à mobiliser pour atteindre ces objectifs.

Dans la phase de l'aval du projet, l'auteur retient trois étapes : la planification des activités, la réalisation proprement dite du projet et finalement l'évaluation du

projet. Il ajoute : « *un authentique projet trouve toujours son point de départ dans l'impulsion de l'élève.* ».

Dewey (cité par Nissen 2003 : 45) souligne la difficulté de la conception d'un projet ; il estime que cette tâche nécessite un effort monumental et doit répondre aux questions suivantes :

- quelles sont les conditions offertes par l'environnement ?
- quels sont les savoirs et les savoir-faire totalisés par l'élève ? Comment mettre en place des situations qui les mobilisent et favorisent leur acquisition ?
- compte tenu de ces réponses, dans quelle mesure ce projet est-il faisable et comment peut-on le concrétiser ?

Signalons que dans notre analyse du programme, nous nous trouvons très loin de cet esprit critique précédant la réalisation du projet : « *c'est le même programme pour tous* », et aucun diagnostic n'est posé en début d'année. À ce sujet, Ellis (1990 : 67) décrit la situation de l'enseignement/apprentissage dans une classe de langue comme complexe et non linéaire, d'où la nécessité d'adopter des démarches diversifiées pour embrasser un public plus large.

Pour cette raison, tout projet doit passer par certaines étapes. Ces dernières doivent être prises en considération par l'enseignant ; ce sont : le choix du thème, la production et le bilan des résultats.

Pour les tenants de la pédagogie classique, c'est à l'enseignant de choisir les thèmes qu'il propose à ses élèves. Pour la pédagogie nouvelle, c'est le groupe d'élèves qui propose les thèmes, l'enseignant ne fait que vérifier la fiabilité du projet.

Pour ce qui est de la production, c'est aux apprenants de conduire leur projet de manière libre et autonome. Ils vont chercher les indications, vérifier leurs succès et leurs échecs jusqu'à ce que leur projet voit le jour et soit concrétisé.

Le

troisième moment est celui du bilan ou de l'évaluation. Chaque projet a pour but d'aboutir à un résultat, un produit concret qui va être jugé et évalué par les destinataires du projet. L'étape de l'évaluation d'un projet

permet de prendre le temps de « *rétrocéder une partie du travail et des acquis du projet aux porteurs* ». (Hubert 1999 :17).

3.7.1. Le projet

Selon Legendre (2005 : 381), le projet est : « *Un dessein, une idée de ce qu'on pense réaliser, une conception des moyens qu'on croit utiles pour exécuter ce qu'on médite.* ». Le concept de « *projet* » a vu le jour grâce au courant de l'éducation nouvelle. La pédagogie du projet est issue des théories socioconstructivistes de l'apprentissage qui ont fait la distinction entre enseignement et apprentissage. Par conséquent, ils ont modifié le rôle de chaque acteur (enseignant-apprenant) au sein du triangle didactique (Guidoume, 2010 : 47)

Le projet est la réalisation d'un produit concret, il s'agit d'une tâche, d'une activité. Il peut être individuel ou collectif. Selon Hougardy (2001 :2), le projet est défini comme étant :

« Une tâche bien définie et réalisée en groupe impliquant son influence et sa mobilisation car, il est la conséquence d'une volonté collective fondée sur des aspirations résultant un produit concret, communicable et utile ».

La définition de Hougardy regroupe plusieurs points. Le projet est considéré comme une tâche qui doit être concrète et bien précise et qui doit être menée jusqu'au bout, il se marque par une volonté collective qui s'achève par une production matérielle et communicable, il fédère et mobilise le même groupe.

En effet, avec le procédé du projet, l'apprenant est mis en situation de résolution de problèmes. Par conséquent, il est partie prenante dans le processus d'enseignement/apprentissage car l'enseignant change de statut ; ce n'est plus le maître qui ordonne mais plutôt c'est un « guide », un « accompagnateur ». Il organise le travail pour permettre aux apprenants de réaliser un projet donné. De ce fait, les apprenants deviennent indirectement des collaborateurs dans la réalisation de leurs savoirs et savoir-faire.

Dewey (selon Hougardy, Hubert & Petit, 2001 :1), estime que la démarche du projet tend vers deux objectifs:

- Fournir un contenu visant à l’instruction ;
- Suivre le principe de l’action qui est organisé vers un but au lieu d’imposer à l’élève des leçons dont il ne comprend ni le but ni l’utilité. C’est dans la mesure où il aura conçu un projet qui l’intéresse, qui l’engage, que l’élève aura l’énergie d’acquérir les connaissances nécessaires et de réaliser les actions indispensables à sa réalisation.

Ce qui signifie que le projet se concentre sur la tâche, ce qui incite les apprenants à réaliser des activités pour atteindre leurs objectifs et concrétiser leurs idées.

Pour Kilpatrick (selon Hougardy, Hubert & Petit, 2001 :5), il existe quatre types de projets :

- le projet de production : le but de ce type de projet est la concrétisation et la réalisation de quelque chose.
- le projet de consommation : son but est l’utilisation, la consommation du produit réalisé par autrui.
- la problématique : ici, on passe de la réalisation d’un produit à la résolution d’un problème.
- le projet d’amélioration : ce n’est plus la réalisation d’un produit, ni sa consommation mais plutôt, la réparation et la reconstitution d’un élément donné d’un projet.

3.7.2. La réalisation du travail en projet

Leclercq et Denis (1998 : 3, cité par Hougardy et al, 2001) estiment que dans le travail réalisé par le groupe on peut fréquemment percevoir l’utilisation de certains modèles d’enseignement/apprentissage qui sont :

- imprégnation/ modélisation
- réception/ transmission
- pratique/ guidage
- exploration/ approvisionnement
- expérimentation/ réactivité
- création/ confortation-confrontation

De leur côté, Hougardy, Hubert & Petit (2001 :3) estiment que pour réaliser un projet, il faut toujours passer par quatre grands moments:

- lancement et définition du projet,
- organisation, planification du travail,
- réalisation du projet,
- évaluation du projet.

La façon de gérer ces moments n'est pas expliquée, c'est pourquoi il appartient à l'enseignant d'y réfléchir en gardant à l'esprit que la réalisation du projet dépend de certains éléments variables d'un projet à l'autre, comme par exemple le nombre d'apprenants dans le groupe, l'évolution du projet, le matériau disponible. Tous ces éléments influent sur la réalisation et la concrétisation du projet. Les quatre moments dont parlent les auteurs ont été schématisés par les auteurs eux-mêmes :

Figure 14 : Lancement et définition du projet

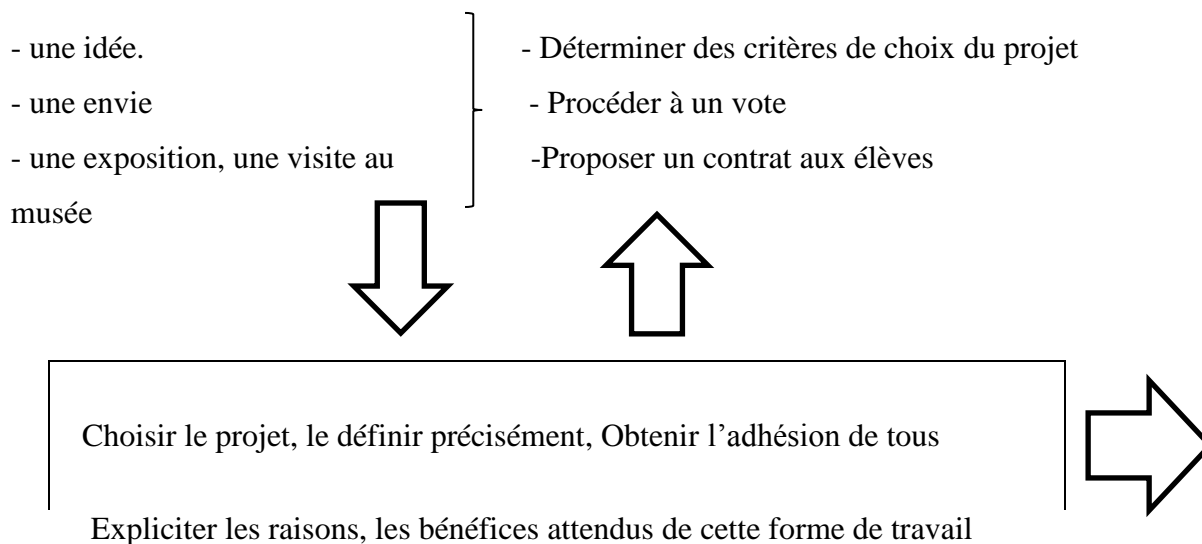


Figure 15 : Organisation, planification du travail

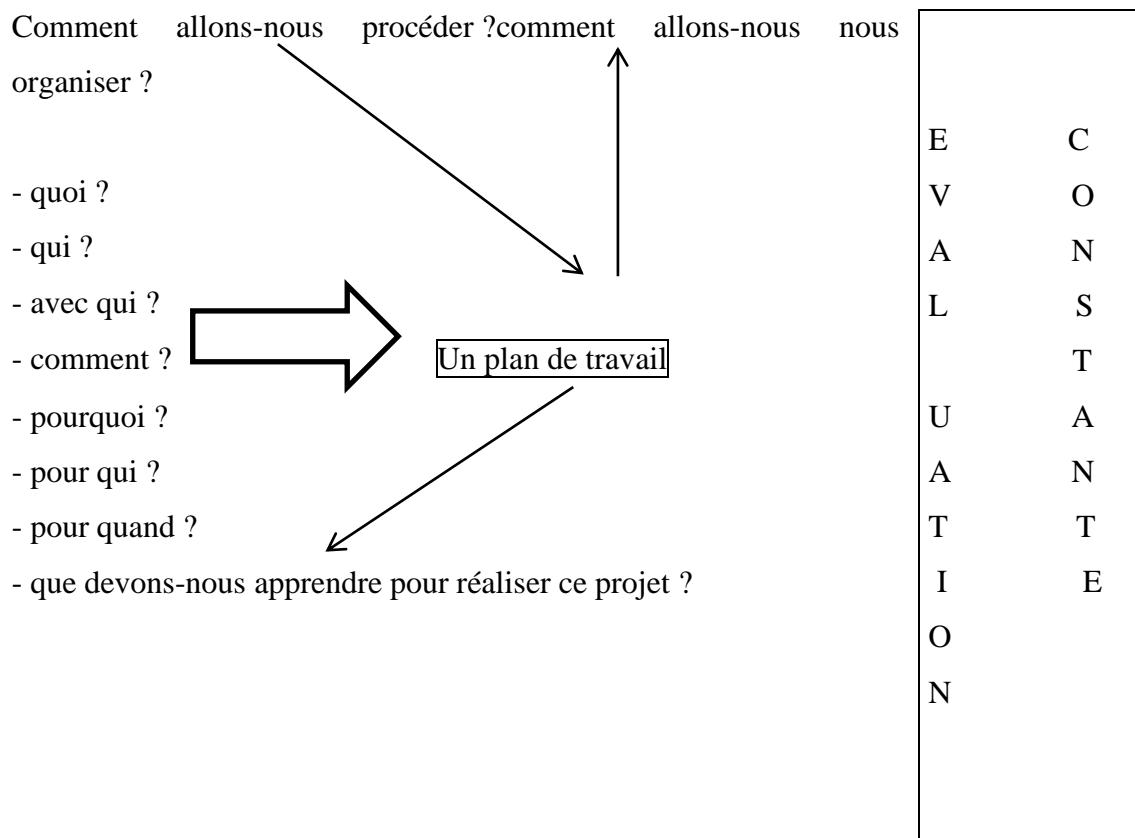


Figure 16 : Réalisation des tâches

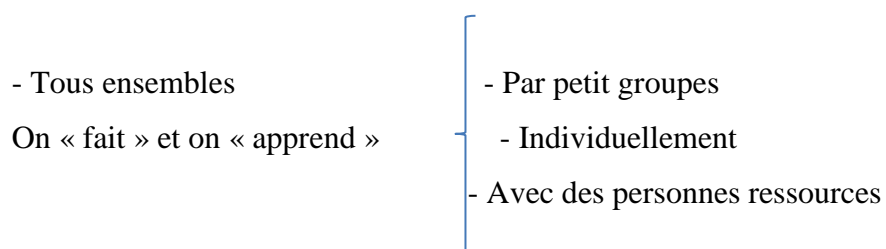
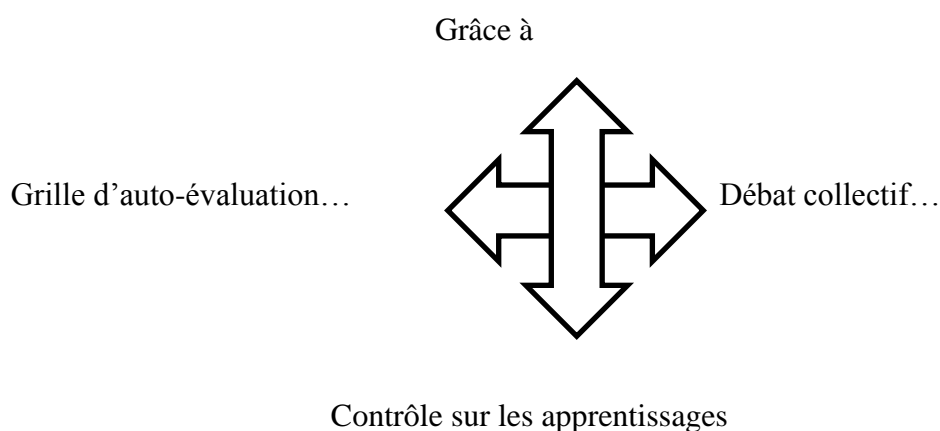


Figure 17 : Evaluation finale

Comparaison entre « ce qu'on avait prévu » et « ce qu'on a effectivement réalisé » par rapport :

- au produit réalisé
- à la façon dont il a été réalisé
- aux apprentissages qui ont été réalisés



3.7.3. Pourquoi choisir une démarche de projet ?

Comme nous l'avons montré ci-dessus, l'objectif est d'ancrer l'apprentissage dans une dimension sociale et socialisante ; il s'agit de trouver des méthodologies vivantes qui permettent à l'élève algérien de pratiquer la langue française dans des situations authentiques de la vie de tous les jours, autrement dit d'utiliser cette langue en classe et en dehors de la classe. C'est justement dans cet esprit que le MEN a entrepris de remanier les programmes d'enseignement des langues même si la théorie n'est pas toujours mise en pratique.

D'un côté, l'enjeu de cette pédagogie est de proposer une : « *autre façon d'enseigner, plus motivante, plus variée, plus concrète, de conjuguer logique de l'action et apprentissage.* » (Bordalo et Ginestet, 1993 : 8) et d'un autre côté, la finalité est de rendre l'élève actif dans la construction de ses apprentissages en l'incitant à réaliser des productions concrètes à utilité sociale. Selon Tagliante

(2006 : 29), l'objectif de cette approche est : « *D'atténuer les rivalités entre les bons (ceux qui prennent toujours la parole) et les moins bons (ceux qu'on n'entend jamais)* ».

Déjà, bien avant elle, Freinet (1964) se montrait favorable à une pédagogie qui place tous les élèves au centre des processus pédagogiques favorisant ainsi l'apprentissage par le travail collectif.

Nous ne pouvons pas parler de pédagogie sans faire appel à Meirieu (1998 :77) qui estime que : « *tous les élèves peuvent apprendre et personne ne peut les contraindre à apprendre* ». D'après l'auteur, les deux fondements qui charpentent la pédagogie sont :

- le principe de « *la liberté* » : ne pas obliger un être à apprendre ou exiger de lui un apprentissage sans son consentement.
- le principe « *d'éducabilité* » : il ne faut jamais garantir l'incapacité de l'apprentissage de façon irrévocable.

Ce qui veut dire que la pédagogie selon Meirieu est basée sur deux axes, la liberté et l'éducabilité car si tout pédagogue appliquait ces deux principes, il y aurait un enseignement de qualité. On conçoit une stratégie particulière mais qui ne doit pas rester immuable.

L'objectif de la pédagogie du projet est en un mot « *l'intégration des élèves à la vie courante* ». Parler de la pédagogie du projet, de l'approche par les compétences, nous mène vers le troisième concept introduit dans le système éducatif algérien, c'est celui de l'évaluation.

3.8. L'évaluation

Hadji définit l'évaluation comme étant :

« La prise d'information qu'effectue un acteur quelconque d'une situation de travail sur les performances identifiables ou les comportements mis en œuvre par les personnes qui relèvent de cette situation en les reportant à des normes ou à des objectifs.»(1990 : 92)

L'auteur estime que l'évaluation consiste à mettre en relation les éléments issus d'un observable (ou référé) et un observateur (référént), pour produire de l'information éclairante sur ce qui est observé, afin de prendre des décisions. Pour l'auteur, le référént conçoit le but et les compétences visées ainsi que les critères de réussite et ce, en fonction de l'activité demandée¹⁴. Pour ce qui est du référé, il s'agit du produit réalisé. De ce fait, l'évaluation c'est le jugement que peut porter l'évaluateur sur l'évalué. Ce jugement ne se fixe pas comme ça, mais à partir d'un matériau qui guide l'enseignant et le pousse vers une décision, ce matériau constitue un outil essentiel pour le formateur puisqu'il lui permet de situer ses apprenants et d'examiner leurs « *niveaux d'acquisition* ». Le matériau peut être élaboré par le formateur lui-même ou par un organisme. Pour le contexte scolaire, il est préconisé par le ministère de l'éducation.

(Charmeux 2015 :22), estime que :

« L'évaluation est une mesure, et non un jugement, pourtant évidente, dès qu'on y regarde d'un peu près, elle est loin d'être présente chez tous les enseignants et elle ne l'est pas davantage chez les parents ».

Il est bon de rappeler qu'une évaluation n'est ni un jugement de valeur, ni une punition, et qu'en aucun cas, elle ne concerne, du moins à l'école, la personnalité de l'élève. Évaluer à l'école, c'est faire apparaître les progrès de l'élève, et mesurer ce qu'il a gagné en compétences. Une évaluation différente à celle qui était utilisée, a été introduite dans le système éducatif algérien avec la réforme de 2003 et celle de 2008. L'accent a été mis sur l'évaluation formative, celle qui intervient à tous les stades de l'apprentissage. Les productions écrites des élèves sont toutes évaluées à partir de grilles d'évaluation qui comportent des items qui sont liés aux types de textes. En évaluation formative (à la fin d'une séquence), le barème chiffré n'existe pas dans ces grilles. Comme le souligne Meirieu (2015 : 26) :

¹⁴ Dans notre cas, il s'agit des productions écrites des élèves.

« Evaluer, n'est pas forcément et uniquement noter, ... elle a d'autres fonctions étroitement liées avec la maîtrise des apprentissages au travers de l'estimation d'une situation donnée ; asseoir une formation valable, c'est mettre aussi en place un dispositif d'évaluation cohérent. Une évaluation peut porter sur des compétences, des savoirs, des savoir-faire ou des savoir-être »

Donc d'après l'auteur, évaluer ne signifie pas forcément noter, elle vise à porter des appréciations qui sont censées orienter les apprenants, désigner leurs erreurs et par là, préparer les séances de remédiation qui malheureusement ne sont pas prévues dans l'ensemble du schéma de l'apprentissage de l'écrit. L'évaluation comme nous venons de le dire n'est pas « noter » mais plutôt « apprécier ». Malheureusement durant des années l'évaluation a été considérée comme un outil de punition ou de récompense pour l'élève par rapport à son travail ou à sa production ; mais avec le temps et l'évolution, elle a pris d'autres formes ou ce qu'on appelle communément d'autres types d'évaluation.

3.8.1. Les types d'évaluation

Il existe plusieurs types d'évaluation. Dans notre travail, nous nous intéresserons à celles utilisées dans l'enseignement. Nous citons : l'évaluation formative, l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative.

- L'évaluation formative : elle est définie selon Scallon (1988 :155) comme étant :

« un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y a lieu), des améliorations ou des correctifs appropriés. »

En 2000, l'auteur développe sa définition et estime que : « L'évaluation, c'est la décision-action. C'est la régulation qui a pour objet soit la situation d'apprentissage, soit l'individu lui-même. » (Scallon 2000 :21).

Dans les deux définitions, l'auteur aborde certains aspects importants de l'évaluation formative. Il s'agit d'abord de la situation d'apprentissage, puis de

l'évaluation continue qui comporte la progression individuelle, la correction et l'amélioration. De ce fait, l'auteur fait apparaître la relation maître- élève.

De son côté, Hadji estime que l'évaluation formative est une évaluation ambitieuse qui met l'accent sur la régulation en cours de formation. Selon lui, elle :

« Tente de fournir à l'apprenant des informations pertinentes pour qu'il régule ses apprentissages et elle renvoie à l'enseignant un feed back sur son action qui lui permet d'adapter son dispositif d'enseignement. L'évaluation formative met l'accent d'avantage sur les processus évalués à travers les critères de réalisations. »
(Hadji1990 : 98)

En ce sens, l'évaluation formative est considérée comme l'intermédiaire entre enseignant et apprenant et ce, à travers les apprentissages. Pour ce qui est de l'enseignant, à travers l'évaluation formative, il peut repérer les difficultés que peuvent rencontrer ses élèves et par la suite y remédier, ce qui lui facilite le travail , la prise de conscience de certains points qui n'étaient pas observables dès le début, et par là, améliorer son enseignement. En ce qui concerne l'élève, il peut mesurer ses acquis et prendre conscience de ses lacunes.

Meirieu (1995 :22) estime que l'évaluation formative tend vers la formation des enseignants. Ce type d'évaluation est vu comme le principe même de l'enseignement. Elle est importante, ses informations permettent un meilleur ajustement des tâches d'apprentissage.

« Les élèves rencontrent des difficultés, des obstacles dans le processus d'apprentissage. Il est bon pour l'enseignant de les repérer pour donner aux élèves les outils qui leur permettront de les vaincre. L'évaluation formative est indispensable si l'on souhaite mettre en place une pédagogie différenciée et même une pédagogie tout simplement. »

Meirieu estime aussi que l'évaluation formative tend vers trois objectifs importants pour l'enseignant :

- intégrer les difficultés rencontrées par les élèves.
- adapter les activités proposées.

- transformer certaines situations d'apprentissage.

Donc le principal objectif de l'évaluation formative est de prendre connaissance des acquis et des lacunes de chaque élève. Ce type d'évaluation intervient durant tout le cursus scolaire et durant le processus d'enseignement/apprentissage de l'élève comme le souligne Allal (1993 :142) :

« Pendant la totalité d'une période consacrée à une unité de formation, les procédures d'évaluation formative sont intégrées aux activités d'enseignement et d'apprentissage. Par l'observation des élèves en cours d'apprentissage, on cherche à identifier les difficultés dès qu'elles apparaissent, à diagnostiquer les facteurs qui sont à l'origine des difficultés de chaque élève et à formuler, en conséquence, des adaptations individualisées des activités pédagogiques. Dans cette optique, toutes les interactions de l'élève - avec le maître, avec d'autres élèves, avec un matériel pédagogique, constituent des occasions d'évaluation (ou d'auto-évaluation) qui permettent des adaptations de l'enseignement et de l'apprentissage. La régulation de ces activités est donc de nature interactive. Le but est d'offrir une « guidance » individualisée en cours d'apprentissage plutôt qu'une remédiation à posteriori. »

L'évaluation formative est le type d'évaluation qui a été préconisé dans le système éducatif algérien. Elle a pour but selon le MEN, dans le document d'accompagnement aux programmes, d'aider l'élève à apprendre pour mieux se construire et s'affirmer intellectuellement, affectivement et collectivement:

- Se connaître et s'organiser.
 - Définir ses points forts et ses points faibles.
 - Se construire des méthodes de travail adaptées à ses possibilités :
 - Intellectuelles (ensemble de savoirs acquis)
 - Méthodologiques (ensemble de savoirs- faire développer)
 - Affectives (travailler en groupe ou seul, maîtriser ses émotions)
 - Communicationnelles (participer à des échanges, être intelligible, être lisible) »
- (document d'accompagnement, 2012 :36)

En résumé, l'évaluation formative tend vers une et seule ambition : « *la contribution à la formation de l'apprenant* ». Ce type d'évaluation intervient tout

au long du processus d'enseignement/ apprentissage. Elle aide à situer le niveau de l'apprenant, à améliorer les processus enseignement/apprentissage et à donner « *une nouvelle orientation aux efforts fournis et par l'élève et par l'enseignant lui-même.* »¹⁵

- L'évaluation sommative : On l'appelle aussi évaluation « certificative » car elle intervient en fin de projet, en fin d'année ou en fin de cycle. Son rôle est le suivi du développement des compétences, du savoir, du savoir-faire et du savoir-être de l'élève.

Lussier (1992 :17) définit l'évaluation sommative ou certificative comme étant :

« une démarche dont les données obtenues à la fin d'un programme d'études ou d'une partie terminale de programme servent à exprimer le degré de maîtrise par l'élève des objectifs du programme et à prendre les décisions relatives à l'obtention de crédits, au passage dans la classe supérieure, à la sanction des acquis et à la reconnaissance des acquis expérientiels. »

Hadji (1990 : 98), pour sa part, considère que l'évaluation sommative estime la réussite ou l'échec par rapport à une certaine règle. L'évaluation sommative est mise en place pour aider les enseignants ainsi que leurs élèves.

Elle aide les élèves à se situer par rapport aux autres apprenants et à se fixer par rapport aux savoirs transmis. Elle aide les enseignants à installer un bilan afin d'améliorer leur enseignement : « *C'est l'évaluation par laquelle on fait un inventaire des compétences acquises, ou un bilan, après une séquence de formation d'une durée plus ou moins longue.* » (Hadji, op. cit.).

L'évaluation sommative met l'accent sur les productions des élèves estimées selon certains critères de réussite qui permettent d'estimer le travail accompli en fonction d'un objectif établi depuis le début et selon la tâche demandée.

¹⁵Les informations citées dans le paragraphe suivant ont été extraites du site web suivant : <http://www.umc.edu.dz/vf/images/cahierlapsi/num2/05.pdf>

- L'évaluation diagnostique :

Selon Meirieu (1992 :8), l'évaluation diagnostique conduit à faire une sorte de constat de la classe avant le début d'un cycle de formation et par là, à établir un bilan des compétences et aptitudes fondamentales nécessaires afin d'aborder de nouveaux apprentissages.

L'évaluation diagnostique se fait d'abord en début d'année scolaire. L'enseignant établit un bilan du niveau de ses élèves pour voir ce qui est déjà acquis et ce qu'il ne l'est pas.

Il existe d'autres types d'évaluation comme l'évaluation informative et l'auto-évaluation.

Le tableau ci-dessous a été établi par Eveline Charmeux (2015 :56) ; elle y résume les deux grandes formes d'évaluation : l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

Comment on les nomme	A quoi elles servent (leur fonction)	Sur quoi elles portent (leur objet)	Quand on doit les prévoir
Evaluation formative	A organiser et à réajuster le travail d'apprentissage. Sa fonction est régulatrice ; elle ne peut s'effectuer que de l'intérieur du système d'apprentissage, dont elle est partie intégrante, et avec les apprenants ; elle ne juge ni les élèves, ni même leurs performances, mais définit à la fois quantitativement et qualitativement le travail à effectuer pour atteindre les objectifs fixés.	Le chemin parcouru dans la direction des objectifs à atteindre, et l'activité d'enseignement elle-même ; elle se caractérise par une prise de décision quant aux suites à donner au travail d'apprentissage, notamment dans la gestion du temps ; elle inclut nécessairement le regard de l'élève sur ses propres savoirs.	Régulièrement, mais pas trop souvent, tout au long du travail d'apprentissage pour être à la fois satisfaisante et efficace, elle doit avoir quatre vertus/ elle doit être rare, précise, prévue et de préférence ...joyeuse... !
Evaluation sommative	A repérer les acquis des élèves et certifier leurs compétences ; elle pose une barrière pour le passage dans le secteur suivant (scolaire ou professionnel) ; sa fonction est certificatives ; elle peut et doit s'effectuer de l'extérieur du système d'apprentissage auquel elle n'appartient pas.	Les composantes des savoirs acquis par les élèves qu'elle met en relation avec les compétences socialement exigées pour le passage dans un autre secteur, afin de déterminer les possibilités de passage en question.	En fin de travail, pour justifier le passage dans le secteur supérieur ; elle a intérêt éventuellement à exister aussi en début du travail d'enseignement, afin de déterminer les « savoir-déjà là » des élèves et permettre une évaluation de leurs progrès accomplis

Tableau 3 : les deux grandes formes de l'évaluation : Formative et Sommative

Talbot (2009 :191) propose un autre tableau expliquant la différence entre les trois grands types d'évaluation :

	Evaluation diagnostique	Evaluation formative	Evaluation sommative
Fonction pour quoi ?	<p>-L'évaluation des acquis des élèves fournit un état des lieux. Que savent-ils déjà ? Sur quelles compétences peut-on compter ?les acquis nécessaires sont-ils bien en place ? -A qui font-ils défaut ? -Quelles représentations impropres, quelles erreurs classiques, quelles pratiques inappropriées ? faudra-il combattre ? - L'enseignant peut ainsi connaître pour chaque élève ; ses points forts sur lesquels ancrer les nouveaux apprentissages et ses points faibles, signe des difficultés qu'il rencontre.</p>	<p>-L'évaluation dite formative apporte de l'information sur les acquis en construction.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elle permet de situer la progression de l'élève par rapport à un objectif donné. - Remédiation. 	<p>Dresser un bilan des connaissances et des compétences d'un élève.</p>
Moment quand ?	<p>Au début d'une année, d'un chapitre ou d'un cours</p>	<p>Effectuée au cours des apprentissages. Les enseignants la pratiquent très naturellement en :</p> <ul style="list-style-type: none"> - regardant les élèves travailler- en observant leurs cahiers- en les écoutants – en corrigeant leurs exercices. 	<p>A la fin d'un apprentissage .</p>
Destinataire pour qui ?	<p>L'enseignant- l'équipe disciplinaire- l'équipe pédagogique- l'élève et sa famille.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elle permet à l'élève de prendre conscience de ses propres progrès et de ses erreurs. - A l'enseignant cela lui indique comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les obstacles auxquels il se heurte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les bilans et les contrôles renvoient à l'enseignant comme à ses élèves l'effet de leurs efforts communs. - L'institution et les parents.
Moyen	<p>L'évaluation diagnostique n'est pas difficile à pratiquer, mais elle n'a de sens que par</p>	<p>- Des occasions de production individuelle ou collective librement choisie seront ménagées afin de permettre l'expression de</p>	<p>Attribution d'une note</p>

comment ?	l'usage fait des résultats de diagnostic pour adapter l'enseignement aux élèves tels qu'ils sont.	compétences diverses. On juge par rapport à un objectif, on apprécie un progrès réalisé. - Un exercice nouveau - Un exercice d'application - Recours à des critères (élaborés avec les élèves)	par rapport à des critères.
Rôle de l'enseignant	Ainsi l'évaluation diagnostique fournit aux enseignants des repères pédagogiques pour organiser les apprentissages. Le diagnostic agit sur ses choix de progression, sur l'organisation interne de sa classe, sur les documents et exercices qu'il propose.	L'observation des élèves, leur suivi au quotidien l'amène à réguler les rythmes individuels et collectifs, et à moduler les exigences du travail personnel donné en classe comme à la maison. Aide au repérage des réussites et des erreurs.	-Concepteur ou responsable du choix du contrôle. Correcteur.
Rôle de l'élève	dans le programme algérien	Pour apprendre, il doit essayer, s'engager, prendre des risques. Ses erreurs analysées, traitées, deviennent salutaires. Elles ne sont pas « faites » mais source de progrès . La Co-évaluation et l'autoévaluation seront encouragées.	L'évalué a : - personnellement préparer l'évaluation ; apporter le matériel nécessaire ; il sait que l'évaluation est sommative.
Mettre une note	Ne représente pas d'intérêt. Relever le niveau d'acquisition de chaque item.	Non noté. Une note peut être donnée à titre indicatif : elle ne comptera pas dans la moyenne. L'exercice peut- être réalisé à un ou plusieurs autres moments fixés et communiqués aux élèves et il pourra être noté (c'est alors une évaluation finale ou sommative).	Oui d'où l'importance de bien réfléchir à l'évaluation

Tableau 4 : L'évaluation diagnostique, formative et sommative

3.8.2. L'évaluation dans le système éducatif algérien

Le programme et le document d'accompagnement abordent l'évaluation formative pour la 2^{ème} année du cycle moyen, le choix de ce type d'évaluation est dans le fait qu'elle engage l'apprenant dans le cadre de la pédagogie de la réussite :

« Cela implique que l'élève, dans le cadre d'une pédagogie de la réussite, est placé dans le processus de l'évaluation formative dont la fonction première est d'aider l'élève à mieux apprendre...l'adoption d'une démarche rigoureuse et formatrice et l'emploi d'outils d'évaluation comme les grilles critériées, constituent une aide pédagogique immédiate à l'élève » document d'accompagnement de la 2^{ème} AM (2011 : 36)¹⁶.

Pourquoi l'évaluation formative ? Le système éducatif a introduit le concept de compétences et de pédagogie du projet dans les nouveaux programmes, leur but c'est placer l'élève, vers la fin de chaque séquence, en « situation d'intégration » où il est appelé à résoudre ce qu'on appelle une « *situation problème* » en mobilisant, toutes les connaissances acquises au préalable. Le but de la réforme est de multiplier ces situations d'intégration.

« Multiplier les situations d'intégration, c'est donner à l'élève l'occasion d'exercer sa compétence et par là-même d'évaluer ses acquis. La résolution du problème posé par la situation d'intégration montre le degré d'acquisition des compétences. » (Document d'accompagnement au programme 2011.33).

Ce choix n'a pas été fait par hasard car l'évaluation formative tend vers la formation des élèves ainsi que de leurs enseignants. Voir où les apprenants sont-ils situés par rapport à l'enseignement. Talbot, (2009 : 191) estime que l'évaluation formative se met en place à n'importe quel moment de l'enseignement. Elle aide l'enseignant, comme elle aide l'apprenant dans son apprentissage et lui donne une certaine confiance en soi :

¹⁶ Voir annexe 3, volume2

« Sans être fondée sur des processus formels, l'évaluation formative peut se mettre en place et permettre à l'élève en difficulté d'apprentissage d'y voir un peu plus clair et de reprendre confiance en lui. »

En proposant ce type d'évaluation, les élèves seront inscrits dans une démarche dite « interactive », qui leur permet (surtout ceux en difficultés), de se représenter l'activité. Pour cela l'enseignant doit à chaque fois, faire un rappel des mots clés de la réussite, comme par exemple : les compétences visées, les situations d'apprentissage et les situations d'intégration.

De ce fait, l'évaluation dans l'approche par les compétences est considérée comme partie intégrante du processus d'apprentissage. (Roegiers, 2004 :65) considère que :

« L'évaluation sert à vérifier la progression des apprentissages dans une perspective d'aide, à faire des diagnostics précis pour révéler les progrès accomplis et les difficultés rencontrées par l'apprenant, à reconnaître le niveau de développement des compétences, à orienter ou réorienter les interventions pédagogiques de l'enseignant et à entreprendre des actions appropriées de régulation et de remédiations. »

Il est stipulé, dans les directives officielles issues des différentes réformes depuis 2003 que la tâche de production écrite ne doit pas être notée et que l'enseignant ne doit y porter que des remarques et des appréciations. Par ailleurs, une grille d'évaluation est proposée aux élèves afin de leur permettre de s'auto-évaluer (Cf. Annexe3). Le document d'accompagnement du programme de 2°AM mentionne les objectifs de l'auto-évaluation qui doit permettre à l'élève de mesurer :

« - Ce qu'il a appris à faire et qu'il doit renforcer
- Ce qu'il ne sait pas encore bien faire et qu'il doit améliorer en réfléchissant sur la démarche et sur la méthode qu'il doit mettre en œuvre pour construire ses nouveaux savoirs ».

En définitive, dans l'approche par les compétences et à travers la pédagogie du projet, il ne s'agit pas seulement de changer les programmes et les manuels, mais il s'agit surtout d'installer de nouvelles façons de travailler, de porter un regard novateur sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. C'est le

changement de mentalités qui décidera de la réussite de toute réforme basée sur l'approche par les compétences.

Conclusion de la première partie

Dans cette première partie, nous avons mis en place les outils théoriques nécessaires à notre recherche. C'est ainsi que nous pouvons dire, à partir de tous les travaux que nous avons consultés, que l'écrit est considéré comme la phase la plus importante dans l'enseignement en général et dans l'enseignement du français en particulier. Dans cette optique, l'école offre à l'apprenant la possibilité d'étendre ses compétences et de les utiliser à bon escient dans la réalisation d'une tâche scolaire donnée. Ecrire n'est pas seulement tracer des signes graphiques, mais c'est produire un texte clair et cohérent, un texte qui soit bien assimilé par l'autre et qui permette de créer une situation de communication écrite réussie.

Inscrire l'enseignement-apprentissage de l'écrit dans l'approche par les compétences permet à l'apprenant d'activer ses connaissances antérieures, d'en construire de nouvelles, et d'en acquérir progressivement, selon une démarche précise, qui lui permettra de rédiger un texte organisé de manière cohérente de telle sorte que le lecteur puisse suivre le développement de ses idées car il écrira avec une intention précise pour un lecteur précis.

Cette démarche c'est la pédagogie du projet qui engage l'élève dans une tâche de groupe pour une production finale et lui apprend à se prendre en charge. La pédagogie du projet permet en définitive de former un individu capable de s'affirmer et de s'intégrer dans la société. C'est le but déclaré du système éducatif algérien depuis la réforme de 2003 qui ne concerne pas seulement les programmes et la manière de les transmettre mais aussi la façon d'évaluer les productions écrites des apprenants.

Le rôle de l'enseignant s'en trouve modifié : de simple transmetteur de savoirs, il doit être capable d'accompagner, de guider les apprenants dans l'acquisition des compétences à produire un écrit, d'évaluer avant, pendant et après un

apprentissage, de moduler ses stratégies d'enseignement en fonction de la progression de celui-ci.

En définitive, à travers l'approche par les compétences et la pédagogie du projet, il ne s'agit pas seulement de rénover les curricula, les programmes et les manuels, mais il s'agit surtout de bâtir de nouvelles façons de travailler, et pour les apprenants et pour les enseignants dont la formation doit être modifiée en conséquence. Cette formation est-elle assurée actuellement ? Les démarches préconisées par l'Institution sont-elles réellement mises en œuvre ? Seule l'enquête de terrain peut apporter des éléments de réponse à ces questions. Ce sera l'objet des deux parties qui suivent où nous aborderons d'abord, le protocole d'enquête que nous avons mis en place (Deuxième partie) puis, l'analyse des données ainsi recueillies (Troisième partie).

**DEUXIEME PARTIE CADRAGE
MÉTHODOLOGIQUE**

Cette deuxième partie de notre travail de recherche est consacrée au cadrage méthodologique. Elle se compose de deux chapitres. Le premier chapitre concerne le choix des méthodes d'enquête et la présentation des techniques de recueil des données qui nous ont permis de cerner les pratiques enseignantes en classe de FLE dans l'enseignement de l'écrit au collège dans le cadre de la pédagogie du projet.

Le deuxième chapitre est consacré aux modalités d'analyse des données que nous avons recueillies :

- les textes officiels (programme et document d'accompagnement au programme de 2^{ème} AM) et le manuel scolaire de 2^{ème} AM,
- les séances d'observation de classes (non participantes),
- le questionnaire-enseignant.

CHAPITRE 1 : CHOIX DES MÉTHODES D'ENQUÊTE

Dans le présent chapitre, nous présenterons les choix méthodologiques que nous avons retenus pour essayer de comprendre les difficultés que rencontrent les enseignants du cycle moyen lors de l'enseignement de l'écrit dans le cadre de la pédagogie du projet et de l'approche par les compétences.

Dans ce chapitre, nous aborderons les techniques que nous avons utilisées pour notre recueil de données. Nous présenterons les objectifs de chaque technique pour notre recherche.

Rappelons que notre travail est centré sur les pratiques enseignantes en classe de FLE et plus spécialement l'enseignement de l'écrit au cycle moyen, entre théorie et pratique. Pour cette raison, nous avons choisi dans un premier temps, de consulter les textes officiels et le manuel scolaire de la 2^{ème} AM, ensuite de passer à une observation non participante de classe qui sera décrite dans le présent chapitre et enfin de soumettre un questionnaire écrit aux enseignants afin de recueillir des précisions concernant certains faits observés en classe.

Dans le programme, le document d'accompagnement du programme de 2^{ème} AM, nous tenterons de cerner la place accordée à l'approche par les compétences et à la pédagogie du projet et comment ces démarches sont mises en œuvre dans le manuel scolaire, comment est présenté l'écrit et comment il est enseigné (démarche, activités, etc.).

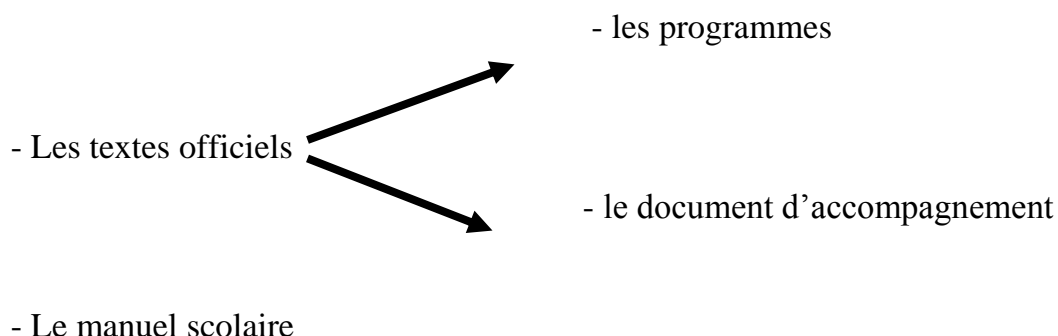
1.1. La recherche documentaire

L'article 2 de la loi d'orientation sur l'éducation nationale n° 08-04 du 23 Janvier 2008 stipule que : «L'éducation nationale a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle »

De ce fait, le rôle de l'école est d'assurer trois fonctions : « la socialisation », « l'instruction » et « la qualification ». Par ailleurs, l'élève est dans l'obligation de maîtriser deux langues étrangères afin d'être ouvert sur le monde extérieur.

Les documents officiels sont le reflet de ces principes et le manuel scolaire représente la mise en œuvre concrète des directives institutionnelles.

C'est pourquoi notre recherche documentaire a d'abord consisté à recueillir les documents de la 2^{ème} AM suivants :



a- les textes officiels

L'importance de ces textes se mesure à la place importante qu'ils occupent dans le système éducatif algérien. Ce sont des éléments incontournables pour chaque enseignant parce qu'ils l'orientent dans ses pratiques pédagogiques. Ils ont, selon le document d'accompagnement au programme de 2^{ème} AM, un caractère prescriptif :

« Etant donné son caractère prescriptif, souligné dans la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale n°08-04 du 23 janvier 2008, dans les termes suivants : « Les objectifs et les programmes d'enseignement constituent le cadre de référence officiel et obligatoire pour l'ensemble des activités pédagogiques dispensées dans les établissements scolaires publics et privés. » (2016 : 3)

Dans le programme de 2^{ème} AM, on trouve la définition suivante du programme :

« Un programme d'enseignement est une construction cohérente mettant en jeu un ensemble d'éléments organisés en systèmes, au moyen de relations explicitement définies et de rapports de complémentarité. Les principes fondateurs de tout programme sont de trois ordres : axiologique, épistémologique, méthodologique et pédagogique. » (2016 : 70).

Les principes fondateurs cités sont explicités ainsi :

-au plan axiologique :

« Le choix des valeurs et leur mise en œuvre constituent une source première pour l'orientation du système éducatif, de ses finalités, des méthodes d'apprentissage, de la nature du curriculum, du choix des contenus qui permettent à chaque apprenant d'acquérir un ensemble, premièrement, de valeurs morales, identitaires nationales de référence (Islamité, Arabité et Amazighité, dont l'intégration dynamique constitue l'Algérianité, et universelle en deuxième lieu. » ;

-au plan épistémologique :

« Les programmes d'études doivent éviter l'inflation des savoirs, enregistrement restitutions, pour privilégier les notions, concepts, principes, méthodes "structurants" de la discipline et qui constituent les fondements des apprentissages et qui facilitent une cohérence verticale des disciplines propices à cette approche, mettre disciplines et les mettre au service d'un projet d'éducation. »

-au plan méthodologique et pédagogique : « *Les nouveaux programmes se basent sur l'approche par compétences, s'inspirant du cognitivisme, du constructivisme et du socioconstructivisme.* » (Idem)

Le programme est donc établi en fonction de « valeurs », pour dispenser des « savoirs » et des « compétences » à travers des « contenus » et ce, pour toutes les disciplines scolaires. Concernant le français plus précisément, le programme souligne que :

« L'enseignement du français comme langue étrangère (FLE) contribue à la réalisation du profil global de l'enseignement moyen dans le domaine de la formation de la personnalité de l'adolescent, dans le domaine des compétences transversales et dans le domaine des connaissances. Ainsi, l'enseignement du français prend en charge les valeurs identitaires nationales, les valeurs intellectuelles, les valeurs esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles. ».

Cet objectif est édicté conformément à la Loi d'orientation n° 08-04 du 23 janvier 2008 :

« La Loi d'Orientation n°08-04 du 23 janvier 2008 a défini les objectifs généraux de l'enseignement des langues étrangères en ces termes : l'école doit «... permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères» Chapitre II » (2016 : 83).

C'est donc dans ce cadre global qu'interviennent le choix, pour le français, des compétences à acquérir (disciplinaires et transversales) et de l'entrée dans les contenus (par la typologie des textes et, en ce qui concerne la 2^{ème} AM, par le narratif).

«Le programme, ce n'est pas que du contenu mais une réflexion sur les compétences, l'évaluation, les outils...au lieu de remplacer les programmes, une procédure lassante, il vaudrait mieux accompagner les enseignants en terme de formation et d'outillage pédagogique et d'accompagnement ».

Pour certains, le programme représente :

« Toute prescription qui définit ce qui doit être enseigné dans les écoles et établissements publics et privés sous contrat. Il définit une norme nationale qui est à ce titre la référence centrale de l'éducation et la garantie d'une ambition et d'une culture communes. » (Conseil supérieur des programmes, 2012)

Dans le document d'accompagnement du programme de la 2^{ème} AM, voici ce que l'on peut lire :

« Ce document d'accompagnement, outil d'information et de formation, développe à l'intention de l'enseignant(e) un certain nombre de points, d'ordre didactique et méthodologique, en complément au Programme unique du cycle moyen, pour chacune des quatre années de ce cycle. » (2016 : 3)

Afin de permettre la construction des compétences visées, ce document d'accompagnement propose des éléments organisateurs du programme de français et leurs articulations valables pour les quatre années du cycle moyen. Ce sont :

- « - un plan annuel des apprentissages,
- un plan d'apprentissage pour le développement d'une compétence,

- des illustrations pour la prise en charge des différents types de textes,
- des exemples de situation d'intégration,
- des exemples d'évaluation (évaluation pédagogique intégrée aux apprentissages et évaluation certificative),
- des orientations pour l'organisation pédagogique,
- des recommandations pour le développement des moyens didactiques. » (2016 : 3)

Le document d'accompagnement au programme est un outil qui doit aider l'enseignant à mieux comprendre et maîtriser la construction de son enseignement en fonction des éléments édictés dans le Programme. Dans ces deux documents (programme et document d'accompagnement au programme) nous nous interrogerons sur la place accordée à l'écrit, ses objectifs, les moyens mobilisés et son évaluation.

b- le manuel scolaire

Le manuel scolaire par sa définition met en œuvre un programme d'enseignement qui a pour objectif d'aider les apprenants dans leur apprentissage. Nous verrons notamment comment les principes édictés dans le programme et dans le document d'accompagnement du programme y sont mis en œuvre.

Dans ce cadre, nous avons choisi d'analyser le premier projet, intitulé « Rédiger un recueil de contes destiné aux élèves » comportant quatre séquences. Ce choix nous a été dicté par le fait que cela coïncidait avec les séances d'observation que nous avons effectuées.

1.2. L'observation de classe

L'observation de classe, d'après Bru (2002 : p.63), est l'instrument le plus judicieux pour recueillir des données sur les pratiques enseignantes lors de l'activité d'enseignement- apprentissage. Selon lui, cet outil offre la possibilité de recueillir des faits qui ont été remarqués lors de la séance et dans une situation tangible.

L'observation de classe a été faite dans un collège de la wilaya de Tipaza.

Nous avons choisi cette région car l'accès à la population concernée nous a été facilité par l'inspecteur qui nous a évité les démarches administratives pour l'obtention d'autorisation auprès des instances concernées.

L'observation de classe est « *un outil de recueil de données très important et très difficile en même temps* » (Becker, 2002 : 35), car tout d'abord, elle exige la présence physique en classe puisque le but poursuivi est d'essayer de collecter des données sur le terrain. De ce fait, nous avons accordé une attention particulière au déroulement de la séance (comportement de l'enseignant, réaction des élèves, interactions, mots utilisés...etc.).

Nous avons choisi des séances d'observation non participantes parce qu'elles sont appropriées à notre étude : elles nous ont permis l'accès direct à la classe et le recueil des données en temps réel. Notre rôle s'est limité à observer et à prendre des notes. Notre but était de connaître les méthodes de travail employées par l'enseignante pour effectuer sa tâche.

Ces séances d'observation ont présenté les avantages suivants :

- nous avons pu contrôler et noter les infimes détails durant la séance.
- nous avons pu remarquer les interactions enseignant/élèves.
- l'observation nous a aidée à recueillir des faits qui ont pu nourrir notre réflexion et susciter des interrogations que nous avons pu en partie lever grâce au questionnaire écrit.

1.3. Le questionnaire

Nous avons besoin de préciser un certain nombre de faits que nous avons pu relever lors des séances d'observation. C'est pourquoi nous avons choisi de soumettre un questionnaire à notre public enseignant car comme le souligne Vilatte (2007 : 3), le questionnaire est : « *L'une des trois grandes méthodes pour étudier les faits...c'est une méthode de recueil des informations en vue de comprendre et d'expliquer des faits* ».

Les objectifs du questionnaire sont, selon Ghiglione (1987 : 48) :

-l'estimation, qui est considérée comme la démarche la plus élémentaire dans le questionnaire. Le but ce n'est pas de chercher les données, mais de les mettre à plat.

-la description, qui consiste à repérer les informations, décrivant des situations subjectives qui sous-tendent les situations objectives, comme les représentations, les opinions et les motivations.

-la vérification d'une hypothèse, qui est considérée comme une démarche déductive. Le questionnaire devient ici un moyen pour confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ. La troisième démarche n'est possible que si nous avons une connaissance suffisante des problèmes à étudier.

Les questions qui composent notre questionnaire (Cf. Annexe n°2) ont été élaborées à partir de tout ce qui a attiré notre attention ou suscité des interrogations lors de notre observation des pratiques et en nous référant aux travaux de Boukous (1999).

Nous avons conçu des questions fermées, semi-fermées et ouvertes.

Les questions fermées sont considérées comme les plus simples et les plus faciles à dépouiller car la réponse se fait par oui ou non. Les questions semi-fermées ou semi-structurées sont celles qui sont à choix multiple et qui permettent à l'enquêté de répondre facilement puisqu'on lui propose des items. Les questions ouvertes, par contre, laissent toute latitude à l'enquêté dans sa réponse mais lui demande plus de réflexion car généralement il s'agit d'exprimer un avis. Elles rendent le dépouillement plus complexe.

A ce propos, Vilatte (2007 : 17) estime qu'

« Il faut analyser chacune des réponses, en comprendre le sens, ce qui n'est pas toujours évident. Très souvent, on ne laisse pas le temps au sujet de s'exprimer complètement. On se retrouve ainsi avec une information riche, mais ambiguë. »

Pour notre part, nous analyserons les réponses des enseignants rubrique par rubrique qui sont au nombre de cinq et tendent vers des objectifs différents.

La première rubrique compte cinq questions (1-2-3-4-5) et son objectif est de connaître les formations pédagogiques entre difficultés et évaluation. Notre but à travers, cette série de questions, est de connaître l'appréciation qu'ont les enseignants quant aux formations dispensées et aux réformes scolaires. La deuxième rubrique compte quant à elle quatre questions (6-7-8-9), elle s'intéresse aux textes officiels, à leur interprétation et leur application. Cette rubrique tente de répondre à un questionnement concernant les programmes : sont-ils bien assimilés par les enseignants ? Quel jugement apportent-ils sur les nouveaux textes élaborés par le ministère de l'éducation nationale ?

La troisième rubrique est consacrée à l'approche par les compétences et à la pédagogie du projet. Elle compte elle aussi quatre questions (10-11-12-13). Dans cette rubrique l'objectif est de savoir si les enseignants ont des connaissances sur ces sujets, s'ils ont les outils appropriés pour les appliquer.

La quatrième rubrique comporte cinq questions (14-15-16-17-18) qui portent sur les pratiques de l'écrit et l'enseignement de la production écrite dans le cadre de la pédagogie du projet. Cette série de questions vise à connaître la démarche et les moyens mobilisés lors de l'enseignement de la production écrite.

La cinquième et dernière rubrique compte deux questions (19-20) qui visent les pratiques évaluatives de l'écrit au collège autrement dit, comment les enseignants évaluent les productions écrites de leurs élèves et à quel type d'évaluation ils ont recours

En somme, notre questionnaire tente de répondre aux questions suivantes :

- Comment les textes officiels sont-ils interprétés ? Constituent-ils une source d'informations adéquates pour les enseignants ? Ces derniers les consultent-ils pour préparer leurs cours ?
- L'approche par les compétences et la pédagogie du projet sont-elles bien assimilées et appliquées à bon escient par les enseignants ? Ont-ils été suffisamment formés à cela ?

- Comment est enseignée la production écrite et comment sont évaluées les productions écrites des élèves de 2^{ème}AM ?

Notre questionnaire nous a permis de mieux cerner les moyens pédagogiques et didactiques de l'enseignement de l'écrit. Il nous a par ailleurs renseignée sur les moyens d'étudier des faits relevés lors des séances d'observation de classe et de les comprendre.

Notre objectif était donc de connaître les formations pédagogiques, les difficultés rencontrées lors de l'activité d'écriture, les modalités d'évaluation et d'autres points relatifs à l'enseignement de l'écrit et surtout si les réformes scolaires ont été suffisamment expliquées par l'institution pour être mises réellement en pratique.

1.4. Choix du public

Notre expérimentation a été réalisée auprès de deux publics différents : les enseignants du cycle moyen et une classe de 2^{ème} année moyenne. Pour notre questionnaire, nous avons retenu 40 enseignants de français. Afin que l'échantillon soit diversifié, nous avons opté pour une population ayant des formations et des expériences professionnelles différentes, certains ayant une connaissance de l'ancien programme (avant 2003) et des nouveautés apportées depuis la réforme, d'autres ne connaissant que le nouveau programme, celui issu de la réforme de 2003. Les questionnaires obtenus ont été numérotés de manière aléatoire de 1 à 40 de la manière suivante : E1, E2, E3, etc.

Les enseignants recrutés après 2003 sont tous universitaires issus des écoles normales supérieures ou des universités ; ils ne connaissent pas les anciens programmes (ceux qui avaient cours avant 2003).

Notre deuxième public est constitué d'une classe de 35 élèves dont l'âge varie entre douze et quatorze ans mis à part quelques doublants dont l'âge est de quinze ans ou plus.

Notre objectif principal n'est pas les élèves, mais plutôt leur enseignante et sa méthode d'enseignement.

Ci-dessous le tableau présentant le profil des apprenants en question :

Nombre total d'élèves	Sexe	Nombre	12-13ans	14-15ans
35 élèves	Filles	23	15	08
	Garçons	12	05	07

Tableau 5: Tableau représentant le profil des élèves observés

1.5. Choix de l'établissement

Notre enquête a été menée dans différents endroits. Pour l'observation de classe, nous avons choisi la wilaya de Tipaza parce que nous y résidons, ce qui nous a facilité les déplacements, et que, pour y avoir enseigné, nous avons gardé de nombreux contacts avec les enseignants du collège de cette région qui ont été très coopératifs et nous ont apporté une aide précieuse.

Par contre, nous avons diffusé le questionnaire dans deux régions : Blida et Tipaza. Dans chaque wilaya, nous avons choisi deux circonscriptions. L'objectif de cette diversification de notre échantillon est de savoir si tous les enseignants, quelle que soit la région où ils enseignent, ont la même connaissance des concepts, s'ils ont eu les mêmes formations concernant les nouvelles approches et les nouvelles méthodes de travail (la pédagogie du projet et l'approche par les compétences) et s'ils utilisent tous les mêmes documents.

Dans la wilaya de Tipaza, nous avons ciblé les enseignants de français exerçant dans des collèges de Hadjout, de Tipaza-Ville, de Koléa et de Bou-Ismaïl. Pour la wilaya de Blida, nous avons ciblé des enseignants de français exerçant dans des collèges de Boufarik et d'Ouled-Yaich. En résumé, nous avons ciblé quarante-deux enseignants de différentes formations dans les huit collèges

visités. Cependant, nous n'avons retenu que quarante questionnaires, car deux enseignants étaient absents lors de la passation du questionnaire.

Nous avons regroupé les informations sur le lieu d'exercice et le niveau de formation des enseignants enquêtés par questionnaire dans le tableau ci-dessous :

Wilayas	Circonscriptions	Daïras	Collèges	Nombre d'enseignants	Formation initiale			ITE / PEM	ENS
					Licence Classique	Autre	Système LMD		
Tipaza	1 ^{ère}	Hadjout	Fikairi	05	01	00	02	01	01
		Tipaza	Rabta	06	04	00	01	00	01
	2 ^{ème}	Koléa	Sahraoui	04	02	01	00	01	00
		Bousmail	Ben Badis	06	02	00	04	00	00
Blida	1 ^{ère}	Boufarik	Ibn kotaiba	07	01	01	04	00	01
			Ibnel Djouzi	04	01	00	03	00	00
	2 ^{ème}	Ouled Yaich	1 ^{er} Mai	06	02	00	03	00	01
			Taleb Noureddine	04	01	01	02	00	00
Total	04	06	08	42	14	03	19	02	04

Tableau 6 : tableau récapitulatif représentant le profil des enseignants et leurs lieux d'exercice.

Dans ce premier chapitre, nous avons abordé les différents outils de recueil de données ainsi que les objectifs assignés à cette enquête. Dans le chapitre qui suit, nous allons passer à la présentation des modalités d'analyse du corpus.

CHAPITRE 2 : MODALITÉS D'ANALYSE DU CORPUS

Le présent chapitre est consacré à la présentation des modalités d'analyse de contenu de tous les corpus recueillis lors de l'enquête de terrain. Cette analyse de contenu sera de type qualitatif conformément à la définition suivante d'Angers (1997 : 157) :

« Une technique indirecte d'investigation scientifique utilisée sur des productions écrites, sonores ou audiovisuelles, provenant d'individus ou de groupes, dont le contenu ne se présente pas sous forme chiffrée, qui permet de faire un prélèvement soit quantitatif, soit qualitatif en vue d'expliquer, de comprendre et de comparer. »

Rappelons que nous avons recueilli trois corpus :

- les textes officiels régissant l'enseignement-apprentissage du français en 2^{ème} AM (programme et document d'accompagnement du programme) et le manuel de l'élève de 2^{ème} AM,
- des séances d'observation non participante dans une classe de 2^{ème} AM,
- un questionnaire écrit soumis aux enseignants de français du cycle moyen.

Pour analyser toutes ces données, nous aurons recours à :

- la méthode qualitative pour l'analyse du questionnaire,
- l'approche descriptive/explicative pour les textes officiels et le manuel,
- une grille d'analyse pour les observations de classe.

Nous avons remis nous-mêmes le questionnaire aux enseignants du cycle moyen afin de leur expliquer directement l'objectif de ce questionnaire et son importance pour notre recherche.

Nous leur avons accordé une heure pour répondre. Nous sommes restée en salle des enseignants jusqu'à la fin pour recueillir les questionnaires remplis et pour vérifier si tous les enseignants avaient remis leur questionnaire. Pour effectuer notre analyse, nous nous sommes inspirée des techniques proposées par Angers (1997 :165). Nous résumons ces techniques, leurs caractéristiques, leurs avantages et leurs inconvénients dans le tableau ci-dessous :

Technique	Caractéristiques	Avantages	Inconvénients
Le questionnaire	<ul style="list-style-type: none"> - Contact direct -Échantillon quantitatif - Forme directive 	<ul style="list-style-type: none"> -Technique moins coûteuse - Nombre de participants élevé, travail avec un nombre assez consistant d'individus -rapide dans son élaboration et son exécution -Permet un recueil des informations précis -Les données sont quantifiables 	<ul style="list-style-type: none"> - refus de répondre certaines réponses pouvaient ne pas être en adéquation. avec les questions - les interviewés étaient seuls face à leurs questionnaires - Certaines questions pouvaient ne pas être prises en compte - Les réponses pouvaient ne pas être profondes
L'observation de classe	<ul style="list-style-type: none"> - Contact direct -Observation de groupe directe -Échantillon qualitatif -Forme non directive 	<ul style="list-style-type: none"> -Observation de terrain directe -intégration directe du chercheur - meilleure coopération avec les observés - travail en situation authentique -pas d'intermédiaire 	<ul style="list-style-type: none"> - la non-prise de certains comportements observés - absence de certains événements manque d'homogénéité des matériaux
L'analyse du contenu (le manuel scolaire- les curriculums analyse qualitative)	<ul style="list-style-type: none"> - Contact indirect -Analyse de document -Forme non chiffrée -Échantillon qualitatif 	<ul style="list-style-type: none"> -Riche dans son interprétation des données - Données profondes -Étude comparative possible 	<ul style="list-style-type: none"> -l'analyse pourrait être très longue et couteuse - les résultats peuvent ne pas être adéquats avec la réalité
L'analyse statistique analyse quantitative	<ul style="list-style-type: none"> - Contact indirect -Analyse de document - Forme chiffrée Échantillon quantitatif 	<ul style="list-style-type: none"> -peut approfondir une autre recherche déjà entamée - Étude extensive possible 	<ul style="list-style-type: none"> -possibilité d'erreurs quant à la collecte des données

Tableau 7 : Les caractéristiques, avantages et inconvénients des techniques de recherche

2.1. Outils d'analyse des textes officiels et du manuel scolaire de 2^{ème} AM

Pour les textes officiels, nous avons choisi une analyse descriptive afin de montrer la place de l'écrit dans le programme de français et le document d'accompagnement du programme de la 2^{ème} année du cycle moyen. Nous avons également été attentives à la présentation de l'approche par les compétences et de la pédagogie du projet dans ces corpus.

Comme le stipule Angers (1997 : 24) décrire c'est : « *Produire un compte rendu le plus fidèle possible des caractéristiques de l'objet ou du phénomène étudié....la description est l'un des buts de la science* ».

Selon lui, la description est l'établissement d'une représentation exacte d'une situation donnée, ou d'une certaine réalité.

Loubet Del Bayle (2000.35) quant à lui estime que :

« La description consiste à rassembler les informations issues des observations faites à propos de tel ou tel phénomène, afin de fournir une image aussi cohérente et aussi approfondie que possible de celui-ci. ».

Donc, l'approche descriptive a pour objectif d'essayer de regrouper les faits et de les décrire dans leurs contextes réels. Loubet Del Bayle (2000 : 208) appelle cela « *analyse systématique* ». Cette analyse systématique représente le lien qui relie la phase de l'observation à celle de l'explication. Les deux grands principes de cette approche sont sa profondeur et son exhaustivité (complète).

Le manuel scolaire représente pour l'élève une source d'informations à laquelle il fait appel et vers laquelle il revient à chaque fois. Louichon (2005 :243) estime que :

« le manuel scolaire constitue pour l'élève une banque de textes et d'images où il peut naviguer à son gré, mais aussi une trace de lectures effectuées sur lesquelles il peut revenir, un réservoir de souvenirs des expériences de lectures menées en classe et collectivement. Car le manuel est aussi conçu comme un outil au service de la communauté des lecteurs, le moyen de faire vivre la littérature au sein de la classe. Il est enfin un outil de communication entre l'élève et sa famille, et l'enseignement et la famille de l'élève à propos de ce que l'on fait en classe. »

Mais le manuel scolaire n'est donc pas seulement une source d'informations pour l'enfant, il est aussi pour l'enseignant un outil méthodologique dont il peut s'inspirer, mais pas seulement, pour la mise en pratique des programmes. Notre analyse du manuel de 2^{ème} AM a porté sur les séquences qui ont fait l'objet de l'observation de classe. Il s'agit du Projet 1, « *Rédiger un recueil de contes destinés aux élèves* » avec ses quatre séquences : « *situation initiale du conte* », « *déroulement des événements* », « *description des personnages du conte* » et enfin « *situation finale du conte* ». Nous décrivons le déroulement du projet et des séquences en mettant l'accent sur les séances de production écrite.

Donc, nous n'analyserons pas le manuel dans sa totalité. Toutefois, nous en ferons une présentation globale (son aspect technique et son contenu général). L'analyse approfondie du premier projet du manuel aura pour objectif de voir si la démarche mise en œuvre répond réellement aux exigences des textes officiels qui spécifient l'application de la pédagogie du projet.

2.2. L'observation de classe

Rappelons que l'objectif assigné à ces séances d'observation est de décrire « ce qui se passe dans la classe », cette description représente la réponse à un certain nombre de questions ainsi que le précise Paola Bertocchini (2011) :

- « - Que peut-on observer ?
- comment peut-on observer ?
- qui sont les observés ?
- pourquoi les observer ? »

Pour ce qui est de la première question « *que peut-on observer ?* » nous nous sommes focalisées sur les points suivants :

- les questions posées par l'enseignante,
- les étapes de réalisation des activités,
- les types d'activités d'écriture proposées aux apprenants.

Nous avons observé neuf séances de production écrite pour les trois séquences du projet 1, à raison de trois séances par séquence : « *préparation à l'écrit* », « *expression écrite* » et « *compte rendu de l'expression écrite* ». Il convient de

souligner que dans ce premier projet le nombre de séquences qui était de quatre a été ramené à trois. En effet, les séquences deux et trois ont été fusionnées en une seule séquence.

Pour ce qui est de la deuxième question (*comment peut-on observer ?*), nous avons observé la même classe avec la même enseignante et les mêmes élèves afin d'examiner la progression de l'enseignement de l'écrit dans toutes ses étapes.

Concernant notre troisième question : « *qui sont les observés ?* », le « *qui* » renvoie en priorité à l'enseignante, premier sujet concerné dans l'enseignement. Par conséquent, nous analyserons le langage utilisé par l'enseignante, ainsi que la méthode d'enseignement utilisée.

Pour ce qui est de la quatrième question : « *pourquoi les observer ?* », nous avons choisi cette méthode de recueil des données afin de connaître les étapes de réalisation du projet et si elles sont conformes aux objectifs assignés.

Paola Bertocchini, (2011) explique que pour analyser n'importe quelle séance d'observation, il faut passer par trois étapes :

- avant l'observation
- pendant l'observation
- après l'observation

Avant la phase d'observation, nous avons fait des recherches pour trouver une grille d'analyse. Nous avons opté pour la grille élaborée par Paola Bertocchini et Edvige Costanzo (2011) intitulée « *Observation de la dimension pédagogique. Le temps de l'écriture* ». (Cf. Annexe 1), car elle s'adapte avec notre type de recherche et notre public.

Durant l'observation (la deuxième étape), nous avons noté scrupuleusement tous les éléments relatifs aux pratiques enseignantes. Dans la dernière étape (après l'observation), nous nous sommes rapprochées de l'enseignante pour avoir des explications concernant des points qui nous ont interpellés et que nous avons soulignés durant la séance. A ce stade de notre travail, nous voudrions revenir sur la méthode dite qualitative afin d'en préciser les contours.

La méthode qualitative est un « *ensemble de procédures pour qualifier des phénomènes* » (Angers, 1997 : 60). Cette méthode va nous aider à comprendre la corrélation entre les individus et le problème étudié.

La méthode qualitative donne un sens, un jugement aux phénomènes observés. Son but est d'essayer de comprendre et d'expliquer comment les individus pensent et agissent dans une situation donnée. Elle cherche une supposition, une hypothèse ; son objectif est de garantir une description exhaustive du thème de la recherche, ce qui fait qu'elle est la démarche la plus adéquate pour les premières étapes dans une recherche. Le chercheur essaye à travers des questions, de dégager le sens, à savoir « de qui s'agit-il ? », « de quoi s'agit-il ? », « que fait cet acteur ? », « comment il le fait ? ». Cittee-Duermg (2013 :15), a élaboré un schéma général résumant l'analyse qualitative :

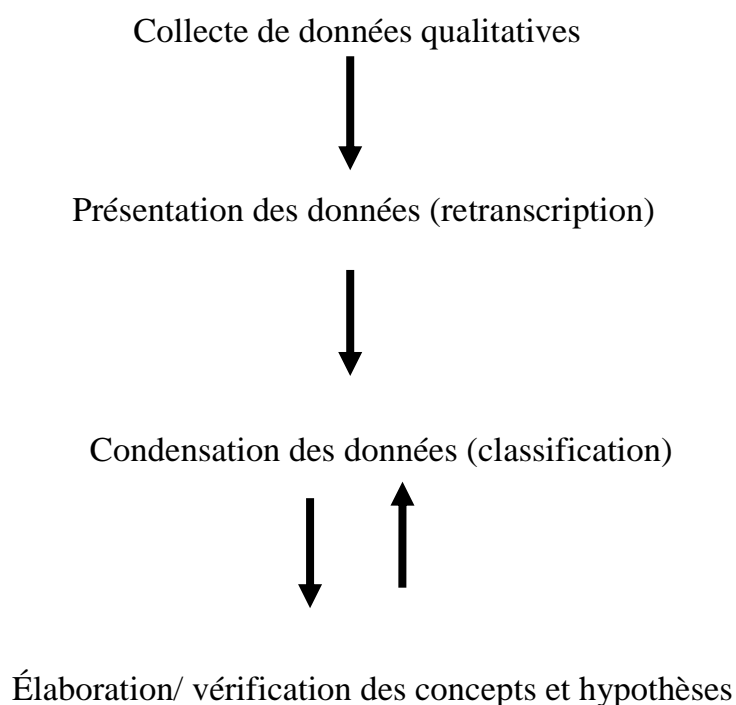


Figure18 : L'analyse qualitative selon Cittee-Duermg

L'analyse qualitative a « une visée compréhensive ». Elle s'appuie sur un objectif compréhensif qui tente de répondre à deux questions : le pourquoi et le comment de la chose. Cette approche traite et décrit les sujets-acteurs dans leurs éléments, sur le terrain, l'analyse se fait dans le milieu où la collecte des données s'est faite. C'est pourquoi nos séances d'observation ont précédé l'élaboration et la passation du questionnaire.

2.3. Méthode d'analyse du questionnaire

Pour notre analyse du questionnaire, nous commencerons par livrer les données quantitatives (questions fermées et/ou semi ouvertes puis nous analyserons les questions ouvertes selon la méthode qualitative car elle s'accorde avec notre type de recherche parce qu'elle :

- Se concentre sur une description profonde du thème de la recherche.
- Elle est subjective, elle cherche à comprendre le comportement des individus et entre en relation avec les êtres humains.

Conclusion de la deuxième partie

Dans la présente partie, consacrée à notre cadrage méthodologique, nous avons abordé les techniques de recueil de données retenues pour notre travail de recherche. Ont été présentées les méthodes d'enquête de terrain qui ont permis d'aborder la méthode d'analyse des curricula et le manuel scolaire de 2^{ème} AM. Notre but était de connaître la place accordée à l'écrit dans ces documents ainsi que celle accordée à l'approche pas les compétences et la pédagogie du projet. L'examen de ces textes et l'observation de classe nous ont aidée dans l'élaboration d'un questionnaire écrit soumis aux enseignants du collège afin de comprendre les moyens et les démarches pédagogiques et didactiques de l'enseignement de la compétence scripturale.

Nous avons également présenté les outils d'analyse employés pour le traitement des données. La méthode qualitative a été retenue pour l'analyse des documents officiels et des observations de classe. Pour ce qui est du questionnaire écrit, nous utiliserons la méthode quantitative/qualitative.

Nous passons maintenant, dans la troisième partie qui suit, à l'analyse des données.

TROISIEME PARTIE
ANALYSE DES DONNÉES

Cette troisième et dernière partie de notre travail de recherche est consacrée à l'analyse des données recueillies. Elle compte trois chapitres. Le premier chapitre concerne l'analyse des textes officiels (programme et document d'accompagnement au programme de 2^{ème} AM) établis par le MEN dont nous analyserons le contenu, les objectifs, les compétences visées ainsi que les méthodes assignées à l'enseignement de l'écrit au collège. Nous y verrons la place de l'écrit, de l'approche par les compétences et la pédagogie du projet. Cette analyse tente de répondre à deux questions :

-Les directives institutionnelles expliquent-elles, en faisant appel aux travaux des didacticiens, l'approche par les compétences et la pédagogie du projet ?

-L'enseignement de la compétence de production écrite est-elle conçu selon ces deux approches ?

Cette analyse sera suivie d'une analyse descriptive du manuel scolaire de la deuxième année moyenne. Est-il en conformité avec le programme ? Répond-il aux exigences de l'enseignement/apprentissage ? Est-ce qu'il applique les principes de l'approche par les compétences et de la pédagogie du projet ? L'analyse se fera du point de vue esthétique et pédagogique.

Dans le deuxième chapitre, nous analyserons les démarches didactiques utilisées par les enseignants lors de la séance de production écrite et ce, grâce aux neuf séances d'observation que nous avons effectuées dans un collège.

Le troisième chapitre sera consacré à l'analyse des discours recueillis dans les questionnaires écrits remis aux enseignants du collège.

L'ensemble des résultats de l'analyse des corpus recueillis nous permettra de donner des éléments de réponse aux questions que nous nous sommes posées et qui justifient la présente recherche.

**CHAPITRE 1 : ANALYSE DES
TEXTES OFFICIELS ET DU
MANUEL SCOLAIRE DE 2^{ème} AM**

Dans le présent chapitre, nous passerons à l'analyse des textes officiels et du manuel scolaire de 2^{ème}AM. L'objectif à travers cette analyse est de montrer, non seulement la place accordée à l'écrit dans le programme de 2^{ème} année moyenne mais aussi la place de la pédagogie du projet et de l'approche par les compétences dans le système éducatif algérien entre théorie et pratique. Sont-elles mises réellement en pratique notamment après les réformes scolaires de 2003 et 2008. L'analyse des textes officiels et celle du manuel scolaire nous aidera à considérer de près les méthodes définies dans l'enseignement du français langue étrangère et ce, dans le but de savoir si ce qui est écrit dans ces textes est mis en pratique par les enseignants dans les salles de cours.

1.1. Programme et document d'accompagnement au programme de 2^{ème} AM

Depuis 2003 et jusqu'à nos jours, le système éducatif algérien n'a cessé de connaître des réformes scolaires qui tendent à réorganiser et à améliorer l'enseignement en général et l'enseignement des langues étrangères en particulier. Ce renouvellement des textes officiels a nécessité un réaménagement quant aux manuels scolaires et à la formation des enseignants car améliorer les curricula, le manuel scolaire ainsi que la formation des enseignants pourrait agir sur la « qualité de l'enseignement ».

Le but de l'enseignement du français en Algérie est de permettre aux apprenants de s'exprimer correctement dans cette langue à l'oral comme à l'écrit. Pour ce faire le MEN s'est fixé certains objectifs qu'il a divisés en catégories, nous pouvons citer :

- celles d'ordre intellectuel, qui permettent à l'élève d'aller lui-même chercher l'information ;
- celles d'ordre méthodologique qui aident l'élève et lui permettent d'organiser son travail, de réaliser un projet, d'analyser un texte et en somme, de se former ;
- celles d'ordre communicatif qui offrent à l'élève la capacité de communiquer dans cette même langue et par là de dépasser tous les obstacles ;

- Et enfin, celles d'ordre personnel et social, qui permettent à l'élève de vivre en communauté, de travailler en équipe, de s'intégrer de façon très positive dans la société à laquelle il appartient.

Après la réforme de 2003, le MEN a instauré, dans le système éducatif, une nouvelle démarche de travail et de nouveaux concepts. Auparavant, on parlait d'unité didactique, tandis que maintenant, on parle de « pédagogie du projet » et de « l'approche par les compétences ». L'objectif de ces changements comme l'estime Roegiers (2006 :51) est de

« -Répondre au défi de la mondialisation de l'économie, qui requiert des qualifications de plus en plus élevées et de plus en plus compatibles aux exigences de mobilités professionnelles, recourir aux nouvelles technologies de l'information et de la communication pour les apprentissages scolaires, et apprendre à utiliser celles-ci dans les différents secteurs de la vie active ».

Tout cela peut se faire en mettant l'élève au centre de l'apprentissage, en l'impliquant dans le travail de groupe, en le transformant en acteur. À partir de ce moment, l'élève fait partie d'un cercle : il réfléchit, réagit et produit. Avec la réforme, on change de paradigme, on n'apprend plus juste pour apprendre, mais plutôt pour réagir, pour faire face à une situation problème.

Les caractéristiques de la réforme du système éducatif algérien ont été étudiées et expliquées en profondeur par Roegiers (2006 :51). Il explique que les programmes scolaires ont été appelés à être réformés en profondeur et ce, afin d'atteindre plusieurs objectifs:

- Traduire à l'école les changements institutionnels, économiques, sociaux et culturels intervenus en Algérie au cours des dernières années, afin de permettre à l'école de mieux véhiculer les valeurs de tolérance et de dialogue, et de préparer les élèves à exercer leur citoyenneté dans une société démocratique.
- Permettre à l'école d'assurer au mieux sa fonction d'éducation, de socialisation et de qualification.
- Continuer la démocratisation de l'enseignement ; le rendre accessible au plus grand nombre, et garantir à chacun des chances égales de réussite

-Répondre au défi de la mondialisation de l'économie, qui requiert des qualifications de plus en plus élevées et de plus en plus compatibles aux exigences de mobilités professionnelles, recourir aux nouvelles technologies de l'information et de la communication pour les apprentissages scolaires, et apprendre à utiliser celles-ci dans les différents secteurs de la vie active.

Certains de ces objectifs figurent dans les textes établis par le MEN, nous en citons quelques-uns :

« -Renforcer les compétences disciplinaires et méthodologiques installées, pour faire face à des situations de communication variées, à travers la compréhension et la production des textes écrits relevant essentiellement du narratif.

-Approfondir les apprentissages par la maîtrise des concepts clés relevant du narratif » Document d'accompagnement de 2^{ème} AM

De ce fait, l'objectif de la réforme du système éducatif algérien est le renforcement des compétences et l'approfondissement des apprentissages.

Le ministère de l'Éducation nationale (MEN) a élaboré des ouvrages ressources pour aider les enseignants dans leur tâche. Il s'agit des programmes, du document d'accompagnement et du manuel de l'élève.

Le programme et le document d'accompagnement au programme de 2^{ème}AM, élaborés après la réforme de 2003 (Cf. Annexe 3 et 5), abordent les finalités, les profils, qu'ils soient d'entrée ou de sortie, les objectifs des programmes. On fait référence aux compétences, à la pédagogie du projet, mais sans pour autant faire apparaître au moins une définition, qui pourrait permettre d'en saisir la teneur, alors que beaucoup de travaux, disponibles, existent dans ces domaines (Tardif, Miled, Perrenoud, Roegiers, etc.). Nous pouvons lire, dans ces textes officiels, les principes ou les objectifs de ces démarches mais sans plus.

Lors de notre enquête, les enseignants nous ont déclaré qu'ils utilisaient le manuel de l'élève comme seul ouvrage ressource lors de la préparation des cours et pour la seule raison que le livre de l'élève contenait toutes les informations nécessaires à leur enseignement. Pourtant, les programmes et les documents

d'accompagnement aux programmes sont censés être distribués aux enseignants en début de chaque année scolaire. Pourquoi les enseignants ne les utilisent pas ? Revenons à la conception du programme dans le système éducatif algérien. Selon l'article 231-39 du code de l'éducation nationale, le programme est :

« Toute prescription qui définit ce qui doit être enseigné dans les écoles et établissements publics et privés sous contrat...Ils définissent une norme nationale qui est à ce titre la référence centrale de l'éducation et la garantie d'une ambition et d'une culture commune »

La norme dont parle l'éducation nationale se compose de deux axes :

- le premier axe est le niveau des programmes qui détermine le projet de l'enseignement, entre les finalités souhaitables aux apprenants et l'instruction dispensée. Ce qui veut dire qu'ici, il s'agit de la relation entre ce qui est dispensé à l'école et le but de cet enseignement, et là on parle de « compétences », qu'elle soit globale, transversale ou terminale.
- pour ce qui est du deuxième axe, il s'agit des objectifs de cet enseignement, puisqu'il vise à mettre en œuvre l'approche par les compétences et la pédagogie du projet.

Pour le programme et le document d'accompagnement qui concernent notre étude, il s'agit de ceux de la 2^{ème}AM. Ce sont deux fascicules qui regroupent tout ce qui doit être dispensé aux élèves. Ce que nous avons pu remarquer c'est que les documents utilisés dans les établissements de notre enquête datent de 2011, ce qui veut dire que les nouveaux textes ne sont pas disponibles dans les collèges et ne sont à la portée ni des enseignants ni de leurs inspecteurs. Nous avons également remarqué l'absence de noms d'auteurs que ce soit pour le programme et pour le document d'accompagnement au programme. Tous les deux ne comptent aucun nom des personnes qui les ont établies, ils restent anonymes. Ce que nous pouvons lire sur la première page, c'est le nom de l'organisme uniquement. Nous ne savons pas s'ils ont été élaborés par des enseignants, des inspecteurs ou des didacticiens.

Contrairement au programme et au document d'accompagnement, sur le livre de l'élève, nous pouvons lire les noms des personnes qui l'ont réalisé, nous remarquons qu'il s'agit bien d'inspecteurs et d'enseignants de langue française. Le manuel scolaire date lui aussi de 2011¹⁷.

Voyons à présent ce qu'il en est dans chacun de ces documents.

1.1.1. Programme de français de 2^{ème} AM

Ce dernier compte 17 pages. Il commence par un sommaire et se termine par une note expliquant que toutes les explications se rapportant à l'application du programme seront contenues dans le document d'accompagnement au programme.

La lecture de ce sommaire révèle une utilisation indifférenciée des termes « fondamental » et « moyen ». Ainsi, on parle de « finalités de l'enseignement du français dans le *fondamental*¹⁸», de « profil global de l'enseignement *fondamental* », « d'objectifs de l'enseignement du français au *moyen* ». Pourtant, depuis la réforme de 2003, la qualification du cycle qui a été adoptée est celle de « moyen » pour bien souligner la remise en cause de la loi sur l'enseignement fondamental de 1976 et sur un changement de paradigme dans la conception de l'enseignement. Les enseignants et les inspecteurs que nous avons interrogés à ce sujet avouent ne pas comprendre cette confusion de la part des concepteurs du programme qui, apparemment, ne mesurent pas ce qui est induit par ce changement. Dans le programme de 2012, les finalités de l'enseignement sont largement inspirées de la loi n° 08-04 du 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale et ainsi définies dans l'article 2 :

« L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle. »

Loi d'orientation de l'éducation nationale chapitre 1, art2

¹⁷Nous tenons à signaler que ce sont les mêmes documents qui ont été utilisés depuis 2011 et jusqu'à nos jours. Ces documents sont utilisés dans les deux willayas dans lesquelles nous avons effectué notre enquête.

¹⁸ Souligné par nous.

À cet effet, selon cette loi, l'école algérienne doit assurer à l'élève trois fonctions : « *l'instruction* », « *la socialisation* » et « *la qualification* ». Ces trois fonctions doivent permettre à l'élève de maîtriser au minimum deux langues étrangères étant donné que l'objectif majeur de cette école est l'ouverture sur le monde.

Charmeux (2015), estime que les finalités d'un programme scolaire tendent à :

« Construire l'humanité dans l'Homme, accéder à l'universalité d'une culture qui relie l'intime à l'universelle. L'universalité ne préexiste pas à ce moment et se construit dans le processus de transmission lui-même. Elle s'ébauche quand l'Homme se refuse de soumettre l'autre, mais décide de se soumettre avec l'autre, à un échange sans violence »

Ce que nous remarquons, c'est que toutes ces finalités sont mentionnées dans le programme de 2^{ème}AM. S'agissant de « *accéder à l'universalité d'une culture qui relie l'intime à l'universelle* », nous pouvons lire dans le programme de Français de 2^{ème} AM (2012 :03) :

« L'enseignement/ apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures (...) les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication, permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales »

Ce que Charmeux et la loi de 2008, veulent dire par « *construire l'humanité dans l'Homme* », c'est la construction des aspects affectif et social de l'élève de manière à en faire un citoyen parfaitement intégré dans sa société et dans le monde et ouvert aux valeurs et attitudes positives en rapport, notamment, avec les principes des droits de l'Homme, d'égalité et de justice sociale.

Les finalités ainsi édictées sont mises en œuvre dans le programme de 2^{ème}AM qui vise à développer chez l'élève toutes les compétences transversales et ce, en réinvestissant toutes les connaissances acquises à travers des activités en rapport avec des projets subdivisés en séquences. En somme, le but ici est de développer chez l'apprenant des compétences de lecteur et de scripteur.

Pour ce faire, deux profils sont déclinés : un profil d'entrée et un profil de sortie. Roegiers (2006 :39) définit le profil comme étant : « *Une description des caractéristiques attendues de l'élève au terme d'un niveau d'étude* ». Il estime que chaque profil en décline un autre : le profil est à la fois général et spécifique à une discipline donnée. Le profil général comporte cinq composantes : linguistique, cognitive, culturelle, sociale et économique. Pour ce qui est du profil d'entrée en 2^{ème}AM¹⁹, arrivé en deuxième année moyenne et après avoir passé une année au collège et trois années au primaire (quatre années d'enseignement/apprentissage du français), l'élève doit être capable de (compétences globales) :

- identifier le thème et les propos d'une explication ;
- identifier les différentes étapes dans une explication ou une prescription ;
- reformuler une explication écoutée ;
- produire un énoncé explicatif ou prescriptif cohérent ;
- retrouver la structure d'un énoncé ;
- retrouver un passage explicatif dans un type de textes ;
- reformuler une explication, un processus une prescription ;
- répondre à une question pour apporter une explication ;
- insérer un passage explicatif dans un texte à dominante narrative.

Pour le profil de sortie, l'élève sortant de la 2^{ème}AM, doit être en mesure de :

- distinguer les différents types de récits et leurs visées → profil cognitif
- produire un récit cohérent et compréhensible → profil cognitif
- communiquer de façon intelligible, claire, précise et appropriée → profil social
- s'intégrer dans un travail de groupe (d'équipe) → profil social
- utiliser les ressources de la communication → profil social
- construire un récit de fiction cohérent et structuré → profil cognitif
- manifester sa créativité par des moyens linguistiques → profil linguistique
- rechercher l'information et résoudre les problèmes → profil cognitif

¹⁹ Les profils d'entrée et de sortie ont été repris du document d'accompagnement et du programme.

Selon le profil d'entrée et le profil de sortie de la 2^{ème}AM cités dans le document d'accompagnement, nous dirons qu'à la fin de l'année l'élève doit être capable de « *communiquer de façon intelligible, claire, précise et appropriée* ».

Ce qui est à remarquer ici, c'est que les points soulevés par Roegiers sont mentionnés dans le programme comme, le profil cognitif, le profil linguistique et le profil social. Toutefois, rien en ce qui concerne les profils économique et culturel. De même, nous n'y avons trouvé aucune définition d'autorité quant à « l'approche par les compétences » et à la « pédagogie du projet ». Aucune référence aux travaux des didacticiens quant aux éléments fondamentaux, théoriques et méthodologiques, qui pourraient aider les enseignants dans leur auto-formation.

Dans ce programme, on explique que tous les développements et toutes les explications nécessaires à la mise en œuvre de ce dernier sont contenus dans le document d'accompagnement où devraient figurer également des recommandations de pratiques pédagogiques à même d'aider les enseignants dans leurs pratiques de classe.

1.1.1.1. Place de l'écrit dans le programme scolaire de 2^{ème} AM

Selon le programme de 2^{ème} AM, les types de textes renvoient à différents actes de communication comme : renseigner, expliquer, faire agir, raconter, argumenter et enfin convaincre. Pour ce qui est de l'écrit, on développe beaucoup plus les profils d'entrée et de sortie.

Pour ce qui est du profil d'entrée, l'élève est censé savoir :

- reformuler une explication, un processus, une prescription,
- expliquer un itinéraire,
- traduire un schéma en énoncé explicatif ou prescriptif,
- répondre à une question pour apporter une explication,
- expliquer un phénomène, un processus,
- insérer le (s) passage(s) explicatif(s) dans un texte à dominante narrative,
- produire en adéquation avec la situation de communication, des textes qui informent, qui expliquent ou qui prescrivent.

Pour ce qui est du profil de sortie, nous pouvons lire :

- résumer un texte narratif,
- construire un récit cohérent et structuré,
- rechercher seul l'information utile pour résoudre le problème auquel il est confronté (utilisation des usuels : dictionnaire, grammaire et autres mais également internet et bibliothèque),
- s'intégrer à un travail de groupe, un projet mutualisé en fonction des ressources dont il dispose,
- manifester sa créativité par des moyens linguistiques.

Pour ce qui est du rapport à l'écrit, nous remarquons que nous sommes face à une compétence terminale puisqu'exposée en fin de document sous forme de tableau (Cf. Annexe5). Dans ce tableau, deux composantes de cette même compétence sont exposées : savoir résumer un texte narratif et savoir construire un récit de fiction cohérent et structuré. Ces deux composantes tendent vers des objectifs d'enseignement/apprentissage comme :

- identifier les éléments qui font évoluer l'action et réécrire le récit de manière à n'en conserver que ces éléments ;
- déterminer la visée du récit en le structurant en étapes cohérentes et en respectant les constituants de chaque étape.

Ce que nous remarquons ici, c'est qu'on dit ce qui doit être fait mais non comment cela doit se faire.

1.1.1.2. Place de l'approche par les compétences dans le programme de 2^{ème} AM

Dans le programme de 2^{ème} AM, le mot « compétence » est répété 42 fois dans un fascicule qui compte 17 pages.

Les compétences dont parle le programme sont les suivantes :

Compétences transversales : amener l'élève à développer, à réinvestir et à transférer ses connaissances. Ces compétences appartiennent à quatre ordres à savoir :

- ordre intellectuel : l'élève est capable de faire face à des situations problèmes.

- ordre méthodologique : l'élève est capable de réaliser seul un projet donné et de développer des méthodes de résolution de problème.

- ordre communicatif : l'élève est capable de communiquer intelligemment et clairement avec les autres et de reformuler pour lever tous les obstacles à la communication.

- ordre personnel : l'élève est dans la capacité de s'intégrer facilement dans un groupe social tout en respectant les autres membres, de se manifester et de manifester sa créativité avec des moyens linguistiques.

« Ces compétences transversales se développent durant toute la scolarité dans le cadre du réinvestissement et du transfert à travers les différentes activités en relation avec le projet. » (Cf. Annexe 5)

Les compétences transversales se caractérisent par la résolution des problèmes et par la prise de décision.

Compétences disciplinaires : l'élève est capable de comprendre et de produire à l'oral comme à l'écrit des textes relevant du narratif.

Dans ces mêmes compétences, figure la compétence globale. Cette dernière vise à mettre en œuvre les compétences transversales dans des situations de communication variées comme par exemple la capacité de l'apprenant à comprendre et à produire des textes. L'objectif de cette compétence est :

- le renforcement des compétences disciplinaires et méthodologiques,
- l'approfondissement des apprentissages par la maîtrise des concepts clés relevant du type de texte.

Outre que l'on n'explique pas ce qu'il faut entendre par « *compétence* » et « *approche par les compétences* », on parle de compétences mais on n'explique pas comment les faire acquérir. On passe d'une compétence à l'autre en donnant des objectifs et non des démarches à suivre.

1.1.2.3. Place de la pédagogie du projet dans le programme de 2^{ème} AM

Pour ce qui est de la « pédagogie du projet », cette expression est inexistante dans le programme de 2^{ème} AM. Quant au terme de « projet », nous l'avons relevé une seule fois à la page 06 :

« Ainsi l'élève sera amené à acquérir des compétences disciplinaires mais aussi à développer des compétences à travers l'ensemble des disciplines. Ces compétences transversales se développent durant toute la scolarité dans le cadre du réinvestissement et du transfert à travers les différentes activités en relation avec les projets »

On ne parle de projets que pour en donner des exemples comme :

- écrire un conte collectif,
- monter une bibliothèque de la classe,
- réaliser un jeu dramatique autour d'un conte,
- réécrire un conte,
- écrire et jouer un sketch pour un spectacle de fin d'année
- rédiger un récit de fiction
- rédiger une histoire inventée.

On analysant le programme de 2^{ème} AM, nous remarquons que selon la loi d'orientation sur l'éducation nationale n° 08-04 du 23 janvier 2008 l'école algérienne doit garantir à l'élève trois fonctions : « *l'instruction* », « *la socialisation* » et « *la qualification* ». Ces trois fonctions permettent à l'élève de maîtriser au minimum deux langues étrangères, étant donné que le but majeur de cette école est l'ouverture sur le monde.

Les finalités édictées sont censées être mises en œuvre dans le programme de 2^{ème}AM qui vise à développer chez l'apprenant toutes les compétences transversales. Le but déclaré est de développer chez l'apprenant des compétences de lecteur et de scripteur. Pour ce faire, deux profils sont déclinés : un profil d'entrée et un profil de sortie.

Nous remarquons aussi qu'on ne trouve dans le programme aucune définition d'autorité quant à « l'approche par les compétences » et à la « pédagogie du projet » et aucune référence aux travaux des didacticiens quant aux principes théoriques et méthodologiques qui pourraient aider les enseignants dans leur auto-formation.

Dans le programme de 2^{ème} AM, on explique que tous les développements et tous les éclaircissements nécessaires à la mise en œuvre de ce dernier sont contenus

dans le document d'accompagnement où devraient figurer également des recommandations de pratiques pédagogiques à même d'aider les enseignants dans leurs pratiques de classe.

Pour ce qui est du rapport à l'écrit, nous remarquons que ce dernier est exposé en fin de document. Quant à l'approche par les compétences, on ne l'explique pas ; on parle de compétences mais on ne précise pas comment les faire acquérir. Il en est de même pour l'expression « pédagogie du projet » qui est inexistante dans tout le programme de 2^{ème} AM.

1.1.2. Document d'accompagnement au programme de 2^{ème} AM

Le document d'accompagnement est censé développer ce qui figure dans le programme, or ce n'est pas le cas pour le document d'accompagnement de 2^{ème} AM qui ne contient pas les finalités de l'enseignement comme celle figurant dans le programme mais plutôt la présentation de la discipline et les objectifs assignés à l'enseignement du Français dans le cycle moyen qui cible la compréhension et la production de textes de type narratif.

Le document d'accompagnement au programme de 2^{ème} AM compte 40 pages. Il cible les objectifs suivants :

- l'accès direct aux connaissances universelles ;
- l'ouverture à d'autres cultures ;
- la bonne maîtrise des langues étrangères, considérées comme les seuls moyens utilisables permettant l'accès aux cultures universelles et au monde économique mondial.

On y explique également que l'enseignement du français comporte lui aussi, au même titre que les autres disciplines, certaines valeurs à savoir :

- les valeurs identitaires : l'élève doit avoir conscience de son identité algérienne ;
- les valeurs intellectuelles : l'élève en s'ouvrant sur les autres cultures, prend de l'intérêt à connaître les autres civilisations, à connaître la différence et la ressemblance entre les différentes cultures et vers la fin à s'ouvrir sur le monde ;
- les valeurs esthétiques, qui font partie des valeurs individuelles.

En outre, le document d'accompagnement ne réfère plus aux profils d'entrée et de sortie en 2^{ème} AM, contenus dans le programme. Tous ces éléments concourent à déstabiliser les enseignants qui ne savent s'ils doivent suivre les instructions du programme ou celles du document d'accompagnement. C'est pourquoi dans l'ensemble, ils se réfèrent uniquement au manuel scolaire de l'élève pour construire leur enseignement.

1.1.2.1. Place de l'écrit dans le document d'accompagnement de 2^{ème} AM

L'écrit dans le document d'accompagnement est considéré comme les autres disciplines. De ce fait, aucune place privilégiée ne lui est accordée. L'écrit est placé à la fin de la séquence. Dans le document, on présente les types de textes retenus dans le programme et qui renvoient aux actes de communication. On demande à l'enseignant de mettre en place des activités qui correspondent à l'âge des élèves. On propose même quelques exemples d'activités, comme le développement d'un champ lexical autour du merveilleux ou l'amélioration d'un récit d'élève, sans autre explication. Ce qui est à remarquer ici c'est qu'on propose des activités de façon générale.

1.1.2.2. Place de l'approche par les compétences dans le document d'accompagnement

Nous pouvons lire, dans le document d'accompagnement, quelques tentatives de définition quant aux compétences ; cependant, ces définitions restent superficielles. Citons par exemple les définitions données à la page 5 (2012) :

« Une compétence globale est une macro compétence qui intègre les compétences terminales de la discipline à un niveau donné »

« Une compétence terminale exprime en terme de savoir-agir, ce qui est attendu de l'élève au terme d'une période d'étude dans un domaine structurant de la discipline. ».

Pour ce qui est de la compétence disciplinaire, elle comporte pour l'élève la capacité à comprendre et à produire, à l'oral comme à l'écrit, des textes relevant du narratif, tout en prenant en considération les contraintes d'une situation de communication. Quant à la compétence globale ou générale, « *C'est une macro*

compétence qui intègre les compétences terminales de la discipline à un niveau donné. » (2012 : 5-6)

Ce qui veut dire qu'au terme de la 2^{ème} AM, l'élève doit être capable de comprendre et de produire tant à l'oral qu'à l'écrit des textes de type narratif qui relèvent de la fiction. Toutes ces compétences tendent à mettre l'élève dans une certaine situation de communication et une certaine situation de résolution de problème.

Notons que ces définitions ne comportent aucune référence bibliographique qui pourrait permettre à l'enseignant d'approfondir ces notions et de mieux construire son enseignement.

On explique ce qu'on attend de l'élève toutefois on ne dit pas comment procéder pour qu'il y parvienne. Aucune démarche concrète n'est donnée pour que l'élève acquière toutes ces compétences. Ce que nous pouvons déduire de l'analyse c'est que le document d'accompagnement, à l'exception de quelques explications quant aux situations d'apprentissage et à la situation d'intégration, ne fait que reprendre en majorité ce qui est stipulé dans le programme, alors que le programme et le document d'accompagnement devraient déterminer les contenus de l'enseignement en tenant compte des trois éléments de la situation d'enseignement/ apprentissage que sont l'enseignant, l'élève et les outils pédagogiques.

1.1.2.3. Place de la pédagogie du projet dans le document d'accompagnement

Il en est de même pour la pédagogie du projet pour laquelle on ne donne ni explications ni définitions. On ne trouve que les caractéristiques spécifiques du texte narratif : narrateur, description, espace, temps le schéma narratif, schéma actanciel. Tout cela est illustré uniquement par des textes-supports (Cf. Annexe 6).

Les textes officiels (programme et document d'accompagnement) n'accordent pas une place privilégiée à l'écrit comme production en tant que telle mais l'intègrent comme tâche terminale d'une séquence puis d'un projet. Y a-t-il eu changement dans la conception de l'enseignement-apprentissage du français du

moins en 2^{ème} AM ? Si c'est le cas, il n'est que formel comme l'atteste le contenu et du programme et du document d'accompagnement.

1.2. Le manuel scolaire de 2^{ème} AM

Le manuel scolaire que nous avons analysé date de 2014²⁰ et compte 157 pages. La page de garde mentionne les noms des auteurs, contrairement au programme et au document d'accompagnement. Il s'agit de professeurs et d'inspecteurs de français.

Le manuel scolaire est un livre destiné à l'élève. Il doit correspondre à la tranche d'âge de l'enfant et être agréable à consulter et à utiliser. Il doit être riche en illustrations et son contenu doit être facile à exploiter. Boissinot (2013 :32) estime que : « *Le manuel devrait permettre aux élèves de prendre du plaisir à apprendre, à comprendre et à mobiliser leurs compétences pour construire leur autonomie.* »

L'auteur explique que le manuel devrait être non seulement une source d'apprentissage, mais une source de plaisir à apprendre et à utiliser cet apprentissage dans la construction du savoir et du savoir-être.

En somme, le manuel scolaire doit susciter l'intérêt de l'élève. Selon la loi d'orientation sur l'éducation nationale n°8-04 du 23janvier 2008 susvisée, les manuels scolaires sont conçus pour :

«Répondre à un programme préalablement défini ou agréé par les ministres concernés. La classe ou le niveau d'enseignement doit être imprimé sur la couverture ou la page de titre de l'ouvrage. » Programme de français de 2^{ème} AM (2011:3)

Ce qui est à remarquer pour le manuel scolaire de la 2^{ème}AM, c'est sa nouveauté. Sa page de garde contient des images qui illustrent le contenu. Il s'agit d'illustrations de contes, fables et légendes. Il a été conçu en conformité avec les curricula. Il comprend des textes et des activités sur lesquels s'appuient les élèves ainsi que leurs enseignants, pour atteindre les compétences visées dans les directives institutionnelles. Le mode de communication utilisé est la première

²⁰ C'est ce manuel qui est toujours en vigueur

personne du singulier : « j'observe, j'analyse, je retiens, je m'entraîne...etc. » pour établir une sorte de proximité avec l'élève. Les objectifs ne figurent pas dans le manuel.

Pour ce qui est de la table des matières, elle est présentée sous forme de tableau, elle ressemble à la répartition annuelle proposée par les enseignants sauf que cette dernière est plus détaillée que celle présentée dans le manuel. Cependant, sa présentation facilite dans un sens la consultation du manuel.

Les illustrations sont présentes dans pratiquement tout le manuel cependant, elles ne sont pas claires. Elles ne représentent pas vraiment le type de texte. Si nous prenons par exemple le premier projet « le conte », l'illustration qui le représente n'est pas vraiment significative. Il aurait été préférable de mettre l'image d'un conte plus connu par les élèves comme par exemple *Cendrillon* ou *Aladin et la lampe magique*. « Cendrillon » aurait été plus en adéquation avec le niveau et l'âge des élèves car c'est un conte très connu des enfants. Il en est de même pour ce qui est de la fable.

Quelques couleurs pas très claires comme le jaune, le marron, l'orange, le vert et le bleu sont utilisées à l'intérieur du livre rendant les textes illisibles, comme pour les pages 25, 94, 105, 109, 117, 122,135.

Pour ce qui est de l'aspect pédagogique, le manuel répond aux exigences des directives institutionnelles en ce qui concerne les compétences visées à savoir, le renforcement des compétences disciplinaires et méthodologiques et l'approfondissement des apprentissages par la maîtrise de certains concepts qui relèvent du narratif. Il propose certaines activités qui relèvent des quatre aptitudes : compréhension et expression orale et écrite. Cependant, les objectifs assignés à cet enseignement ne figurent pas dans le manuel où nous retrouvons seulement l'organisation des textes et les rubriques proposées que nous puissions lire aux pages 5 et 6. Il s'agit d'un tableau récapitulatif des textes et des activités proposées. Les finalités et les objectifs : « *former des élèves capables de lire, comprendre et produire des textes narratifs* », ne sont pas apparents.

Les activités proposées dans le manuel sont simples et très faciles, ils sont à la portée des élèves cependant, les consignes ne sont pas diversifiées puisque le même type de questions est utilisé pour tous les projets par exemple : « j'observe - j'analyse- je retiens » et « souligne - recopie - écris – complète ». Pour ce qui est des textes supports proposés, ils correspondent aux valeurs mentionnées dans le programme.

En effet, dans tout le manuel, on y trouve des textes qui réfèrent aux cultures algérienne, française, américaine, chinoise ou hawaïenne. Nous avons relevé également des confusions dans la mention des auteurs des textes donnés. Ainsi, « L'âne et le chien » est attribué à Jean de la Fontaine au début du manuel tandis qu'à la fin du manuel, les auteurs l'attribuent à « Ibn El Moukafâa ». Même chose pour le texte « Une nuit d'alligators » : au début, « Le New York Times », et à la fin « Charles Berlitz ».

En feuilletant le manuel, un texte a attiré notre attention, c'est celui de « Assia Djebbar » intitulé « Mon pays, ma patrie.», il s'agit ici d'un récit de vie sans lien avec le type de textes proposés dans le livre²¹.

Voyons à présent les textes tels qu'ils sont présentés dans le manuel :

²¹ Quelques pages du manuel sont reprises en annexe 6

Projet 1		Le conte		
Séquence1	Situation initiale d'un conte	Expression orale « Aladin et la lampe merveilleuse »	Compréhension de l'écrit / lecture « La boule de cristal »	Lecture plaisir « Le cheval du roi »
Séquence2	La suite des évènements	Expression orale « Aladin et la lampe merveilleuse »	Compréhension de l'écrit / lecture « L'eau volée »	Lecture plaisir « Le pot fêlé »
Séquence3	Situation finale d'un conte	Expression orale « Aladin et la lampe merveilleuse »	Compréhension de l'écrit / lecture « Le grain magique »	Lecture plaisir « La belle au bois dormant »
Projet2		La fable		
Séquence1	La Fable et les animaux	Expression orale « La colombe et la fourmi »	Compréhension de l'écrit / lecture « Le lion et le renard »	Lecture plaisir « L'ours et les deux compagnons »
Séquence2	La Fable en vers	Expression orale « L'âne et le chien »	Compréhension de l'écrit/ lecture « Le coq et le renard »	Lecture plaisir « L'âne et le chien »
Séquence3	La Fable en prose	expression orale « Le corbeau et le renard »	Compréhension de l'écrit / lecture « Le laboureur et ses enfants »	Lecture plaisir « Le loup et le chien »
Projet 3		La légende ou le récit fantastique		
Séquence1	Légendes et Animaux	Expression orale « Une pluie d'alligators »	Compréhension de l'écrit / lecture « Le chant du rossignol »	Lecture plaisir « Ouarâ »
Séquence2	Légendes historiques	Expression orale « La légende de Sethos »	Compréhension de l'écrit / lecture « Taourirt la protégée »	Lecture plaisir « Un orage au Hoggar »
Séquence3	Légendes urbaines	Expression orale « L'étrange histoire de l'auto-stoppeuse »	Compréhension de l'écrit / lecture « La tragédie du vol 19 »	Lecture plaisir « Chronique martienne »

Tableau 8 : Tableau représentant les textes du premier projet

Ce tableau (pp. 4-5 du manuel), qui recense les supports utilisés aux différentes phases des projets, appelle un certain nombre de remarques :

-les textes ne sont pas suivis des noms d'auteur ; - dans le premier projet (*le conte*), le même texte « *Aladin et la lampe merveilleuse* » est utilisé dans toutes les séquences pour ce qui est de la séance d'expression orale. Pour ce qui est de la lecture compréhension et lecture plaisir les textes diffèrent alors que pour les deux autres projets (le projet 2 « La fable » et le projet 3 « la légende ou le récit fantastique », les textes diffèrent d'une séquence à l'autre et d'une séance à l'autre ;

-dans la séquence 3 du projet 2 (« La fable en prose »), on utilise des textes en vers ;

-dans la séquence 3 du projet 3, on utilise des textes qui n'ont rien à voir avec « Les légendes urbaines ».

Tout ceci dénote un manque de rigueur dans la conception du manuel.

Dans ce manuel scolaire de 2^{ème} AM, l'écrit est toujours présenté comme production à la fin de la séquence ; dans les phases intermédiaires, il n'y a aucune activité d'écrit.

On propose à l'enseignant de suivre la progression présente dans le manuel :

-l'expression orale, présentation des images —————> Écouter puis s'exprimer.

-la compréhension de l'écrit —————> Vérifier la compréhension d'un texte.

-lecture entraînement —> Inciter les élèves à lire à haute voix pour vérifier la phonétique.

-le vocabulaire —> cours en rapport avec le type de texte le narratif.

-la grammaire —————> des cours en rapport avec le type de texte

-la conjugaison —————> des cours en rapport avec le type de texte

-l'orthographe —————> des cours en rapport avec le type de texte

-l'atelier d'écriture —————> des cours en rapport avec le type de texte

-la lecture plaisir —————> des cours en rapport avec le type de texte.

On peut constater que ces consignes sont superficielles ; par exemple, comment « vérifier la compréhension d'un texte » ? Par un rappel de texte écrit ? Oral ? Par des exercices d'appariement ? Et que signifie « des cours en rapport avec » ?

En somme, la question qui se pose est de savoir où doivent se placer les savoirs, les savoirs-faire et les savoirs-être (les compétences, les connaissances et les performances). Est-ce que le fait de référer à la démarche de projet et à l'approche par les compétences signifie rompre avec les pratiques d'avant 2003 puisque l'on retrouve la même progression que dans l'ex-« unité didactique » ?

Selon la loi d'orientation sur l'éducation nationale (n°08-04. du 23 janvier 2008), l'école garantit aux apprenants l'acquisition de savoirs dans différentes disciplines et la maîtrise des matériaux intellectuels et méthodologiques pour faciliter les apprentissages et préparer à la vie active :

« Doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements. »

Ce que nous pouvons dire en somme, c'est que les finalités et les objectifs proposés dans le programme ne sont pas mis en œuvre dans le manuel. Ce dernier, ne facilite pas aux apprenants l'acquisition des compétences visées par les directives. On ne propose même pas une méthode de travail ou une démarche à suivre, visant l'installation de certaines compétences. De ce fait, c'est à l'enseignant de chercher et d'essayer de trouver une approche lui permettant d'atteindre ces objectifs. Cela a été remarqué lors de l'observation de classe, que nous avons effectuée et qui est l'objet du point qui suit.

1.3. L'enseignement/apprentissage de l'écrit en 2^{ème}AM

Afin d'examiner la place accordée à l'écrit en 2^{ème}AM, nous avons préféré nous rapprocher des enseignants et des élèves pour mieux comprendre la démarche. Comme nous l'avons déjà souligné, le manuel scolaire de 2^{ème}AM compte trois projets. Chaque projet comprend des séquences. Pour notre part, nous n'allons

pas aborder les trois projets, nous nous contenterons du premier, « Raconter à travers le conte ». Ce projet est composé de quatre séquences²². La séquence quant à elle comporte 10 séances ; elle commence par l'expression orale et se termine par une séance de lecture plaisir. Entre ces deux séances interviennent des séances de vocabulaire, de grammaire, de conjugaison, d'orthographe et enfin d'écrit (l'atelier d'écriture).

Nous prendrons comme exemple la première séquence du premier projet : « La situation initiale d'un conte ».

a-Séance d'expression orale : durant cette séance, l'enseignant demande aux élèves d'observer, d'analyser des images puis d'écouter (première écoute) le début du conte « *Aladin et la lampe merveilleuse* ». Ensuite, l'enseignant pose des questions se rapportant au début de l'histoire aux élèves comme par exemple, de qui parle le texte ? que fait-il ? Une deuxième écoute, et d'autres questions relatives à l'histoire sont posées. Vers la fin de la séance, on demande aux élèves d'imaginer et de rédiger le début d'une autre histoire. De ce fait, la séance d'expression orale se termine par une trace écrite.

b- Séance de compréhension écrite : durant cette séance, un autre texte est proposé, *La boule de cristal*. Le but de cette séance est de vérifier la compréhension du texte, elle s'effectue à partir d'une série de questions toujours relatives au texte proposé.

Pour cette séance, il n'y a pas de trace écrite il s'agit de questions posées à l'oral.

c-Séance de lecture entraînement : le but de cette séance est d'amener les élèves à comprendre des textes narratifs. Les textes utilisés lors de la séance de compréhension sont utilisés pour la séance de lecture entraînement. Cette séance vise une compétence terminale : renforcer et vérifier la capacité des élèves à lire et à comprendre des textes de type narratif.

d- Séances d'apprentissage linguistique : ces séances englobent le vocabulaire, la syntaxe, la conjugaison et l'orthographe :

²² Sur les recommandations des inspecteurs de français, les séquences 2 et 3 ont été regroupées en une seule séquence, ce qui nous donne trois séquences à analyser.

- pour ce qui est du vocabulaire, la séance se base sur quatre points importants : observer, analyser, retenir et s'entraîner. À travers ces activités, l'élève se familiarise avec le champ lexical du conte. Il prend connaissance de la famille de mots et par là enrichit son lexique pour le réutiliser lors de l'activité d'écriture. Ce qui est à remarquer ici, c'est que lors de la séance de vocabulaire, il y a toujours une activité d'écriture « rédiger deux phrases... ». L'élève est amené à réaliser des phrases personnelles.

- pour la grammaire, l'enseignant passe de l'utilisation de phrases à celle de textes. Durant cette séance, la même démarche est utilisée à l'exception du fait que l'enseignant utilise le même texte support, utilisé lors de la séance de compréhension. Il s'agit ici de trouver les compléments circonstanciels (CCL – CCT – CCM)²³. La séance passe par les quatre étapes à savoir :

- la découverte : l'enseignant pose des questions pour vérifier la compréhension du texte ;

- l'analyse : toujours guidé par l'enseignant et à travers des questions, on demande à l'élève de repérer le fait de langue, de formuler des hypothèses de lecture en utilisant d'autres termes que ceux proposés par l'enseignant ;

- l'élaboration et la reformulation : à partir des hypothèses élaborées par les élèves, ces derniers doivent les reformuler et faire une synthèse ;

- la conjugaison : elle concerne les temps du récit (emploi de l'imparfait et du passé simple mais surtout concordance des temps) ;

- l'orthographe est enseignée selon deux approches : l'approche phrastique et l'approche textuelle.

Ce que nous pouvons dire, en examinant ces séances d'apprentissage linguistique, c'est qu'elles se terminent toutes par une activité d'écriture. On demande à l'élève soit de construire des phrases personnelles, soit de rédiger un court texte composé de quelques phrases. Certes, l'activité d'écriture est

²³ CCL : complément circonstanciel de lieu

CCT : complément circonstanciel de temps

CCM : complément circonstanciel de manière

omniprésente tout au long de ces séances mais elle est au service de l'apprentissage linguistique.

Pour ce qui est de l'enseignement-apprentissage de la production écrite à proprement parler, il n'intervient qu'en fin de séquence. Cette séance passe par trois étapes : la préparation à l'écrit, la production écrite et enfin le compte-rendu de l'expression écrite. Les étapes de la production écrite seront expliquées et décrites en détail dans l'analyse de l'observation de classe.

Après le compte-rendu de l'expression écrite arrive la phase d'évaluation. Le nouveau manuel scolaire met à la disposition des élèves une grille d'évaluation pour chaque séquence. L'objectif à travers ces grilles d'évaluation est de mettre l'élève dans une situation d'auto-évaluation. Ce qui veut dire que l'élève doit à la fin de chaque séquence et de chaque production écrite porter un jugement critique sur ce qu'il a appris et sur ce qu'il n'a pas encore appris. Ce type d'évaluation est appelé « évaluation formative ». Selon le document d'accompagnement (2012 :36), l'évaluation formative a pour but d'aider l'élève à apprendre pour mieux :

« -Se connaître et s'organiser.

- Définir ses points forts et ses points faibles.

-Se construire des méthodes de travail adaptées à ses possibilités :

- Intellectuelles (ensemble de savoirs acquis)

- Méthodologiques (ensemble de savoirs- faire développer)

- Affectives (travailler en groupe ou seul, maîtriser ses émotions)

- Communicationnelles (participer à des échanges, être intelligible, être lisible) »

L'évaluation formative est censée amener l'élève à prendre conscience de ses erreurs et par là à se construire et à construire son apprentissage. L'enseignant n'est présent que pour le guider, et pour ce faire, ce dernier doit tenir compte des notions citées dans le programme de la 2^{ème}AM :

- la compétence terminale qui implique comprendre et produire à l'oral et à l'écrit un texte du type narratif ;

- la situation d'apprentissage qui implique pour l'élève de pouvoir produire un texte cohérent à partir d'éléments donnés, comme par exemple « *une situation initiale* », pour le conte ;

- une activité scripturale : la capacité à rédiger la suite d'un texte.

À partir de toutes ces étapes, l'élève est censé apprendre à réutiliser ce qu'il a déjà appris et par là à s'auto-évaluer.

Nous venons de voir, à travers l'analyse des documents officiels que, d'une part, l'écrit (production écrite) est placé à la fin de chaque séquence et d'autre part, les étapes de l'enseignement sont mentionnées dans le document d'accompagnement ce qui n'est pas le cas pour le programme d'où elles sont totalement absentes. Pour ce qui est de la démarche à suivre dans l'enseignement de l'écrit, elle est inexistante. Même le manuel scolaire ne le montre pas, ce qui pousse les enseignants à utiliser leurs propres méthodes de travail ce qui provoque de l'incertitude quant à l'efficacité de ces démarches.

Si l'on veut vraiment que ces documents servent aux enseignants et les aident dans la démarche à suivre pour l'enseignement de l'écrit, il conviendrait de les revoir non pas comme c'est le cas actuellement en reprenant les mêmes éléments présentés dans les textes pour retrancher ou ajouter des choses mineures, mais pour mettre en place et avec rigueur tout ce qui est déterminant dans l'approche de l'écrit : la démarche préconisée, l'approche à utiliser, et la mise en œuvre concrète dans les manuels.

Nous savons tous que l'enseignement de l'écrit débute au primaire par la remise de phrases en ordre pour obtenir un petit texte cohérent. Arrivés au collège, les élèves apprennent peu à peu à construire de petits paragraphes à partir de phrases données et rien n'est vraiment inventé : l'élève est tributaire de ce qui est donné.

Pour connaître les étapes par lesquelles passe l'enseignement de l'écrit au collège en 2^{ème}AM, nous avons effectué une observation de classe, observation non participante, qui a pour objectif d'observer ce qui se passe réellement dans la classe de langue et c'est l'objet du chapitre qui suit.

CHAPITRE 2 :
L'OBSERVATION DE CLASSE

Dans le présent chapitre, nous allons passer à l'analyse des données recueillies lors de l'observation de classe.

L'observation de classe s'est déroulée en trois phases : la préparation à l'écrit ou « *pré-écriture* », la production écrite ou « *écriture* », le compte rendu de l'expression écrite ou « *réécriture* ». Etant donné que ces trois étapes figurent dans chaque séquence et que le Projet 1 en comporte trois, nous avons assisté à neuf séances d'expression écrite d'une heure chacune, avec la même classe et la même enseignante. Les élèves ont suivi auparavant les séances de compréhension et de fonctionnement de la langue. Donc l'outil linguistique est, en principe, considéré comme acquis du moins en ce qui concerne le conte comme type narratif. Les séances auxquelles nous avons assisté se sont déroulées durant le premier trimestre de l'année 2015, de septembre à décembre. Le tableau ci-dessous présente les séances d'observation avec les dates et les heures de leur déroulement :

Séquences	Séance 1	Séance2	Séance3
Séquence 1 : Je découvre la situation initiale d'un conte	Préparation de l'écrit « La pré-écriture »	Expression écrite « L'écriture »	Compte rendu de l'expression écrite. « La réécriture »
	Jeudi-17-09-2015 15h30 – 16h30	Dimanche-20-09-2015 9h-10h	Jeudi-24-09-2015 15h30-16h30
	La pré-écriture	L'écriture	La réécriture
	Mercredi 14-10-2015 10h-11h	Jeudi-15-10-2015 15h30-16h30	Dimanche-18-10-2015 9h-10h

Séquence 3 : Je découvre la situation finale d'un conte	La pré-écriture	L'écriture	La réécriture
	Dimanche 20-11-15 9h-10h	Mercredi 22-11-15 10h-11h	Jeudi 23-11-15 15h30 -16h30

Tableau 9 : Tableau récapitulatif du déroulement des séances d'observation de l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

Nous décrivons d'abord le déroulement des trois premières séances (Séquence 1) puis, pour les séances de la Séquence 2, nous appliquerons la grille de Paola Bertocchini et d'Edvige Costanzo, que nous avons adaptée à notre recherche comme nous l'avons souligné dans la partie méthodologique et qui figure en Annexe 1. Nous avons fait ce choix car lors de la deuxième séquence, l'enseignante a utilisé un document sonore, ce qui fait que la grille est plus adaptée à ce type de méthode. Toutefois, l'ensemble des séances sont reprises en Annexe 8.

2.1. Résultats de l'observation des trois séances de la séquence 1

2.1.1. Séance de préparation à l'écrit

En didactique on parle de « pré-écriture ». Durant cette séance, l'enseignante commence par faire un rappel du projet et de l'intitulé de la séquence, « je découvre la situation initiale d'un conte ». Un rappel de tous les points de langue étudiés durant cette séquence a lieu. Après ce rappel, l'enseignante porte au tableau deux activités qu'elle demande aux élèves de réaliser (Cf. Annexe 7) :

- Activité 1 : les élèves doivent citer :

Les différents endroits où un conte peut avoir lieu ;

Les personnages d'un conte ;

Les époques où les histoires peuvent se dérouler ;

Les objets que les personnages utilisent et auxquels ils peuvent avoir recours.

L'activité est considérée comme une réactivation des connaissances déjà acquises par les élèves. Le temps, les personnages, le lieu et la manière sont la base d'écriture d'un conte et ont déjà été étudiés lors des séances de compréhension et de lecture.

Après l'explication de la consigne, les élèves passent à la réalisation de l'exercice à l'écrit. Durant la réalisation de l'activité, l'enseignante n'a utilisé que la langue française dans ses explications. Elle a eu recours à quelques gestes pour expliquer l'activité car elle a estimé que les élèves doivent utiliser la langue française sans faire appel à la langue maternelle.

Après avoir réalisé la tâche, l'enseignante a demandé à quelques élèves de passer au tableau pour essayer de répondre à la consigne. Après la correction de l'activité et après que les élèves aient porté les énoncés corrects sur leurs cahiers, l'enseignante est passée à la deuxième activité. (Cf. Annexe 7)

b- activité 2 : pour la deuxième activité, l'enseignante passe de « *citer* » à « *construire* ». Ici, il s'agit de construire des phrases cohérentes à partir de bribes d'informations données dans un tableau. Le but de cet exercice est de préparer les élèves à la production écrite. Notons que les phrases consignées dans ce tableau sont celles proposées par les élèves (Cf. Annexe 7).

L'enseignante fait un rappel sur les points de langue et les étapes d'un conte. Pour la correction de l'activité, l'enseignante fait passer d'autres élèves au tableau, son but étant de faire participer le plus grand nombre possible d'élèves.

Les élèves commencent à lire un par un leurs phrases. Au fur et à mesure que les élèves lisent, les autres interviennent pour corriger soit la phonétique (la prononciation), soit les erreurs de cohérence et ce, avec l'aide de leur enseignante. Après cela, trois phrases sont portées au tableau et sont corrigées. L'enseignante fait en sorte que les trois phrases proviennent d'élèves de niveau différent, bon, moyen et faible²⁴. Son but est d'encourager tous les élèves.

La séance de pré-écriture se termine avec la correction des activités. Les élèves portent la correction sur leurs cahiers. À la fin de la séance, l'enseignante demande aux élèves de choisir chacun un conte et de le lire à la maison, pour qu'en séance de lecture plaisir chacun lise le conte qu'il a choisi. Le but de l'enseignante est de pousser les élèves à lire et d'éveiller en eux le plaisir de la lecture. A l'issue de cette séance, l'enseignante a distribué aux élèves des cartes (préparées par elle) sur lesquelles elle a consigné, dans un tableau, les personnages du conte, les lieux où le conte peut se dérouler et les objets qui le caractérisent afin que les élèves puissent se familiariser avec l'univers du conte. (Cf. Annexe 7)

²⁴ Cette explication nous a été fournie par l'enseignante.

2.1.2. Séance de production écrite

Il s'agit de l'écriture. Durant cette séance, l'enseignante fait un rappel de l'intitulé de la séquence « je découvre la situation initiale d'un conte ». En plus du rappel de tous les cours, l'enseignante demande aux élèves de rappeler les caractéristiques du conte. Pour cela, elle cite quelques contes connus par les élèves comme « *Cendrillon, Blanche-neige et les sept nains, Aladin et la lampe merveilleuse* ». Elle pose des questions sur les personnages, le temps du récit, les lieux où évoluent les héros. Ensuite, elle porte au tableau la consigne suivante : « À partir du tableau suivant, imagine puis rédige la situation initiale possible. Aide-toi des informations ci-dessous pour choisir les personnages et les lieux ».

Ci-dessous le tableau tel qu'il a été présenté aux élèves :

Le temps de l'histoire	Les lieux de l'histoire	Les personnages	Quelques caractéristiques
Le matin / le soir / en été / en hiver / à une époque lointaine	Une maisonnette / un fleuve / une ile / la mer	Des enfants / un dragon / un pêcheur / une fée / une sirène	Pauvre / poisson / rien / désespéré

Tableau 10 : Représentation des éléments du conte

L'enseignante estime qu'il est important de donner la consigne et les critères de réussite en détail, de souligner les mots clés, pour que les élèves sachent d'emblée ce qu'on attend d'eux. En traçant le tableau, l'enseignante rajoute les critères de réussite suivant²⁵:

- « Emploie une formule d'ouverture
- Conjugue les verbes à l'imparfait

²⁵ Ces critères de réussite ont été mentionnés par l'enseignante elle-même, ils ont été portés au tableau pour guider les élèves dans leurs productions

- Laisse libre court à ton imagination
- Décris les lieux et les personnages »

A la suite de cela, les élèves commencent à rédiger leur texte. L'enseignante prend place au bureau et laisse les élèves face à leurs copies. Durant notre observation de classe, nous remarquons que le manuel scolaire est sur les tables des élèves qui ne se privent pas d'y jeter quelques coups d'œil discrets.

En comparant la séance de préparation à l'écrit à celle de production écrite, nous remarquons une grande différence quant au comportement des élèves. Ces derniers, durant la première séance, la séance de pré-écriture, étaient plus enthousiastes : ils participaient, ils étaient plus à l'aise quant à leurs réponses. Lors de la deuxième séance, celle de l'écriture, les élèves sont plus réticents. Nous avons pu déceler une certaine hésitation, comme une crainte. Parmi les élèves, certains feuilletent le manuel pour essayer de trouver des phrases à recopier ; d'autres cherchent à droite et à gauche dans l'espoir de trouver une idée ou de l'aide chez leurs camarades ; d'autres encore font des allers-retours vers l'enseignante pour lui demander comment on écrit tel ou tel mot ou bien comment on appelle telle ou telle chose.

L'activité d'écriture s'avère très difficile, mis à part pour quelques élèves dont le niveau est considéré comme bon et qui écrivent leurs textes avec facilité.

Ce que nous pouvons dire, c'est que malgré toute la préparation et malgré toutes les séances consacrées aux structures linguistiques, la production écrite reste difficile voir, ardue.

2.1.3. Séance de compte rendu de l'expression écrite

Durant la séance de compte rendu ou réécriture, l'enseignante fait un rappel du sujet et de la consigne car, il est important de rappeler la consigne, des critères de réussite et de souligner les mots clés afin que les élèves se remémorent ce qui leur a été enseigné et se rendent compte de la qualité de leur travail dès le début : Est-ce que j'ai respecté la consigne ? Est-ce que j'ai répondu aux critères de réussite ? L'élève, à partir de l'instant où l'enseignante fait son rappel, commence à prendre conscience de ce qu'il a fait et ce qu'il a oublié de faire.

Après avoir fait ce rappel, l'enseignante fait un autre rappel, celui des différents contes étudiés lors des séances de compréhension de l'écrit et de lecture. Cette étape se réalise en posant des questions comme par exemple :

- quelle est la première partie d'un conte ?
- par quoi débute la situation initiale ?
- quelle formule peut-on utiliser ?

En utilisant ce genre de questions, l'enseignante essaie d'obtenir un grand nombre de réponses afin de faire participer le plus grand nombre d'élèves et pour que toutes les réponses figurant au tableau puissent être utilisées lors de la réécriture par les élèves. C'est, dans un sens, donner la chance aux élèves de se corriger. Des remarques d'ordre général sont faites par l'enseignante telles que les points positifs des travaux, comme par exemple, l'insertion de la formule d'ouverture qui est utilisée par pratiquement la majorité des élèves, l'emploi de l'imparfait de l'indicatif, le temps du récit ainsi que l'imagination dont ont fait preuve les élèves. Cependant, l'enseignante ne manque pas d'évoquer des écrits incorrects sur le plan de l'orthographe, de la syntaxe, et de la cohérence. Après avoir passé en revue tout cela, l'enseignante passe à la correction des erreurs communes à tous les élèves. Durant cette phase, l'enseignante porte au tableau des phrases extraites de textes d'élèves. La correction se fait en groupe avec la participation de tous les élèves. La correction faite, elle passe à l'étape de remédiation ; il s'agit dans le cas présent d'exercices de langue, du type :

- mettez les verbes entre parenthèses au passé simple. Une fois les exercices corrigés, on arrive à l'étape de l'amélioration de texte. Pour ce faire, l'enseignante porte au tableau le texte de l'un des élèves, elle essaie de l'améliorer avec la participation des élèves. Le mot « améliorer » est utilisé à la place de « corriger » car pour les élèves le deuxième mot signifie « juger ». Après la correction du texte et la lecture de celui-ci par quelques élèves choisis au hasard, l'enseignante demande aux élèves de le recopier sur leurs cahiers. La participation des élèves se fait selon le procédé de la « Martinière » (l'utilisation de l'ardoise) pour favoriser les réponses par écrit, qui discipline l'activité et force

tous les élèves à participer et ce, de manière très active. Le procédé se déroule de la manière suivante :

Tous les élèves ont chacun une ardoise, un morceau de craie et une brosse, l'enseignante pose une question, tous les élèves réfléchissent à la question. Ensuite et après un moment de réflexion, l'enseignante donne un premier coup sur la table pour que chaque élève rédige sur son ardoise la réponse trouvée.

Après un deuxième coup, les ardoises sont brandies et l'enseignante vérifie toutes les réponses, complimente les bonnes et fait corriger les erreurs.

Au troisième coup, l'enseignante demande aux élèves de poser les ardoises sur la table, de tout effacer et un autre exercice est alors commencé.

Cette méthode a toujours été considérée comme efficace, enthousiasmante et motivante. Elle suscite beaucoup d'émulation entre les élèves.

À la fin de la séance, l'enseignante distribue les copies aux élèves.

Dans le nouveau programme, il est stipulé que l'enseignante ne note pas la copie (expression écrite) de l'élève ; elle mentionne les erreurs les remarques et donne une appréciation. C'est à l'élève de s'auto-évaluer sur la base de la grille proposée dans le manuel scolaire de 2^{ème} AM. Dans le cas présent, la grille d'auto-évaluation est élaborée par l'enseignante. Nous présenterons les deux grilles (celle du manuel et celle de l'enseignante) sous forme de tableau, mais avant cela, il convient d'abord d'expliquer pourquoi une grille d'évaluation ?

La réponse est claire. Comme nous l'avons vu dans notre analyse du programme, l'approche par les compétences place l'élève vers la fin de chaque séquence en « *situation d'intégration* » où il est appelé à résoudre ce qu'on appelle une « *situation problème* » et ce, en mobilisant toutes les connaissances acquises au préalable. Le but de la réforme est de multiplier les situations d'intégration.

« Multiplier les situations d'intégration, c'est donner à l'élève l'occasion d'exercer sa compétence et par là-même d'évaluer ses acquis. La résolution du problème posé par la situation d'intégration montre le degré d'acquisition des compétences. » Document d'accompagnement au programme (2012.33).

Le MEN, dans le document d'accompagnement, propose des outils d'auto-évaluation, car selon lui, l'élève doit porter un regard critique sur :

« - Ce qu'il a appris à faire et qu'il doit renforcer

- Ce qu'il ne sait pas encore bien faire et qu'il doit améliorer en réfléchissant sur la démarche et sur la méthode qu'il doit mettre en œuvre pour construire ses nouveaux savoirs. » (Cf. document d'accompagnement 2^{ème} AM. Annexe3).

Selon le document d'accompagnement, le regard que doit porter l'élève sur lui-même, sur ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas faire, le place dans le processus de l'évaluation formative dont le but est d'aider l'élève à apprendre de façon correcte et juste. Guidé par l'enseignant, l'élève apprend à élaborer des outils afin de les utiliser dans l'évaluation de ses acquis et dans l'amélioration de ses compétences. On estime aussi que, pour donner à l'élève la chance d'exercer ses compétences et par la suite d'évaluer ses apprentissages, il est indispensable de multiplier les situations d'intégration. « *La résolution du problème posé par la situation d'intégration montre le degré d'acquisition des compétences.* » (Cf : document d'accompagnement. Annexe3)

Pour ce faire, le document d'accompagnement propose, pour la construction de la grille d'évaluation, des techniques simples et des stratégies communes à tous les élèves de la classe. Pour cette raison, la construction de cette grille doit passer par deux étapes :

- l'enseignant propose une construction collective pour l'évaluation d'un exercice oral ou écrit. Il demande aux élèves de proposer quelques critères tout en leur rappelant quelques objectifs d'apprentissage.

- elle consiste à guider chaque élève dans la construction de sa propre grille « critériée. »

En proposant ce type d'évaluation « formative », l'apprentissage s'inscrit dans une démarche dite « interactive » qui permet aux élèves, surtout les plus en difficultés, de se représenter l'activité. Pour cela l'enseignant doit à chaque fois rappeler les mots clés de la réussite, comme par exemple : la compétence visée, la situation d'apprentissage et la situation d'intégration.

Voyons à présent, les deux grilles celle du manuel et celle proposée par l'enseignante chez laquelle nous avons effectué notre observation de classe.

Les critères de réussite	Oui	Non
J'ai introduit la formule d'ouverture		
J'ai précisé le lieu où se déroule l'histoire		
J'ai tenu compte des personnages de l'histoire		
J'ai utilisé l'imparfait de l'indicatif		
La situation initiale que j'ai présentée tient compte de la suite du récit		

Tableau 11 : Grille d'évaluation proposée par le manuel scolaire de la 2^{ème} AM

Les critères de réussite	Oui	Non
Il y a de la cohérence dans mon texte		
J'ai décrit le personnage, le lieu		
J'ai employé une formule d'ouverture		
J'ai employé l'imparfait		

Tableau12 : Grille d'évaluation proposée par l'enseignante

La grille proposée dans le manuel scolaire de 2^{ème} AM et celle élaborée par l'enseignante nous semblent discutables quant à certains critères. Prenons par exemple : « j'ai introduit la formule d'ouverture », ou « j'ai précisé le lieu où se déroule l'histoire », si l'élève répond à ces questions par « oui » sans tenir compte du sens, ni de la cohérence, cela fait-il de son texte, une production réussie ? Comment peut-on juger « le texte » de ces élèves ? La consigne précise qu'il faut introduire une situation initiale alors que lors de la séance de compte rendu, l'amélioration du texte n'a porté que sur l'orthographe et la syntaxe. L'enseignante et les élèves n'ont porté leur attention que sur les structures linguistiques, négligeant ainsi le sens du texte et sa cohérence.

C'est pour cette raison qu'il faut rajouter dans ces grilles d'autres critères relatifs à la cohérence et à la cohésion.

2.2. Résultats de l'observation des séances d'expression écrite de la séquence 2

Cette deuxième séquence est consacrée à la phase qui suit la situation initiale c'est-à-dire le déroulement des événements, phase que les élèves auront à rédiger en fin de séquence.

Comme nous l'avons souligné en introduction de ce chapitre, nous avons utilisé, pour cette observation, la grille de Paola Bertocchini et d'Edvige Costanzo, consacrée à l'observation des pratiques d'enseignement-apprentissage de l'écrit, adaptée à notre recherche, et c'est en fonction des items principaux de cette grille (Cf. Annexe 1) concernant la dimension didactique que sont les pratiques de classe de l'écrit et les interactions lors de ces séances que nous présentons ci-dessous, les résultats de cette observation.

2.2.1. L'observation de la dimension didactique : les pratiques de classe de « l'écrit »

Nous avons assisté aux trois séances consacrées à l'écrit de la Séquence 2 « suite des événements »: la préparation, la production et le compte-rendu. Le document utilisé est authentique : document vidéo, un film d'animation intitulé « Le pêcheur et la sirène » le film est en langue française, l'enseignante l'a projeté à l'aide d'un data show.

2.2.1.1. Séance de préparation à l'écrit

Durant cette séance et pour que les élèves puissent s'imprégner de l'histoire pour pouvoir imaginer une suite, le film a été projeté trois fois à raison de cinq minutes par diffusion. Avant la diffusion du film, l'enseignante a prévu des activités de préparation à l'écoute : d'abord une préparation linguistique sous forme d'exercices d'application qu'elle a porté sur des affiches fixées au tableau. La consigne était la suivante : « *lis les phrases et en t'aidant des articulateurs logiques, remet cette histoire en ordre* ». Cette activité de remise en ordre d'une histoire n'a nécessité aucune invention de la part des élèves. Toutefois,

l'enseignante a prévu une préparation quant au thème ainsi que quelques conseils méthodologiques du genre : « *il faut toujours commencer par une formule d'ouverture* ». « *Les textes doivent contenir un élément perturbateur* ». « *Il ne faut jamais oublier les temps du récit* » pour guider les élèves lors de l'écoute de l'histoire. Pour certaines questions, les élèves étaient appelés à répondre par vrai ou faux, comme pour la question suivante : « *le pêcheur était ébloui par l'apparition de la sirène, vrai ou faux ?* ». L'enseignante, ensuite, a donné aux élèves la consigne suivante : « *classez les articulateurs logiques dans le tableau suivant* ». Les élèves ont répondu sur des ardoises puis ont recopié le tableau corrigé sur leurs cahiers d'exercices.

2.2.1.2. Séance de production écrite (écriture)

Durant cette séance, l'enseignante a diffusé le même dessin animé (*Le pêcheur et la sirène*) une autre fois sans consigne particulière. Durant cette première diffusion, l'enseignante n'a pas quitté des yeux les élèves pour observer leurs réactions et voir s'ils ont compris l'histoire ou pas et pour pouvoir passer à l'étape suivante qui est l'écoute sélective avec diffusion à trois reprises du début et de la fin de l'histoire puisque les élèves auront à rédiger ce qui se trouve entre ces deux étapes : le déroulement des événements. Les élèves ont compris le thème de l'histoire, ils se sont montrés très motivés par ce type de document, qui s'est avéré très intéressant donc à utiliser pour cette tranche d'âge.

Après cela, les élèves ont commencé à rédiger leurs textes, toujours en s'appuyant sur le document sonore et sur l'aide de l'enseignante quant aux mots ou aux phrases utilisés. À la fin de la séance, l'enseignants a ramassé les copies des élèves qu'elle corrigera par la suite et remettra aux élèves lors de la prochaine séance qui est le compte rendu de l'expression écrite.

2.2.1.3. Séance de compte rendu de l'expression écrite

Durant cette séance de compte rendu, l'enseignante n'a pas utilisé le document sonore utilisé lors des deux premières séances, elle est passée directement à la correction. Elle **fait** un rappel du sujet et de la consigne. Elle a estimé qu'il était important de le faire, de rappeler aussi les critères de réussite et les mots clés afin

que les élèves se rappellent ce qui leur est demandé et se rendent compte de la qualité de leur travail dès le début. L'élève, à partir de l'instant où l'enseignante fait son rappel, commence à prendre conscience de ce qu'il a et n'a pas fait.

Après ce bref rappel, l'enseignante fait un autre rappel, celui du conte diffusé lors de la première séance. Cette étape se réalise en posant des questions comme par exemple :

Qu'a fait le pêcheur lorsqu'il a aperçu la sirène ? Décrivez la sirène.

Quelle formule peut-on utiliser lors du changement des événements ?

En se servant de ce genre de questions, l'enseignante tente de faire participer un grand nombre d'élèves. Des remarques d'ordre général sont faites par l'enseignante telles que les points positifs des travaux, comme par exemple l'insertion des éléments modificateurs dans le conte pour faire évoluer ce dernier, l'emploi du récit ainsi que la créativité dont ont fait preuve les élèves. Cependant, l'enseignante ne manque pas de rappeler les écrits incorrects sur le plan linguistique. Après avoir passé en revue tout cela, elle procède de la même manière que pour la séquence 1 : correction des erreurs communes à tous les élèves, remédiation à l'aide d'exercices de conjugaison et d'orthographe, amélioration de texte. La démarche utilisée lors des trois étapes de la première séquence, ainsi que celle utilisée lors des trois étapes de la deuxième séquence sont identiques. L'enseignante utilise la même méthode de travail.

2.2.2. L'observation de la dimension pédagogique : les interactions

L'analyse de l'observation de la dimension pédagogique (les interactions) s'est effectuée, comme nous l'avons déjà précisé, selon la grille de Paola Bertocchini et d'Edvige Costanzo. Nous l'avons appliquée aux interactions que nous avons pu observer lors des trois séances consacrées à l'écrit de la troisième et dernière séquence du projet 1 : « La situation finale d'un conte ».

Pour l'enseignement de l'écrit lors de cette séquence, l'enseignante a utilisé un autre document sonore « Le petit garçon et le livre magique ».

Durant l'étape de préparation à l'écrit, l'enseignante fait d'abord un rappel du sujet, de la consigne puis demande aux élèves d'imaginer la fin de l'histoire déjà

vue. une diffusion du début de l'histoire a été faite deux fois. Toujours une consigne suivie des critères de réussite suivants :

- garde un lien entre le début et la fin du conte que tu vas écrire.
- emploie une formule indiquant une fin.
- emploie le passé simple pour les actions et l'imparfait pour la description. (Les critères de réussite ont été bien expliqués par l'enseignante).

Lors de ces séances, l'enseignante s'est montrée tantôt directive, tantôt collaboratrice.²⁶

Elle a corrigé les élèves en évitant les critiques négatives et en félicitant les élèves qui donnaient de bonnes réponses. Elle a également essayé de faire participer tous les élèves, même les plus timides : elle a demandé l'avis des élèves sur certaines réponses (« *que pensez-vous de la réponse de votre camarade ?* ») et les a sollicité pour leur faire exprimer d'autres réponses (« *c'est une bonne réponse, qui peut m'en donner une autre ?* »). Cette manière de procéder tend à faire de l'élève un sujet actif dans la construction de son apprentissage.

Quant aux élèves, lors de la rédaction de leur texte, ils se sont montrés très actifs et se sontentraîdés.

Toutefois l'enseignante a monopolisé la parole, notamment lorsqu'elle a essayé d'expliquer l'histoire et de simplifier la consigne. Pour les élèves cela ne posait aucun problème sauf pour certains qui voulaient intervenir de temps en temps et dont la prise de parole a fini par être spontanée.

Un échange de paroles se faisait entre les élèves et leur enseignante ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes car certains essayaient d'aider les autres à trouver des réponses aux questions posées et de donner des exemples.

La séance du compte rendu s'est révélée la même que celle de la première et de la deuxième séquence. L'enseignante a utilisé la même démarche.

²⁶ L'enseignante, nous a expliqué qu'il fallait faire des allers-retours entre le directif et le collaboratif pour guider les élèves dans leurs tâches d'écriture et leur permettre de compter sur eux-mêmes.

2.3. Interprétation/ remarques et commentaire

L'observation des pratiques de classe concernant l'écrit (pré-écriture, écriture et réécriture que nous avons effectué nous a révélé que la première phase du processus (pré écriture) s'est révélé plus facile pour les élèves et cela pour deux raisons. La première raison tient au type de texte (narratif) et du support (dessin animé) utilisés qui ont été motivants et presque récréatifs pour les élèves.

La deuxième raison est que l'enseignante a posé des questions aux élèves sur des contes déjà étudiés en phase de compréhension. Les élèves connaissaient les réponses et se sont donc sentis en situation de réussite. Il n'en a pas été de même pour la deuxième phase, celle de l'écriture où la tâche s'est révélée ardue pour les élèves car connaître les points de langue et le vocabulaire du merveilleux ne suffit pas à la production d'un texte cohérent fût-il très simple. En effet, les élèves ont hésité, ils ont cherché à recopier des phrases du manuel, ils ont demandé de l'aide à leur voisin de table, etc. En fait, en l'espace de quelques séances, on n'apprend pas à écrire un conte. La tâche ne s'est pas simplifiée au moment de la phase de compte-rendu des productions des élèves durant laquelle l'enseignante s'est surtout focalisée sur la correction des erreurs linguistiques relevées dans les productions des élèves en négligeant le sens et la cohérence des écrits. Par ailleurs, pour s'auto-évaluer, les élèves ont disposé d'une grille élaborée par l'enseignante sans leur concours et avec des items ne leur permettant pas de juger si réellement ils ont appris à écrire, ne reflétant pas leurs compétences réelles et posent un certain nombre de problèmes que nous avons abordés plus haut.

Toutefois, un climat de confiance dominait dans la classe (le climat positif dont parle Reuter). L'enseignante, jeune et dynamique était très à l'écoute de ses élèves ; elle les guidait et les orientait mais sans la maîtrise d'une démarche d'enseignement rigoureuse qui tienne compte de tous les aspects de l'écrit, et non pas seulement des aspects formels, la tâche s'avère peu fructueuse. En somme, malgré tous les discours institutionnels relatifs à la réforme de l'enseignement, la réalité montre que les démarches préconisées ne sont pas clairement exposées,

explicitées et donc comprises et mises en œuvre sur le terrain. Certes, la réforme a introduit des compétences à atteindre, des grilles d'évaluation mais pour autant, est-ce que cela aide l'enseignant à mieux enseigner l'écrit par exemple et l'élève à mieux apprendre à écrire ? Comment peut-on aider l'élève à transmettre un message cohérent à travers son texte, à surmonter ses difficultés et à combler ses lacunes ? À toutes ces questions, cruciales, l'enseignant ne trouve pas de réponse dans les directives institutionnelles et le manuel scolaire. Mais l'enseignant lui-même quel regard porte-t-il sur sa formation, sur sa pratique et sur les documents qui la régissent ? Pour avoir des éléments de réponse à ces questions nous avons recueillis les discours des enseignants à l'aide d'un questionnaire écrit. L'analyse de ces discours fera l'objet du chapitre qui suit.

**CHAPITRE 3 : ANALYSE DES
RESULTATS DU QUESTIONNAIRE
ENSEIGNANTS**

Dans ce troisième et dernier chapitre, nous présentons les résultats du questionnaire destiné aux enseignants du cycle moyen (Cf. Annexe 2) Rappelons que ce questionnaire a pour objectifs de :

- montrer comment sont interprétés les textes officiels ;
- vérifier si l'approche par les compétences et la pédagogie du projet sont bien assimilées et appliquées à bon escient par les enseignants ;
- montrer comment sont effectués l'enseignement et l'évaluation des productions écrites des élèves de 2^{ème} AM.

Notre questionnaire a été adressé à quarante enseignants et se compose de vingt questions réparties en cinq rubriques. Celles-ci sont précédées de deux questions portant sur la formation des enseignants (diplômes obtenus) et sur leur ancienneté dans la profession.

La première série de questions (rubrique 1) porte sur les formations pédagogiques entre difficultés et évaluation, le but étant de connaître l'appréciation que les enseignants ont quant aux formations dispensées. La deuxième série de questions (rubrique 2) concerne les curricula, entre interprétation et application. La troisième série de questions (rubrique 3) a pour objectif de savoir si les enseignants ont des connaissances concernant l'approche par les compétences et la pédagogie du projet : les enseignants possèdent-ils les outils pour appliquer ces nouvelles notions sur le terrain ou restent-elles purement théoriques ?

Nous avons centré nos questions de la quatrième série (rubrique 4) sur les pratiques de l'écrit, sur l'enseignement de la production écrite dans le cadre de la pédagogie du projet. Cette série de questions vise à connaître les moyens utilisés lors de l'enseignement de la compétence de production écrite : quelles méthodes sont utilisées ?

La cinquième et dernière série de questions (rubrique 5) vise les pratiques évaluatives de l'écrit au collège autrement dit, comment sont évaluées les productions écrites des élèves et à quel type d'évaluation les enseignants font appel.

En somme, notre questionnaire tente de répondre aux questions suivantes :

-les textes officiels constituent-ils une source d'informations suffisante pour les enseignants ?

-l'approche par les compétences et la pédagogie du projet sont-elles bien assimilées et appliquées à bon escient par les enseignants ?

Nous donnerons d'abord les résultats des deux premières questions concernant la formation des enseignants et leur ancienneté dans la profession (leur profil) puis celles de chacune des cinq rubriques du questionnaire.

3.1. Profil des enseignants interrogés

Tableau 13 : Profil des enseignants interrogés

Diplômes obtenus		Nombre d'enseignants	Pourcentage
Licences	Traduction et interprétariat	03	7,5%
	Français LMD	19	47,5%
	Français classique	12	30%
Professeur d'enseignement moyen PEM/ITE		02	5%
Professeur d'enseignement moyen ENS		04	10%
Autres		00	00%

Le tableau ci-dessus montre que 95 % des enseignants ont suivi une formation universitaire (université ou école supérieure) et seulement 5 % ont un diplôme de l'enseignement moyen délivré par les l'ITE²⁷. Par ailleurs, la grande majorité des

²⁷ ITE : Institut de Technologie et de l'Enseignement, institution qui était destinée à former des enseignants pour le cycle moyen (bac ou niveau de classes terminales + 2 années) et qui ont été fermées à

enseignants interrogés (87,5 %) sont titulaires d'une licence de français, ce qui montre que le niveau d'encadrement dans les collèges s'est amélioré.

Tableau 14 : Expérience professionnelle des enseignants

Années d'expérience	Nombre d'enseignants	Pourcentage
16 ans et plus	06	15%
Entre 10 et 15 ans	04	10%
Entre 5 et 9 ans	16	40%
Entre 1 et 4 ans	14	35%

Les résultats, concernant l'ancienneté des enseignants dans la profession sont assez variables : 35 % pour une expérience professionnelle assez faible, 40 %, une moyenne assez élevée. Nous avons donc une proportion d'enseignants dont l'ancienneté est très élevée (16 ans et plus soit 15 %) et qui donc n'a pas suivi de formation universitaire. Ceci peut expliquer les réponses obtenues dans les différentes rubriques du questionnaire. Nous y reviendrons dans l'analyse des résultats des autres questions.

Synthèse

Les deux tableaux ci-dessus montrent que nous sommes en présence d'un public enseignant dont la grande majorité est de formation universitaire et qui donc, a bénéficié d'un enseignement en didactique du français. Par ailleurs, une proportion assez conséquente de ce public (35 %) n'a pas une grande expérience d'enseignement.

Au cours de l'enquête nous avons pu discuter avec les enseignants et nous avons appris que 30 d'entre eux sur 40, soit un taux de 75%., ont moins de trente ans. Nous sommes donc en présence d'une population majoritairement jeune.

Nous verrons si tous ces facteurs (formation, ancienneté dans la profession et âge) peuvent influencer sur les réponses que nous avons obtenues aux autres questions.

3.2. Rubrique 1 : Les formations pédagogiques : difficultés et évaluation

Cette première série qui compte 5 questions (1 à 5) concerne les réformes scolaires, les formations pédagogiques, les difficultés rencontrées lors de l'enseignement du français. Il s'agissait de recueillir des informations sur les types de formations dont les enseignants ont été bénéficiaires ainsi que leur point de vue quant à ces formations et aux réformes introduites dans le système éducatif algérien.

La première question concerne les réformes scolaires en Algérie, comment sont-elles perçues par les enseignants ? Nous voulions connaître le regard que portent les enseignants sur les réformes introduites dans le système éducatif algérien et ce depuis 2003.

Tableau 15 : question 1 : Comment qualifiez-vous les réformes scolaires en Algérie ? Pourquoi ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage	Pourquoi ?
Satisfaisantes	06	15%	- un changement quant au programme - une bonne volonté de faire.
Peu satisfaisantes	27	67 ,5%	- ne correspondent pas aux réels besoins de l'apprenant – rendent l'élève carré et fermé aux nouvelles connaissances – une grande régression par rapport au niveau actuel- elle exige un environnement un peu spécial – pour certains niveaux le manuel ne correspond pas au niveau des élèves – les formations manquent de pratiques – les réformes scolaires en Algérie n'ont rien apporté de nouveau – c'est du virtuel – ça dépasse le niveau des élèves – selon les niveaux – on continue à faire des réformes. Il y a des lacunes et des confusions.
Pas du tout satisfaisantes	07	17,5%	-Elles ne répondent pas aux attentes des enseignants et des élèves – Les apprenants n'arrivent pas à assimiler toutes les compétences visées - Ne s'adaptent pas avec le niveau d'acquisition des élèves – Impossible de là pratiquer avec le niveau des élèves – Elles ne répondent pas dans leurs globalités aux attentes pédagogiques.
Autres	00	00%	//

Le tableau ci-dessus montre que seuls 15 % des enseignants jugent les réformes satisfaisantes car elles représentent une amélioration des programmes et dénotent une volonté de bien faire.

La majorité des enseignants (67,5 %) qualifie les réformes engagées depuis 2003 comme peu satisfaisantes. Les raisons invoquées sont de deux ordres :

Concernant leur élaboration, les enseignants pensent que ces réformes sont lacunaires, comportent des confusions et n'apportent rien de nouveau ;

Concernant les apprenants, les enseignants déclarent que ces réformes ne correspondent pas à leurs besoins réels, ne sont pas adaptées à leur niveau et ne favorisent pas leur ouverture aux nouvelles connaissances ;

Les autres enseignants (17,5 %) pensent que ces réformes ne sont pas satisfaisantes du tout du fait qu'elles sont impossibles à mettre en œuvre au regard du niveau des élèves. Globalement, ces enseignants déclarent que les réformes ne répondent pas aux attentes pédagogiques du terrain. En somme, selon la majorité des enseignants, les réformes mises en place sont inadaptées donc sans résultats.

Tableau 16 : question 2 : Avez-vous bénéficié de formations suite à ces réformes ? Si oui dites combien ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage	Combien ?
Oui	21	52,5%	- une fois – deux fois - fréquemment – trois fois – plusieurs fois – six mois – deux ans – quatre ans – trois mois.
Non	19	47,5%	//

Dans le tableau 16 renvoyant à la question n°2, 52,5% des enseignants affirment avoir bénéficié de formations suite à ces réformes. Leurs formations varient entre une et plusieurs. Certains estiment que les quatre années de licence sont considérées comme suffisantes, tandis que d'autres estiment qu'ils ont bénéficié de formations avec leurs inspecteurs. 47,5% d'enseignants déclarent ne pas avoir bénéficié de formations.

Tableau 17 : question 3 : Avez-vous reçu une formation spécifique à l'enseignement de la production écrite

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage	Combien ?
Oui	13	32,5%	- une fois durant les journées pédagogiques – quatre fois – pendant deux ans – trois fois – une à deux fois par an – une fois – deux fois.
Non	27	67,5%	//

Les deux tiers des enseignants environ (67,5%) déclarent ne pas avoir suivi de formation spécifique à l'enseignement de la production écrite. Dans cette proportion, on peut intégrer les enseignants qui déclarent, en réponse à la question 2, ne pas avoir suivi de formation du tout (47,5%), ce qui grossit les chiffres de ceux qui ne sont pas formés aux changements induits par la réforme (formation continue). Seulement un tiers environ des enseignants interrogés (32,5%) ont suivi une formation continue spécifique à l'enseignement de l'écrit.

Tableau 18 : question 4 : Que pensez-vous de ces formations ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage	Pourquoi ?
Satisfaisantes	15	37,5%	- elles sont bénéfiques – pour apprendre la méthode d'enseignement – installer de nouvelles techniques permettant aux élèves de mieux rédiger – elles aident à former et à inculquer des compétences aux élèves – une aide personnelle – elles permettent d'apporter de nouvelles idées. – permettent d'apporter des nouveautés au quotidien –elles guident l'enseignant pour avancer dans son travail.
Peu satisfaisantes	09	22,5%	- très peu nombreuses – mal informé. - grande différence entre la théorie et la pratique.
Pas du tout satisfaisantes	01	2,5%	- elles ne sont pas bien détaillées.
Autres	03	7,5%	- pas de formations - mal informé
Pas de réponses	12	30%	//

60% des enseignants interrogés ont répondu à cette quatrième question pourtant 52,5% ont déclaré avoir bénéficié de formations à la suite des réformes de 2003 et 2008 (question 2). Nous n'avons pas trouvé d'explication à cela du fait que nous n'avons pas pu recontacter les enseignants concernés en raison de l'anonymat de l'enquête. Toujours est-il que dans la proportion de ceux qui ont

répondu à la question 4, plus d'un tiers d'entre eux (37,5%) ont trouvé les formations qu'ils ont suivies satisfaisantes pour les raisons suivantes :

-elles les guident dans l'exercice de leur profession (formation des élèves auxquels ils doivent inculquer de nouvelles compétences);

-elles leur permettent de mieux maîtriser les nouvelles méthodes d'enseignement ;

-elles permettent d'installer de nouvelles techniques permettant aux élèves de mieux rédiger ;

-elles leur apportent de nouvelles idées.

25% des enseignants trouvent les formations qu'ils ont suivies peu ou pas du tout satisfaisantes et les jugent très peu nombreuses, éloignées de la réalité du terrain (« grande différence entre la théorie et la pratique ») et superficielles (« pas bien détaillées »). Les enseignants qui n'ont pas apporté de jugement sur les formations (3%) font partie sans doute de ceux qui ont répondu ne pas avoir bénéficié de formation (question 2).

Tableau 19 : question 5 : Selon vous, d'autres formations seraient-elles nécessaires ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage	Pourquoi ?
Oui	29	72,5%	- importance de l'écrit - compétence demandant la maîtrise de CO et EO – des formations toujours bénéfiques –pour le compte rendu de la production écrite et de la compréhension de l'écrit – la compréhension de l'écrit et le compte rendu de la situation d'intégration –avoir une idée du terrain – toute sorte de formation est bénéfique et nécessaire – pour une meilleure utilisation et pratique en classe – non seulement des formations à l'enseignement de la production écrite, mais aussi à l'enseignement de la production orale – d'autres formations seraient nécessaires pour avoir une bonne méthode d'enseignement de la langue française - la production écrite est le moment le plus fort pour l'élève – pour plus d'informations – le besoin d'apprendre au niveau de toutes les aptitudes – l'amélioration des méthodes – la compréhension du le programme – cette compétence demande beaucoup de temps pour sa maîtrise – pour améliorer les compétences installées chez l'apprenant – pour une meilleure préparation à l'enseignement – pour pouvoir suivre les changements et comprendre mieux les objectifs – pour acquérir de la compétence et de l'expérience – la compétence de la production écrite est parmi les moments les plus forts dans l'enseignement d'une langue étrangère dans la mesure où les apprenants trouvent des difficultés à s'exprimer correctement –apportent un plus à l'enseignant - pouvoir mettre en œuvre avec ses apprenants, ce qu'on a appris en classe.
Non	06	15%	////
Autres	01	2,5%	E16 : si elles sont fructueuses et peuvent apporter un plus à l'enseignant, dans le sens où il pourrait mettre en œuvre, ce qu'il a appris durant cette formation en classe et avec ses élèves
Aucune réponse	04	10%	////

Le tableau ci-dessus montre que la grande majorité des enseignants, (72,5%) ont émis le souhait de bénéficier d'autres formations. En résumé, ils ont jugé qu'elles devaient viser :

- l'enseignement de toutes les compétences (CO, EO, CE, EE) y compris un aspect de l'approche par les compétences : la situation d'intégration ;
- l'aspect pratique c'est-à-dire l'application sur le terrain.

En somme, les enseignants expriment un besoin de formation continue qui soit pratique et dont les enseignements soient directement transférables sur le terrain. C'est d'ailleurs ce que déclare ouvertement un enseignant (E 16) : « si elles sont fructueuses et peuvent apporter un plus à l'enseignant, dans le sens où il pourrait mettre en œuvre ce qu'il a appris durant cette formation en classe et avec ses élèves »

Synthèse des réponses aux questions de la première rubrique

Ce que nous avons constaté, lors de l'analyse des réponses à cette première série de questions, c'est qu'une grande partie des enseignants interrogés n'ont pas été bénéficiaires de formations pouvant les aider à organiser leur travail et à améliorer leurs méthodes d'enseignement/apprentissage du français, encore moins d'une formation spécifique à l'enseignement de l'écrit qui représente pour certains enseignants un moment très important. 67% des enseignants considèrent les réformes scolaires introduites par le MEN, dans le système éducatif algérien, comme étant peu satisfaisantes et ne correspondant pas réellement à la réalité du terrain. Ils préfèrent une réforme qui introduit des changements concrets dans les programmes et dans les méthodes d'enseignement. Toutefois, les discours des enseignants eux-mêmes ne sont pas précis. Ainsi, lorsqu'ils déclarent : « *elle [la réforme] exige un environnement un peu spécial.* » ou encore « *Il y a des lacunes et des confusions.* ». Lacunes et confusion par rapport à quoi ? Est-ce par rapport aux nouveaux concepts, à la nouvelle méthode de travail, ou aux objectifs assignés ? On peut se demander si les enseignants eux-mêmes n'auraient pas des difficultés à se représenter clairement ce qui leur est demandé ou manqueraient de compétences pour se le représenter.

Toujours est-il que le besoin de formation continue s'exprime mais d'une formation correspondant à la réalité du terrain et centrée sur les nouveaux concepts et approches. Ce qui montre, à travers les discours des enseignants, que les sessions de formation continue organisées par l'Institution sont irrégulières et ne touchent pas la totalité des enseignants.

3.3. Rubrique2 : Les textes officiels : quelle(s) interprétation(s) et quelle(s) application(s) ?

La série de questions qui suit porte sur les programmes et le document d'accompagnement. Elle contient quatre questions (6, 7, 8,9). À travers ces questions, nous avons voulu savoir si les enseignants avaient recours aux textes officiels lors de l'élaboration des cours et comment ils jugeaient ces textes. Nous avons également voulu connaître le point de vue des enseignants quant à la place accordée à l'écrit dans le programme et le document d'accompagnement.

Cette rubrique compte quatre questions, trois d'entre elles sont semi-ouvertes : la question six, la question huit et la question neuf. Nous avons proposé des réponses à choix multiples. La question 7 est une question ouverte pour permettre aux enseignants de répondre plus librement. À première vue, le lecteur peut penser que les questions se répètent toutefois, chacune d'entre elles vise un angle du problème différent. Nous souhaitons savoir si les enseignants maîtrisaient vraiment ce que sont les textes officiels (les programmes, le document d'accompagnement) et l'activité scripturale.

De toutes les rubriques figurant dans le questionnaire soumis aux enseignants, nous estimons que cette série de questions est la plus importante car nous attendions des réponses qui nous permettraient de clarifier un certain nombre de questions cruciales pour notre problématique telles que : les enseignants utilisent-ils les textes officiels lors de l'élaboration des cours ? Comment les jugent-ils ? et par là de répondre à l'une de nos hypothèses: les textes officiels ne seraient pas suffisamment clairement explicités pour que les enseignants puissent les maîtriser et les interpréter.

Tableau 20: question 6 : Consultez-vous les programmes et le document d'accompagnement ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage	Pourquoi ?
Souvent	18	45%	- ajoutent un plus au manuel – être à jour – le respect de la progression du programme – par obligation – c'est important – la compréhension du programme – aide à trouver les supports – pour l'orientation de l'enseignant – la compréhension de nouveaux concepts – le besoin – pour être mieux outillé – l'orientation des enseignants et la fixation des compétences – pour l'orientation, le guidage et la fixation des objectifs.
Rarement	20	50%	N'apporte rien au cours - beaucoup plus théorique - les consulter par obligation - l'utilisation du manuel scolaire qui est considéré comme le plus simple - aucune aide - non disponible - une contradiction entre le programme et le document d'accompagnement.
Jamais	02	5%	- Ne servent à rien, redonnent ce qui existe dans le manuel scolaire.

Le tableau ci-dessus montre que 45% des enseignants déclarent consulter les textes officiels car, selon eux, soit c'est une nécessité pour compléter le manuel et respecter la progression du programme qu'ils jugent comme une obligation, soit c'est un guide important pour comprendre le programme, les approches préconisées et les nouveaux concepts 55% des enseignants (la majorité) déclarent consulter ces documents rarement ou pas du tout car, en somme, ils ne

correspondent pas à leurs attentes. En résumé, ils jugent que les programmes et le document d'accompagnement au programme, quand ils sont disponibles, ne leur permettent pas de préparer leurs cours car ils sont trop théoriques. En cela, ils déclarent que le manuel est plus adéquat. S'il arrive aux enseignants de consulter ces documents c'est par obligation car en réalité ils ne leur apportent aucune aide dans l'amélioration de leurs pratiques de classe.

En somme, concernant cette question, les avis sont nettement partagés entre ceux qui considèrent que les documents officiels sont un outil important pour l'exercice de leur profession et ceux qui considèrent qu'ils n'ont aucune utilité avec toutefois une légère dominance pour la deuxième option.

Tableau 21 : question 7 : Dans l'élaboration de vos cours, faites-vous appel aux textes officiels ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage	Discours proposés
Oui	28	70%	- lorsqu'ils répondent à la tâche demandée. – souvent- c'est indispensable de le faire – pour le respect du niveau des élèves et celui de la méthode proposée qui est l'approche par compétence – absolument- par rapport aux élèves – c'est important et impératif de le faire – le support est parfois changé.
Non	05	12,5%	Jamais - non
Autres	06	15%	Selon les besoins – rarement – quelques fois – pas souvent.
Pas de réponses	01	2,5%	//

Cette question est très proche de la précédente mais est différente dans le sens où si un enseignant consulte un document (question 6) ce n'est pas pour autant qu'il l'utilise dans l'exercice de sa profession (question 7). C'est pourquoi les résultats obtenus aux deux questions sont différents. Ainsi, si l'on additionne les chiffres obtenus aux deux premières possibilités de la question 6 concernant la consultation des documents officiels (« souvent » et « rarement », ce qui

correspond à « oui ») on obtient un pourcentage de 95% alors que pour la présente question concernant l'utilisation des documents officiels (n°7) 70% des enseignants répondent « oui » et 15% répondent « rarement », ce qui donne un total de 85%. Nous avons là un écart de 10% représentant les enseignants qui consultent ces documents mais ne les utilisent pas. Cela signifierait que 85% des enseignants consultent ces documents et les utilisent alors que 50% des enseignants déclarent dans leur réponse à la question 6 que ces documents sont inutilisables car ils ne correspondent pas à leurs attentes. Nous avons là encore un écart problématique que nous n'avons pas prévu dans les questions posées et auquel il faudra réfléchir pour nos enquêtes futures. Il en est de même pour les attentes concrètes des enseignants : nous n'avons pas prévu de question qui aurait permis aux enseignants de dire ce qu'ils attendent des documents officiels et qui aurait pu nous aider à réfléchir aux solutions à mettre en œuvre. Nous y reviendrons dans la synthèse de l'ensemble des résultats du questionnaire.

Tableau 22 : question 8 : Comment jugez-vous les textes officiels ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage	Discours recueillis
Clairs et facilement compréhensibles	11	27,5%	//
Très théoriques	12	30%	Pour ce qui est du programme
En décalage avec les pratiques enseignantes	08	20%	//
Autres	06	15%	Plus ou moins intéressants – claire pour la 1 ^{ère} année et confus pour la 2 ^{ème} année – cela dépend des niveaux.
Pas de réponses	03	7,5%	//

Les réponses à cette question montrent que 50% des enseignants jugent les textes officiels très théoriques et en décalage avec les pratiques enseignantes, ce que nous comprenons comme une absence de solutions pratiques. Ceci correspond, à peu de chose près, aux raisons invoquées par les enseignants pour justifier le fait qu'ils ne consultent pas ou rarement les textes officiels (question 6).

Seuls 27,5% des enseignants trouvent les textes officiels clairs et facilement compréhensibles. 15% des enseignants modèrent leurs réponses en n'émettant pas un jugement catégorique : ils déclarent que tout dépend du niveau d'enseignement (1^{ère} et 2^{ème} AM) et du degré d'intérêt qu'ils suscitent (« plus ou moins intéressants »).

7,5% des enseignants ne répondent pas à cette question.

Tableau 23 : question 9 : Que pensez-vous de la place accordée à l'écrit dans les nouveaux programmes ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage	Discours recueillis
Importante	14	35%	//
Suffisante	13	32,5%	//
Pas suffisante	13	32,5%	E25 : L'élève est appelé à rédiger trois textes durant un trimestre. Donc il réalise en moyenne un écrit par mois.
Autres	00	00	//

Pour ce qui est de la dernière question de cette rubrique, 67,5% des enseignants, la majorité donc, jugent que l'écrit occupe une place importante (35%) ou suffisante (32,5%) dans les nouveaux programmes. 32,5% des enseignants jugent cette place insuffisante au regard du nombre de séances qui sont consacrées à cette activité (E25 : « L'élève est appelé à rédiger trois textes durant un trimestre. Donc il réalise en moyenne un écrit par mois. »). Aucune raison n'a été donnée

par les enseignants pour justifier ces réponses à l'exception d'E25 pour qui une place plus importante doit être donnée à l'activité d'écriture. Lors des journées pédagogiques auxquelles nous avons assisté²⁸, la majorité des enseignants se sont plaints du niveau des élèves à l'écrit. Pendant les discussions, ils ont estimé que le temps accordé à cette activité n'était pas suffisant et qu'il fallait un remaniement de l'emploi du temps. Pourtant, ces mêmes enseignants, dans leur majorité, ont répondu à cette question que la place accordée à l'écrit était suffisante. Pourquoi ? C'est encore une question qui révèle une insuffisance dans notre enquête et sur laquelle nous reviendrons dans la synthèse de l'ensemble des résultats du questionnaire.

Synthèse des réponses aux questions de la deuxième rubrique

Dans cette rubrique ou série de questions, notre intérêt s'est porté sur le point de vue des enseignants quant aux documents officiels et sur la place accordée à l'écrit dans les programmes.

Concernant les documents officiels, la majorité des enseignants déclarent qu'ils sont peu efficaces et ne les aident pas dans l'exercice de leur profession. Même s'ils les consultent, ils ont des difficultés à les utiliser car ils ne trouvent pas de solutions aux problèmes qu'ils rencontrent dans leurs pratiques de classe.

Concernant la place de l'écrit dans les programmes, la majorité des enseignants déclarent que l'écrit occupe une place importante ou suffisante dans les nouveaux programmes. Ces résultats sont en contradiction avec les discours que nous avons pu recueillir lors des journées pédagogiques auxquelles nous avons assisté durant notre carrière et des discussions que nous avons eues avec les enseignants lors de la passation du questionnaire. Pourquoi cette contradiction ? Nous aborderons ce problème dans la synthèse de l'ensemble des résultats du questionnaire.

L'analyse des réponses aux questions posées dans cette rubrique a donc révélé des problèmes et des insuffisances dans notre enquête. Nous y reviendrons dans la synthèse de l'ensemble des résultats du questionnaire.

²⁸ Nous nous basons sur notre expérience d'enseignante au collège qui a duré 13ans et sur les propos des enseignants lors de notre visite dans les établissements.

3.4. Rubrique 3 : L'approche par les compétences et la pédagogie du projet : entre théorie et pratique

Cette rubrique représente une introduction à une étape importante pour notre problématique, celle de l'enseignement de l'écrit C'est pourquoi cette troisième rubrique est consacrée à l'approche par les compétences et à la pédagogie du projet.

Elle compte elle aussi 4 questions (10-11-12-13) et a pour objectif de savoir si les enseignants ont des connaissances dans ces deux domaines. Les enseignants possèdent-ils les outils pour mettre en œuvre ces deux approches introduites depuis la réforme de 2003 ou restent-elles purement théoriques pour eux ?

Nous avons voulu savoir si les enseignants du collège connaissaient les notions relatives à l'approche par les compétences et à la pédagogie du projet. Nous avons fait le choix de ne pas leur proposer de définitions à cocher. Certes, nous avons couru le risque d'avoir des cases vides et ce fut le cas. La question 13 est semi-ouverte : nous avons proposé des réponses à choix multiples concernant la comparaison entre la nouvelle et l'ancienne pédagogie.

La dixième question permet aux enseignants de donner leur définition de la « compétence ».

Tableau 24 : question 10 : Comment définissez-vous une compétence ?

Discours des enseignants	Nombre de réponses	Pourcentage
Du savoir au savoir- faire. un savoir- faire.	04	10%
c'est une capacité, être apte de quelque chose.	03	7,5%
c'est une capacité que l'élève doit acquérir avant et durant son apprentissage.	02	5%
c'est la transmission d'un savoir implicitement, c'est la compétence de l'élève qui est développée pour installer une autre.	04	10%
maitrise des savoirs et savoir-faire permettant d'effectuer la tâche.	05	12,5%
Autres : -E04 : c'est la capacité de l'élève à résoudre une situation problème. -E09 : objectif installé chez l'élève. -E11 : ce que l'élève a acquis auparavant. -E26 : compétence favorisant un grand choix d'apprentissage. - E31 : savoir réagir. -E35: être capable de transmettre un message compréhensible d'abord par le professeur. -E20 : c'est la capacité de comprendre, lire ou écrire, c'est le savoir agir. -E32 : c'est un ensemble de capacités, de savoirs et de connaissances.	07	17,5%
Pas de réponses	12	30%
Autre réponses E25 : théoriquement, elle est bonne. Arrivant sur le terrain, cette démarche est insensée, vu que le matériel manque et que le niveau des élèves fait défaut... - E36 : la compétence est une démarche dans laquelle l'élève doit apprendre des leçons, des cours...	03	7,5%

Le tableau ci-dessus montre qu'aucun enseignant ne donne une définition claire du terme « compétence » et encore moins la définition qui vient des travaux d'un courant didactique ou linguistique. Une partie des enseignants ne font que répéter ce qui est écrit dans les documents officiels : « savoir-faire », « savoir-être », « savoir-agir », « situation-problème », etc. ; d'autres portent des jugements (E25) et enfin 30% des enseignants, ce qui est quand même important, ne répondent pas.

En résumé, ces résultats montrent que les enseignants ne maîtrisent pas la notion de « compétence ».

Tableau 25 : question 11 : Selon vous, qu'est-ce que l'approche par les compétences ?

Discours des enseignants	Nombre de réponses	Pourcentage
- l'enseignant et l'apprenant sont des partenaires dans le processus de l'enseignement/apprentissage.	07	17,5%
- une approche qui met l'accent sur l'apprenant, l'enseignant guide et facilite seulement le savoir	03	7,5%
- donner de l'autonomie à l'apprenant.	06	15%
le fait de savoir réagir.	03	7,5%
- l'intégration des connaissances des apprenants dans une situation réelle. c'est une approche qui met l'apprenant au centre de l'opération éducative pour qu'il réagisse dans des situations authentiques.	04	10%
Autres : -E09 : c'est un objectif. -E11: l'adaptation de l'enseignant avec l'enseignement. -E22 : je n'en ai aucune idée. -E28 : l'élève sera corrigé par ses camarades, le rôle de l'enseignant, « observer ». -E37 : toute une philosophie -E31 : c'est la capacité de l'élève à recevoir une compétence	06	15%
Pas de réponse	11	27,5%

Pour ce qui est de cette question, 27,5% des enseignants ont préféré ne pas répondre à cette question, alors que sept enseignants sur quarante, soit un taux de 17,5%, estiment que l'approche par les compétences se résume dans la relation qui lie l'enseignant avec ses élèves:

La transmission du savoir-faire, un échange entre enseignant/ élève.

L'enseignant et l'apprenant sont des partenaires dans le processus enseignement/ apprentissage.

Ou qui renvoie à l'autonomie de l'élève :

C'est une approche qui met l'accent sur l'apprenant, l'enseignant guide et facilite seulement le savoir à l'apprenant.

L'approche par compétences est la nouvelle méthode d'enseignement qui met l'accent sur l'apprenant. L'enseignant exploite les pré-requis de ses apprenants pour développer de nouvelles connaissances chez eux. Dans ce cas, l'enseignant n'est qu'un guide.

C'est laisser l'élève qui construit son savoir lui-même. L'enseignant est là juste pour le guider.

L'approche par compétences se résume dans le rôle du professeur qui est le guide et l'apprenant, qui est le centre de l'opération.

Ces réponses montrent une connaissance incertaine de l'approche par les compétences et parfois une méconnaissance totale puisque 27,5% des enseignants ne répondent pas à cette question.

Tableau 26 : question 12 : D'après-vous, qu'est-ce que la pédagogie du projet ?

Discours des enseignants	Nombre de réponses	Pourcentage
-c'est savoir transmettre les connaissances d'une manière adaptée.	03	7,5%
-vise l'autonomie de l'apprenant.	02	5%
-une démarche à suivre pour enseigner et installer les compétences.	02	5%
-l'enchaînement du projet et l'ensemble des connaissances à transmettre à l'apprenant	03	7,5%
- Autres : -E07 : démarche qui met l'apprenant face à une situation problème, afin de réaliser une production correcte de thèmes différents -E09 : c'est le but -E22 : je n'en ai aucune idée -E25-E32 : l'élaboration des programmes répartis en projet visant une production finale -E33 : pédagogie reliant les connaissances à la vie réelle -E35 : méthode à suivre pour arriver à rédiger un projet -E36 : c'est l'étude du projet avec ses séquences -E40: une méthode qu'on applique dans l'enseignement	09	22,5%
Réponse obscure : -E30 : c'est du virtuel	01	2,5%
Pas de réponses	20	50%

De la même manière que pour la définition de l'approche par les compétences (question 11), les enseignants tentent de définir la pédagogie du projet mais de manière incomplète, confuse et parfois obscure comme l'indiquent leurs déclarations. Ceci dénote une méconnaissance de cette notion. D'ailleurs, 50% des enseignants ont préféré ne pas répondre à cette question.

Tableau 27 : question13 : Que pensez-vous de la pédagogie du projet par rapport à l'ancienne méthode ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Bénéfique et fructueuse	20	50%
N'a rien apportée de nouveau	08	20%
Difficile et infructueuse	05	12,5%
Autres E14 : ce n'est pas à appliquer avec un public hétérogène. E25 : théoriquement elle est bonne, mais la pratique non.	02	5%
Pas de réponses	05	12,5%

Pour cette question, la moitié des enquêtés, soit un taux de 50% des enseignants estiment que la pédagogie du projet est bénéfique et fructueuse alors que 37,5% estime qu'elle n'a rien apporté de nouveau et qu'elle est difficile et infructueuse. 12,5% des enseignants ne donnent pas de réponse soit parce qu'ils ont débuté leur carrière après les réformes et donc n'ont pas connu la période de l'unité didactique, soit parce qu'ils ne veulent pas se prononcer n'ayant pas suffisamment de connaissances en ce qui concerne cette nouvelle approche pour faire une comparaison. Au sujet de ceux qui trouvent la pédagogie du projet bénéfique et fructueuse une question se pose : comment peuvent-ils opter pour ce jugement alors qu'ils ont une maîtrise incertaine de cette notion ? Nous aurions voulu savoir comment ils justifient ce choix ; malheureusement, nous n'avons

pas pensé à poser la question, ce qu'il faudra prévoir dans nos enquêtes ultérieures.

Synthèse des réponses aux questions de la troisième rubrique

Les résultats obtenus pour cette troisième rubrique montrent que, de manière générale les enseignants sont incapables de définir de manière claire et adéquate ce qu'il faut comprendre par « compétence », « approche par les compétences » et « pédagogie du projet ». Quelques enseignants n'ont même pas répondu à ces questions.

Nous n'avons donc pas obtenu au moins une définition cohérente. Si cela peut s'expliquer de la part des enseignants de notre échantillon qui n'ont pas bénéficié d'une formation universitaire dans le domaine de ces nouvelles approches, c'est surprenant de la part des enseignants qui ont un diplôme universitaire. Si on exclut les 3 licenciés en Traduction et interprétariat et les 2 enseignants sortant de l'ex. ITE, notre échantillon comprend 35 enseignants licenciés en langue française (Université et ENS)²⁹ qui ont forcément bénéficié de formation en didactique du français et en nouvelles approches et entendu parler des définitions de Tardif, de De Ketele et de Roegiers dont les travaux remontent à 1993³⁰. Cette situation est problématique quand on sait qu'ils sont censés appliquer ces démarches dans l'exercice de leur profession. C'est peut-être pour cela que certains enseignants n'ont même pas voulu répondre à tout le questionnaire³¹.

3.5. Rubrique 4 : L'enseignement de la production écrite dans le cadre de la pédagogie du projet : quels objectifs et quelles pratiques ?

La présente rubrique compte des questions qui se rapportent aux pratiques de l'enseignement de l'écrit dans le cadre de la pédagogie du projet. Cette série de questions concerne la manière dont les enseignants conçoivent ces séances : leurs pratiques, leurs représentations concernant la mise en application de la pédagogie

²⁹ Cf. Tableau 13 : Profil des enseignants interrogés, p. 205

³⁰ La licence de français de l'ENS et celle de l'université comportent des modules en didactique de la langue dont une partie du programme est consacrée aux approches d'enseignement des différentes compétences

³¹ Certains enseignants ont refusé de participer à l'enquête sinon nous aurions eu un échantillon plus important.

du projet. Cette rubrique comprend des questions toutes de type ouvertes pour laisser la liberté aux enseignants de s'exprimer et ainsi de nous révéler s'ils appliquent dans leurs salles de cours tout ce qui est consigné dans les textes officiels ; tout ce qui se rapporte au programme, au livre d'accompagnement et au manuel scolaire de la deuxième année du cycle moyen.

Tableau 28 : question 14 : Selon vous, vos élèves écrivent-ils en français à un destinataire en dehors de l'école ? Si oui, précisez à qui ?

Discours des enseignants	Nombre de réponses	Pourcentage
<u>Réponses négatives (non)</u> -E15 : jamais. -E13 : non jamais, les seuls écrits sont ceux de la production écrite élaborée pendant la séance. -E7-ils se limitent à rédiger en classe seulement. E14-E12-E9-E3-E23-E2-E10-E21-E20-E27-E40-E19-E8-E26-E4 : ont répondu : non. -E22 : non très rare. -E32 : les élèves écrivent en classe, le seul destinataire, c'est le professeur. -E31 : les écrits sont purement écoliers. -E17 : généralement nos élèves ne pratiquent pas la langue en dehors de l'école. Donc, ils rédigent seulement en classe. j'ai essayé d'aider mes élèves à s'améliorer en créant un club de la langue française. Le but est d'emmener les élèves à rédiger. -E33 -E11-E18: je ne pense pas.	25	62,5%
<u>Réponses positives (oui)</u> -sur les réseaux sociaux (3 réponses) -E16 : rarement, ils préfèrent envoyer des SMS -E30 : surtout actuellement avec les SMS -E34 : Certains élèves écrivent à d'autres destinataires, amis par exemple. -E35 : oui, ils écrivent pour des élèves des autres collègues, concernant les projets demandés à faire en groupe. -E36 : quelques élèves le font, ils écrivent pour améliorer leurs niveaux. -E6 : oui à un ami.	09	22,5%
<u>Autres :</u> -E28 : trouvent d'énormes difficultés pour écrire à d'autres personnes. -E29 : le bain linguistique n'existe que chez une certaine classe sociale qui elle, est minime. -E37 : peut-être.	03	7,5%
<u>Réponse inadéquate (ne répond pas à la question posée)</u> E25 : Les objectifs : emmener les élèves à écrire un texte cohérent, lisible et ayant du sens.	01	2,5%
<u>Pas de réponses</u>	02	5%

Nous avons posé cette question pour connaître les représentations des enseignants concernant les compétences de leurs élèves face à l'écrit socialisé en français puisque dans la pédagogie du projet, il s'agit de faire acquérir à l'apprenant des compétences rédactionnelles authentiques, socialement intégrées. Les réponses à cette question sont intéressantes car elles révèlent le regard que les enseignants portent sur leur public quant à leurs compétences en français.

En effet, la majorité des enseignants (62,5%) pensent que leurs élèves n'écrivent pas en français en dehors de la classe car ce n'est pas une langue qu'ils pratiquent en société (E17). 22,5% des enseignants pensent quant à eux que leurs élèves ont une activité scripturale socialisée : ils écrivent des sms, à des amis. Dans cette proportion d'enseignants, deux avis sont intéressants à observer : celui de E35 qui replace la question dans le cadre de la pédagogie du projet et donc de la fonction sociale de l'écrit puisque l'élève apprend à écrire en classe mais pour des destinataires externes (élèves des autres collèges) ; celui de E36 pour qui l'élève ne peut écrire en français que pour des fins scolaires (améliorer leurs niveaux).

En somme et en général, les réponses à cette question montrent implicitement que les enseignants pensent que le français ne fait pas partie du paysage linguistique de leurs élèves et que c'est pour cette raison qu'ils ont des difficultés à écrire en classe. Un locuteur, qui ne répond pas à la question directement (E29) explique que pour qu'un élève puisse écrire en français il faut qu'il fasse partie « d'une certaine classe sociale qui, elle, est minime », sous-entendu faire partie d'un milieu francophone.

Nous pensons que leurs représentations montrent qu'ils n'ont pas conscience que l'objectif de l'application de la pédagogie du projet est d'apprendre aux élèves à interagir socialement (en français) à travers l'écrit (par exemple les sms, les lettres à des amis, etc., qui pourraient être exploités en ateliers d'écriture). À notre avis, ils se limitent aux séances prescrites dans le manuel, comme nous le vérifierons dans les réponses obtenues à la question suivante, sans accorder d'importance à l'application de la pédagogie du projet.

Tableau 29 : question 15 : les activités de production écrite en classe interviennent à quel moment ?

Discours des enseignants	Nombre de réponses	Pourcentage
À la fin de la séquence	26	65%
En deux séances, celle de la préparation à l'écrit et le compte rendu	03	7,5%
Chaque séance	02	5%
Autres : -E02 : avant et après la production écrite pour amener l'apprenant à corriger ses erreurs. -E24 : tout au long du programme -E25 : à la fin de chaque séance. Sinon lors des devoirs et des compositions. -E17 : des activités pour préparer à la production écrite et des activités de remédiation. -E36 : la progression des activités de production écrite intervient dans le compte rendu de l'expression écrite. -E12 : trois séances	05	12,5%
Pas de réponses	03	7,5%

Dans l'ensemble, les réponses à cette question confirment l'avis que nous avons exprimé ci-dessus et montrent que les enseignants se contentent de se conformer à la progression du manuel concernant l'enseignement de l'écrit : en fin de séquence ; pré-écriture, écriture et remédiation. Ils ne prévoient pas d'autres séances d'écriture qui pourraient permettre aux élèves d'améliorer réellement leurs compétences à l'écrit pour qu'ils deviennent des scripteurs autonomes socialement (pédagogie du projet) car même les séances de remédiation – comme nous l'avons signalé dans le compte-rendu de nos observations des pratiques – ne sont consacrées qu'à corriger les erreurs linguistiques. Ce n'est pas étonnant

puisque les résultats de la rubrique précédente ont montré que les enseignants interrogés ne maîtrisent pas ce que c'est que la pédagogie du projet et ce qu'elle implique comme pratiques. Deux enseignants seulement déclarent aborder l'écrit à chaque séance mais sans détailler leur réponse.

Tableau 30 : question 16 : Combien de séances consacrez-vous à la production écrite (par projet) ?

Discours des enseignants	Nombre de réponses	Pourcentage
Trois séances	19	47%
deux séances.	08	20%
une à deux séances	03	7,5%
de deux à trois séances.	04	10%
six à neuf séances	02	5%
Autres : -E24 : neuf séances - E30 : six séances	02	5%
Pas de réponses	02	

Les réponses des enseignants à cette question montrent dans l'ensemble, qu'ils ne consacrent même pas à l'écrit le nombre de séances figurant dans la progression officielle (3 séances par séquence donc 9 séances par projet). Est-ce qu'ils ont confondu entre « projet » et « séquence » ? Nous allons le vérifier dans les réponses à la question qui suit.

Tableau 31 : question 17 : Comment se déroule la séance de production écrite ?

Discours des enseignants	Nombre de réponses	Pourcentage
éveil de l'intérêt, proposition de sujet de production et critères de réussite.	09	22,5%
Présentation du sujet et explication des consignes d'écriture, rédaction	09	22,5%
Autres : -E01 : elle se fait individuellement pour cibler les lacunes des apprenants, sur une copie pendant une heure. -E02 : je trouve que c'est une séance importante, on amène l'élève à identifier ses erreurs, à les corriger et à apprendre à corriger en FLE. -E03-E13-E15 : à l'aide des dictionnaires. -E07 : mettre l'apprenant face à une situation- problème -E16 : travail de groupe. -E19 : difficulté pour les élèves de s'exprimer. -E27 : une séance de préparation de l'écrit suivie de séance de production écrite -E29 : la prise de la parole par l'enseignant -E11 : on demande à l'élève de produire un texte sur un sujet, on vérifie s'ils ont besoin d'aide -E17 : rappel du thème du projet, rappel du thème de la séquence, proposer la consigne de la production écrite et enfin analyser la consigne -E20 : dans une bonne ambiance parce que les élèves posent des questions et travaillent -E39-E38 : compréhension du sujet, analyse des critères, l'utilisation des points de langue et enfin la rédaction	15	37,5%
Réponses confuses -E30 : une heure -E31 : une heure pour chaque séance -E23 : stressante, demande beaucoup d'énergie de la part de l'enseignante -E21 : demande beaucoup de travail de notre part	04	10%
Pas de réponses	03	7,5%

Les enseignants, dans l'ensemble, suivent la progression annuelle qui exige trois séances par séquence, soit neuf séances par projet, lorsque ce dernier compte trois séquences (Cf. Annexe 4), ce qui contredit les réponses à la question précédente. L'objectif, d'après eux, c'est de cibler les lacunes des apprenants, de corriger les erreurs. Mais quelles lacunes ? Quelles erreurs ? Ils ne le précisent pas. Analyser des critères et appliquer des points de langues, est-ce que cela suffit pour apprendre aux élèves à écrire ? Comment expliquer et remédier aux problèmes que rencontrent les élèves face à l'écrit ? Ils ne l'envisagent pas et ne prennent pas en compte l'effort intellectuel et cognitif que l'activité d'écriture demande aux élèves qui doivent entreprendre plusieurs tâches en même temps (Brissaud et Cogis, 2015 :278).

Tableau 32 : question 18 : Quels sont les objectifs que vous assignez aux activités de production écrite ?

Discours des enseignants	Nombre de réponses	Pourcentage
la capacité de rédiger correctement un texte.	07	17,5%
apprendre à l'apprenant à rédiger un texte cohérent.	05	12,5%
amener l'élève à rédiger des textes et à employer les notions acquises durant la séquence.	08	20%
l'identification et la correction des erreurs, l'amélioration du texte	05	12,5%
Autres : -E02 : amener l'élève à rédiger en FLE et à améliorer sa production. -E04: amener progressivement l'apprenant vers le sens de l'écrit, vise l'autonomie de l'apprenant. -E07 : amener l'apprenant à réutiliser les notions acquises pour rédiger un texte personnel. -E15 : l'auto-évaluation. -E17 : la préparation à la production écrite. -E19 : amener l'élève à s'exprimer correctement. -E20 : objectif visé selon l'intitulé du projet et la compétence à installer. -E25 : mettre les élèves dans le bain -E34 : apprendre à rédiger et à communiquer -E39 : pousser l'élève vers l'autonomie -E40 : le respect des critères demandés	11	27,5
Réponses confuses : -E30 : c'est un problème national. Les élèves trouvent beaucoup de difficultés à écrire. -E27 : présentation d'une série d'activités puis la rédaction -E1 : c'est l'aptitude à rédiger un texte (informatif-descriptif) et respecter les critères demandés	03	7,5%
Pas de réponses	01	2,5%

Presque toutes les réponses de la dernière question de cette rubrique donnent à peu près les mêmes objectifs : conduire les élèves à rédiger des textes corrects et cohérents. Cependant, chaque enseignant présente ses objectifs sous un angle différent (employer les notions acquises durant la séquence, identifier et corriger les erreurs, améliorer le texte, viser l'autonomie de l'apprenant, apprendre à l'élève à communiquer, etc.) et cela révèle une absence de rigueur dans l'application des objectifs assignés par l'Institution concernant l'enseignement de l'écrit. Ce n'est pas étonnant puisque la majorité des enseignants ont déclaré ne pas utiliser les documents officiels (programme et document d'accompagnement) dans la préparation de leurs cours. Leurs réponses sont donc dictées par ce qu'ils comprennent de ce qu'ils doivent faire, selon le manuel, et non pas par ce qu'il faut faire pour que les apprenants construisent des compétences à l'écrit dans le cadre de la pédagogie du projet.

Synthèse des réponses aux questions de la quatrième rubrique

Les réponses aux questions de la rubrique précédente ont montré que les enseignants ne maîtrisent pas la pédagogie du projet et les implications de cette démarche pour les pratiques de classe. Cela se ressent dans les réponses qu'ils donnent aux questions de la présente rubrique concernant l'enseignement de l'écrit. En effet, leurs objectifs qu'ils déclarent, dans l'ensemble, ne sont pas d'amener les élèves à apprendre à interagir socialement par écrit mais qu'ils produisent des textes corrects linguistiquement et cohérents selon le type de texte. Les enseignants, pour décrire leur enseignement de l'écrit » ont surtout utilisé les termes « faire appliquer », « corriger les erreurs », ce que nous avons pu constater lors de notre observation des séances consacrées à l'écrit où la remédiation a consisté à corriger les erreurs d'orthographe, de grammaire, de conjugaison, etc. Par ailleurs, les enseignants ne font que se conformer au manuel dans le nombre de séances et dans leurs pratiques sans s'interroger sur les solutions qui pourraient permettre de cerner et de remédier réellement aux problèmes que rencontrent les élèves face à l'écrit. Les enseignants n'utilisent pas les documents officiels, c'est ce qu'ils déclarent. Pourtant, dans les nouveaux

programmes, l'objectif de l'enseignement est clair : faire acquérir une compétence transversale, c'est-à-dire, amener l'élève à développer, à réinvestir et à transférer ses connaissances. Cette compétence appartient à quatre ordres :

- un ordre intellectuel qui vise à rendre l'élève capable de faire face à des situations problèmes ;

- un ordre méthodologique qui donne à l'élève la capacité de réaliser seul un projet donné et de développer des méthodes de résolution de problème ;

- un ordre communicatif qui conduit l'élève vers une communication intelligente avec les autres membres de son groupe pour lever tous les obstacles à la communication ;

- un ordre personnel qui aide l'élève et le pousse à s'intégrer facilement dans un groupe social tout en respectant les autres membres. Et ce, en se manifestant et en manifestant sa créativité avec des moyens linguistiques.

Est-ce que les enseignants amènent les élèves à développer, à réinvestir et à transférer leurs connaissances quand ils n'utilisent que le manuel qui ne montre pas quelle démarche utiliser ?

3.6. Rubrique 5 : Les pratiques évaluatives de l'écrit au collègue

Les deux dernières questions de la dernière rubrique portent sur les pratiques évaluatives de l'écrit des enseignants. Ces questions ont pour objectif de connaître ce que les enseignants corrigent dans les productions écrites de leurs élèves et s'ils utilisent les grilles d'évaluation proposées dans le manuel.

Tableau 33: question 19 : Que corrigez-vous dans les productions écrites de vos élèves ? Expliquez davantage si vous voulez.

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Vocabulaire	37	92,5%
Orthographe	35	87,5%
Syntaxe	36	90%
Conjugaison	35	87,5%
Construction des phrases	39	97,5%
La ponctuation	32	80%
La cohérence textuelle	36	90%
Autres -E19 : l'originalité. -E25 : j'enrichis le texte. -E34 : j'estime que ces trois points sont importants dans la production écrite, l'orthographe, la construction de la phrase et la cohérence textuelle. -E36 : dans la production écrite, j'essaye de tout corriger parce que c'est intéressant d'avoir une bonne construction des phrases. -E17 : et la structure du texte. -E09 : la traduction littérale. -E35 : on doit gérer l'élève à écrire au moins des phrases simples, mais correctes. -E02 : tout type d'erreurs, en se concentrant beaucoup plus sur la grammaire.	08	20%

Les réponses à ces questions montrent que presque tous les enseignants corrigent, dans les productions écrites de leurs élèves, surtout le vocabulaire, l'orthographe, la syntaxe, la conjugaison, la construction des phrases, la ponctuation et la cohérence textuelle. Cela ne nous surprend pas car c'est ce que nous avons pu constater lors de notre observation des pratiques de classe et dans les réponses des enseignants aux questions précédentes. Par « cohérence textuelle », nous pensons que les enseignants visent la conformité au schéma du type de texte (en 2^{ème} AM, le schéma narratif avec situation initiale, déroulement des événements et situation finale) et non pas la cohérence du texte produit avec la situation de communication (pour qui on écrit ? pourquoi ? etc.).

Un seul locuteur dit corriger « l'originalité ». Est-ce qu'il veut dire « créativité » ? Il ne donne pas d'explication.

Tableau 34 : question 20 : Utilisez-vous les grilles d'évaluation contenues dans le manuel de l'élève ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage	Pourquoi ?
Oui	21	52,5%	- l'auto-évaluation - la fixation des compétences - la bonne évaluation - le repérage des erreurs - le respect des critères de réussite - l'amélioration de niveau d'écriture - l'aide à l'utilisation des prérequis - pour l'amélioration des écrits
Non	12	30,5%	- l'obligation du respect des critères de réussites - trop strictes, décourage l'élève - manque de temps - faute de temps - élaboration d'une autre grille -
Autres	07	17,5%	- de temps à autre - parfois – par manque de temps – pas tellement
	01	2,5%	En général, je regarde le sens global et leurs acquis durant la séquence

La majorité des enseignants (52,5%) déclarent utiliser les grilles d'évaluation proposées dans le manuel car elles sont efficaces (fixation des compétences, repérage des erreurs, respect des critères de réussite, amélioration du niveau d'écriture, aide à l'utilisation des prérequis, amélioration des écrits). 30,5% disent ne pas utiliser ces grilles car soit ils ne veulent pas se conformer aux critères de réussite pour corriger, soit ils les trouvent « trop strictes », soit ils manquent de temps. Certains enseignants élaborent d'autres grilles mais aucun d'entre eux ne remet clairement en question « les critères de réussite » retenus dans ces grilles. Est-ce qu'elles permettent de juger si les élèves ont réellement appris à écrire un texte ? Ceux qui déclarent élaborer d'autres grilles n'expliquent pas quels critères ils favorisent. Les réponses à cette question restent imprécises dans l'ensemble alors que la question est ouverte et permet de développer son avis.

Synthèse des réponses aux questions de la cinquième rubrique

Les réponses aux questions de cette dernière rubrique montrent que les enseignants, dans leur majorité, corrigent essentiellement l'aspect linguistique des productions de leurs élèves et mettent au second plan leur capacité à écrire un texte conforme à la situation de communication. C'est ce que nous avons pu constater lors de notre observation de classe.

Concernant les grilles d'évaluation proposées dans le manuel, certains enseignants déclarent les utiliser et d'autres ne pas les utiliser mais sans remettre en question les critères retenus dans ces grilles. Ils disent qu'ils élaborent d'autres grilles mais sans expliquer quels critères ils retiennent et pourquoi. En somme, les enseignants ne se demandent pas si l'élève, par exemple lorsqu'il a introduit la formule d'ouverture, précisé le lieu de l'histoire, tenu compte des personnages, utilisé l'imparfait de l'indicatif, rédigé une situation initiale conforme à la suite du récit (critères de réussite de la grille d'évaluation du Projet 1 du manuel de 2^{ème} AM) a réellement rédigé un texte et a appris à écrire. L'enseignante que nous avons observée, comme nous l'avons précisé dans le

chapitre précédent, utilise sa propre grille d'évaluation qui n'apporte pas de changements profonds à la grille du manuel.

Ce que nous comprenons des résultats de ce questionnaire c'est que les enseignants que nous avons interrogés se contentent en majorité de se conformer au manuel sans se poser de questions et sans chercher à améliorer leur enseignement pour permettre aux élèves d'apprendre réellement à écrire

3.7. Synthèse de l'ensemble des résultats du questionnaire

En résumé, les résultats de l'ensemble des questions posées nécessitent des remarques concernant les discours des enseignants et le questionnaire lui-même.

Pour les discours des enseignants, le questionnaire a révélé que, dans l'ensemble, les enseignants expriment le souhait d'avoir des formations dans le domaine des nouvelles approches qu'ils ne maîtrisent pas, ce qui les amène à beaucoup d'imprécisions et de confusions dans l'enseignement de l'écrit et son évaluation. Ils suivent strictement le manuel sans se poser de questions et n'utilisent pas (même s'ils les consultent parfois) les documents officiels qu'ils trouvent inefficaces. Pourtant, si ces documents n'abordent pas en profondeur l'approche par les compétences et la pédagogie du projet, ils représentent un point de départ qui pourrait permettre aux enseignants de se remettre à niveau en faisant leurs propres recherches. Nous en déduisons que les enseignants ne font pas cet effort et attendent tout de l'Institution, ce qui nous étonne de la part de ceux qui ont une formation universitaire.

Concernant le questionnaire lui-même, les résultats obtenus ont révélé des insuffisances, dont nous n'avions pas conscience, dans sa conception. Certaines questions étaient peut-être incomplètes et d'autres auraient dû être posées pour ne pas se retrouver face aux problèmes d'interprétation que nous avons rencontrés concernant les réponses aux questions 7 et 9 par exemple. Dans nos recherches futures, nous nous proposons de mettre à l'épreuve le questionnaire en le soumettant à deux ou trois enseignants avant de le distribuer à tous les enquêtés, ce qui pourra nous permettre de reformuler, de compléter les questions ou d'en ajouter si les insuffisances viennent de là. Sinon, il nous faudra garder les

coordonnées des enquêtés (en préservant leur anonymat lors de la diffusion des résultats) afin de pouvoir les contacter et organiser avec eux des entretiens d'explicitation de leurs discours pour ceux dont les réponses posent un problème (contradiction dans les déclarations).

Conclusion de la troisième partie

Au terme de l'analyse des résultats de notre enquête, composée de l'analyse des documents officiels et du manuel de 2^{ème} AM, de l'observation de neuf séances d'écrit et d'un questionnaire écrit soumis aux enseignants, nous sommes arrivée à comprendre certains points relatifs aux problèmes de l'enseignement de l'écrit au collège.

La lecture des documents officiels nous a révélé que l'écrit intervient exclusivement à la fin de la séquence et que la démarche à suivre pour son enseignement est inexistante. Même le manuel scolaire ne le précise pas, ce qui pousse les enseignants à utiliser leurs propres démarches qui ne sont pas toujours conformes aux nouvelles approches (approches par les compétences et pédagogie du projet). En somme, les pratiques enseignantes de l'écrit sont très schématiques car les enseignants n'ont pas conscience de tout ce qu'écrire implique pour l'élève comme processus et stratégies que nous avons mis au jour dans notre cadrage théorique.

Si l'on veut vraiment que tous ces documents servent aux enseignants et les aident dans la démarche à suivre pour l'enseignement de l'écrit, il conviendrait de les remanier non pas comme cela est fait actuellement, pour retrancher ou ajouter des choses mineures, mais pour mettre en avant et avec rigueur tout ce qui est capital dans l'enseignement de l'écrit : l'approche à utiliser, la démarche qui convient à cette approche et la mise en œuvre concrète à transposer dans les manuels.

Les séances d'observation non participante nous ont montré que la séance de pré-écriture (préparation à l'écrit) s'est bien déroulée. Les élèves répondaient à toutes les questions mais cela parce qu'ils connaissaient les réponses. En effet,

l'enseignante leur a posé des questions sur des contes analysés lors des séances précédentes, ils n'ont donc pas eu à réfléchir.

Par contre, en ce qui concerne la séance d'écriture, les élèves ont eu des difficultés à rédiger, ce qui prouve que le fait de connaître le type de texte, les points de langue et le vocabulaire n'est pas suffisant pour pouvoir passer à l'écriture.

Les difficultés à écrire des élèves n'ont pas été prises en charge par l'enseignante qui, lors de la séance de remédiation, n'a fait que corriger en grande partie les erreurs linguistiques et qu'elle a appliqué pour sa correction sa propre grille d'évaluation qui n'est pas très différente de celle proposée dans le manuel.

Pourtant la mise en pratique réelle des nouvelles approches pourrait permettre d'aider les enseignants à prendre en charge les difficultés des apprenants. Mais les enseignants, d'après les résultats du questionnaire, ne maîtrisent pas ces approches, ne sont pas formés à les mettre en pratique et ne cherchent d'ailleurs pas à s'auto-former dans ce domaine et les documents officiels ne font que les définir de manière sommaire et ne donnent pas de pistes de réflexion.

La combinaison de tous ces facteurs fait que les enseignants n'ont pas rompu avec les démarches traditionnelles et que les compétences à l'écrit des élèves ne s'améliorent donc pas.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le présent travail de recherche portant sur l'enseignement de l'écrit en 2^{ème} année du cycle moyen selon la pédagogie du projet, nous a été dicté par notre expérience du terrain. Durant notre carrière comme enseignante dans le cycle moyen, nous avons souvent entendu les enseignants se plaindre que leurs élèves n'arrivaient pas à apprendre à écrire en français et ce, malgré les réformes et l'introduction de l'approche par les compétences et la pédagogie du projet. C'est pourquoi nous nous sommes posée la question suivante : quelles difficultés rencontrent les enseignants dans l'enseignement de la compétence scripturale au collège dans le cadre de la réforme du système éducatif algérien ?

Nous avons alors émis deux hypothèses :

-la première concerne la formation des enseignants. Nous avons supposé que les enseignants ne seraient pas suffisamment formés à la mise en œuvre des nouvelles démarches introduites par la réforme ;

-la seconde est relative aux textes officiels. Les nouvelles approches ne seraient pas suffisamment clairement explicitées pour que les enseignants puissent les maîtriser, les interpréter et les mettre en application.

Nous avons choisi d'aborder cette problématique selon l'approche qualitative, de type exploratoire, en trois parties. Ce qui veut dire qu'elle représente le point de départ d'une recherche plus vaste qui permettra d'affiner les résultats et d'ouvrir des perspectives de réflexion sur les dispositifs à mettre en place pour tenter de remédier aux difficultés.

Dans la première partie, nous avons mis en place les notions nécessaires à notre recherche : l'écrit et la communication écrite, le texte, les contextes, les stratégies et les processus d'écriture ; le programme, sa définition, ses objectifs et la différence entre programme et curriculum ; la formation des enseignants ; l'approche par les compétences, la pédagogie du projet et l'évaluation.

Tous les travaux que nous avons consultés pour réaliser ce cadrage notionnel montrent que l'écrit est considéré comme la phase la plus importante dans l'enseignement en général et dans l'enseignement du français en particulier. Dans cette optique, l'école offre à l'apprenant la possibilité d'étendre ses compétences

et de les utiliser à bon escient dans la réalisation d'une tâche scolaire donnée. Ecrire n'est pas seulement tracer des signes graphiques, mais c'est produire un texte clair et cohérent, un texte qui soit bien assimilé par l'autre et qui permette de créer une situation de communication écrite réussie.

Inscrire l'enseignement-apprentissage de l'écrit dans l'approche par les compétences permet à l'apprenant d'activer ses connaissances antérieures, d'en construire de nouvelles, et d'en acquérir progressivement, selon une démarche précise, la pédagogie du projet qui engage l'élève dans une tâche de groupe pour une production finale et lui apprend à se prendre en charge de telle sorte qu'il produise un texte clair et cohérent que le lecteur peut suivre car il sera écrit avec une intention précise pour un lecteur précis.

Cette démarche c'est la pédagogie du projet qui engage l'élève dans une tâche de groupe pour une production finale et lui apprend à se prendre en charge. La pédagogie du projet permet en définitive de former un individu capable de s'affirmer et de s'intégrer dans la société.

Dans la deuxième partie, consacrée à notre cadrage méthodologique, nous avons abordé les techniques de recueil de données : le programme et le document d'accompagnement du programme ainsi que le manuel de 2^{ème} AM afin de connaître la place accordée à l'écrit dans ces documents ; l'observation non participante à des séances d'écrit dans une classe afin d'observer les pratiques enseignantes ; un questionnaire que nous avons soumis à des enseignants pour préciser un certain nombre d'éléments observés en classe.

Nous avons consacré la troisième et dernière partie de notre travail à l'analyse des données recueillies. Cette analyse nous a permis de mettre au jour un certain nombre de problèmes liés à l'enseignement de l'écrit en 2^{ème} année du cycle moyen.

Ainsi, nous avons pu constater que ni le programme, ni le document d'accompagnement du programme, bien qu'ils inscrivent l'enseignement du français en général et notamment de l'écrit dans le cadre de l'approche par les compétences, n'en donnent aucune définition claire. Ils ne donnent également

aucune démarche détaillée et précise sur la manière d'appliquer en classe la pédagogie du projet.

C'est pourquoi nous avons pu constater, grâce à nos observations de classe et au questionnaire que nous avons soumis aux enseignants, que ces derniers, par manque de formation, utilisent leurs propres démarches qui ne sont pas tout à fait conformes à l'approche par les compétences et à la pédagogie du projet.

Il convient toutefois de souligner que si les enseignants se plaignent du manque de formation continue dans ce domaine, ils ne font rien non plus par eux-mêmes pour trouver des solutions à ce problème. Les enseignants que nous avons interrogés ne cherchent ni à préciser les notions, ni à réfléchir à une démarche différente : ils se contentent de suivre la progression du manuel, sans se poser de questions. Donc, ils n'ont pas été formés réellement car comme le rappelle Roegiers : (2006 :65)

« le seul individu formé, c'est celui qui a appris comment apprendre, comment s'adapter et changer, c'est celui qui a saisi qu'aucune connaissance n'est certaine et que la seule capacité d'acquérir des connaissances peut conduire à une sécurité fondée. »

Ce que nous pouvons dire au terme de notre travail c'est, que quelles que soient les représentations par rapport aux nouvelles approches introduites par les réformes (2003 et 2008) du système éducatif algérien, la formation des enseignants et les textes officiels jouent un rôle fondamental dans l'enseignement/ apprentissage du français surtout lorsqu'il s'agit de l'acquisition de la compétence scripturale chez les élèves de 2^{ème}AM. Cette formation devrait permettre aux enseignants d'acquérir certaines stratégies d'enseignement mais surtout d'apprendre à devenir des enseignants autonomes, capable de réfléchir à leurs pratiques et aux solutions à apporter aux difficultés de leurs élèves. Quant aux documents officiels, ils doivent être revus pour comporter des définitions et des démarches claires faisant référence aux travaux des linguistes et des didacticiens reconnus dans le domaine de l'écrit en FLE, de l'approche par les compétences et de la pédagogie du projet, avec une bibliographie que les enseignants pourraient consulter.

Toutefois, nous voudrions rappeler que la présente recherche est exploratoire et que de ce fait, les résultats obtenus, modestes, sont à relativiser car ils doivent être confirmés par une enquête plus vaste avec un échantillon d'enseignants plus important et des observations de classe plus nombreuses.

Ce sera l'objet de nos recherches futures qui, si elles confirment ces premiers résultats, devraient nous permettre de réfléchir à la conception de dispositifs qui pourraient permettre de mettre en application ces nouvelles approches dans le domaine de l'enseignement de l'écrit et de proposer un plan adéquat de formation continue des enseignants.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages

- ADAM J-M. (1985), *Le texte narratif: traité d'analyse textuelle des récits*, Paris : Nathan.
- ADAM J-M. (1990), *Eléments de linguistique textuelle*, Liège : Mardaga.
- ADAM J-M. (1997), *Les textes, types et prototypes*, Paris : Nathan.
- ADAM J-M. (2005), *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse du discours*, Paris : Armand Colin.
- AKTOUF O. (1987), « Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations » in *Une introduction à la démarche classique*, Alger : Casbah Editions.
- ALLAL L. (1993), « Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire » in DOLZ J. et OLLAGNIER E., *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles : De Boeck.
- ARPIN L., CAPARA L. (2000), *L'apprentissage par projet*, Montréal : Chenelière/ McGraw-Hill.
- AUSTIN J.-L. (1970), *Quand dire c'est faire*, Paris : Seuil.
- BAKHTINE M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard.
- BALLY Ch. (1965), *Le langage et la vie*, Genève : Droz.
- BARRE-DE-MINIAC C. (2000), *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires.
- BARTH B.-M. (1993), *Le savoir en construction, former à une pédagogie de la compréhension*, Paris : Retz.
- BEAU M. (1999), *L'art de la thèse, comment préparer, rédiger une thèse de doctorat, de magister ou un mémoire de fin de licence*, Alger : Casbah Editions.
- BECKER H. (2002), *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en science sociale*. Paris : La Découverte.
- BEAUGRANDE D., DRESSLER W. (1981), *Introduction au texte linguistique*. London : Longman.

- BEGUELINI R., DENERVAUD M.-J., JANINE M. (1990), *Ecrire en français*, Paris : Delachaux et Niestlé.
- BENVENISTE E. (1966), *Problèmes de linguistique générale I*, Paris : Gallimard.
- BENVENISTE E. (1974), *Problèmes de linguistique générale II*, Paris : Gallimard.
- BERARD E. (1991), *L'approche communicative*, Paris : Clé international.
- BESSE H., PORQUIER R. (1991), *Grammaire et didactique des langues*, Paris : Didier/Hatier.
- BESSE H. (1985), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris : Didier-Crédif.
- BLANCHET Ph. (2012), *La linguistique de terrain ; méthode et théorie, une approche ethno-sociolinguistique de la complexité*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, (2^{ème} édition revue et complétée, première édition 2002).
- BLOOMFIELD B. (1969), *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, T.I : *Domaine cognitif*. Montréal : Education nouvelle.
- BORDALO I., GINESTET J.-P. (1993), *Pour une pédagogie du projet*, Paris : ESF Editeurs.
- BOSMAN C., ROEGIERS X. (2000), *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- BOUDIN P.-A., MARTIN D. (1992), *De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie*, Lausanne : Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques.
- BOUKOUS M. (1999), « Le questionnaire » in *L'enquête sociolinguistique* (sous la dir de CLAVET L.-F. et DUMONT D.), Paris : L'Harmattan.
- BOULET A., CHEVRIER J. (1996), *Les stratégies d'apprentissage à l'université*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BOUTINET J.-P. (2005), *Psychologie des conduites à projet*, Paris : PUF.
- BRONCKART J.-P. (1985), *Le fonctionnement du discours*, Paris : Delachaux et Niestlé.

- BRONCKART J.-P. (2005), *Activités langagières, texte et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Paris : Delachaux et Niestlé.
- BRU M., NOT L. (1987), *Où va la pédagogie du projet ?* Toulouse : Edition Universitaire du sud.
- BRU M. (2004), *Les pratiques enseignantes comme objet de recherche*, Paris : l'Harmattan.
- BRUNER J.-S. (1983), *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*, Paris : PUF.
- BRUNER J.-S. (1996), *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris : Retz.
- BRUNER J.-S., TARDIF J. (1992), *Car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris : Editions ESHEL.
- CARBONNEAU M., HETU J.-C. (2001), *Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle*, (3^{ème} éd). Bruxelles : De Boeck.
- CARTER-THOMAS Sh. (2000), *La cohérence textuelle. Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, Paris : L'Harmattan.
- CAVANAGH M. (2005), *Apprendre à s'auto corriger pour écrire un récit cohérent*, Paris : Hachette.
- CHAROLLES M. (1988), « Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 60 ». In *Modèles linguistiques*, vol. 10.
- CHARTIER A.-M., HEBRARD J. (1998), *Lire, écrire 2. Produire des textes*, Paris : Hatier.
- CHOMSKY N. (1971), *Aspect de la théorie syntaxique*, Paris : Seuil.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G. (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- COURTES J. (1991), *Analyse sémiotique du discours, de l'énoncé à l'énonciation*, Paris : Hachette.
- COURTILLON J. (2003), *Elaborer un cours en FLE*, Paris : Hachette.

- CUQ J.-P. (1996), *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris : Didier/Hatier.
- DABENE L. (1987), *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle et en FLE en milieu universitaire*, De Boeck Université.
- DE KETELE J.-M. (2000), « En guise de synthèse : Convergence autour des compétences » in BOSMANC. , ROEGIERS X., *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- DEL CAMBRE I. (2007), *Images du scripteur et rapport à l'écriture*, Paris : ESF.
- DESCHENE A.-J. (1988), *La compréhension et la production de textes*. Montréal : Les presses de l'Université du Québec.
- DESJARDINS J., M., ÉTIENNE R., PAQUAY L., PERRENOUD P. (2000), *La formation des enseignants en quête de cohérence*, Bruxelles : De Boeck Université.
- DESCHENE A.-J. (1988), *La compréhension et la production de textes*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- DE VECCHI G. (1992), *Aider les élèves à apprendre*, Paris : Hachette.
- DUMORTIER J.-L., PLAZANET F. (1985), *Pour lire le récit*, Bruxelles : de Boeck Université.
- DUMONT D. (2006), *Le geste d'écriture. Méthode d'apprentissage-Cycle1*, 2^{ème} édition Paris : Delachaux et Niestlé.
- DUPONT D. (1994), *La dynamique de l'information*, De Boeck-Duculot.
- ENKIVISTE N. (1982), *Impromptu speech: a symposium*, publication of the research institute of Abo Academy Foundation Finland, coll.MSAAF.
- FABRE M. (1990), *L'entrée dans l'écriture : itinéraire de brouillons d'écoliers*, Paris : Delachaux et Nestlé.

- FABRE M. (2002), « Existe-t-il des savoirs pédagogiques ? » In *Manifeste pour les pédagogues*. Houssaye J-H, Soetard M., HAMELINE D & FABRE M, Paris : ESF.
- FAYOL M. (1997), *Des idées au texte*, Paris : Presses Universitaires de France.
- FAYOL M., GOMBERT J.-E., LECOQ P., SPRENGER L., CHAROLLES M., ZAGAR D. (1992), *La psychologie cognitive de la lecture*, Pug : Psychologie d'aujourd'hui.
- FERNANDEZ M.-J. (1994), *Les particules énonciatives*, Paris : PUF.
- FERREIRO E., GOMEZ-PALACIO M. (1988), *Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*, Lyon : CRDP.
- FERREIRO E. (2000), *L'écriture avant la lettre*, Paris : Hachette.
- FERREIRO E., FLAGEUL N. (1996), *Méthodes et techniques de l'expression écrite et orale*, Paris : Armand Colin.
- FIJALKOW J., DOWNING J. (1984), *Lire et raisonner*, Toulouse : Privat.
- FIJALKOW J., LIVA A. (1993), « Clarté cognitive et entrée dans l'écrit : construction d'un outil d'évaluation » in *lecture-écriture : acquisition ; les actes de la Villette*. JAFFRE J-P., SPRENGER L., CHAROLLES M., FAYOL M, Paris : Nathan.
- FLAVELL K. (1993), « L'enfant apprenti-lecteur, l'entrée dans le système de l'écrit », (cité par Chauveau G), Paris.
- FREINET C. (1964), *Œuvres pédagogiques, Les invariants pédagogiques*, Paris : Seuil.
- FREYSSINET D. (1997), *Méthodes de recherche en sciences sociales*, Paris : Montchrestien.
- GAONAC'H D. (1991), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Editions Didier.
- GAUTHIER C. (2006), *L'approche par compétence en formation des maîtres : Analyse documentaire et critique*, Paris : Clé International.

- GAUTHIER C. (2011), *Du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage ou les langues d'une dérive, formation et profession*, vol 7, n°2
- GERARD V. (1982), *Ecrire*, Paris : Clé International.
- GERMAIN C. (1991), *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*, Anjou, Centre Educatif et Culturel.
- GERMAIN C., CORNAIRE C., RAYMOND P-M. (1999), *La production écrite*, Paris : CLE International.
- GHIGLIONE R. (1987), *les techniques d'enquêtes en science sociales*, Paris : Dunod.
- GOODY J. (1978), *La raison graphique*, Paris, Editions de Minuit.
- GREEMERS B. (2005), *Comment l'amélioration des pratiques éducatives peut conduire à une plus grande efficacité des établissements scolaires ? Vers une école juste et efficace*, Bruxelles : De Boeck.
- GROMERS B., WEISS M. (1990), *Dire, écrire*, Paris : Armand Colin.
- GUIBBERT P., VERDELHAN M. (1980), *Ecrire et rédiger à l'école*, Paris : Ed ESF.
- GUILLOT B. (2010), *Les représentations sociales de l'écriture et le rapport à l'écriture en langue étrangère : une approche didactique pour l'enseignement et l'apprentissage*, Paris : Hachette.
- HADJI Ch. (1990), *Evaluation, les règles du jeu*, ESF.
- HALTE J.-F. (1978), *lire et écrire en situation scolaire*, CES de Metz. Langue française.
- HAYES J.-R. (1998), « Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction » in *la rédaction des textes, approche cognitive*, Paris : Delachaux et Niestlé.
- HOUSSAY J. (2002), *Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang SA. 2^{ème} édition.
- HUBER H. (1999), *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves*, Chronique Sociale, coll. Pédagogie et Formation.
- HUBER H. (2005), *Conduire un projet-élèves*, Paris : Hachette.

- HUME D. (1983), *Enquête sur l'entendement humain*, Paris : Flammarion.
- HYMES D.-H. (1984), *Vers la compétence de communication*, Paris : Hatier. Crédif.
- JACOBSON R. (1963), « Closing statements: Linguistics and Poetics, Style in langage » in *Linguistique et poétique, Essais de linguistique générale*, Pour la traduction de RUWET N, éditions de Minuit : Paris.
- JOLIBERT J. (1988), *Former des enfants producteurs de textes*, Paris : Hachette.
- JONNAERT P.H., ETTAYEBI M. (2007), « Le curriculum en développement : un processus dynamique et complexe » in *Lafortune*, Québec : Presses de l'université du Québec.
- JONNAERT P.H., al. (2009), *Elaborer et évaluer des manuels scolaires*, Paris : Le Seuil.
- KAIL M., FAYOL M. (2003), *Les sciences cognitives et l'école*, Paris : Presses Universitaires de France.
- LE BOTERF G. (2000), *L'approche par compétences. Approches selon PDF*, Québec, Ecole québécoise.
- LEBRUN M. (2007), *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*, Bruxelles : De Boeck.
- HOUGARDY A., HUBERT S., PETIT C. (2001), *Pédagogie du projet ?*
- LEMONNIER F.-H. (1988), *Trois approches de l'écrit en enseignement des langues secondes ou étrangères : dialogue et culture*, vol 31.
- LOUBET J.-L DEL BAYLE. (2000), *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. Paris : Le Seuil.
- LOUICHON B. (2005), *Outils de lecture et de transversalité*, Bordas.
- MAINGUENEAU D. (1996), *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris : Le Seuil.
- MARIN B., CRINON J. (2010), *Approches des genres dans l'enseignement apprentissage de la production verbale écrite à l'école élémentaire française*, Paris : Hachette.

- MARZANO R.-J., PAYNTER D. (2000), *Lire et écrire : Nouvelles pistes pour les enseignants*, Animer sa classe, Bruxelles : de Boeck Université.
- MEIRIEU P. (1995), « Eduquer, un métier impossible ? Ou Ethique et pédagogie ». In *Goulet*.
- MILED M. (2005), *Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences, la refonte de la pédagogie en Algérie- Défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger : UNESCO-ONPS.
- MOFFET J.-D. (1993), *Je pense, donc j'écris*, Québec : Eds du Renouveau Pédagogique.
- MOIRAND S. (1979), *Situations de l'écrit compréhension/production en français langue étrangère*, Paris : Clé international.
- MOIRAND S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette.
- NGUYEN D.-Q., BLAIS J.-G. (2007), *Approche par objectifs ou approche par compétences ? Repères conceptuels et implication pour les activités d'enseignement, apprentissage et d'évaluation*, Bruxelles : de Boeck Université.
- PELPEL P. (2002), *Se former pour enseigner*, Paris : Dunod.
- PERRAUDEAU M. (1996), *Les méthodes cognitives, Apprendre autrement à l'école*, Paris : Armand Colin.
- PERRENOUD Ph. (1997), *Construire des compétences dès l'école*, Paris : ESF.
- PERRENOUD Ph. (1995), *L'approche par les compétences durant la scolarité obligatoire : effet de mode ou réponse décisive à l'échec scolaire?* Paris : ESF, 1^{ère} édition.
- PERRENOUD PH. (1998), *Construire des compétences dès l'école*, Paris : ESF, 2^{ème} édition.
- PERRENOUD PH. (2002), *D'une métaphore à l'autre; transférer ou mobiliser ses connaissances ?* De Boeck Université.
- PERY-WOODLEY M.-P. (1993), *Les écrits dans les apprentissages*, Paris : Hachette.

- PIAGET J., INHELDER B. (1947), *Le développement des quantités physiques chez l'enfant*, Paris : Delachaux et Niestlé.
- PIAGET J. (1969), *Psychologie et Pédagogie*, Paris : Denoël-Gonthier.
- PIOLAT A., PELISSIER A. (1998), « Etude de la rédaction de textes : contraintes théoriques et modèles de recherche » in *La rédaction de textes, approche cognitive*, Paris : Delachaux et Niestlé.
- PLANE S. (1994), *Ecrire au collège*, Paris : Nathan.
- PLANE S. (2004), *Quels modèles pour analyser la production d'écrit sur traitement de texte? Les contraintes comme outils d'analyse et d'intervention*, Université Paris X.
- POTTIER B. (2000), *Représentation mentale et catégorisation linguistique*, Paris : Peeters édition.
- PREFONTAINE C. (1998), *Ecrire et enseigner à écrire*, Montréal : Editions Logiques.
- PRESSEAU A. (2014), *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*, Montréal : Chenelière/Mc Graw-Hill.
- PROPP V. (1970), *Morphologie du conte*, Paris : le seuil.
- PUREN C. (2001), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé international.
- RASTIER F. (1989), *Sens et textualité*, Paris : Hachette.
- RASTIER F., CAVAZZA M., ABEILLE A. (1994), *Sémantique pour l'analyse*, Paris : Masson.
- REINHART T. (1980), *Conditions de textes cohérents*, Paris : le seuil.
- REUTER Y. (2000), *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris : Ed ESP.
- ROGERS C. (1976), *Liberté pour apprendre*, Paris : Ed. Dunod.
- ROEGIERS X. (2000), *Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck, réédité en 2004.
- ROEGIERS X. (2004), *L'école et l'évaluation*, Bruxelles : De Boeck.
- ROEGIERS X. (2006), *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, Bruxelles : De Boeck.

- SCALLON G. (1988), *L'évaluation formative des apprentissages*. Tome 1. La réflexion, Québec, P.U.L.
- SCALLON G. (2000), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence*, Bruxelles : De Boeck.
- TAGLIANTE TH. (2006), *La classe de langue*, Paris : CLE International.
- TARDIF J. (1992), *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, édition Logiques.
- TARDIF J. (2006), *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal : Chenelière Éducation.
- TARDIF J. (2012), *Devenir ostéopathe. Agir avec compétence*, St-Étienne (France) : SNEO.
- TARDIF J., DUBOIS B. (2010), *Construire des dispositifs en vue de l'évaluation du développement des compétences. Comment?* Paris : Ed ESF
- TARDIF J., PETROPOULOS G. (2012), *Professionaliser les enseignants : la cohérence dans la pluralité des perspectives plutôt que la diversité dans le morcellement*, Paris : Ed ESF.
- TILMAN F. (2004), *Penser le projet. Concepts et outils pour une pédagogie émancipatrice*, Lyon : Chronique sociale.
- VAN DER MAREN J.-M. (1993), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal : Librairie de l'Université de Montréal.
- VAN DER MAREN J.-M. (1997), *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Librairie de l'Université de Montréal.
- VERGAS C. (1999), *La grammaire pour enseigner1 : L'énoncé, le texte, la phrase*, Paris : Armand, Colin.
- VIGNER G. (1982), *Ecrire : Élément pour une pédagogie de la production écrite*, didactique des langues étrangères, CLE international.
- VILATTE J.-C. (2007), *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*, Paris.
- VYGOTSKY L.-S. (1985), *Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire*, Paris : Delachaux et Nietslé.

VYGOTSKY L.-S. (1997), *Pensée et Langage*, Paris : La Dispute/DNEDIT.

ZARATE G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : CREDIF, collection Essais.

REVUES ET PÉRIODIQUES

ALVAREZ G., LEMONIER F.-H., GUIMONT L. (1992), « Cohérence textuelle et didactique des langues » in *Langue et linguistique*, n°18, pp. 09-15.

BERNAERDT D., GENARD L., PAQUAY R., ROMAINVILLE W. (1997), « A ceux qui s'interrogent sur les compétences et sur leur évaluation » in *Forum*, pp. 21-27.

BREMOND C. (1966), « la logique des possibles narratifs » in *communication* n°8, p.45.

BRU M. (2002), « pratiques enseignantes : de recherches à conforter et à développer » in *Revue française de pédagogie*, p. 63.

CHAROLLES M. (1978), « Introduction aux problèmes de cohérences textuelle » in *Langue étrangère*, n°03, p. 23.

CHAROLLES M. (1988), « Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 60 » in *Modèles linguistiques*, X, 2, pp45-66.

CHAROLLES M. (1994), « Cohésion, Cohérence et pertinence du discours » in *Travaux de linguistique* n°29.

COMBETTE B. (1986), « Introduction et reprise des éléments d'un texte » in *Pratique* 49, p. 33.

COMBETTE B. (1987), « Types de textes et faits de langue » in *Pratiques* n°56, P. 17.

COSTE D. (1970), « Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère » in *Langue française* n°8.

DABENE L. (1996), « Pour une contrastivité revisitée » in *Etudes de Linguistique Appliquée, revue de didactologie des langues-cultures*, pp. 393-400.

FAYOL M. (1984), « Pour une didactique de la rédaction : faire progresser le savoir psychologique et la pratique pédagogique. L'approche cognitive de la rédaction » in *Repères*, n°63, pp.65-69.

- FAYOL M. (1996), « La production du langage écrit » in *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, (pp. 9-36), Paris : Presses Universitaires de France
- FAYOL M. (2000), « Approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle » in *Revue Repères n°84*.
- FERNANDEZ M. (1988), « L'analyse contrastive du discours. Bilan et devenir d'une approche pluridimensionnelle » in *Modèles linguistiques n°10*.
- FIJALKOW J. (2010), « Entrée dans l'écrit et environnement social » in *Psychologie et Education revue de l'Association française des psychologues de l'Education nationale*.
- FIJALKOW J., RAGANO S. (2006), « Entrer dans la culture écrite dans un contexte de langage entier 3 l'écriture inventée » in *Caractères 1*, pp. 26-48.
- FORTIERS G., PREFONTAINE C. (1994), « Pause, relecture et processus d'écriture » in *Revue des Sciences de l'éducation, n°2*, pp. 203-220.
- GAGNE G. (2006), « Qu'est-ce qu'enseigner? », Notes pour le congrès de l'Alliance des professeurs de Montréal in *Revue du MAUSS, /2 n°28*, p. 70-84.
- GAGNON O. (2000), « La cohérence textuelle » in *Dialangue, Recherches sur le langage, Bulletin de linguistique, n°11*, Université du Québec.
- GARCIA-BEBANC C., FAYOL M. (2003), « Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistique et didacticien » in *Pratiques*, pp. 37-50.
- GIORDAN A. (1997), « Nouvelles idées pour apprendre » in *Didactiques : Recherches et pratiques. Les Cahiers du CERF n° 05, 1^{er} semestre*, pp.161-197.
- GOODY J. (2007), « Pouvoirs et savoirs de l'écrit », in *La dispute*.
- HALTE J.-F. (1981), « Pour changer l'écrit » in *Pratique n° 29*.
- HALTE J.-F. (1982), « Apprendre autrement à l'école » in *Pratiques n°36*.
- HAYES J.-R. (1998), « Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction » in *La rédaction des textes, approche cognitive*, pp.51-101.
- HIRTT N. (2009), « L'approche par compétences : une mystification pédagogique » in *L'école démocratique, n°39*, P.39.

- JONNAERT PH., AL. (2004), « Les réformes curriculaires : regards croisés » in *Presse de l'Université du Québec* p.668.
- KAHN S. (2010), « Les différents types de compétences, comment les faire acquérir et comment les évaluer ? » in *Les cahiers pédagogiques n° 20*.
- LEMONNIER F.-H. (1988), « Trois approches de l'écrit en enseignement des langues secondes ou étrangères » in *dialogue et culture, vol 31*, pp. 174-176.
- MARIN B. (2007), « Culture écrite, culture orale : des ressources spécifiques. » in *La Linguistique, 43*, pp. 105-121.
- MARIN B., LEGROS D. (2001), « Révision et co-révision de texte à distance. Vers de nouvelles perspectives pour la recherche et la didactique de la production de texte en contexte plurilingue » in *Langage, n°164*, pp. 113-125.
- MEIRIEU PH. (1998), « Le transfert de connaissances, un objet énigmatique », in *Apprendre, des cahiers pédagogiques ASTOLFI J-P, PANTANELLA R (dir)* p.77.
- MILED M. (2002), « Élaborer ou réviser un curriculum » in *Le Français dans le monde, mai-juin n°321*, P.43.
- PERRENOUD PH. (1998), « Où vont les pédagogies différenciées ? Vers l'individualisation du curriculum et des parcours de formation » in *Educar n°22-23*, pp.11-34.
- PERRENOUD PH. (2000), « Les conceptions changeantes du curriculum prescrit » in *hypothèses in éducateur n°1*, pp. 52-53-58-62.
- PLANE S. (2004), « Quels modèles pour analyser la production d'écrit sur traitement de texte ? Les contraintes comme outils d'analyse et d'intervention. » In *Linx, Université Paris X, n° 51*, pp.71-85.
- PUREN CH. (2002), « L'observation de classe », in *ELA, N°114*.
- REUTER Y. (1995), « Les relations et les interactions lecture-écriture dans le champ didactique » in *Pratique n°86*, pp. 5-23.
- RIEUNIER A. (2004), « Psychologie et pédagogie : A la recherche des fils de la trame. Actualité de la formation permanente », *n°191, Saint-Denis-La-Plaine*.

ROMAINVILLE M. (1995), « L'irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation... » In *Enjeux n°37-38, mars-juin*, p.105.

VILATTE J.-C. (2007), « Méthodologie de l'enquête par questionnaire » in *Laboratoire Culture & Communication*, Université d'Avignon.

VYGOTSKY L-S. (1985), « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire » in *Vygotsky aujourd'hui*, pp. 95-117.

THESES ET MÉMOIRES

AYOUNI-SAHNINE K. (2000), *La cohérence dans l'écrit d'apprenants en français langue étrangère : étude descriptive*, Thèse de doctorat Québec : Université Laval.

CANAZZI M. (2012), *L'évaluation des productions écrites et la créativité*. Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement, de la Formation et de l'Accompagnement, Val de Loire : Université d'Orléans, IUFM Centre.

DABENE M. (1987), *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle et en FLE en milieu universitaire australien*. Thèse de doctorat, Grenoble : Université Stendhal-LIDILEM E.A.

DJAMAOUNE K. (2009), *L'enseignement /apprentissage de la production écrite en classe de IAS : quels apports de l'approche par les compétences ?*. Mémoire de magister, Constantine : Université Mentouri.

GUIDOUME M. (2010), *Représentation et pratiques enseignantes dans une approche par compétence du FLE au secondaire algérien : cas des PES de la wilaya de Tiaret*. Thèse de doctorat.

GUILLOT G. (2010), *Les représentations sociales de l'écriture et le rapport à l'écriture en langue étrangère : une approche didactique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en FLE en milieu universitaire australien*. Thèse de doctorat, Grenoble : Université Stendhal-LIDILEM E.A

KHENDEK M.-A. (2004), *Didactique de l'écrit en langue française à travers le cas du récit au troisième palier du fondamental dans la Daïra de TiziOuzou*. Mémoire de magister : Université de Tiziouzou.

OUAHAB S. (2009), *L'apprentissage de l'écrit en classe de FLE au secondaire*. Thèse de doctorat. Oum-el-Bouaghi : Université Larbi Ben M'hidi.

SAOUI S. (2011), *Analyse des erreurs de grammaire en FLE. La détermination en expression écrite*. Mémoire de magister, Sétif : Université Ferhat abbas.

DICTIONNAIRES

CUQ J-P. (2003), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris : Clé International.

DICTIONNAIRE DES LANGUES, (2012), Paris : Hachette.

GALISSON R., COSTE D. (1976), *Dictionnaire didactique des langues*, Paris : Hachette.

LEGENDRE R. (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal : Guérin.

LEGENDRE R. (2005), *Dictionnaire de l'éducation*, Montréal : Guérin.

RIEUNIER R.-F. (2002), *La pédagogie : Dictionnaire des concepts clés*, Paris : ESF.

DOCUMENTS OFFICIELS

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE., COMMISSION NATIONALE DES PROGRAMMES. *Document d'accompagnement au programme de française année 2 moyen*, 2011/2012.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE., COMMISSION NATIONALE DES PROGRAMMES., GROUPE DISCIPLINAIRE DE FRANÇAIS. *Programme de français, deuxième année moyenne*, 2011/2012.

SADOUNI-MADAGH A., BOUZELBOUDJEN H., LEFFAD Z. *Livre de français de 2^{ème} année moyenne*, Alger : ONPS, (2012).

SITOGRAPHIE

BERNAERDT D., ROMAINVILLE W. (1997), *A ceux qui s'interrogent sur les compétences et sur leur évaluation* : <http://bernardet-romanville.inforum.com>

BERTOCCHINI P. (2011), « *l'observation de classe* » : <http://leonardevinci-formation.e-monsite.com/medias/files/ob-clas-de-langue.doc>. (Consulté le 08/12/2015)

BERTOCCHINI P. (2011), « *Observation de la dimension pédagogique. Le temps de l'écriture* ». <http://leonardevinci-formation.e-monsite.com/medias/files/ob-clas-de-langue.doc>. (Consulté le 09/12/2015)

BOISSINOT A. (2013), « *A quoi servent les programmes ?* » : <http://ries.revues.org/3415>; DOI : 10.4000/ries.3415. (Consulté le 13/15-01-2016).

CHARMEUX E. (2015), « *Enseigner le Français avec Eveline charmeux* » : <http://www.charmeux.fr/ecrire.html>. (Consulté le : 22-01-2016 et le 10-03-2016)

DE BEAUCHESNE X. (2012), « *Apprendre par les compétences* » : http://www.cepec.org/catalogues/Catalogue_Premier_Degre.pdf, (Consulté le 01/08/2016)

FIJALKOW J., HANNOUZ D. (2009), « *L'écriture inventée: empirisme, constructivisme, socioconstructivisme* » in *Education et Didactique*, n°3, (pp. 63-98): <http://educationdidactique.revues.org/576>, (Consulté le 06/05/2015)

FLORENT C., LAFONTAINE D. (2014), « *Par-delà l'approche par les compétences : quelle place réserver aux savoirs, à leur enseignement et à leur évaluation ?* » *Education et Formation* - e-302, 2014 :

florentchenu@ulg.ac.be, marcel.crahay@ulg.ac.be, dlafontaine@ulg.ac.be

HANON C. (2013), « *Analyse épistémologique des manuels scolaires : Evolution de la notion de Reproduction Humaine de 1980 à nos jours* ». Institut Universitaire de Formation des Maîtres, Master – SMEEF :

<http://www.lille.iufm.fr> École interne de l'Université d'Artois (Consulté le 18-10-2016)

HIRTT N. (2009), « L'approche par compétence : une mystification pédagogique ». In *l'école démocratique*, n°39 : <http://www.ecoledemocratique.org> (Consulté le 22/12/2015).

JONNAERT PH. (2009), « *Elaborer et évaluer des manuels scolaires* », <https://cudc.uqam.ca/upload/files/20.%20Manuels%20scolaires.pdf>, (Consulté le 31/03/2015)

LE BOTERF G. (2000), « *L'approche par les compétences. Approches selon PDF* », Québec, Ecole québécoise :

http://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1228-Approche_compétences_PDF, (Consulté le 30/06/2015)

Le guide pédagogique du projet pancanadien de français (2003), http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/documentsectionfichier/fichier_ada6da3b3357ecrit.pdf, (: consulté le : 19-08-2015):

Loi d'orientation du 10 août 1981(consulté le 05-03-2016) : [http //www.educ.dz](http://www.educ.dz)

MARIN B., CRINON J. (2010), « *Approches des genres dans l'enseignement apprentissage de la production verbale écrite à l'école élémentaire française.* » http://www.dsden93.ac-creteil.fr/spip/IMG/File/cmlf2010_000207.pdf,(Consulté le19/06/2016)

MEIRIEU PH. (20015), « *La pédagogie c'est quoi ?* » : <http://www.meirieu.com/>. (Consulté le 15-03-2016)

MEIRIEU PH. (1992), « *L'évaluation en question* » :<http://www.meirieu.com/>. (Consulté le 10-03-2013)

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2016), « *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* ». Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif (1991) : http://www.mna_algerie.com/. (Consulté le 05-03-2016)

PERRENOUD PH. (1995), « l'échec scolaire vous dérange ? Il y a peut-être quelque chose à faire » in *La Pédagogie à l'école des différences*, Paris : ESF : http://www.Unige.ch/fapse/sse/groupe/life/livres/perrenoud_R1995A.html

(Consulté le 26-11-2015)

PERRENOUD PH. (1996), « *L'approche par compétences durant la scolarité obligatoire : effet de mode ou réponse décisive à l'échec scolaire* »

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_25.html, (Consulté le 28/02/2016)

REUTER Y., DELCAMBRE I. (2002), « *Images du scripteur et rapport à l'écriture* »

http://www.pratiques-cresef.com/p113_de1.pdf, Consulté le 08/08/2014

ROEGIERS X. (2006), « *L'APC dans le système éducatif algérien. Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* »

http://www.bief.be/docs/publications/apc_algerie_070301.pdf, (Consulté le 08/07/2015)

PUREN CH. (2009), « *perspective de l'agir social* » : <http://www.pers-social.com> (Consulté le 28-12-2015)

TALBOT L. (2009), « *L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage* », p.19 : <http://www.eval.apprentissage.com/>. (Consulté le 09-04- 2016)

VILATTE J. (2007), « *Méthodologie de l'enquête par questionnaire* » : http://www.univ_vil.questionnaire.html: (Consulté le 15-10-2015)

TABLE DES MATIÈRES

DEDICASES.....	02
REMERCIEMENT.....	03
RÉSUMÉ.....	04
SOMMAIRE.....	07
LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX.....	09
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	13
PARTIE 1 : CADRAGE THEORIQUE.....	19
CHAPITRE 1 : L'écrit.....	21
1.1. Écrit et communication écrite.....	21
1.1.1. L'enseignement de l'écrit dans quelques approches.....	24
1.1.1.1. <i>L'écrit dans l'approche traditionnelle.....</i>	<i>24</i>
1.1.1.2. <i>L'écrit dans l'approche mécaniste.....</i>	<i>24</i>
1.1.1.3. <i>L'écrit dans l'approche fonctionnelle communicative.....</i>	<i>25</i>
1.1.2. Les contextes de production écrite	26
1.2. Les processus d'écriture.....	28
1.3. Les stratégies d'écriture.....	32
1.3.1. Les stratégies cognitives.....	32
1.3.2. Les stratégies métacognitives.....	32
1.4. L'enseignement de l'écrit : quelques paramètres.....	43
1.4.1. Le sujet et son histoire.....	44
1.4.2. Les savoirs théoriques.....	44
1.4.3. L'imaginaire et la créativité.....	44
1.5. La typologie textuelle.....	45
1.5.1. Le texte narratif	48
1.5.1.1. <i>Le récit.....</i>	<i>49</i>
1.5.1.2. <i>La séquence narrative.....</i>	<i>50</i>
1.5.1.3. <i>La cohérence du texte narratif.....</i>	<i>55</i>
1.5.1.4. <i>Les critères de cohérence.....</i>	<i>60</i>
CHAPITRE 2 : Didactique de l'écrit en FLE : programme, formation des enseignants et enseignement.....	68

2.1. Le programme scolaire.....	68
2.2. Le curriculum.....	70
2.2.1. L'entrée par les contenus.....	71
2.2.2. L'entrée par les objectifs.....	71
2.2.3. L'entrée par les compétences.....	72
2.3. Programme vs curriculum.....	72
2.4. Elaboration d'un référentiel de compétences, se former pour enseigner.....	75
2.4.1. La formation des enseignants.....	75
2.4.2. Les types de formation	75
2.4.3. La formation des formateurs en Algérie.....	75
2.4.3.1. <i>La formation initiale</i>	75
2.4.3.2. <i>La formation continue</i>	76
CHAPITRE 3 : L'approche par les compétences, la pédagogie du projet et les types d'évaluation.....	79
3.1. Concept de compétence.....	79
3.2. L'approche par les compétences.....	82
3.2.1. La psychologie cognitive.....	82
3.2.2. Le constructivisme et le socioconstructivisme	84
3.2.3. L'approche communicative.....	85
3.2.4. L'approche actionnelle	86
3.3. Les différents types de compétences.....	89
3.4. La notion de compétence dans le domaine éducatif.....	89
3.4.1. Organiser les apprentissages par compétences.....	91
3.4.2. Les conditions de la réalisation de l'approche par les compétences dans le domaine éducatif	92
3.5. L'APC dans le système éducatif algérien : un effet de mode ou une réponse à l'échec scolaire ?	95
3.5.1. Pourquoi l'approche par les compétences ?.....	98
3.5.2. La situation-problème.	99
3.6. Limites de l'approche par les compétences.....	100
3.7. La pédagogie du projet.....	103
3.7.1. Le projet	109

3.7.2. La réalisation du travail en projet.....	110
3.7.3. Pourquoi choisir une démarche de projet ?	113
3.8. L'évaluation.....	114
3.8.1. Les types d'évaluation.....	116
3.8.2. L'évaluation dans le système éducatif algérien.....	124
Conclusion de la première partie.....	126
PARTIE 2 : CADRAGE METHODOLOGIQUE.....	129
CHAPITRE 1 : Choix des méthodes d'enquête.....	131
1.1. La recherche documentaire.....	131
1.2. L'observation de classe.....	135
1.3. Le questionnaire.....	136
Choix du public.....	139
1.5. Choix de l'établissement.....	140
CHAPITRE 2 : Modalités d'analyse du corpus.....	144
2.1. Outils d'analyse des textes officiels et du manuel scolaire de 2^{ème}AM.,.....	146
2.2. L'observation de classe.....	147
2.3. Méthode d'analyse du questionnaire.....	150
Conclusion de la deuxième partie.....	150
TROISIEME PARTIE ANALYSE DES DONNEES.....	153
CHAPITRE 1 : Analyse des textes officiels et du manuel scolaire de 2^{ème} AM.....	155
1.1. Programme et document d'accompagnement au programme de 2^{ème} AM.....	155
1.1.1. Programme de français de 2 ^{ème} AM.....	159
1.1.1.1. <i>Place de l'écrit dans le programme scolaire de 2^{ème} AM</i>	<i>162</i>
1.1.1.2. <i>Place de l'approche par les compétences dans le programme de 2^{ème} AM.....</i>	<i>163</i>
1.1.1.3. <i>Place de la pédagogie du projet dans le programme de 2^{ème} AM.....</i>	<i>164</i>
1.1.2. Document d'accompagnement au programme de 2 ^{ème} AM.....	166
1.1.2.1. <i>Place de l'écrit dans le document d'accompagnement de 2^{ème} AM.....</i>	<i>167</i>
1.1.2.2. <i>Place de l'approche par les compétences dans le document d'accompagnement.....</i>	<i>167</i>
1.1.2.3. <i>Place de la pédagogie du projet dans le document d'accompagnement.....</i>	<i>168</i>
1.2. Manuel scolaire de 2^{ème} AM.....	169
1.3. L'enseignement/apprentissage de l'écrit en 2^{ème}AM.....	174

CHAPITRE 2 : L'observation de classe.....	180
2.1. Résultats de l'observation des trois séances de la séquence 1.....	181
2.1.1. Séance de préparation à l'écrit.....	181
2.1.2. Séance de production écrite.....	183
2.1.3. Séance de compte rendu <i>de l'expression écrite</i>	184
2.2. Résultats de l'observation des séances d'expression écrite de la séquence 2..	189
2.2.1. L'observation de la dimension didactique : les pratiques de classe de « l'écrit ».....	189
2.2.1.1. <i>Séance de préparation à l'écrit</i>	189
2.2.1.2. <i>Séance de production écrite (écriture)</i>	190
2.2.1.3. <i>Séance de compte rendu de l'expression écrite</i>	190
2.2.2. L'observation de la dimension pédagogique : les interactions.....	191
2.3. Interprétation/ remarques et commentaire.....	193
CHAPITRE 3 : Analyse des résultats du questionnaire enseignants.....	196
3.1. Profil des enseignants interrogés.....	197
Synthèse	197
3.2. Rubrique 1 : Les formations pédagogiques : difficultés et évaluation.....	199
Synthèse des réponses aux questions de la première rubrique.....	206
3.3. Rubrique2 : Les textes officiels : quelle interprétation(s) et quelle(s) application ?.....	207
Synthèse des réponses aux questions de la deuxième rubrique.....	212
3.4. Rubrique 3 : L'approche par les compétences et la pédagogie du projet : entre théorie et pratique.....	213
Synthèse des réponses aux questions de la troisième rubrique.....	219
3.5. Rubrique 4 : L'enseignement de la production écrite dans le cadre de la pédagogie du projet : quels objectifs et quelles pratiques ?.....	219
Synthèse des réponses aux questions de la quatrième rubrique.....	227
3.6. Rubrique 5 : Les pratiques évaluatives de l'écrit au collège.....	228
Synthèse des réponses aux questions de la cinquième rubrique.....	231
3.7. Synthèse de l'ensemble des résultats du questionnaire.....	232
Conclusion de la troisième partie.....	233

CONCLUSION GÉNÉRALE.....	236
BIBLIOGRAPHIE.....	240
TABLE DES MATIERES.....	260

Faculté des Langues Etrangères

Département de Français

THESE DE DOCTORAT

Spécialité : Didactique des langues

Ecole doctorale Algérienne

L'enseignement de l'écrit au collège dans le cadre de la pédagogie du projet.

Le cas de la 2^{ème} année moyenne du cycle scolaire algérien

Volume 2 (Les Annexes)

Par : Anissa MENAD

Devant le jury composé de :

- Pr. Saliha AMOKRANE, Université d'Alger 2, présidente ;
- Pr. Malika KEBBAS, Université de Blida 2, rapporteur ;
- Pr. Attika-Yasmine ABBES-KARA, ENS Bouzaréah d'Alger, examinatrice ;
- Pr. Noudjoud BERGHOUT, Université d'Alger 2, examinatrice ;
- Dr. Mohand Ouali DJEBLI, MCA, Université d'Alger 2, examinateur ;
- Dr. Assia BELGHEDDOUCHE, MCA, ENS Bouzaréah d'Alger, examinatrice

Alger 2018

TABLE DES ANNEXES (VOLUME2)

Annexe 1 : grille d'observation.....	02
Annexe 2 : a- questionnaire destiné aux enseignants.....	03
Annexe 2: b- réponses au questionnaire enseignants.....	07
Annexe 3 : document d'accompagnement au programme.....	42
Annexe 4 : répartition annuelle de 2 ^{ème} année du cycle moyen.....	80
Annexe 5 : programme de français de 2 ^{ème} année du cycle moyen.....	84
Annexe 6 : manuel de l'élève de 2 ^{ème} année du cycle moyen.....	101
Annexe 7 : les séquences du 1 ^{er} projet.....	117
Annexe 7- a : 1 ^{ère} séquence.....	117
Annexe 7- b : 2 ^{ème} séquence.....	144
Annexe 7- c : 3 ^{ème} séquence.....	155
Annexe 8- Naissance et Origine des termes cohérence/cohésion.....	178

ANNEXE1

LA GRILLE D'OBSERVATION DE PAOLA Bertocchini

L'OBSERVATION DE LA DIMENSION PEDAGOGIQUE: LES INTERACTIONS

Le temps de l'écriture

1. Le Temps

1.1. Le temps de la classe de FLE est:

- structuré souple non structuré

1.2. La structuration du temps dépend:

- du manuel utilisé des activités proposées

- des rythmes des élèves _____

1.3. Le temps de parole de l'enseignant occupe environ:

- 30% du temps 60% du temps 80% du temps

2. Interactions

2.1. Interactions enseignant / élèves

2.1.1. Tours de parole

La prise de parole des élèves est:

- spontanée réglementée obligée

2.1.2. Ménagement des thèmes

Le professeur est:

- directif collaboratif

2.1.3. Réparation / correction

Le professeur:

- corrige tout le temps
 évite les critiques négatives
 félicite les réussites

2.2. Interactions élève / élève

2.2.1. Dans le cadre d'échanges « authentiques »:

- Sur des sujets / thèmes d'intérêt collectif
 Dans un travail de groupe

2.2.2. Dans le cadre d'échanges simulés:

- Pendant des activités de simulation
 Pendant des jeux de rôles

2.2.3. Dans quelle langue?

- En français
 En langue maternelle

2.2.4. Rôle de l'enseignant:

- stimule l'interaction entre tous les élèves (même les plus faibles ...)
 alterne les modalités de travail (travail collectif, en tandem, individuel)

ANNEXE 2 : Questionnaire et discours recueillis

ANNEXE 2 -A Questionnaire destiné aux enseignants

LE QUESTIONNAIRE

Ce questionnaire est anonyme, je vous remercie d'avance de répondre sincèrement à toutes les questions. Merci beaucoup

Diplôme :

Années d'expérience :

I. Les formations pédagogiques : difficultés et évaluation

1-Comment qualifiez-vous les réformes scolaires en Algérie?

- Satisfaisantes
- Peu satisfaisantes
- Pas du tout satisfaisantes
- Autre :

Pourquoi ?

2-Avez-vous bénéficié de formations suite à ces réformes ? Oui / Non.

Si oui, dites combien ?

.....

3- Avez-vous reçu une formation spécifique à l'enseignement de la production écrite ?

- oui

- non

- si oui, dites

combien.....

4- Que pensez-vous de ces formations ?

- Satisfaisantes
- Peu satisfaisantes
- Pas du tout satisfaisantes
- Autre :

- Pourquoi ?

5- Selon vous d'autres formations seraient-elles nécessaires ? Oui / Non.

Pourquoi ?.....

II. Les textes officiels : quelle(s) interprétation (s)et quelle (s) application (s) ?

6-Consultez-vous les programmes et le document d'accompagnement, pourquoi :

- Souvent

- Rarement

-Jamais

Pourquoi.....

7-Dans l'élaboration de vos cours faites-vous appel aux textes officiels ?

8-Comment jugez-vous les nouveaux textes officiels ?

- Clairs et facilement compréhensibles

- Très théoriques

- En décalage avec les pratiques enseignantes

- Confus

- Autre

9-Que pensez-vous de la place accordée à l'écrit dans les nouveaux programmes ?

-Importante

-Suffisante

-Pas suffisante

-Autre

III. L'approche par les compétences et la pédagogie du projet : entre la théorie et la pratique

10- Comment définissez-vous une compétence ?

.....
.....

11- Selon vous qu'est-ce que l'approche par compétences ?.....

.....

12-D'après vous qu'est-ce que la pédagogie du projet ?.....

.....

13-Que pensez-vous de la pédagogie du projet par rapport à l'ancienne approche ?

-Bénéfique et fructueuse

-N'a rien apporté de nouveau

-Difficile et infructueuse

-Autre

.....

VI. L'enseignement de la production écrite dans le cadre de la pédagogie du projet : quels objectifs et quelles pratiques ?

14-Selon vous, vos élèves écrivent-ils en français à un destinataire en dehors de l'école ? Si oui, précisez à qui.

.....

.....

15- Les activités de production écrite en classe interviennent à quel moment ?

.....

.....

16- Combien de séances consacrez-vous à la production écrite (par projet) ?

.....

17- Comment se déroule la séance de production écrite ?

.....
.....

18- Quels sont les objectifs que vous assignez aux activités de production écrite ?

.....
.....

V. Les pratiques évaluatives de l'écrit au collège

19- Que corrigez-vous dans les productions écrites de vos élèves ?

- Vocabulaire
- Orthographe
- Syntaxe
- Conjugaison
- Construction des phrases
- La ponctuation
- La cohérence textuelle
- Autre

.....
- Expliquez d'avantage si vous voulez.....
.....

20- Utilisez- vous les grilles d'évaluation contenues dans le manuel de l'élève ?

Oui / Non. Pourquoi ?

.....
.....

.....

ANNEXE 2-B : Discours recueillis

A – les formations pédagogiques : difficultés et évaluation

Q1 : Comment qualifiez-vous les réformes scolaires en Algérie ?

Enseignant1 : peu satisfaisantes.

Enseignant2 : peu satisfaisantes.

Enseignant3 : peu satisfaisantes.

Enseignant4 : satisfaisantes.

Enseignant5 : peu satisfaisantes.

Enseignant6 : peu satisfaisantes.

Enseignant7 : peu satisfaisantes.

Enseignant8 : peu satisfaisantes.

Enseignant9 : peu satisfaisantes.

Enseignant10 : peu satisfaisantes.

Enseignant11 : peu satisfaisantes.

Enseignant12 : pas du tout satisfaisantes.

Enseignant13 : peu satisfaisantes.

Enseignant14 : peu satisfaisantes. Ça dépasse le niveau des élèves.

Enseignant15 : peu satisfaisantes.

Enseignant16 : satisfaisantes. Bonne volonté de faire, mais !!!

Enseignant17 : satisfaisantes.

Enseignant18 : satisfaisantes.

Enseignant19 : peu satisfaisantes. On continue à faire des réformes. Il y a des lacunes et des confusions.

Enseignant20 : peu satisfaisantes. Selon les niveaux.

Enseignant21 : peu satisfaisantes.

Enseignant22 : peu satisfaisantes. Elle rend l'élève carré et fermé aux nouvelles connaissances.

Enseignant23 : pas du tout satisfaisantes.

Enseignant24 : pas du tout satisfaisantes.

Enseignant25 : peu satisfaisantes.
Enseignant26 : peu satisfaisantes.
E2nseignant7 : satisfaisantes.
Enseignant28 : peu satisfaisantes.
Enseignant29 : peu satisfaisantes.
Enseignant30 : peu satisfaisantes.
Enseignant31 : pas du tout satisfaisantes.
Enseignant32 : pas du tout satisfaisantes.
Enseignant33 : peu satisfaisantes.
Enseignant34 : satisfaisantes.
Enseignant35 : peu satisfaisantes.
Enseignant36 : peu satisfaisantes.
Enseignant37 : peu satisfaisantes.
Enseignant38 : pas du tout satisfaisantes.
Enseignant39 : pas du tout satisfaisantes.
Enseignant40 : peu satisfaisantes.

Q2 : Avez-vous bénéficié de formations suite à ces réformes ? Oui /non. Si oui dites combien ?

Enseignant1 : oui avec monsieur l'inspecteur lors, des journées pédagogiques assez fréquents

Enseignant2 : non

Enseignant3 : oui.

Enseignant4 : oui.

Enseignant5 : non.

Enseignant6 : non.

Enseignant7 : non.

Enseignant8 : non.

Enseignant9 : non.

Enseignant10 : oui, une formation.

Enseignant11 : oui, une seule formation.

Enseignant12 : oui

Enseignant13 : oui, pendant six mois.

Enseignant14 : oui, durant trois mois.

Enseignant15 : oui, six mois de formation.

Enseignant16 : non.

Enseignant17 : non, je suis une nouvelle titulaire.

Enseignant18 : non.

Enseignant19 : non.

Enseignant20 : non.

Enseignant21 : non.

Enseignant22 : oui, six mois de formation.

Enseignant23 : oui, deux.

Enseignant24 : non.

Enseignant25 : ma formation à l'ENS, je la trouve faite pour ça. Donc, durant les quatre ans.

Enseignant26 : oui, trois fois.

Enseignant27 : oui, avec les inspecteurs de la wilaya de Tipaza.

Enseignant28 : oui, une formation de trois mois.

Enseignant29 : non.

Enseignant30 : non.

Enseignant31 : non.

Enseignant32 : non.

Enseignant33 : oui, à l'université durant deux ans.

Enseignant34 : oui, plusieurs

Enseignant35 : non.

Enseignant36 : oui, j'ai bénéficié de formation suite à ces réformes durant mes études à l'université.

Enseignant37 : oui, trois fois.

Enseignant38 : oui, une fois.

Enseignant39 : oui, une fois.

Enseignant40 : oui, plusieurs fois avec notre inspecteur.

Q3 : Avez-vous reçu une formation spécifique à l'enseignement de la production écrite ? oui/non, combien ?

Enseignant1 : oui, une à deux fois par ans.

Enseignant2 : oui, pendant deux ans à l'université

Enseignant3 : non.

Enseignant4 : oui, 04.

Enseignant5 : non.

Enseignant6 : non.

Enseignant7 : non.

Enseignant8 : non.

Enseignant9 : non.

Enseignant10 : non.

Enseignant11 : non.

Enseignant12 : non.

Enseignant13 : non.

Enseignant14 : non.

Enseignant15 : non.

Enseignant16 : non.

Enseignant17 : non.

Enseignant18 : non.

Enseignant19 : non.

Enseignant20 : non.

Enseignant21 : non.

Enseignant22 : non.

Enseignant23 : non.

Enseignant24 : non.

Enseignant25 : oui, on avait un module intitulé « techniques d'expression écrite et orale » donc, la formation va dans ce sens.

Enseignant26 : oui, trois fois.

Enseignant27 : oui, une fois durant les journées pédagogiques.

Enseignant28 : non.

Enseignant29 : non.

Enseignant30 : non.

Enseignant31 : non.

Enseignant32 : non.

Enseignant33 : oui.

Enseignant34 : non.

Enseignant35 : non.

Enseignant36 : oui.

Enseignant37 : oui, deux.

Enseignant38 : oui, une fois.

Enseignant39 : oui, une fois.

Enseignant40 : oui, une à deux fois par ans.

Q4 : Que pensez-vous de ces réformes ?

Enseignant1 : satisfaisantes.

Enseignant2 : peu satisfaisantes.

Enseignant3 : pas du tout satisfaisantes.

Enseignant4 : satisfaisantes.

Enseignant5 : pas de réponse.

Enseignant6 : pas de réponse.

Enseignant7 : peu satisfaisantes.

Enseignant8 : pas de réponse.

Enseignant9 : pas de réponse.

Enseignant10 : peu satisfaisantes.

Enseignant11 : satisfaisantes. Elles sont bénéfiques car après ces réformes, j'ai beaucoup appris.

Enseignant12 : pas de formations.

Enseignant13 : satisfaisantes.

Enseignant14 : peu satisfaisantes. Il y a une grande différence entre la théorie et la pratique.

Enseignant15 : autre, je n'ai pas reçu une formation spécifique à l'enseignement de la production écrite.

Enseignant16 : pas de réponse.

Enseignant17 : satisfaisantes.

Enseignant18 : pas de réponse.

Enseignant19 : pas de réponse.

Enseignant20 : pas de réponse.

Enseignant21 : peu satisfaisantes.

Enseignant22 : je n'ai pas reçu une formation spécifique à l'enseignement de la production écrite.

Enseignant23 : peu satisfaisantes, très peu nombreuses.

Enseignant24 : satisfaisantes. Installer de nouvelles techniques permettant aux élèves de mieux rédiger.

Enseignant25 : satisfaisantes. Elles nous aident à nous former, d'abord puis d'inculquer ces connaissances et cette compétence à nos élèves.

Enseignant26 : pas du tout satisfaisantes. Elles ne sont pas bien détaillées.

Enseignant27 : satisfaisantes.

Enseignant28 : satisfaisantes. Elles guident l'enseignant pour avancer dans son travail.

Enseignant29 : peu satisfaisantes.

Enseignant30 : pas de réponse.

Enseignant31 : pas de réponse.

Enseignant32 : pas de réponse.

Enseignant33 : satisfaisantes.

Enseignant34 : satisfaisantes.

Enseignant35 : pas de formations.

Enseignant36 : satisfaisantes. Pour apprendre la méthode d'enseignement.

Enseignant37 : peu satisfaisantes. Mal informé.

Enseignant38 : satisfaisantes. Permettent d'apporter de nouvelles idées.

Enseignant39 : satisfaisantes. Permettent d'apporter des nouveautés à notre quotidien.

Enseignant40 : satisfaisantes. Cela m'a aidé personnellement.

Q5 : Selon vous d'autres formations seraient-elles nécessaires ?

Enseignant1 : oui, il serait nécessaire qu'il y ait d'autres formations pédagogiques en ce qui concerne la pratique (en prenant en considération tout type d'apprenants, selon le niveau).

Enseignant2 : oui.

Enseignant3 : oui.

Enseignant4 : oui.

Enseignant5 : pas de réponse.

Enseignant6 : pas de réponse.

Enseignant7 : non.

Enseignant8 : pas de réponse.

Enseignant9 : oui, pour améliorer les compétences installées chez l'apprenant.

Enseignant10 : pas de réponse.

Enseignant11 : oui, afin d'améliorer nos méthodes, apprendre plus et voir nos lacunes.

Enseignant12 : oui.

Enseignant13 : non.

Enseignant14 : oui, car l'écrit est très important et c'est une compétence qui demande la maîtrise la CO et EO.

Enseignant15 : non.

Enseignant16 : si elles sont fructueuses et peuvent apporter un plus à l'enseignement dans le sens où l'enseignant pourrait mettre en œuvre ce qu'il a appris durant cette formation, en classe avec ses élèves.

Enseignant17 : oui, d'autres formations seraient nécessaires parce que la compétence de la production écrite est parmi les moments les plus forts dans l'enseignement d'une langue étrangère, dans la mesure où nos apprenants trouvent des difficultés à s'exprimer correctement et à écrire une phrase.

Enseignant18 : oui, pour pouvoir suivre le changement et comprendre mieux les objectifs.

Enseignant19 : non

Enseignant20 : oui

Enseignant21 : oui, pour plus d'informations

Enseignant22 : non

Enseignant23 : oui, pour plus d'informations

Enseignant24 : oui, non seulement des formations spécifiques à la production écrite, mais aussi à l'enseignement de la production orale.

Enseignant25 : oui, toute sorte de formation est bénéfique et nécessaire.

Enseignant26 : oui, des formations sont toujours bénéfiques.

Enseignant27 : oui bien sûr pour acquérir de la compétence et de l'expérience

Enseignant28 : oui, pour former de bons élèves en langue française, il faut que l'enseignant lui-même soit bien formé. Donc on apprend toujours.

Enseignant29 : oui, pour une meilleure préparation de l'enseignant.

Enseignant30 : non

Enseignant31 : pas de réponse.

Enseignant32 : oui, d'autres formations seraient nécessaires, car la production écrite est très importante.

Enseignant33 : oui, parce que cette compétence demande beaucoup de temps pour la maîtriser.

Enseignant34 : oui, pour mieux comprendre le programme.

Enseignant35 : oui, on a toujours besoin d'apprendre au niveau de toutes les aptitudes.

Enseignant36 : oui, d'autres formations seraient nécessaires pour avoir une bonne méthode d'enseigner la langue française et parce que la production écrite est le moment le plus fort pour l'élève.

Enseignant37 : oui, pour une utilisation et pratique meilleures en classe.

Enseignant38 : oui, la compréhension de l'écrit et le compte rendu de la situation d'intégration.

Enseignant39 : oui, le compte rendu de la production écrite. La compréhension de l'écrit.

Enseignant40 : non

B- Les textes officiels : quelle(s) interprétation(s) et quelle(s) application(s) ?

Q6 : Consultez-vous les programmes et le document d'accompagnement, pourquoi ?

Enseignant1 : souvent.

Enseignant2 : rarement.

Enseignant3 : souvent.

Enseignant4 : rarement.

Enseignant5 : souvent.

Enseignant6 : souvent.

Enseignant7 : rarement.

Enseignant8 : jamais.

Enseignant9 : rarement.

Enseignant10 : rarement.

Enseignant11 : rarement.

Enseignant12 : rarement.

Enseignant13 : rarement.

Enseignant14 : rarement. Je trouve pleines de choses à exploiter sur le manuel scolaire.

Enseignant15 : rarement. Cela n'apporte rien à mon cours.

Enseignant16 : rarement. Beaucoup plus théoriques et n'apportent rien quant à la pratique de la classe.

Enseignant17 : rarement, durant ma formation à l'ENS, j'avais un module « étude des programmes » où j'ai appris le nécessaire mais s'il y aura des changements au niveau des programmes, je serai obligée de les consulter

Enseignant18 : rarement. Parce que j'utilise plus le manuel scolaire qui est plus simple dans ses concepts.

Enseignant19 : rarement. Ils ne nous aident pas.

Enseignant20 : rarement. Ils ne sont pas disponibles.

Enseignant21 : rarement, non disponibles.

Enseignant22 : rarement. Cela n'apporte rien à mon cours

Enseignant23 : rarement, non disponibles pour la plupart.

Enseignant24 : rarement, on constate souvent un désaccord, une rupture entre le document d'accompagnement et le programme (les pratiques enseignantes).

Enseignant25 : jamais, je pense qu'ils ne servent à rien, à part redonner ce qui existe déjà dans le manuel (sommaire) et puis, le terrain est tout autre chose que cette théorie.

Enseignant26 : souvent. C'est un document qui ajoute un plus au manuel scolaire.

Enseignant27 : souvent, pour être à jour.

Enseignant28 : souvent, pour respecter la progression du programme.

Enseignant29 : oui pour les programmes, par obligation. Les documents qui accompagnent sont souvent inexistant dans l'établissement.

Enseignant30 : souvent, c'est important.

Enseignant31 : souvent, pour comprendre le programme.

Enseignant32 : souvent, parfois ces documents sont utiles, nous aident à trouver les supports de quelques séances.

Enseignant33 : souvent, parce que ce document joue un rôle important pour l'orientation de l'enseignant.

Enseignant34 : souvent, pour comprendre les nouveaux concepts.

Enseignant35 : souvent, on a toujours besoins.

Enseignant36 : souvent, je consulte souvent les programmes et le document d'accompagnement parce qu'il y a tout dans le livre scolaire, alors j'en n'ai pas besoin.

Enseignant37 : souvent, pour être mieux outillé.

Enseignant38 : souvent, pour nous orienter, pour fixer nos compétences.

Enseignant39 : souvent, pour nous orienter et guider et à toujours fixer nos objectifs.

Enseignant40 : souvent, notre inspecteur nous demande de suivre le programme.

Q7 : Dans l'élaboration de vos cours faites-vous appel aux textes officiels ?

Enseignant1 : oui, quand le texte est adapté au niveau des élèves, sinon je prépare un autre plus adapté.

Enseignant2 : oui.

Enseignant3 : oui.

Enseignant4 : souvent.

Enseignant5 : oui.

Enseignant6 : oui.

Enseignant7 : oui, je trouve que c'est indispensable de faire appel aux textes officiels.

Enseignant8 : oui.

Enseignant9 : bien sûr.

Enseignant10 : oui.

Enseignant11 : oui, souvent je prépare les textes du manuel scolaire.

Enseignant12 : bien sûr toujours.

Enseignant13 : jamais, j'adapte les textes selon les besoins des apprenants.

Enseignant14 : pas de réponse.

Enseignant15 : oui absolument.

Enseignant16 : non.

Enseignant17 : dans l'élaboration de mes cours, j'essaye tout d'abord de respecter le niveau de mes chers apprenants (mon public) en respectant, bien sûr, la méthode adoptée actuellement qui est l'approche par compétence.

Enseignant18 : rarement.

Enseignant19 : non.

Enseignant20 : oui, quand l'étude de texte est faite au niveau des élèves.

Enseignant21 : oui, problème de tirage.

Enseignant22 : jamais, j'adopte le texte.

Enseignant23 : oui, car problème de tirage pour les textes non officiels.

Enseignant24 : il est important, voir impératif de faire appel aux textes officiels dans l'élaboration des cours.

Enseignant25 : selon le besoin de mes élèves et de la leçon. Tantôt je garde, tantôt je change complètement.

Enseignant26 : rarement.

Enseignant27 : oui et rarement je change de support.

Enseignant28 : rarement, parfois on est obligé de changer de support si on voit que le texte ne travaille pas l'intérêt de l'élève.

Enseignant29 : je fais appel quand il répond à mes demandes (correspond au niveau de ma classe).

Enseignant30 : non.

Enseignant31 : quelques fois.

Enseignant32 : oui, je fais souvent appel aux textes officiels.

Enseignant33 : oui, un peu.

Enseignant34 : quelques fois, pas souvent.

Enseignant35 : bien sûr.

Enseignant36 : oui, je fais appel à l'élaboration des textes officiels en respectant bien sûr le niveau des apprenants et leurs acquis.

Enseignant37 : oui.

Enseignant38 : oui.

Enseignant39 : oui.

Enseignant40 : oui, mais parfois je change le support selon mes apprenants.

Q8 : Comment jugez-vous les nouveaux textes officiels ?

Enseignant1 : confus.

Enseignant2 : clairs et facilement compréhensibles.

Enseignant3 : clairs et facilement compréhensibles.

Enseignant4 : clairs et facilement compréhensibles.

Enseignant5 : très théoriques.

Enseignant6 : très théoriques.

Enseignant7 : clairs et facilement compréhensibles.

Enseignant8 : autre : tout dépend du niveau.

Enseignant9 : clairs et facilement compréhensibles.

Enseignant10 : clairs et facilement compréhensibles.

Enseignant11 : clairs et facilement compréhensibles pour la 1AM. Confus, pour la 2AM.

Enseignant12 : très théorique, surtout le programme de la 2AM.

Enseignant13 : confus.

Enseignant14 : pas de réponse.
Enseignant15 : très théorique.
Enseignant16 : très théoriques.
Enseignant17 : pas de réponse
Enseignant18 : en décalage avec les pratiques enseignantes. Confus.
Enseignant19 : très théorique.
Enseignant20 : très théorique.
Enseignant21 : en décalage avec les pratiques enseignantes.
Enseignant22 : très théorique.
Enseignant23 : en décalage avec les pratiques enseignantes.
Enseignant24 : très théorique.
Enseignant25 : il y a des textes intéressants d'autres le sont moins.
Enseignant26 : en décalage avec les pratiques enseignantes.
Enseignant27 : clairs et facilement compréhensibles.
Enseignant28 : clairs et facilement compréhensibles.
Enseignant29 : en décalage avec les pratiques enseignantes.
Enseignant30 : très théorique.
Enseignant31 : confus.
Enseignant32 : clairs et facilement compréhensibles.
Enseignant33 : en décalage avec les pratiques enseignantes.
Enseignant34 : en décalage avec les pratiques enseignantes.
Enseignant35 : très théorique, surtout le programme de la 2AM.
Enseignant36 : très théorique.
Enseignant37 : en décalage avec les pratiques enseignantes.
Enseignant38 : clairs et facilement compréhensibles.
Enseignant39 : clairs et facilement compréhensibles.
Enseignant40 : confus.

Q9 : Que pensez-vous de la place accordée à l'écrit dans les nouveaux programmes ?

Enseignant1 : importante.
Enseignant2 : pas suffisante.

Enseignant3 : suffisante.

Enseignant4 : importante.

Enseignant5 : suffisante.

Enseignant6 : suffisante.

Enseignant7 : pas suffisante.

Enseignant8 : pas suffisante.

Enseignant9 : importante.

Enseignant10 : importante.

Enseignant11 : importante.

Enseignant12 : pas suffisante.

Enseignant13 : pas suffisante.

Enseignant14 : importante.

Enseignant15 : peu suffisante.

Enseignant16 : suffisante.

Enseignant17 : importante

Enseignant18 : suffisante.

Enseignant19 : pas suffisante.

Enseignant20 : pas suffisante.

Enseignant21 : suffisante.

Enseignant22 : pas suffisante.

Enseignant23 : suffisante.

Enseignant24 : importante

Enseignant25 : pas suffisante. L'élève est appelé à rédiger trois textes durant un trimestre. Donc en moyenne un écrit par mois.

Enseignant26 : importante

Enseignant27 : suffisante.

Enseignant28 : importante

Enseignant29 : suffisante.

Enseignant30 : pas suffisante.

Enseignant31 : pas suffisante.

Enseignant32 : importante

Enseignant33 : importante
Enseignant34 : suffisante.
Enseignant35 : pas suffisante.
Enseignant36 : importante
Enseignant37 : suffisante.
Enseignant38 : suffisante.
Enseignant39 : suffisante.
Enseignant40 : importante

C- L'approche par les compétences et la pédagogie du projet : entre la théorie et la pratique :

Q10 : Comment définissez-vous une compétence ?

Enseignant1 : c'est la transmission d'un savoir implicitement, c'est la compétence de l'élève qui est développée pour installer une autre.

Enseignant2 : pas de réponse

Enseignant3 : c'est une capacité que l'élève doit acquérir avant son apprentissage.

Enseignant4 : c'est la capacité de l'élève à résoudre une situation problème.

Enseignant5 : pas de réponse

Enseignant6 : pas de réponse

Enseignant7: pas de réponse

Enseignant8 : maîtrise des savoirs et savoir-faire qui permettent d'effectuer la tâche.

Enseignant9 : c'est l'objectif installé chez l'élève.

Enseignant10 : une compétence, c'est ce qu'un élève a déjà avant même qu'un enseignant ne rentre en scène.

Enseignant11 : maîtrise des savoirs et des savoir-faire.

Enseignant12 : être capable de comprendre et de transmettre un message.

Enseignant13 : c'est une capacité que l'élève doit acquérir durant son apprentissage.

Enseignant14 : c'est avoir la capacité de réemployer son savoir acquis (le savoir-faire).

Enseignant15 : c'est une capacité que l'élève doit acquérir durant son apprentissage.

Enseignant16 : c'est la transmission d'un savoir implicitement, c'est la compétence de l'élève qui est développée pour installer une autre.

Enseignant17 : c'est une capacité, c'est-à-dire être apte de quelques chose.

Enseignant18 : pas de réponse

Enseignant19 : c'est un savoir - faire.

Enseignant20 : c'est la capacité de comprendre, lire ou écrire, c'est le savoir agir.

Enseignant21 : pas de réponse

Enseignant22 : c'est une capacité que l'élève doit acquérir durant son apprentissage.

Enseignant23 : pas de réponse

Enseignant24 : pas de réponse

Enseignant25 : théoriquement, elle est bonne. Arrivant au terrain, cette démarche est insensée, vu que le matériel manque, le niveau des élèves fait défaut.

Enseignant26 : c'est une compétence qui favorise un grand choix d'apprentissage.

Enseignant27 : pas de réponse

Enseignant28 : pas de réponse

Enseignant29 : pas de réponse

Enseignant30 : un savoir- faire

Enseignant31 : le fait de savoir réagir

Enseignant32 : c'est un ensemble de capacités, de savoirs et de connaissances

Enseignant33 : c'est avoir des connaissances antérieures et savoir les réutiliser (du savoir au savoir-faire).

Enseignant34 : pas de réponse

Enseignant35 : une compétence est d'être capable de transmettre un message compréhensible d'abord par le professeur.

Enseignant36 : la compétence, est une démarche dans laquelle, l'élève doit apprendre des leçons, des cours...

Enseignant37 : un savoir- faire

Enseignant38 : c'est apprendre à l'apprenant des informations qu'il pourra utiliser quotidiennement.

Enseignant39 : c'est apprendre à l'élève une nouvelle information qu'il pourra utiliser plus tard.

Enseignant40 : c'est savoir transmettre un savoir d'une façon implicite à autrui.

Q11 : Selon vous qu'est-ce que l'approche par compétence ?

Enseignant1 : c'est la capacité de l'élève à recevoir une compétence.

Enseignant2 : pas de réponse

Enseignant3 : pas de réponse

Enseignant4 : pas de réponse

Enseignant5: l'enseignant et l'apprenant sont des partenaires dans le processus de l'enseignement/apprentissage.

Enseignant6: l'enseignant et l'apprenant sont des partenaires dans le processus de l'enseignement/apprentissage.

Enseignant7 : c'est une approche qui met l'accent sur l'apprenant, l'enseignant guide et facilite seulement le savoir.

Enseignant8 : pas de réponse

Enseignant9 : l'approche par compétence, c'est un objectif.

Enseignant10 :c'est adapter l'enseignement et permettre à l'enseignant de s'adapter avec ce qu'il enseigne. Mais pour moi, je ne trouve pas de progrès.

Enseignant11 :c'est donner la liberté à l'apprenant.

Enseignant12 : intégrer l'élève à comprendre le cours avec ses compétences personnelles.

Enseignant13 : c'est travailler avec les connaissances antérieures de l'apprenant et amener l'apprenant à être autonome.

Enseignant14 : c'est faire le lien entre le cours en classe et entre des situations en dehors (l'élève construit son savoir).

Enseignant15 : faire de l'apprenant un individu autonome.

Enseignant16 : enseigner / transmettre un savoir en tenant compte des capacités des apprenants à saisir et à produire.

Enseignant17 : une approche qui met l'accent sur l'apprenant, l'enseignant exploite les pré-acquis de ses apprenants pour développer de nouvelles connaissances chez eux. Dans ce cas l'enseignant n'est qu'un guide.

E18 : pas de réponse

Enseignant19 : être capable de se débrouiller.

Enseignant20 : savoir mobiliser des connaissances/ savoir transférer des ressources.

Enseignant21 : pas de réponse

Enseignant22 : je n'ai aucune idée.

Enseignant23 : pas de réponse

Enseignant24 : pas de réponse

Enseignant25 : c'est laisser l'élève construire son savoir lui-même. L'enseignant est là juste pour le guider.

Enseignant26 : pas de réponse

Enseignant27 : l'intégration des connaissances des apprenants dans une situation réelle.

Enseignant28 : l'élève sera corrigé par ses camarades, donc le rôle de l'enseignant, « observer »

Enseignant29 : pas de réponse

Enseignant30 : on doit être capable

Enseignant31 : le fait de savoir réagir

Enseignant32 : l'approche par compétence se résume dans le rôle du professeur qui est le guide et l'apprenant qui est le centre de l'opération.

Enseignant33 : c'est une approche qui met l'apprenant au centre de l'opération éducative pour qu'il réagisse dans des situations authentiques.

Enseignant34 : pas de réponse

Enseignant35 : c'est intégrer l'élève pour qu'il soit capable de comprendre ses leçons

Enseignant36 : intégrer l'élève pour qu'il soit capable de comprendre ses leçons par lui-même.

Enseignant37 : toute une philosophie

Enseignant38 : c'est motiver l'apprenant et le pousser à montrer ses capacités.

Enseignant39 : c'est de révéler chez l'élève, une connaissance connue mais cachée.

Enseignant40 : c'est la transmission du savoir-faire (l'échange entre enseignant / apprenant)

Q12 : D'après-vous, qu'est-ce que la pédagogie du projet ?

Enseignant1 : c'est savoir transmettre les connaissances d'une manière adaptée.

Enseignant2 : pas de réponse

Enseignant3 : pas de réponse

Enseignant4 : pas de réponse

Enseignant5 : pas de réponse

Enseignant6 : pas de réponse

Enseignant7 : c'est une démarche qui met l'apprenant face à une situation problème, afin de réaliser une production correcte de thèmes différents

Enseignant8 : pas de réponse

Enseignant9 : c'est le but

Enseignant10 : pas de réponse

Enseignant11 : c'est une démarche à suivre pour enseigner et installer les compétences.

Enseignant12 : pas de réponse

Enseignant13 : pas de réponse

Enseignant14 : c'est amener l'élève à réemployer ses acquis et faire le lien entre le cours et le monde réel.

Enseignant15 : la pédagogie du projet vise l'autonomie de l'apprenant.

Enseignant16 : mettre en place (pratique) les différentes connaissances en impliquant l'apprenant.

Enseignant17 : pas de réponse

Enseignant18 : pas de réponse

Enseignant19 : l'autonomie.

Enseignant20 : à la fin de chaque projet, il faut installer des compétences.

Enseignant21 : pas de réponse

Enseignant22 : je n'ai aucune idée

Enseignant23 : pas de réponse

Enseignant24 : pas de réponse

Enseignant25 : c'est répartir le programme en projets qui seront élaborés durant l'année. L'élève aura vers la fin de chaque projet un produit final.

Enseignant26 : il est observable après une période d'apprentissage.

Enseignant27 : pas de réponse

Enseignant28 : pas de réponse

Enseignant29 : pas de réponse

Enseignant30 : c'est du virtuel

Enseignant31 : pas de réponse

Enseignant32 : le programme présenté sous forme de projet, chaque projet est composé de séquences (deux ou trois séquences).

Enseignant33 : c'est une pédagogie qui relie les connaissances des apprenants à la vie réelle

Enseignant34 : pas de réponse

Enseignant35 : c'est une méthode à suivre pour arriver à rédiger un projet

Enseignant36 : la pédagogie du projet, c'est l'étude du projet et son analyse avec toutes ses séquences.

Enseignant37 : pas de réponse

Enseignant38: l'enchaînement du projet et l'ensemble des connaissances à transmettre à l'apprenant

Enseignant39: l'enchaînement du projet et l'ensemble des connaissances à transmettre à l'apprenant

Enseignant40 : c'est comment enseigner. C'est une méthode qu'on applique dans l'enseignement.

Q13 : Que pensez-vous de cette pédagogie par rapport à l'ancienne approche ?

Enseignant1 : bénéfique et fructueuse.

Enseignant2 : bénéfique et fructueuse.

Enseignant3 : bénéfique et fructueuse.

Enseignant4 : pas de réponse.

Enseignant5 : bénéfique et fructueuse.
Enseignant6 : bénéfique et fructueuse.
Enseignant7 : n'a rien apporté.
Enseignant8 : pas de réponse
Enseignant9 : bénéfique et fructueuse.
Enseignant10 : n'a rien apporté.
Enseignant11 : n'a rien apporté.
Enseignant12 : difficile et infructueuse.
Enseignant13 : bénéfique et fructueuse.
Enseignant14 : autre, ce n'est pas à appliquer avec un public de niveau hétérogène.
Enseignant15 : difficile et infructueuse.
Enseignant16 : difficile et infructueuse.
Enseignant 17 : bénéfique et fructueuse.
Enseignant 18 : n'a rien apporté de nouveau.
Enseignant19 : bénéfique et fructueuse.
Enseignant20 : n'a rien apporté de nouveau.
Enseignant21 : bénéfique et fructueuse.
Enseignant22 : n'a rien apporté de nouveau.
Enseignant23 : bénéfique et fructueuse.
Enseignant24 : bénéfique et fructueuse.
Enseignant25 : théoriquement, elle est bonne mais la pratique !
Enseignant26 : bénéfique et fructueuse.
Enseignant27 : bénéfique et fructueuse.
Enseignant28 : n'a rien apporté de nouveau.
Enseignant29 : pas de réponse.
Enseignant30 : n'a rien apporté de nouveau.
Enseignant31 : difficile et infructueuse.
Enseignant32 : bénéfique et fructueuse.
Enseignant33 : bénéfique et fructueuse.
Enseignant34 : difficile et infructueuse.

Enseignant35 : n'a rien apporté de nouveau.

Enseignant36 : bénéfique et fructueuse.

Enseignant37 : bénéfique et fructueuse.

Enseignant38 : bénéfique et fructueuse.

Enseignant39 : bénéfique et fructueuse.

Enseignant40 : pas de réponse.

D- L'enseignement de la production écrite, dans le cadre de la pédagogie du projet : quels objectifs et quelles pratiques ?

Q14 : Selon vous, vos élèves écrivent-ils en français à un destinataire en dehors de l'école ? Si oui, précisez à qui ?

Enseignant1 : sur les réseaux sociaux.

Enseignant2 : non

Enseignant3 : non

Enseignant4 : non

Enseignant5 : pas de réponse

Enseignant6 : oui, à un ami.

Enseignant7 : mes élèves se limitent à rédiger en classe seulement.

Enseignant8 : non

Enseignant9 : non

Enseignant10 : non

Enseignant11 : non, je ne pense pas.

Enseignant12 : non

Enseignant13 : non, jamais. Les seuls écrits sont ceux de la production écrite élaborées pendant la séance (en classe).

Enseignant14 : non

Enseignant15 : non, jamais.

Enseignant16 : non, rarement (ils préfèrent envoyer des SMS)

Enseignant17 : généralement nos élèves ne pratiquent pas la langue en dehors de l'école, donc ils rédigent seulement en classe mais personnellement, j'ai essayé d'aider mes élèves à s'améliorer en créant un club de la langue française. Ce club

a pour objectif d'amener les élèves à écrire et à s'exprimer dans différents thèmes selon leurs intérêts.

Enseignant18 : je ne pense pas.

Enseignant19 : non

Enseignant20 : non, ils n'écrivent pas.

Enseignant21 : non

Enseignant22 : non, très rare.

Enseignant23 : non

Enseignant24 : pas de réponse

Enseignant25 : les objectifs, emmener les élèves à écrire un texte cohérent, lisible et ayant du sens.

Enseignant26 : non

Enseignant27 : non

Enseignant28 : ils trouvent des difficultés pour écrire à d'autres personnes

Enseignant29 : le bain linguistique n'existe que chez une certaine classe sociale qui elle, est minime.

Enseignant30 : non, surtout actuellement avec les SMS.

Enseignant31 : non, les écrits sont purement écoliers.

Enseignant32 : non, les élèves écrivent en classe, le seul destinataire, c'est le professeur

Enseignant33 : je ne pense pas.

Enseignant34 : oui, certains élèves écrivent à d'autres destinataires, amis par exemple.

Enseignant35 : oui, ils écrivent pour des élèves des autres collèges, concernant les projets demandés à faire en groupe.

Enseignant36 : il y a quelques élèves qui écrivent à un destinataire en dehors de l'école, ils les écrivent pour améliorer leur niveau.

Enseignant37 : peut être

Enseignant38 : à leurs amis sur les réseaux sociaux.

Enseignant39 : à leurs amis sur les réseaux sociaux.

Enseignant40 : non.

Q15 : Les activités de production écrite interviennent à quel moment ?

Enseignant1 : à la fin de la séquence, précédée par une préparation et suivie d'une correction qui concerne toute une séquence.

Enseignant2 : avant la production, écrite pour l'apprenant et après la production pour l'amener à corriger ses erreurs.

Enseignant3 : en deux séances, celle de la préparation à l'écrit et le compte rendu.

Enseignant4 : pas de réponse

Enseignant5 : pas de réponse

Enseignant6 : à la fin de la séquence.

Enseignant7 : en deux séances : la préparation à l'écrit et le compte rendu.

Enseignant8 : à la fin de la séquence.

Enseignant9 : à la fin de la séquence.

Enseignant10 : c'est à la fin de la séquence.

Enseignant11 : elles interviennent à chaque fin de séquence.

Enseignant12 : trois séances.

Enseignant13 : dans deux séances, celles de la préparation à l'écrit et du compte rendu.

Enseignant14 : elles interviennent à la fin de la séquence.

Enseignant15 : à la fin de la séquence de chaque projet.

Enseignant16 : à la fin de la séquence.

Enseignant17 : il y a des activités pour préparer les apprenants à la production écrite et des activités de remédiation après la production écrite. Préparation à l'écrit – production écrite – compte rendu de la production écrite.

Enseignant18 : elles interviennent à la fin de la séquence.

Enseignant19 : à la fin de la séquence.

Enseignant20 : à la fin de la séquence.

Enseignant21 : à chaque séance

Enseignant22 : à la fin de la séquence de chaque projet.

Enseignant23 : à chaque séance

Enseignant24 : les activités de production écrite, interviennent tout au long du programme.

Enseignant25 : à la fin de chaque séance. Sinon, lors des devoirs et compositions.

Enseignant26 : à la fin de chaque séance

Enseignant27 : après les séances de point de langue.

Enseignant28 : à la fin de la séquence

Enseignant29 : à la fin de la séquence

Enseignant30 : à la fin de la séquence

Enseignant31 : à la fin de la séquence

Enseignant32 : à la fin de la séquence

Enseignant33 : à la fin de la séquence

Enseignant34 : à la fin de la séquence

Enseignant35 : à la fin de la séquence

Enseignant36 : à la fin de la séquence

Enseignant37 : pas de réponse

Enseignant38 : à la fin de la séquence

Enseignant39 : à la fin de la séquence

Enseignant40 : à la fin de la séquence

Q16 : Combien de séances consacrez-vous à la production écrite (par projet) ?

Enseignant1 : on consacre trois séances de production écrite.

Enseignant2 : de une à deux séances par séquence.

Enseignant3 : trois séances.

Enseignant4 : trois séances

Enseignant5 : pas de réponse

Enseignant6 : trois séances de production écrite.

Enseignant7 : en deux séances : la préparation à l'écrit et le compte rendu.

Enseignant8 : deux séances.

Enseignant9 : deux séances, la préparation à l'écrit et la production écrite.

Enseignant10 : deux séances, en une seule séquence.

Enseignant11 : chaque séquence, on a une séance de production écrite (projet=trois séquences).

Enseignant12 : trois séances.

Enseignant13 : deux à trois séances.

Enseignant14 : à chaque fin de séquence. Trois fois.

Enseignant15 : une à trois séances.

Enseignant16 : trois.

Enseignant17 : le nombre de séances consacrées à la production écrite dépend du nombre de séquences annoncées dans le projet, et en didactique un projet contient deux ou trois séquences.

Enseignant18 : trois séances, préparation – production – correction.

Enseignant19 : trois séances.

Enseignant20 : six heures par projet.

Enseignant21 : six à neuf séances par projet (avec la 4ème année)

Enseignant22 : trois séances

Enseignant23 : six à neuf séances

Enseignant24 : neuf séances

Enseignant25 : trois séances, une dans chaque séquence.

Enseignant26 : deux séances, une pour l'élaboration et une autre pour le compte rendu.

Enseignant27 : deux séances par séquence.

Enseignant28 : deux à trois séances.

Enseignant29 : trois séances

Enseignant30 : six séances

Enseignant31 : trois séances

Enseignant32 : deux à trois séances.

Enseignant33 : trois séances

Enseignant34 : trois séances

Enseignant35 : trois séances

Enseignant36 : trois séances

Enseignant37 : pas de réponse

Enseignant38 : deux séances

Enseignant39 : deux séances

Enseignant40 : une à deux séances

Q17 : Comment se déroule la séance de production écrite ?

Enseignant1 : elle se fait individuellement pour cibler les lacunes des apprenants, sur une copie pendant une heure.

Enseignant2 : je trouve que c'est une séance importante, on amène l'élève à identifier ses erreurs à les corriger et à apprendre à corriger en FLE.

Enseignant3 : à l'aide des dictionnaires.

Enseignant4 : pas de réponse

Enseignant5 : éveil de l'intérêt, sujet de production et critères de réussite.

Enseignant6 : éveil de l'intérêt, sujet de production et critères de réussite.

Enseignant7 : mettre l'apprenant face à une situation- problème afin de réaliser la tâche demandée.

Enseignant8 : présentation et explication de consignes d'écriture, rédaction de paragraphe par l'élève guidé par son professeur.

Enseignant9 : rappel de la séquence (les leçons vues), proposer un sujet puis, les critères de réussite.

Enseignant10 : présenter la consigne, explication de consignes, la rédaction d'un paragraphe par les élèves.

Enseignant11 : on demande aux élèves de produire un texte sur un sujet, on vérifie s'ils ont besoin d'aide.

Enseignant12 : pas de réponse.

Enseignant13 : c'est un travail qui se fait à l'aide du dictionnaire, et des fois c'est une production à deux.

Enseignant14 : lecture et explication de la consigne, des critères de réussite et en employant une boîte à outils.

Enseignant15 : explication du sujet, utilisation du dictionnaire.

Enseignant16 : parfois en binôme et parfois un travail de groupe en désignant un bon élève pour écrire et guider les autres élèves.

Enseignant17 : rappel du thème du projet – rappel du thème de la séquence – proposer la consigne de la production écrite – analyser la consigne – élaborer les

critères de réussite – les élèves rédigent tout d’abord sur une feuille brouillon, après ils recopient sur une double feuille.

Enseignant18 : l’enseignant explique la consigne et les élèves écoutent puis rédigent..

Enseignant19 : difficulté pour les élèves de s’exprimer.

Enseignant20 : dans une bonne ambiance, parce que les élèves posent des questions et travaille.

Enseignant21 : demande beaucoup de travail de notre part

Enseignant22 : explication d’un sujet de production.

Enseignant23 : stressante demande beaucoup d’énergie de la part de l’enseignant.

Enseignant24 : rappel de l’intitulé de la séquence suivi de la consigne de production (en soulignant les mots clés) et les critères de réussite.

Enseignant25 : alors, on propose des activités une séance avant puis le jour de la production, on donne une consigne détaillée accompagnée de critères de réussite.

Enseignant26 : observation de la consigne, fixer des critères de réussite et la phase de rédaction.

Enseignant27 : d’abord par une séance de préparation de l’écrit suivie de séance de production écrite

Enseignant28 : éveil de l’intérêt, sujet de production et critères de réussite

Enseignant29 : la prise de la parole par l’enseignant

Enseignant30 : confuse

Enseignant31 : une heure pour chaque séance

Enseignant32 : éveil de l’intérêt, sujet de production et critères de réussite

Enseignant33 : présentation et explication de consignes d’écriture, rédaction

Enseignant34 : présentation et explication de consignes d’écriture, rédaction

Enseignant35 : présentation et explication de consignes d’écriture, rédaction

Enseignant36 : présentation et explication de consignes d’écriture, rédaction

Enseignant37 : pas de réponse

Enseignant38 : présentation et explication de consignes d’écriture, rédaction

Enseignant39 : présentation et explication de consignes d’écriture, rédaction

Enseignant40 : éveil de l’intérêt, sujet de production et critères de réussite

Q18: Quels sont les objectifs que vous assignez aux activités de production écrite ?

Enseignant1 : la capacité de rédiger correctement un texte.

Enseignant2 : amener l'élève à rédiger en FLE et à améliorer sa production.

Enseignant3: amener l'élève à rédiger des textes et à employer les notions acquises durant la séquence.

Enseignant4 : amener progressivement l'apprenant vers le sens de l'écrit, vise l'autonomie de l'apprenant.

Enseignant5 : apprendre à l'apprenant à rédiger un texte cohérent.

Enseignant6 : apprendre à l'élève à écrire un texte cohérent.

Enseignant7 : amener l'apprenant à réutiliser les notions acquises de toute la séquence pour pouvoir rédiger une production personnel (ne rapport avec le thème de la séquence et du projet).

Enseignant8 : être capable de rédiger correctement un paragraphe.

Enseignant9 : les objectifs de points de langue étudiés chaque séquence. Toutes les leçons vues durant la séquence. L'élève sera capable de s'exprimer à l'écrit sans faire de fautes d'orthographe.

Enseignant10 : l'élève sera capable de rédiger un texte.

Enseignant11 : savoir écrire et savoir produire quelque chose qui a du sens.

Enseignant12 : rédiger, présenter une série d'activités pour préparer l'élève à rédiger pendant la séance de production écrite.

Enseignant13: amener l'élève à rédiger avec ses propres mots un texte et à produire un paragraphe cohérent.

Enseignant14 : employer les notions déjà vues. Amener l'élève à réaliser un texte cohérent.

Enseignant15 : identifier et corriger les fautes communes. Amélioration d'un paragraphe (le prendre comme un modèle, voir un exemple).

Enseignant16 : j'aimerais bien que mon élève soit capable de produire un texte en respectant les règles de la construction des phrases et surtout qu'il puisse rédiger un texte tout en respectant les caractéristiques de la typologie étudiée en classe (exemple pouvoir argumenter, décrire).

Enseignant17 : pour les activités de la préparation de l'écrit : l'objectif est, préparer les apprenants à la production écrite. Pour les activités de remédiation : l'objectif est remédier les lacunes des apprenants.

Enseignant18 : apprendre à rédiger et retrouver ce qui a été appris durant les autres séances.

Enseignant19 : s'exprimer correctement.

Enseignant20 : les objectifs sont visés selon l'intitulé du projet et la compétence à installer.

Enseignant21 : intégrer et mobiliser les acquis.

Enseignant22 : identifier et corriger les fautes communes. Amélioration d'un texte.

Enseignant23 : intégrer les notions vues au cours durant différentes séances.

Enseignant24 : l'apprenant sera capable de rédiger (produire, écrire, résumer) un texte.

Enseignant25 : mettre les élèves dans le bain.

Enseignant26 : être capable de rédiger un texte dans lequel vous expliquez, argumentez et racontez.

Enseignant27 : présentation d'une série d'activités puis la rédaction

Enseignant28 : la capacité de rédiger correctement un texte.

Enseignant29 : amener l'élève à rédiger des textes et à employer les notions acquises durant la séquence.

Enseignant30 : confuse

Enseignant31 : apprendre à l'apprenant à rédiger un texte cohérent

Enseignant32 : l'identification et la correction des erreurs, l'amélioration du texte

Enseignant33 : l'identification et la correction des erreurs, l'amélioration du texte

Enseignant34 : apprendre à rédiger et à communiquer

Enseignant35 : l'identification et la correction des erreurs, l'amélioration du texte

Enseignant36 : l'identification et la correction des erreurs, l'amélioration du texte

Enseignant37 : pas de réponse

Enseignant38 : apprendre à l'apprenant à rédiger un texte cohérent

Enseignant39 : pousser l'élève vers l'autonomie

Enseignant40 : le respect des critères demandés

E- Les pratiques évaluatives de l'écrit au collège

Q19 : que corrigez-vous dans les productions écrites de vos élèves ? Expliquez d'avantage.

Enseignant1 : le vocabulaire- l'orthographe- la syntaxe- la conjugaison- la construction des phrases- la ponctuation. On souligne les fautes et c'est lors de la correction, qu'on corrige les fautes communes.

Enseignant2 : tout type d'erreurs, en se concentrant beaucoup plus sur la grammaire.

Enseignant3 : le vocabulaire- l'orthographe- la syntaxe- la conjugaison- la construction des phrases- la ponctuation – et la cohérence textuelle.

Enseignant4 : le vocabulaire - la construction des phrases - et la cohérence textuelle.

Enseignant5 : le vocabulaire- l'orthographe- la syntaxe- la conjugaison- la construction des phrases- et la cohérence textuelle.

Enseignant6 : le vocabulaire- la syntaxe- la conjugaison- la construction des phrases- et la cohérence textuelle.

Enseignant7 : le vocabulaire- l'orthographe- la syntaxe- la conjugaison- la construction des phrases- la ponctuation et la cohérence textuelle.

Enseignant8 : le vocabulaire- l'orthographe- la syntaxe- la conjugaison- la construction des phrases- la ponctuation – et la cohérence textuelle.

Enseignant9 : le vocabulaire- l'orthographe- la conjugaison- la construction des phrases- la ponctuation – et la cohérence textuelle.

Enseignant10 : le vocabulaire- l'orthographe- la syntaxe- la conjugaison- la construction des phrases- la ponctuation – et la cohérence textuelle.

Enseignant11 : le vocabulaire- l'orthographe- la conjugaison- la construction des phrases- la ponctuation – et la cohérence textuelle.

Enseignant12 : le vocabulaire- l'orthographe- la syntaxe- la conjugaison- la construction des phrases- la ponctuation – et la cohérence textuelle.

Enseignant13 : le vocabulaire- l'orthographe- la syntaxe- la conjugaison- la construction des phrases- la ponctuation – et la cohérence textuelle.

Enseignant14 : le vocabulaire- l'orthographe- la conjugaison- la construction des phrases- la ponctuation.

Enseignant15 : le vocabulaire- l'orthographe- la syntaxe - la conjugaison- la construction des phrases- la ponctuation et la cohérence textuelle.

Enseignant16 : le vocabulaire- la syntaxe- la construction des phrases- la cohérence textuelle.

Enseignant17 : le vocabulaire- l'orthographe- la syntaxe- la conjugaison- la construction des phrases- la ponctuation, la cohérence textuelle et la structure du texte.

Enseignant18 : le vocabulaire- l'orthographe- la syntaxe- la conjugaison- la construction des phrases- la ponctuation, la cohérence textuelle.

Enseignant19 : le vocabulaire- l'orthographe- la syntaxe- la conjugaison- la construction des phrases- la ponctuation et la cohérence textuelle. L'originalité

Enseignant20 : le vocabulaire- l'orthographe- la conjugaison- la construction des phrases. Je me base sur la construction des phrases.

Enseignant21 : le vocabulaire- l'orthographe- la syntaxe- la conjugaison- la construction des phrases- la ponctuation et la cohérence textuelle.

Enseignant22 : le vocabulaire- l'orthographe- la syntaxe- la conjugaison- la construction des phrases- la ponctuation – et la cohérence textuelle.

Enseignant23 : le vocabulaire- l'orthographe- la syntaxe- la conjugaison- la construction des phrases- la ponctuation – et la cohérence textuelle.

Enseignant24 : le vocabulaire- l'orthographe- la syntaxe- la conjugaison- la construction des phrases- la ponctuation – et la cohérence textuelle.

Enseignant25 : le vocabulaire- l'orthographe- la syntaxe- la conjugaison- la construction des phrases- la ponctuation – et la cohérence textuelle.

Enseignant26 : le vocabulaire- l'orthographe- la syntaxe- la conjugaison- la construction des phrases- la ponctuation – et la cohérence textuelle.

Enseignant27 : le vocabulaire- l'orthographe- la syntaxe- la conjugaison- la construction des phrases- la ponctuation – et la cohérence textuelle.

Enseignant28 : le vocabulaire- l'orthographe- la syntaxe- la conjugaison- la construction des phrases- la ponctuation – et la cohérence textuelle.

Enseignant29 : le vocabulaire- l'orthographe- la syntaxe- la conjugaison- la construction des phrases- la ponctuation – et la cohérence textuelle.

Enseignant30 : le vocabulaire- l'orthographe- la syntaxe- la conjugaison- la construction des phrases- la ponctuation – et la cohérence textuelle.

Enseignant31 : le vocabulaire- l'orthographe- la syntaxe- la conjugaison- la construction des phrases- la ponctuation – et la cohérence textuelle.

Enseignant32 : le vocabulaire- l'orthographe- la syntaxe- la conjugaison- la construction des phrases- la ponctuation – et la cohérence textuelle.

Enseignant33 : le vocabulaire- l'orthographe- la syntaxe- la conjugaison- la construction des phrases- la ponctuation – et la cohérence textuelle.

Enseignant34 : l'orthographe- la construction des phrases et la cohérence textuelle.

Enseignant35 : le vocabulaire- l'orthographe- la syntaxe- la conjugaison- la construction des phrases- la ponctuation – et la cohérence textuelle.

Enseignant36 : le vocabulaire- l'orthographe- la syntaxe- la conjugaison- la construction des phrases- la ponctuation – et la cohérence textuelle.

Enseignant37 : le vocabulaire- l'orthographe- la syntaxe- la conjugaison- la construction des phrases- la ponctuation – et la cohérence textuelle.

Enseignant38 : le vocabulaire- l'orthographe- la syntaxe- la conjugaison- la construction des phrases- la ponctuation – et la cohérence textuelle.

Enseignant39 : le vocabulaire- l'orthographe- la syntaxe- la conjugaison- la construction des phrases- la ponctuation – et la cohérence textuelle.

Enseignant40 : le vocabulaire- l'orthographe- la syntaxe- la conjugaison- la construction des phrases- la ponctuation.

Q20 : Utilisez-vous les grilles d'évaluation contenues dans le manuel de l'élève ?

Oui / non. Pourquoi ?

Enseignant1 : oui, mais c'est destiné à l'élève.

Enseignant2 : oui, pour amener l'élève à s'auto-évaluer, à identifier ses erreurs et à s'auto-corriger.

Enseignant3 : oui

Enseignant4 : oui

Enseignant5 : non

Enseignant6 : non

Enseignant7 : oui

Enseignant8 : non

Enseignant9 : oui, à la fin de chaque séance du compte rendu pour s'auto-évaluer.

Enseignant10 : non

Enseignant11 : non, en général je regarde le sens global et leurs acquis durant une séquence.

Enseignant12 : non, une heure est insuffisante pour faire toutes les étapes d'un compte rendu.

Enseignant13 : de temps à autre

Enseignant14 : on les emploie sauf lorsqu'il s'agit d'un texte long comme la fable.

Enseignant15 : non par manque de temps

Enseignant16 : non, mes élèves surtout ceux ayant un niveau faible qui sont majoritaire, c'est moi-même qui fait le travail.

Enseignant17 : parfois oui et parfois non. Si la grille convient au travail réalisé par les apprenants, je l'adopte.

Enseignant18 : j'élabore ma propre grille, selon mes élèves.

Enseignant19 : non, faute de temps.

Enseignant20 : oui, les grilles d'évaluation aident les apprenants à s'auto-corriger.

Enseignant21 : pas tellement, faute de temps.

Enseignant22 : non pas vraiment, souvent je n'arrive pas à cette étape.

Enseignant23 : parfois.

Enseignant24 : oui, la grille d'évaluation est très importante parce que c'est là que l'élève s'auto-évalue et reconnaît ses lacunes.

Enseignant25 : je fabrique la même selon les critères que je donne à mes élèves.

Enseignant26 : oui, pour faire une auto-évaluation par l'apprenant lui-même.

Enseignant27 : oui, pour s'auto-évaluer en suivant les critères de réussite.

Enseignant28 : oui, oui, pour que l'élève puisse améliorer sont écrit en suivant les critères donnés.

Enseignant29 : non, trop strictes= décourager l'élève.

Enseignant30 : oui évidemment

Enseignant31 : oui, pour aider les élèves dans leurs productions écrites

Enseignant32 : oui, parce que ces grilles aident l'élève à s'auto-évaluer et voir ses lacunes.

Enseignant33 : non parce que l'élève doit respecter automatiquement les critères de réussite.

Enseignant34 : oui, pour aider mes élèves à s'auto-évaluer.

Enseignant35 : oui, parce qu'elles aident l'élève dans l'utilisation de ses prérequis.

Enseignant36 : oui, j'utilise la grille d'évaluation dans le manuel de l'élève pour que l'apprenant connaisse ses erreurs et pour qu'il respecte les critères de réussite lorsqu'il fait une production « écrite. Ainsi il pourra améliorer son niveau dans la production.

Enseignant37 : oui, pour une bonne évaluation.

Enseignant38 : oui, pour mieux se fixer sur les compétences données (revenir au sujet) ?

Enseignant39 : oui, pour mieux se fixer sur les compétences données au préalable.

Enseignant40 : oui, pour que l'élève s'auto-corrige.

ANNEXE 3

Document d'accompagnement au programme

Français

1

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE
COMMISSION NATIONALE DES PROGRAMMES**

DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT
Année 2 moyenne
AU PROGRAMME DE FRANÇAIS

Document d'accompagnement au programme de la 2^e AM
2011/2012

p48.physique.relizane www.physique48.org

SOMMAIRE

Introduction

1-Présentation de la discipline

1.1- Objectifs de l'enseignement du français dans le cycle moyen

1.2- **Compétences disciplinaires par cycle / palier / année**

1.3- Objectifs du programme de 2^e AM

1.4- Choix didactiques

2-Compléments didactiques

2.1- Matrice conceptuelle pour le 2^{ème} palier

2.2- Caractéristiques spécifiques du texte narratif

2.3- La description dans le récit

2.4- Illustrations

3- Situations d'apprentissage

3.1- Activités à l'oral

3.2- Activités à l'écrit

3.3- Apprentissages linguistiques

4-Evaluation

4.1- Situations d'intégration

4.2- Outils d'auto-évaluation

5- Annexes

5.1- Glossaire spécifique à la narration

5.2- Bibliographie

Ainsi, les compétences à développer à l'oral et à l'écrit dans le 2^{ème} palier du cycle moyen, sur une durée de 2ans (2^e AM et 3^e AM), ciblent la compréhension et la production de textes relevant du narratif.

1-Présentation de la discipline

1.1-Objectifs de l'enseignement du français dans le cycle moyen

Les objectifs de l'enseignement du français, durant les quatre années du cycle moyen et selon les paliers, sont :

1 ^{er} PALIER : 1 ^e AM <i>Homogénéisation et Adaptation</i>	2 ^{ème} PALIER : 2 ^e - 3 ^e AM <i>Renforcement et Approfondissement</i>	3 ^{ème} PALIER : 4 ^e AM <i>Approfondissement et Orientation</i>
<p>- homogénéiser le niveau des connaissances acquises au primaire, à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits relevant essentiellement de l'explicatif et du prescriptif.</p> <p>- adapter le comportement des élèves à une nouvelle organisation, celle du collège (plusieurs professeurs, plusieurs disciplines), par le développement de méthodes de travail efficaces.</p>	<p>- renforcer les compétences disciplinaires et méthodologiques installées pour faire face à des situations de communication variées, à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits relevant essentiellement du narratif.</p> <p>- approfondir les apprentissages par la maîtrise des concepts clés relevant du narratif.</p>	<p>- consolider les compétences installées durant les deux précédents paliers à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits plus complexes relevant essentiellement de l'argumentatif.</p> <p>- mettre en œuvre la compétence globale du cycle pour résoudre des situations problèmes scolaires ou extra scolaires. L'orientation de l'élève se fera après évaluation des compétences.</p>

1.2- Compétences disciplinaires par cycle / palier / année

Pour assurer la cohérence générale du curriculum, les programmes de français sont conçus selon une démarche descendante (des finalités aux profils de sortie de fin de cycles, des profils de fin de cycles aux profils de paliers, des profils de paliers aux programmes de la discipline par années) pour acquérir et construire des **compétences** ciblées. Rappelons que :

- une **compétence** globale est une macro **compétence** qui intègre les **compétences** terminales de la discipline à un niveau donné ;
- une **compétence** terminale exprime en termes de savoir agir, ce qui est attendu de l'élève au terme d'une période d'études dans un domaine structurant de la discipline ;
- le niveau de **compétence** décrit un degré d'acquisition de la **compétence** terminale ; il est une étape intermédiaire vers la maîtrise de la **compétence** terminale. Une fois atteint par l'apprenant, ce niveau de **compétence** devient un socle (un acquis validé) sur lequel s'appuiera l'apprenant pour amorcer l'étape suivante : celle de l'acquisition d'un autre niveau et ainsi de suite.

Compétence globale du cycle moyen		
Au terme du cycle moyen, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales , l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif et ce, en adéquation avec la situation de communication.		
Compétences globales par palier		
Au terme du 1 ^{er} palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales , l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'explicatif et du prescriptif.	Au terme du 2 ^{ème} palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales , l'élève est capable de comprendre/ produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant du narratif .	Au terme du 3 ^{ème} palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales , l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'argumentatif.

Rappel: La description n'est pas retenue comme type de texte à étudier mais elle est prise en charge durant les quatre années du cycle, au service des autres types de textes.

Compétence globale de la 2^e AM			
À la fin de la 2 ^e AM, l'élève est capable de comprendre/ produire, oralement et par écrit, des textes narratifs qui relèvent de la fiction en tenant compte des contraintes de la situation de communication.			
Domaines	Compétences terminales	Composantes de la compétence	Objectifs d'enseignement/apprentissage
Oral : écouter/parler	CT.1 Comprendre/ produire oralement un récit de fiction.	Savoir se positionner en tant qu'auditeur.	-Etre attentif aux consignes avant l'écoute d'un récit. -Etre en mesure de dépasser les entraves à une bonne écoute (débit, accents, émotions, bruits ...).
		Retrouver les composantes essentielles du récit.	-Identifier le cadre spatio-temporel du récit, les différents personnages et leur statut (héros, personnages principaux, personnages secondaires). - Distinguer les propos du narrateur de ceux des personnages. -Retrouver les passages descriptifs dans une narration. -Distinguer le vraisemblable du merveilleux. - Retrouver le schéma narratif: situation initiale, déroulement des événements, situation finale.
		Produire un récit cohérent et compréhensible.	-Relater de manière audible une histoire (cadre spatio-temporel, personnages, actions). -Respecter le schéma narratif. -Adapter son débit, son intonation à son auditoire.
Lire	C.T.2 Lire/ comprendre des textes narratifs.	Questionner un récit pour en construire le sens.	- Retrouver le schéma narratif en s'appuyant sur les éléments grammaticaux et lexicaux. - Identifier la part respective de la narration, de la description, des discours, dans le récit. - Déterminer le registre du récit : vraisemblable, comique, fantastique, pathétique...
		Distinguer les différents récits et leur visée.	-Identifier le genre auquel appartient le texte lu: conte, légende, roman, ... -Retrouver la visée d'un texte narratif : la morale de la fable, les valeurs du conte, l'interprétation par la légende, ...

Français

		Lire à haute voix un texte narratif devant un public.	-Participer à la lecture de textes narratifs longs en tant que narrateur ou personnage... -Lire de manière expressive un texte narratif (débit, intonation, rythme, volume de la voix...).
Ecrire	C.T.3 Produire un récit de fiction.	Résumer un texte narratif.	- Retrouver les séquences qui font évoluer l'action. - Réécrire le récit de manière à ne conserver que ces séquences (supprimer les expansions : descriptions, dialogues.)
		Construire un récit de fiction cohérent et structuré.	- Déterminer la visée du récit. - Structurer le récit en étapes cohérentes (situation initiale, déroulement des événements, situation finale). - Respecter les constituants de chaque étape. - Produire des expansions par des passages descriptifs, des dialogues qui renseignent sur les lieux ou sur les personnages.

1.3-Objectifs du programme de 2^e AM

Dans le cycle moyen, les éléments structurant les programmes de français sont les macro-actes de parole : expliquer, raconter et argumenter.

En 1^e AM, il s'agissait de « permettre à l'élève de renforcer les **compétences** acquises au primaire par la mobilisation des actes de parole dans des situations de communication plus diversifiées à travers la compréhension et la production de textes de types explicatif et prescriptif. ».

En 2^e AM, il s'agit de rendre l'élève capable de :

A l'oral/compréhension:

- Se positionner en tant qu'auditeur.
- Retrouver les composantes essentielles du récit.

A l'oral/ production:

- Produire un récit cohérent et compréhensible.
- Analyser et synthétiser une information et en rendre compte sous une forme résumée.
- Communiquer de façon intelligible, claire, précise et appropriée.
- Utiliser les ressources de la communication verbale et non verbale.
- Interagir positivement en affirmant sa personnalité mais aussi en respectant l'avis des autres.

En compréhension de l'écrit:

- Questionner un récit pour en construire le sens.
- Distinguer les différents récits et leur visée.
- Lire à haute voix un texte narratif devant un public.

En production écrite:

- Résumer un texte narratif.
- Construire un récit de fiction cohérent et structuré.
- Rechercher seul l'information utile pour résoudre le problème auquel il est confronté (utilisation des usuels : dictionnaires, grammaires et autres mais également Internet et les bibliothèques).
- S'intégrer à un travail d'équipe, un projet mutualisé, en fonction des ressources dont il dispose.
- Manifester sa créativité par des moyens linguistiques.

1.4-Choix didactiques

Le choix de l'entrée dans les programmes du cycle moyen par **les types de textes** obéit à un souci didactique. Le cadre rigoureux qu'offre **la typologie de textes** est à même de permettre à l'élève de construire des savoirs et savoir-faire indispensables à l'installation ultérieure de **compétences** plus complexes dans le cycle secondaire.

Le passage, des **actes de paroles** dans le primaire aux **types de texte** dans le cycle moyen, est une étape nécessaire pour la concrétisation des objectifs assignés à ce cycle.

Les types de textes sont d'autant plus importants dans le cycle moyen qu'ils représentent une transition incontournable vers **les formes de discours** qui seront l'objet d'étude des programmes du cycle secondaire.

La typologie la plus usitée, sur le plan didactique, est celle issue des travaux de WERLICH qui dénombre cinq types, à savoir : l'expositif (l'explicatif), le narratif, l'argumentatif, le descriptif et le prescriptif. Cette typologie s'apparente dans une large mesure à celle élaborée par Jean Michel ADAM.

Devant la multiplicité des types de texte et vu l'organisation du cycle moyen en trois paliers, il a été convenu de retenir quatre types de texte. Ils constituent les objets d'étude du cycle moyen.

<i>Objets d'étude : les types de textes par palier</i>		
1 ^{er} palier	2 ^{ème} palier	3 ^{ème} palier
Le texte explicatif Le texte prescriptif	Le texte narratif	Le texte argumentatif
Le texte descriptif, type récurrent qui s'imbrique dans les autres types, sera étudié tout au long du cycle moyen, essentiellement au 2 ^{ème} palier.		

Il est à rappeler que l'élève du cycle primaire a été confronté aux différentes sortes d'énoncés (qui racontent, qui décrivent, qui expliquent, qui informent, qui

prescrivent...) dans le cadre de la mise en place d'un socle commun des apprentissages.

L'apprenant du cycle moyen, un peu plus avancé dans son métier d'élève, aborde des textes plus élaborés. Il les étudie du point de vue du type auquel ils appartiennent. Il les observe et les analyse pour en dégager les caractéristiques spécifiques (structure, énonciation, outils linguistiques, ponctuation). Cette démarche lui permet de produire, à son tour, des textes explicatifs, prescriptifs, narratifs et argumentatifs.

2- Compléments didactiques

2.1- Matrice conceptuelle pour le 2^{ème} palier

COMPETENCE GLOBALE DU PALIER				
Au terme du 2 ^{ème} palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/ produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant du narratif.				
COMPETENCES GLOBALES PAR ANNEE		CONCEPTS	CONTENUS NOTIONNELS / RESSOURCES	
2 ^e AM	3 ^e AM	2 ^e AM/ 3 ^e AM	2 ^e AM	3 ^e AM

Français

<p>À la fin de la 2^e AM, l'élève est capable de comprendre/ produire, oralement et par écrit, des textes narratifs qui relèvent de la fiction en tenant compte des contraintes de la situation de communication.</p>	<p>À la fin de la 3^e AM, l'élève est capable de comprendre/ produire, oralement et par écrit, des textes narratifs qui relèvent du réel en tenant compte des contraintes de la situation de communication.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Typologie textuelle : -le récit - la description • Narration • Auteur/Narrateur • Fiction /Réalité • Narrateur : -interne -externe • Schéma narratif • Personnages : -portrait, -discours • Actants • Description • Communication • Visée du texte narratif • Syntaxe de l'oral • Progression thématique : -à thème constant, linéaire -le thème et le propos • Grammaire de texte -Cohérence/ Cohésion • Grammaire de phrase 	<ul style="list-style-type: none"> - Le récit fictionnel: la légende, le conte merveilleux, la nouvelle, la fable, le roman. -Niveau de langue : familier, soutenu -Registre : comique, vraisemblable, fantastique, pathétique -Ordre chronologique (déroulement linéaire) -Cadre spatio temporel : lieux, temps (intemporalité du conte), articulateurs logiques et chronologiques - Prosodie, schéma intonatif -Personnages/ actants, actions, -Substitution lexicale et grammaticale - Dialogues -Vocabulaire du merveilleux -Types de phrases -Verbes d'action, de mouvements 	<ul style="list-style-type: none"> - Le récit non fictionnel : le fait divers, le récit de vie, la biographie, l'autobiographie, le roman historique, le reportage. -Niveau de langue : familier, soutenu -Registre : comique, réaliste, dramatique, pathétique -Chronologie (déroulement linéaire ou non linéaire : retours en arrière, anticipations) -Cadre spatio-temporel : lieux, temps du réel, articulateurs logiques et chronologiques -Personnages / actants, actions, - Dialogues, - Monologues -Lexique thématique -Vocabulaire de l'émotion, des sentiments -Types de phrases
---	---	---	---	--

La matrice conceptuelle ci-dessus contient les concepts clés **autour** desquels s'articulent les programmes de français pour le 2^{ème} palier. Ces concepts qui expriment les choix faits dans la construction des programmes de 2^e et 3^e AM ne sont pas présentés dans un ordre donné. Certains contenus notionnels abordés en 2^e AM seront approfondis en 3^e AM.

2.2-Caractéristiques spécifiques du texte narratif

Le texte narratif est une **expression particulière de la communication verbale** (orale ou écrite) qui met en jeu les ressources de la langue **pour multiplier les effets**

sur le destinataire, qu'il soit auditeur ou lecteur. Il se caractérise au double plan de son organisation et des structures linguistiques mises en œuvre.

2.2.1-La structure du récit

Un récit est un texte par lequel un **narrateur** raconte, de manière **organisée**, des événements vécus par un ou plusieurs **personnage(s)**. En général, un récit raconte une histoire comportant trois étapes qui constituent le **schéma narratif**. L'action progresse dans le **temps** et dans l'**espace** selon ces étapes.

(Cf. Illustration A)

Étapes de l'histoire	Éléments constitutifs
I/ Situation initiale	-Présentation des personnages -Indications de temps -Indications de lieu... (Description d'une situation d'équilibre où rien ne se passe encore).
II/Déroulement des événements	
1/ Élément perturbateur	Fait qui met fin à la situation d'équilibre et déclenche les événements.
2/ Série d'événements	Processus de transformations (aventures, péripéties...).
3/ Élément de résolution	Fait par lequel il est mis fin au processus de transformation (Dénouement).
III/ Situation Finale	Nouvelle situation où l'équilibre initial est rétabli ou donne lieu à un nouvel équilibre.

Le récit, le plus souvent, suit un **ordre chronologique**, de l'état initial à l'état final.

2.2.2 - Le narrateur

Le narrateur **raconte** l'histoire (Il ne faut pas le confondre avec l'auteur, personne réelle qui **écrit** le récit). Dans le cadre de sa préparation **pré pédagogique**, l'enseignant(e) doit penser à faire découvrir aux élèves que, dans un récit, la question « Qui voit ? » détermine l'angle sous lequel les événements de l'histoire sont présentés (focalisation). Selon qu'il participe ou non à l'histoire, le narrateur sera un narrateur interne ou un narrateur externe. (Cf. Illustration B)

Point de vue du narrateur	Où se trouve le narrateur ?	Que sait -il des faits ?	Que sait-il des personnages ?
Focalisation zéro : narrateur omniscient, omniprésent	En dehors de l'histoire Récit raconté à la 3 ^{ème} personne.	Tout : ce qui arrive, ce qui peut arriver, ce qui pourrait advenir.	Tout : sentiments, intentions, pensées...
Focalisation interne : narrateur-personnage	A l'intérieur de l'histoire Récit raconté à la 1 ^{ère} personne.	Seulement ce qu'il peut voir ou entendre.	Seulement ce qu'il ressent, ce qu'il pense lui-même.
Focalisation externe : narrateur-témoin	En dehors de l'histoire : Récit raconté à la 3 ^{ème} personne.	Uniquement ce qu'il voit ou entend.	Rien.

2.2.3- Les personnages et l'action dans le récit

Dans un récit de fiction, les personnages sont des « êtres de papier » qui n'existent que dans le texte. Ils peuvent être nommés (exemple :Thérèse...), ou simplement désignés (le prince, la princesse, le pêcheur...).

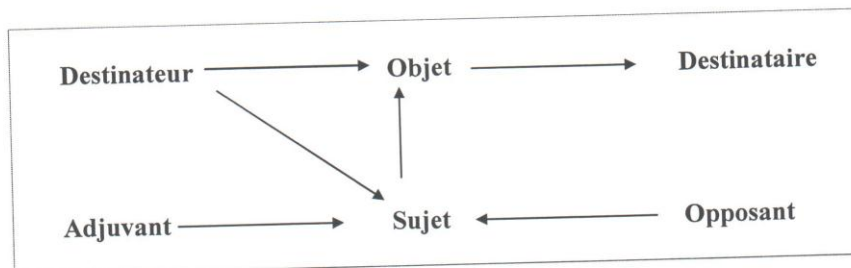
Les personnages sont généralement caractérisés. L'auteur dresse leur portrait (physique et/ou moral) et leur accorde la parole (dialogues). Ce qui donne au lecteur une impression de réalité.

Les personnages forment un système dans lequel ils se définissent les uns par rapport aux autres. Dans ce système, le personnage ne se situe pas seulement par « ce qu'il est » mais surtout par « ce qu'il fait », c'est-à-dire sa fonction.

Les fonctions des personnages se groupent en six grandes classes qui constituent le schéma actantiel :

- **Destinateur** : il détermine la tâche du héros.
- **Destinataire** : il bénéficie des résultats de l'action.
- **Sujet** : c'est le héros. Il poursuit un but.

- **Objet** : ce que le héros cherche à atteindre.
- **Adjuvant** : c'est celui qui aide le héros dans son action.
- **Opposant** : c'est celui qui fait obstacle à l'action du sujet.



Le schéma actantiel ne doit pas être appliqué de façon mécanique : il doit surtout aider à appréhender le récit comme une dynamique. (Cf. Illustration C)

2.2.4 - L'espace et le temps

Dans un récit, les événements racontés se situent dans l'espace et dans le temps qui constituent le contexte de l'histoire. Pour analyser le cadre spatial, le relevé des indicateurs spatiaux permet de déterminer les lieux cités et leurs caractéristiques (clos, ouverts, accessibles, inaccessibles...). L'étude du cadre temporel permettra de définir les étapes du récit, les moments de l'action, la durée de l'histoire. (Cf. Illustration D)

2.3 - La description dans le récit

Un passage descriptif constitue une pause dans les événements. Il a pour objectifs de présenter un personnage, un lieu, un paysage ou un objet; de faire exprimer des sentiments pour donner un cadre psychologique au récit. Le lecteur peut ainsi se représenter ce qui est décrit.

FONCTIONS (Pourquoi ?)	FOCALISATION (Qui décrit ?)	OBJET (Quoi ?)	FORMES (Comment ?)	OUTILS LINGUISTIQUES (A l'aide de quoi ?)
-pause dans les événements : (insérée dans le récit) - fonction narrative : pour	- description subjective (description à travers le regard d'un personnage)	-un personnage(le portrait) -une action, un événement -un objet	- description statique -description	-champs lexicaux -langage de l'évocation -vocabulaire de l'affect -l'énumération -figures de style -comparaisons et

Français

donner un cadre à l'action, pour souligner la psychologie des personnages.		-un paysage -une ambiance -un climat -une atmosphère -un lieu	itinérante	métaphores -verbes d'état/ -verbes de mouvements -verbes de perception -indicateurs de lieu (localisation spatiale) -indicateurs de temps -qualifiants (adjectifs, compléments du nom, subordonnée relative) -temps de la description : imparfait, présent de l'indicatif.
-fonction poétique : pour donner une image.	-description objective			

- Dans le récit la description est organisée de l'ensemble vers le détail (ou inversement). L'objet décrit est annoncé soit au début de la description soit à la fin, c'est le thème-titre qui sera décomposé en plusieurs sous-thèmes (1,2,3,4,5...).

Thème-titre (Objet de la description)			
Éléments composant l'objet décrit (les sous-thèmes)	Caractérisation		
	Adjectif qualificatif	Complément du nom	Subordonnée relative
Sous-thème 1			
Sous-thème 2			
Sous-thème 3			
Sous-thème 4			
Sous-thème 5....			

L'objet décrit et ses éléments sont caractérisés par des adjectifs qualificatifs, des compléments de nom ou des propositions subordonnées relatives. Le choix des qualifiants détermine l'impression qui se dégage de la description.(Cf. Illustration E)

2.4-Illustrations

A-Le schéma narratif

Texte 1 : Il était une fois un pêcheur qui vivait à la campagne avec sa femme. Ils habitaient une	I/ Situation initiale Les personnages : un pêcheur et sa femme. Leur situation : ils étaient pauvres.
---	--

<p>pauvre cabane.</p> <p>Un jour, le pêcheur attrapa une carpe. Celle-ci proposa un marché :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si tu me laisses repartir, tu auras tout ce que tu voudras. - Affaire conclue, répondit le pêcheur. <p>Aussitôt arrivé chez lui, il conta l'aventure à sa femme. Celle-ci demanda une maison. L'homme retourna au lac et présenta le souhait de son épouse. La carpe exauça ce souhait sur le champ. Le pêcheur et sa femme poussèrent des cris de joie en voyant la belle petite maison. Hélas, la femme du pêcheur, qui avait goûté à la richesse, voulut, quelques mois plus tard, habiter dans une magnifique demeure. La carpe exauça encore ce souhait. Elle voulut ensuite habiter dans un château et être la reine du pays. La carpe accepta mais pour la dernière fois.</p> <p>La femme patienta de longs mois sans rien demander, mais un jour, elle demanda à son mari d'aller voir la carpe, car elle voulait habiter la lune. Le pauvre homme alla de nouveau voir la carpe.</p> <p>La carpe, très courroucée, fit un geste et le pêcheur et sa femme se retrouvèrent dans leur petite cabane, aussi pauvres qu'auparavant. Quant à la carpe, elle disparut pour toujours.</p> <p style="text-align: right;"><i>Contes d'Algérie</i> Textes recueillis par G. Baroud</p>	<p>II/ Déroulement des événements</p>	<p>1/Elément perturbateur :</p> <p>Le pêcheur attrapa une carpe. Elle lui promit d'exaucer ses vœux s'il acceptait de la libérer.</p>
	<p>2/Série d'événements :</p> <p>-Le pêcheur raconta son aventure à sa femme. -Celle-ci demanda d'abord une maison, ensuite une magnifique demeure, puis elle voulut habiter un château. (voir verbes d'action dans le texte) Ses vœux furent exaucés. -Enfin, elle voulut habiter la lune.</p>	
	<p>3/ Elément de résolution :</p> <p>La carpe, en colère, refusa non seulement d'exaucer le dernier vœu mais aussi décida de tout retirer au couple.</p>	
	<p>III/ Situation Finale</p> <p>Le pêcheur et sa femme se retrouvèrent aussi démunis qu'avant.</p>	

B-Le narrateur

Français

<p>Texte 2 :</p> <p><u>Thérèse</u> jouait avec une indifférence qui irritait Camille. <u>Elle</u> prenait (1) sur elle le gros chat tigré (...), le caressait (1) d'une main, tandis qu'elle posait (1) les dominos de l'autre. Les soirées du jeudi étaient un supplice pour elle, souvent elle se plaignait d'un malaise, d'une forte migraine, afin de ne pas jouer, de rester oisive, à moitié endormie.</p> <p>Un coude sur la table, la joue appuyée sur la paume de la main, elle regardait les invités de sa tante et de son mari, elle les voyait à travers une sorte de brouillard jaune et fumeux qui sortait de la lampe. Toutes ces têtes-là l'exaspéraient (2). Elle allait de l'une à l'autre avec des dégoûts profonds (2).</p> <p>D'après Emile Zola, <i>Thérèse Raquin</i>.</p>	<p>Récit raconté à la 3^{ème} personne.</p> <p>Dans le premier paragraphe, le narrateur rapporte :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les actions accomplies par Thérèse (1), - ce qu'elle ressent (passages mis en gras). <p>Dans le deuxième paragraphe, la présence des deux verbes de perception visuelle « regardait » et « voyait » montre que la narration se fait à travers le regard de Thérèse d'où la présence de marques de jugement (2).</p>
--	---

<p>Texte 3 :</p> <p><i>A bord d'un sous-marin fabuleux, le Nautilus, le narrateur observe à travers des hublots les fonds marins.</i></p> <p>Je regardai à mon tour, et je ne pus réprimer un mouvement de répulsion. <u>Devant mes yeux</u> s'agitait un monstre horrible, digne de figurer dans les légendes tératologiques.</p> <p>Jules Verne, <i>Vingt mille lieux sous les mers</i>.</p>	<p>Le narrateur est un personnage du récit (emploi de la 1^{ère} personne).</p> <p>Tout ce qui est décrit, tout ce qui est vu, ne l'est qu'à travers le regard du personnage.</p> <p>Vision subjective.</p>
---	---

<p>Texte 4:</p> <p>Une heure environ avant le coucher du soleil, un homme qui voyageait à pied entra dans la petite ville. Les rares habitants qui se trouvaient, en ce moment, à leurs fenêtres ou sur le seuil de leurs maisons, regardaient ce voyageur avec une sorte d'inquiétude. Il est difficile de rencontrer un passant d'un aspect plus misérable. C'était</p>	<p>Narrateur externe. Récit raconté à la 3^{ème} personne.</p> <p>Le narrateur se contente de donner des informations en évoquant un personnage (qui</p>
--	---

<p>un homme de moyenne taille, trapu et robuste, dans la force de l'âge. Il pouvait avoir quarante-six ou quarante-huit ans. [...]</p> <p>Personne ne le connaissait. Ce n'était évidemment qu'un passant. D'où venait-il ? du midi. Des bords de la mer peut-être. (...) Cet homme avait dû marcher tout le jour. Il paraissait très fatigué. Des femmes l'avaient vu s'arrêter sous les arbres du boulevard et boire à la fontaine. Il fallait qu'il eût bien soif, car des enfants qui le suivaient le virent encore s'arrêter et boire à la fontaine du marché.</p> <p style="text-align: right;">D'après Victor Hugo, <i>Les misérables.</i></p>	<p>n'est pas nommé) et en dressant son portrait physique dans lequel il insiste surtout sur les éléments extérieurs.</p> <p>La vision du narrateur est limitée d'où certains passages du texte qui montrent un manque de précision (passages mis en gras).</p> <p>L'absence de détails crée une impression de mystère qui pousse le lecteur à lire la suite de l'histoire.</p>
---	---

C-Le schéma actantiel

<p>Texte 5 : Les deux frères, la marmite et le bâton</p> <p>Il était une fois deux frères : l'un était pauvre, l'autre avait du bien. Le premier avait quatre filles ; le riche était sans enfant.</p> <p>Le pauvre, pour pouvoir nourrir sa famille, coupait du bois qu'il vendait à la ville. Un jour, c'était jour de fête ; il n'avait chez lui rien à manger. Il partit couper du bois. Un jubahier sauvage lui dit : « Que me veux-tu aujourd'hui ? C'est fête et j'invoque Dieu.</p> <p>— J'ai faim, dit le bûcheron ; donne-moi de quoi manger, sinon je te coupe.</p> <p>— Prends cette marmite, répondit le jubahier, et garde-la ; elle te nourrira jusqu'à ta mort. Quand tu voudras quelque chose, dis-le-lui ; elle te le donnera. »</p> <p>Le bûcheron emporta la marmite chez lui, la tourna par terre et lui dit : « Donne-moi du bien.</p> <p>— Voilà », dit-elle, en faisant apparaître un tas de pièces d'or.</p> <p>Le pauvre, qui l'était moins maintenant, en profita pour acheter des habits à ses enfants. Mais une de ses filles, en visite chez son oncle, raconta l'incroyable histoire.</p> <p>« Il y a chez nous une marmite remplie de richesses. »</p> <p>Le frère se rendit chez le bûcheron.</p> <p>« Donne-moi la marmite que tu possèdes pour que je nourrisse mes hôtes.</p> <p>— Je ne te la donnerai pas, car c'est elle qui fait vivre mes enfants.</p> <p>— Si tu ne me la donnes pas, je te tue. »</p> <p>Le bûcheron eut peur. Il donna la marmite à son frère et se mit à pleurer. « Demeurez en paix, dit-il à ses enfants ; puisque je ne peux subvenir à vos besoins, je m'en vais errer dans le pays. »</p> <p>Le pauvre homme partit, resta absent pendant trois mois sans revenir à la ville. Lorsque le jour de fête arriva de nouveau, il se rendit à l'endroit où se trouvait le jubahier sauvage qu'il frappa de sa hache tranchante. Une femme en sortit, le salua et dit : « Pourquoi n'es-tu pas rassasié ?</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Les actants</th> <th>Éléments correspondants</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Destinateur</td> <td>- La pauvreté</td> </tr> <tr> <td>Sujet</td> <td>- Un pauvre bûcheron</td> </tr> <tr> <td>Objet</td> <td>-Nourrir sa famille</td> </tr> <tr> <td>Adjuvants</td> <td>-Le jubahier sauvage - La femme - La marmite - Le jour de fête - Le bâton - Les villageois</td> </tr> <tr> <td>Opposants</td> <td>-La cupidité du frère - Le manque de discrétion de sa fille - L'injustice</td> </tr> <tr> <td>Destinataire</td> <td>-Les gens du village - Le bûcheron et sa famille</td> </tr> </tbody> </table>	Les actants	Éléments correspondants	Destinateur	- La pauvreté	Sujet	- Un pauvre bûcheron	Objet	-Nourrir sa famille	Adjuvants	-Le jubahier sauvage - La femme - La marmite - Le jour de fête - Le bâton - Les villageois	Opposants	-La cupidité du frère - Le manque de discrétion de sa fille - L'injustice	Destinataire	-Les gens du village - Le bûcheron et sa famille
Les actants	Éléments correspondants														
Destinateur	- La pauvreté														
Sujet	- Un pauvre bûcheron														
Objet	-Nourrir sa famille														
Adjuvants	-Le jubahier sauvage - La femme - La marmite - Le jour de fête - Le bâton - Les villageois														
Opposants	-La cupidité du frère - Le manque de discrétion de sa fille - L'injustice														
Destinataire	-Les gens du village - Le bûcheron et sa famille														

Français

— La marmite que tu m'as donnée m'a été prise par mon frère ; je n'ai pas pu l'en empêcher.

— Attends-moi ici », dit-elle. Puis elle rentra dans l'arbre et apporta un grand bâton.
« Quand tu seras près de la ville, tu t'arrêteras jusqu'à ce que les gens soient dans la mosquée ; alors lâche ton bâton et dis-lui : "Prends mon droit à ceux qui m'ont lésé." »
Le bûcheron prit le bâton et se rendit à la porte de la mosquée.
Lorsque les gens sortirent de la prière, le bâton lui échappa et frappa tous les assistants sans exception. Chacun s'en retourna à la mosquée et les chefs dirent : « L'injustice est descendue dans la ville. Dieu pèse sur nous ; que celui qui a été lésé se présente ; nous lui rendrons son dû.
— Le propriétaire du bâton est à la porte de la mosquée et pleure, dit quelqu'un.
— Entre, lui dit-on ; indique-nous celui qui t'a pris ton bien.
— C'est mon frère qui m'a enlevé de force ma marmite.
— Demande ce que tu veux.
— Rendez-moi ma marmite et partagez la fortune de mon frère entre lui et moi, car j'ai des enfants et il n'en a pas. »
On lui donna ce qu'il voulait, et l'on invoqua Dieu qui envoya une forte pluie parce que la justice avait triomphé.

Contes berbères

D- L'espace et le temps

<p>Texte 6 :</p> <p>Le cri déchira la nuit (1) comme une détonation, mais il fut si vite et si brusquement étouffé que Simon Templar ouvrit les yeux et se demanda un instant s'il n'avait pas rêvé.</p> <p>A l'intérieur de la voiture (2), l'obscurité était impénétrable. Au-dehors (3), à travers la fine couche de givre et de buée qui grimpait sur la vitre, il ne distinguait que l'ombre de quelques arbres dont les silhouettes se découpaient tristement sur l'uniforme pâleur du ciel. Un rapide coup d'œil à l'écran lumineux de son bracelet-montre lui indiqua qu'il était cinq heures moins le quart(4).</p> <p>Leslie Charteris, <i>Une aventure du Saint, En petites coupures</i>. Traduction française Sophie Troubac, éditions J'ai lu, 1997.</p>	<p>Le narrateur précise le cadre spatio-temporel de l'action.</p> <p><u>L'espace</u> :(2) et(3)</p> <p><u>Le temps</u> :(1) et(4)</p>
--	---

E-La description

<p>Texte 7 :</p> <p>Le cordonnier, fils de cordonnier, vivait en <u>sa boutique</u>. (...) Que de choses en trente pieds carrés ! <u>Rayons</u> bourrés de formes, <u>casiers</u> pleins de clous, <u>souliers</u> neufs ou éclopés, <u>machine à coudre</u>, un petit <u>poêle</u> rageur qui dévorait son bois en cuisant la soupe. Ajoutez la grosse <u>lampe</u> et son <u>abat-jour</u>, les <u>calendriers</u> et les <u>images</u>, une <u>tablette</u> devant la fenêtre chargée du plus étonnant mélange d'alènes, de tranchets, de lissoirs, de marteaux, de rognures de cuir et de journaux. Il semblait qu'il n'y eût plus de place pour le cordonnier. Pourtant, il a été là pendant plus de quarante ans, assis sur son tabouret sans dossier et ses cheveux noirs, toujours aussi drus, y sont devenus blancs.</p> <p>D'après J. Cressot, le <i>Pain au lièvre</i>.</p>	<p>- Le thème titre : la boutique du cordonnier (le lieu décrit). La deuxième phrase du texte montre qu'il s'agit d'un espace exigü mais rempli d'objets.</p> <p>- Les sous-thèmes : les éléments qui composent la boutique (rayons, casiers, souliers, machine à coudre, poêle, lampe, abat-jour, calendriers, images, tablette).</p>
---	--

<p>Texte 8 :</p> <p>Cette <u>mère</u> encore jeune avait un <u>visage</u> agréable à regarder, des <u>joues</u> pleines, des <u>yeux</u> qui souriaient même quand elle était fâchée, un <u>front</u> tranquille et sans rides, qu'encadraient des <u>cheveux</u> châtons bien tirés et lisses, et déjà clairsemés, qu'elle couvrait d'un mouchoir</p>	<p>Le personnage décrit une jeune mère.</p> <p>Portrait physique</p> <p>Partie du corps décrite : le visage</p> <table border="1" data-bbox="1013 1724 1492 1780"> <tr> <td>Traits</td> <td>Caractérisation</td> </tr> </table>	Traits	Caractérisation
Traits	Caractérisation		

Français

<p>blanc lorsqu'elle faisait son ménage (...). On avait la même impression, en l'apercevant, qu'on éprouve devant un paysage modéré dans ses lignes, dont on dit : « Comme il est reposant ! ». La bonne humeur (1) était en elle, et c'est une forme de la paix (2). Elle ne se plaignait pas de travailler (3), mais la moindre minute de tranquillité lui semblait un bienfait inestimable (4).</p>	physiques retenus	Eléments du texte	Nature
	- joues	- pleines	- Adjectif
	- yeux	- qui souriaient	- Subordonnée relative
	- front	- tranquille	- Adjectif
	- cheveux	- châains, tirés lisses, clairsemés.	- Adjectifs (énumération)
<p>D'après René Bazin, <i>le Blé qui lève</i>.</p>			
<p>Portrait moral</p> <p>Traits de caractère retenus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la bonne humeur (1) - la paix (2) - le courage (3) - la clairvoyance (4) 			

<p>Texte 9:</p> <p>C'est <u>une table ronde</u> à quatre pieds, recouverte d'une toile cirée à quadrillage rouge et gris. <u>Au centre, un carreau de céramique</u> tient lieu de dessous de plat, le dessin est entièrement masqué, du moins rendu méconnaissable, par <u>la cafetière</u> qui <u>est posée dessus</u>.</p> <p><u>La cafetière</u> est en faïence brune. Elle est formée d'une <u>boule</u> qui surmonte un <u>filtre</u> cylindrique muni d'un <u>couvercle</u> à champignon. Le <u>bec</u> est légèrement ventru à la base. Le bec, l'<u>anse</u> et le champignon du couvercle sont de couleur crème. Tout le reste est d'un brun clair très uni, et brillant.</p> <p style="text-align: right;">D'après Alain Robbe-Grillet, « <i>Visions réfléchies</i> » in <i>Instantanés</i>.</p>	<p>On commence par préciser le décor autour de l'objet décrit. La cafetière est posée sur un carreau de céramique qui se trouve sur la table.</p> <table border="1"> <tr> <td colspan="4">Objet de la description : la cafetière</td> </tr> <tr> <td colspan="4">Caractérisation : en faïence brune</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Les détails</td> <td colspan="3">caractérisation</td> </tr> <tr> <td>Adjectif qualificatifs</td> <td>Complément du nom</td> <td>Subordonnée relative</td> </tr> <tr> <td>Boule</td> <td></td> <td></td> <td>qui surmonte un filtre</td> </tr> <tr> <td>Filtre</td> <td>cylindrique</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Couvercle</td> <td></td> <td>à champignon</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Bec</td> <td>ventru, crème</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Anse</td> <td>Crème</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Objet de la description : la cafetière				Caractérisation : en faïence brune				Les détails	caractérisation			Adjectif qualificatifs	Complément du nom	Subordonnée relative	Boule			qui surmonte un filtre	Filtre	cylindrique			Couvercle		à champignon		Bec	ventru, crème			Anse	Crème		
Objet de la description : la cafetière																																				
Caractérisation : en faïence brune																																				
Les détails	caractérisation																																			
	Adjectif qualificatifs	Complément du nom	Subordonnée relative																																	
Boule			qui surmonte un filtre																																	
Filtre	cylindrique																																			
Couvercle		à champignon																																		
Bec	ventru, crème																																			
Anse	Crème																																			

Français

<p>Texte 9 :</p> <p>La forêt était déjà en pleine joie magique. Elle avait commencé sa fête nocturne de printemps.</p> <p>Un aulne avait ouvert brusquement ses bourgeons et déplié ses feuilles. Un érable venait de fendre ses bourgeons à fleur. Il était allumé d'une lumière mate comme un arbre de farine.</p> <p>Partout, les bourgeons s'ouvraient : tous les arbres allumaient, peu à peu, des feuilles neuves. C'était comme la lueur de plusieurs lunes. Une lueur blanche pour les feuilles d'aulnes, les pétales d'érables, les feuilles de fayards, la mousse du peupliers ; une lueur mordorée pour bouleaux ; une lueur de cuivre pour les saules et un immense éclairage vert qui dominait tout (...).</p> <p>Les odeurs coulaient, toutes fraîches. Ça sentait le sucre, la prairie, la montagne, l'eau, la sève, le sirop de bouleau, la confiture de myrtille, la gelée de framboise, l'infusion de tilleul, la menuiserie neuve et le drap neuf.</p> <p>Toutes les salles de la forêt, tous les couloirs, les piliers, les voûtes, silencieusement éclairés attendaient.</p> <p>Le vent se fit attendre. Puis il vint.</p> <p>Et la forêt se mit à chanter pour la première fois de l'an.</p> <p align="right">D'après Jean Giono, <i>Que ma joie demeure</i>.</p>	<p>Lieu : une forêt</p> <p>Scène décrite : Une fête nocturne de printemps.</p> <p>Pour réaliser cette description le narrateur ne se contente pas de donner des détails visuels, il utilise aussi des informations recueillies par d'autres sens.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left; padding: 2px;">Détails relevant de différents sens</th> <th style="text-align: left; padding: 2px;">Eléments du texte</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 2px;">Détails visuels (la vue)</td> <td style="padding: 2px;">-des bourgeons, des feuilles, des arbres... - la lumière, les lueurs blanches, l'éclairage... -les couleurs citées : blanche, mordorée, vert.</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Détails olfactifs (l'odorat)</td> <td style="padding: 2px;">-les odeurs toutes fraîches (sucre, la prairie, la montagne, l'eau, la sève, le sirop de bouleau...).</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Détails auditifs (l'ouïe)</td> <td style="padding: 2px;">-emploi de l'adverbe « silencieusement ». - le bruit du vent. - le chant de la forêt.</td> </tr> </tbody> </table> <p>L'impression dominante qui se dégage de cette description est celle d'une ambiance festive, où les lueurs, les couleurs et les odeurs se marient. Cette fête se passe dans une forêt comparée à un château (salles, couloirs, piliers, voûtes).</p>	Détails relevant de différents sens	Eléments du texte	Détails visuels (la vue)	-des bourgeons, des feuilles, des arbres... - la lumière, les lueurs blanches, l'éclairage... -les couleurs citées : blanche, mordorée, vert.	Détails olfactifs (l'odorat)	-les odeurs toutes fraîches (sucre, la prairie, la montagne, l'eau, la sève, le sirop de bouleau...).	Détails auditifs (l'ouïe)	-emploi de l'adverbe « silencieusement ». - le bruit du vent. - le chant de la forêt.
Détails relevant de différents sens	Eléments du texte								
Détails visuels (la vue)	-des bourgeons, des feuilles, des arbres... - la lumière, les lueurs blanches, l'éclairage... -les couleurs citées : blanche, mordorée, vert.								
Détails olfactifs (l'odorat)	-les odeurs toutes fraîches (sucre, la prairie, la montagne, l'eau, la sève, le sirop de bouleau...).								
Détails auditifs (l'ouïe)	-emploi de l'adverbe « silencieusement ». - le bruit du vent. - le chant de la forêt.								

<p>Texte 10 : La Cigale et La Fourmi</p> <p>La Cigale, ayant chanté Tout l'été, Se trouva fort dépourvue Quand la bise fut venue : Pas un seul petit morceau De mouche ou de vermisseau. Elle alla crier famine Chez la Fourmi sa voisine, La priant de lui prêter Quelque grain pour subsister Jusqu'à la saison nouvelle. « Je vous paierai, lui dit-elle, Avant l'Août, foi d'animal, Intérêt et principal. » La Fourmi n'est pas prêteuse : C'est là son moindre défaut. « Que faisiez-vous au temps chaud ? Dit-elle à cette emprunteuse. - Nuit et jour à tout venant Je chantais, ne vous déplaise. - Vous chantiez ? j'en suis fort aise. Eh bien ! dansez maintenant. »</p> <p style="text-align: right;"><i>La Fontaine, Fables.</i></p>	<p>Une fable : court récit en vers ayant un but didactique.</p> <p>Personnages de la fable : La Cigale et La Fourmi. La Cigale : elle est présentée comme imprévoyante et insouciante. La Fourmi : elle est décrite comme travailleuse et prévoyante.</p> <p>Le dialogue : L'auteur fait parler les deux personnages qui s'opposent dans un dialogue : -Utilisation de guillemets. -A l'intérieur du dialogue, chaque changement d'interlocuteur est marqué par un tiret. -Les paroles de la Fourmi viennent renforcer l'information donnée par l'auteur « La Fourmi n'est pas prêteuse ».</p> <p>La morale Elle est implicite, le lecteur tire un enseignement de cette histoire : pour pouvoir subsister il faut travailler, se montrer prévoyant et compter sur soi-même.</p>
---	---

3-Les situations d'apprentissage

Partant du principe que les apprentissages consistent en des alternances entre l'exploitation de « situations didactiques » et l'exploitation de « situations cibles », il faut permettre à l'élève d'acquérir de nouvelles ressources et l'entraîner à intégrer ses acquis. Pour cela la pratique de **situations problèmes** fondée sur l'activité, donne l'occasion à l'élève d'expliquer sa démarche, d'explicit sa pensée et de justifier ses choix pour répondre aux questions posées ou au problème à résoudre,
 « **La situation-problème est une situation d'apprentissage signifiante et concrète.** Elle a un lien avec la réalité de l'élève, l'interpellant en faisant naître chez lui un questionnement. » Cf. Guide Méthodologique d'Elaboration des Programmes, juin 2009.

3.1 - Activités à l'oral

Dans la communication, l'oral a toujours précédé l'écrit. En classe, malgré son caractère éphémère, l'oral est prédominant. Pendant l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, c'est par l'oral que l'apprenant découvre les sonorités et la prosodie de la langue cible.

Dans la continuité des programmes du cycle primaire et de la 1^e AM, l'enseignement /apprentissage de la langue française, en 2^e AM, doit :

- privilégier la communication orale avec le groupe-classe et avec l'enseignant(e) pour faciliter la prise de parole,
- viser à développer les compétences de compréhension de l'oral et d'expression orale par des activités ciblées ;
- entraîner les élèves :
 - ▶ à écouter, percevoir, reconnaître et (re)produire les caractéristiques phonologiques, prosodiques et syntaxique de la langue étrangère à partir d'une variété de supports **oraux** (textes narratifs, documentaires, poétiques...) de préférence authentiques ;
 - ▶ à analyser, interpréter et présenter les informations contenues dans des supports **iconographiques** (images, photographies, B.D. planches dessinées...), les images sont là pour aider les élèves à appréhender le contenu et à dire leurs émotions ;
 - ▶ à mémoriser des morceaux choisis dans des textes narratifs, présentant des situations motivantes pour une mise en voix ou une mise en scène ;
 - ▶ à acquérir des **compétences** linguistiques pour pouvoir dire de « manière compréhensible et audible ».

3.1.1-La mise en œuvre de la parole

Pour pouvoir **dire** en langue étrangère, tout élève doit être placé en confiance et avoir sa place dans la parole qui se construit en classe entre les différents interlocuteurs : l'enseignant(e) et les pairs.

La construction de cette parole s'opère par la mise en place de **deux compétences de communication** qui sont **la compréhension de l'oral (écouter) et l'expression orale (parler)**. Celles-ci sont en interaction incessante et continue ; l'une développant l'autre et vice-versa.

L'élève doit apprendre à écouter pour mieux dire: on écoute différemment selon que l'on doit écouter pour apprendre, pour écrire une leçon, pour noter une consigne d'exercice, pour écrire un texte sous la dictée, pour mémoriser un texte, une poésie, pour se préparer à répondre, à participer à un dialogue, à un échange... La réponse faite à l'interlocuteur doit prendre en considération son statut, ses attentes, sa demande, son point de vue.

L'apprentissage de l'écoute est étroitement lié à la qualité sonore du message. En effet, on ne peut prêter attention à un énoncé que s'il est audible, clair, ordonné et régulé pour le comprendre et préparer la réponse.

La compréhension du message oral repose sur des faits suprasegmentaux comme le timbre, l'articulation, l'intonation de la voix du locuteur, et sur le respect de la construction syntaxique et sur le choix du lexique.

L'élève doit prendre conscience des paramètres de la communication pour qu'à son tour son message soit compris par ses interlocuteurs.

3.1.2-Conduite d'une activité d'oral

La séance d'oral se construit selon un procédé de combinatoire des différentes activités proposées dans le programme de 2^e AM (Cf. programme- Ch.3.3 les activités) ; comme il serait souhaitable de transposer ces activités au contexte de la classe. En effet c'est ce contexte, vécu par les apprenants, qui favorisera leur motivation, leur adhésion et leur prise de parole. Partant de ce principe, la séance d'oral se construira sur et à partir des besoins des apprenants : ainsi, ceux-ci seront au centre de leur apprentissage.

La séance d'oral prend appui sur un texte oral de départ ou sur toute forme de support, oral et/ou iconographique pour maintenir ou relancer la parole des élèves. Sa durée sera variable en fonction des objectifs visés et de l'intérêt que les élèves manifestent au thème proposé ; cependant, elle ne doit pas se prolonger indéfiniment car elle peut lasser et perdre son intérêt et son enjeu.

En pratique de classe, la séance d'oral sera organisée ainsi :

- Une phase de découverte des supports oraux et/ou iconographiques,
- Une phase d'analyse des documents et de systématisation des éléments verbaux et non-verbaux,
- Une phase de fixation par l'application et le réemploi.

La démarche se traduira par des actions de répétition, de substitution, de commutation, de systématisation, de réemploi, de mémorisation pour produire des énoncés cohérents.

Pendant l'oral collectif ou individuel, lors de la pratique des activités, l'enseignant(e) veillera à travailler avec les élèves les spécificités de l'oral comme :

- **Les traits prosodiques** : les pauses, les accents toniques, les accents d'insistance, le débit, le rythme, les modifications de la courbe intonative qui peuvent aider à comprendre l'attitude et l'état d'esprit du locuteur.
- **Les liaisons et les enchaînements** : les liaisons et les enchaînements sont difficilement perceptibles dans des énoncés oraux.
- **Les niveaux de langue** : il est évident qu'on ne s'adresse pas de la même manière à un professeur, à un ami, à un camarade de classe, à une personne âgée, à un enfant ou à un parent. De plus la situation de communication définira le choix du niveau de langue : on ne parlera pas avec le même vocabulaire selon que l'on fait un exposé devant toute la classe ou si l'on répond oralement à un camarade dans la cour de l'établissement.
- **La gestuelle, les mimiques et la proxémie** jouent un rôle important dans la communication orale particulièrement lors de la dramatisation ou de la théâtralisation d'un texte ou d'un dialogue pris dans un texte narratif.

3.1.3-Les activités

Dans le cadre des activités orales retenues pour la **compétence** « **Comprendre/produire oralement un récit de fiction** », les pratiques orales qui libéreront la parole chez les élèves doivent occuper une place importante dans le cadre de l'enseignement/ apprentissage.

Ainsi, les activités retenues dans le programme d'enseignement/apprentissage de 2^e AM ciblent le développement **d'aptitudes cognitives** comme : observer, repérer, reconnaître, associer, classer, deviner, anticiper, formuler des hypothèses, reformuler des contenus et...Jouer un rôle (jeu de rôle). Les documents sonores et/ou iconographiques serviront de supports pour : résumer, mimer, redire, reformuler, jouer. Les activités peuvent être entrecroisées pour faire ressortir les différentes formes d'énoncés narratifs oraux :

- Les élèves sont invités à raconter :
 - ▶ un souvenir (à la première personne),
 - ▶ une histoire lue, entendue (à la troisième personne),
 - ▶ une histoire vue (film, documentaire de fiction).
- Ils sont invités à décrire une image, un lieu, un paysage, une photographie, un objet pour les prolonger par un récit comme dans les contes qui seront étudiés. La description ayant un rôle dans le déroulement du récit : elle peut être une pause dans le déroulement des événements comme elle peut être le point de départ d'une aventure pour le personnage principal.
- Parmi les activités orales, il faut inscrire la **récitation** de poèmes.

La récitation : il sera proposé aux élèves des poèmes plus ou moins courts, des fables qui portent en eux une musicalité et une mélodie d'assonances et d'allitérations pour entraîner à la fois la mémoire et la diction.

Cet exercice affine l'écoute, la recherche du sens et le goût des mots agencés selon un ordre particulier qui procure le plaisir de réciter. Il permet de poser le volume de la voix. Le poème récité doit être rendu intelligible par l'articulation, le débit, l'intonation et le rythme.

Parallèlement à la mémoire et à la voix, il est important d'installer chez les élèves des éléments significatifs comme le mime, la mimique, le jeu de rôle pendant l'exercice de récitation cela leur permettra d'occuper l'espace par le corps et par la voix.

Exemples d'applications	Activités
Ecouter/parler	*Ecouter avec attention pour mémoriser un texte court pour en repérer des éléments (personnages, lieu...) *Ecouter pour prendre la parole en respectant le temps de parole des autres interlocuteurs. *...
Assurer l'audibilité du texte dit	*Exercices de diction (articulation, rythme, prononciation...) *Lecture à haute voix,

Français

	*Récitation de textes mémorisés. *...
Définir la situation de communication	*Exercice de formulation ou de reformulation en tenant compte du statut de l'interlocuteur, du registre de langue, du lieu... * Choix du vocabulaire et de la manière de dire le texte ou la réponse à la question posée. *...
Utiliser différentes formes d'énoncés narratifs	*Résumé oral à partir d'une écoute d'un document sonore, d'une lecture de texte narratif, d'une observation d'image, *Echange oral sur des textes lus ou entendus. *...

3.2 - Activités à l'écrit

Pour mener les activités de compréhension et de production de l'écrit, l'enseignant choisira parmi le large éventail de récits de fiction relevant des genres définis dans le programme (la légende, le conte merveilleux, la fable, la nouvelle, extraits de roman) des textes authentiques, véhiculant des valeurs positives, caractérisés par :

- un schéma narratif facilement repérable,
- une chronologie et une clarté du déroulement de l'intrigue,
- un vocabulaire riche et varié, accessible aux élèves.

Approche possible du récit de fiction

DEMARCHE	ELEMENTS STRUCTURANTS
-Répertorier les éléments qui permettent d'entrer dans la fiction.	<p>Les personnages :</p> <ul style="list-style-type: none"> -les identifier dans le récit, (leur statut et les liens qui les unissent) -déterminer leur fonction et leurs intentions (par leurs actions, leurs paroles, leur portrait physique et moral). -construire la notion d'actant (groupe de personnages, objet magique, une obligation, un désir, une idée force, ...). <p>L'organisation textuelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> -la classification des genres littéraires permet d'installer un univers de référence qui guidera le lecteur (types d'écriture différents, univers variés). -dégager la structure du récit. <p>La notion d'auteur /de narrateur:</p> <ul style="list-style-type: none"> -qui a écrit l'histoire ? -qui raconte l'histoire ? qui est le narrateur ?
-Installer les savoirs de base pour lire un récit	<p>Analyser la narration :</p> <ul style="list-style-type: none"> -la modalité narrative : qui raconte le récit ? -la progression de l'intrigue : à quels moments interviennent les perturbations ? qui fait évoluer l'action (personnages, actants)? -la construction du dénouement : comment interviennent les résolutions ? -déterminer la tonalité du récit (comique, fantastique, pathétique,...) <p>Dégager la visée du texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> -l'auteur veut-il nous faire rire ? nous faire réfléchir sur des choses graves ? nous aider à comprendre des événements ? nous distraire ?

	<ul style="list-style-type: none"> -les émotions que procure le récit : quel effet sur le lecteur ? -portée du message : message d'ordre social ? d'ordre psychologique ?... -rôle de l'image : le lien texte/ image pour guider la construction de l'interprétation.
-Mobiliser les savoirs pour produire un récit	<ul style="list-style-type: none"> - résumer un récit à partir du schéma narratif. - insérer des passages descriptifs ou des dialogues dans un récit. - produire un récit de fiction à partir d'une situation initiale donnée.

3.2.1 – La lecture

« Lire/comprendre des textes narratifs », compétence à développer au terme de la 2^e AM, nécessite la mise en place de diverses activités pour parvenir à travers les composantes (Cf. Programme 2^e AM) de la compétence à :

- **Questionner un récit pour en construire le sens** : le texte narratif doit être soumis à un questionnement méthodique pour que l'apprenant puisse bâtir des hypothèses de lecture à partir de plusieurs éléments (genre du texte, structure du texte, schéma narratif, choix énonciatifs, linguistique de la phrase). Après vérification des hypothèses, l'exploitation du texte peut donner lieu aux activités suivantes :

Activités possibles :

- Repérage du vocabulaire du merveilleux dans un conte.
- Repérage des passages descriptifs dans un récit de fiction.
- Retrouver l'organisation de la description (portraits ou lieux).
- Relevé des marques du discours rapporté dans un récit (deux points, guillemets, tirets, verbes introducteurs).
- Identification du schéma narratif d'un texte en s'appuyant sur les temps utilisés.

- **Distinguer les différents récits et leur visée** : chaque texte étant porteur de sens, l'apprenant sera entraîné à retrouver l'intention dominante, la visée à travers les choix faits par l'auteur/narrateur : vocabulaire, tournures phrastiques, modalisateurs, ...

Activités possibles :

- Relevé des champs lexicaux : sentiments des personnages, qualités morales, défauts des personnages....
- Relevé des caractéristiques physiques et morales du personnage principal d'un récit.

- **Lire à haute voix un texte narratif devant un public** : cette composante est en fait essentielle à la compétence terminale. Elle permet de renforcer et de vérifier l'habileté à lire de l'élève. Il ne s'agit pas de « réciter » des textes mais de développer une capacité de transformer en sons les caractères écrits

(connaissance du code) et en même temps de manifester sa compréhension de ce qui est lu (ton juste, expressif, prosodie respectée...). Un texte bien lu est nécessairement un texte bien compris. La lecture à haute voix doit être pratiquée régulièrement, sur des textes narratifs courts, textes préparés collectivement en classe. Cette forme de lecture permet de libérer la voix, de travailler davantage la phonie et les variations prosodiques (diction, intonation, rythme, pauses, silences).

Activités possibles :

- lecture expressive individuelle en marquant l'intonation, le rythme, les groupes de souffle... à l'intention d'un auditoire.
- lecture de son rôle dans un dialogue,
- lecture à plusieurs voix d'un morceau de texte choisi (mise en voix ou mise en scène).

3.2.2 – La production écrite

Les types de textes retenus dans le programme renvoient aux actes de communication suivants : raconter et décrire.

L'enseignant mettra en place des activités ludiques et des ateliers d'écriture (recherche sur le lexique, sur la syntaxe qui structure la forme).

Les activités seront individuelles ou de groupes. Elles s'articuleront autour des caractéristiques spécifiques du texte narratif. Ainsi les élèves seront entraînés à résumer un récit à partir du schéma narratif, à insérer des passages descriptifs ou des dialogues dans un récit, à produire un récit de fiction à partir d'une situation initiale donnée.

Activités possibles :

- Développement d'un champ lexical autour du merveilleux.
- Construction d'un court récit à partir de mots clés.
- Complétion d'un texte en insérant du dialogue ou de la description.
- Amélioration d'un récit d'élève, en utilisant des ressources (dictionnaire, texte, ...).
- Réaliser le compte rendu de lecture d'une histoire lue.
- Traduction d'une bande dessinée en un récit de fiction.
- Reconstitution d'un récit présenté dans le désordre, en tenant compte de la chronologie des faits.
- Développement d'une suite d'actions à partir de la situation initiale d'un récit.
- Rédaction d'une situation initiale ou d'une situation finale.
- Rédaction d'un récit de fiction à partir de la trame narrative.

3.3 -Apprentissages linguistiques

Une conception de la grammaire « pour la grammaire », systématique, qui fait le pari de l'automatisation des faits de langue plus ou moins décontextualisés a montré ses limites. Sans verser uniquement dans le métalangage, souvent démotivant pour les apprenants, l'enseignant doit montrer l'intérêt du fonctionnement des structures langagières et leur utilité pour un éventuel réemploi dans le cadre de la communication pour raconter, décrire... .

Aussi, l'enseignement /apprentissage de ces structures ne doit en aucun cas être une activité gratuite mais impérativement au service de la compréhension (appropriation) et de la production (réinvestissement). Les activités à l'oral et celles de lecture et d'écriture incitent à aller vers une grammaire « **pour le sens et l'expression** » qui privilégie l'appropriation et le réinvestissement par la production.

Il faut savoir que dans un premier temps, c'est le lexique, porteur de sens, qui attire d'abord l'attention de l'apprenant dont le but est avant tout de comprendre le texte. Toutefois, la méconnaissance de certains aspects morphologiques ou syntaxiques peut gêner la compréhension des textes à l'oral et à l'écrit. Dans ce cas, les faits grammaticaux doivent être explicités. On les fera découvrir aux élèves à travers leurs lectures dans une optique de reconnaissance.

En activités de langue, il est recommandé de privilégier le texte (plutôt que la phrase) comme corpus pour la **découverte** et l'**analyse** car ce n'est que dans un contexte que les faits de langue trouvent leur entière justification et leur pleine signification. Le texte donné à comprendre est le premier moment de l'acte d'apprentissage. La multiplicité des textes étudiés en classe développe progressivement non seulement la **compétence de compréhension**, mais aussi l'**appropriation** d'un nombre de plus en plus important de structures de la langue. Celles-ci serviront ensuite de base à la **production**.

Dans le texte narratif, l'on pourra déjà, en grammaire textuelle, dès la lecture compréhension du texte, attirer l'attention des apprenants sur :

- les principales caractéristiques du récit inhérentes au genre de récit étudié (exemple : pour le conte, le vocabulaire du merveilleux, les formules d'ouverture et de closure, les verbes d'action, de perception et de localisation).
- les connecteurs qui permettent l'articulation du texte et l'enchaînement des idées (exemple : les indicateurs spatiaux/temporels pour un repérage plus aisé du déroulement de l'histoire et de ses différents moments).
- les procédés de substitution lexicale ou grammaticale qui assurent au texte sa continuité et sa progression thématique et qui permettent d'identifier l'organisation du texte (exemple : la synonymie, l'hyponymie, la reprise par les pronoms...)
- les différents champs lexicaux qui font prendre conscience aux élèves de la richesse lexicale du texte (champs lexicaux liés aux thématiques des textes choisis ; exemples : réussite, du courage, de la bravoure, de la peur...).

Cette **approche** de la grammaire permet de mieux appréhender la cohérence et la cohésion d'un texte. C'est ainsi que l'élève apprendra à son tour à mettre en application tous ces éléments afin de produire un texte cohérent et cohésif. Dans cette perspective, des activités de reconstitution de texte (texte-puzzle) et des activités de classement des événements par rapport à leur chronologie (antériorité, postériorité, simultanéité), peuvent à cet effet s'avérer pertinentes.

3.3.1-Le Vocabulaire

En 2^e AM, l'objectif est de permettre à l'élève d'élargir son stock lexical et d'en faire une véritable ressource linguistique en le mobilisant dans les activités de réception et de production. Aussi, l'étude organisée du vocabulaire se basera sur trois axes complémentaires qui sont :

- **Structuration et relations lexicales**

Les mots ont leurs principes de construction comme la structuration (préfixation, suffixation, modes de dérivation), la formation des familles qui entretiennent des relations sémantiques (antonymie, synonymie, hyperonymie). Ces différents aspects du lexique alimentent, de manière implicite, l'expression orale et écrite. La connaissance des principaux affixes et de leur signification aide à comprendre le sens des mots et à les orthographier, l'identification des principales familles est déterminante pour l'orthographe ; la synonymie, l'antonymie et l'hyperonymie sont importantes pour soutenir la cohérence d'un texte, préciser et nuancer une description.

- **Le champ lexical dominant dans un texte**

L'organisation de champs lexicaux n'est pas qu'une élaboration de simples listes de mots, elle doit être menée en relation avec la lecture et l'observation des textes. Cette activité de recherche entraîne l'élève à effectuer des relevés, à établir des réseaux de sens (isotopies) pour expliquer les mots en contexte et faciliter l'entrée dans le texte.

- **Les niveaux de langue**

Selon la situation de communication, les niveaux de langue ne sont pas les mêmes. Il est nécessaire de montrer aux élèves que le choix des mots et des verbes introducteurs d'un dialogue inséré dans un récit, permettent au narrateur de préciser le statut des personnages et leurs relations.

Ces trois axes seront abordés à partir d'activités diversifiées qui lèveront les obstacles en réception et en production, ainsi :

- les formules d'ouverture, de transition (formulette, refrain) et de closure, seront abordées à travers des activités de tri, de classement, de sériation, de complétion...
- les verbes (d'action, de mouvement, d'état) seront étudiés dans des activités de substitution, de remplacement, de tri, de complétion, d'appariement, ...
- le vocabulaire du merveilleux sera étudié pour identifier différents genres de textes.

3.3.2-La Grammaire

En grammaire, il s'agit d'amener l'élève à réfléchir sur :

- l'organisation du texte (l'emploi des connecteurs, des reprises, le choix des temps et leur concordance, ...)

- les phénomènes morphologiques (la conjugaison des verbes...) et les relations syntaxiques. Les structures découvertes lors de l'étude des textes, seront observées, explorées et analysées en séances de grammaire.

Ainsi l'étude abordera :

-**Les temps du récit** qui doivent être appréhendés comme un élément caractéristique du récit et comme un facteur de reconnaissance de ce type de texte. Les activités possibles :

- ▶ les activités d'identification du « couple » passé simple/ imparfait permettront de distinguer les actions d'une part et la description d'autre part dans un récit.
- ▶ des activités de conjugaison des verbes aux temps du récit,
- ▶ des activités de passage d'un temps à un autre,
- ▶ ...

-**La caractérisation** inhérente à la description (de personnes, d'objets ou de lieux). Ainsi on étudiera les différents qualificatifs

- ▶ adjectifs qualificatifs,
- ▶ compléments de noms,
- ▶ propositions subordonnées relatives.

par le biais de diverses activités d'identification, de reconnaissance de chaque catégorie grammaticale, de substitution mais surtout de réemploi en situation de production.

- **Le discours rapporté** très présent dans le récit peut être étudié grâce à :

- ▶ des activités de repérage : des marques formelles des dialogues (les tirets, guillemets, deux points...); des verbes introducteurs de parole (dire, répondre, rétorquer, déclarer, ajouter...).
- ▶ des activités de transformation du style direct au style indirect avec toutes les modifications que cela entraîne (emploi des verbes introducteurs, changement des pronoms, des temps de verbes, de certains indicateurs de temps et de lieu, de la ponctuation). On doit s'en tenir en premier lieu à des énoncés simples ne comportant pas beaucoup de difficultés à la fois.
- ▶ des activités d'insertion de passages dialogués dans de courtes productions.

Démarche :

La réflexion sur le fait de langue doit se dérouler avec l'ensemble de la classe, à partir d'un texte ou d'un corpus de courts textes authentiques, pris dans les supports de la séance de compréhension de l'écrit. Pour que le corpus soit exploitable, ces textes doivent :

- présenter suffisamment d'occurrences du point de langue étudié et présenté sous différentes formes,
- être facilement accessible aux apprenants.

La 1ère étape:	Elle consiste à observer le texte ou le corpus, et à vérifier rapidement la compréhension du contenu, qui doit être guidée par des questions de l'enseignant. La lecture des textes doit être faite par l'enseignant(e) ou par un bon lecteur.
ou phase de découverte	

La 2ème étape : ou phase d'analyse	Elle concerne le repérage du fait de langue , à partir de questions posées par l'enseignant(e). Il est important de laisser aux élèves le temps de la réflexion. Elle porte sur l'émission d'hypothèses par les élèves. Ils doivent ici réfléchir sur le fonctionnement du point de langue découvert et vont émettre des hypothèses de règles de fonctionnement avec leurs propres termes.
La 3ème étape : ou phase d'élaboration et de reformulation	Toutes les hypothèses vraisemblables seront acceptées et vérifiées. Des exemples hors du corpus pourront parfois être utiles, pour parvenir à conceptualiser le point linguistique, faire une synthèse et reformuler ce à quoi les élèves sont parvenus.
La 4ème étape : ou phase d'appropriation.	Elle permet, par le réemploi, de vérifier la maîtrise du fait de langue, sachant qu'il est nécessaire à ce stade que le réemploi se fasse en situation.

3.3.3-La Conjugaison

On reviendra sur les temps du récit, leur reconnaissance et leur réemploi. L'on abordera la concordance des temps avec le discours rapporté.

Les activités systématiques de conjugaison sont nécessaires pour mettre en place les mécanismes et les désinences verbales des temps et des modes retenus dans le programme (indicatif et conditionnel présent).

3.3.4-L'Orthographe

Une copie de devoir ou d'examen correctement orthographiée est mieux considérée par le correcteur ; c'est pour cela que l'élève doit apprendre que orthographier correctement un texte est considéré, scolairement d'abord, socialement plus tard, comme une aptitude discriminante.

L'enseignement/apprentissage de l'orthographe sera organisé et étudié selon deux niveaux d'analyse : le texte et la phrase.

Ainsi, l'étude de l'orthographe dans :

- **L'approche textuelle**, se préoccupe de la compréhension et de la lisibilité, considérées comme éléments nécessaires ;
- **L'approche phrastique**, s'intéresse aux chaînes d'accords qui se développent dans le groupe nominal ou dans le groupe verbal ; comme elle se préoccupe de l'orthographe lexicale.

C'est pendant l'analyse des textes, que les faits orthographiques seront soulignés mais c'est pendant la séance consacrée à l'orthographe, dans la progression, que ces faits feront l'objet d'activités où l'élève aura à observer, à analyser, à comparer, à mettre en relation, à décomposer certaines formes, à opérer des substitutions et à produire une ou des règles. C'est en manipulant, qu'il construit progressivement son savoir en orthographe et se l'approprie.

Les notions orthographiques sont souvent abordées en fonction des besoins et des erreurs identifiés dans les productions écrites des élèves. C'est en se référant le plus souvent possible aux productions de l'élève que, d'un côté, on lui fait comprendre l'importance du respect de la norme orthographique et que de l'autre,

on lui donne les outils pour évaluer ses textes en particulier dans les phases de réécriture.

Une pareille approche des apprentissages linguistiques permet de donner du sens aux activités de langue et de comprendre que la compréhension et la production d'un texte nécessitent la mobilisation de toutes les compétences (disciplinaires et méthodologiques).

4-L'Evaluation

4.1-Situations d'intégration

« Dans l'approche par les compétences, mettre l'élève en situation d'évaluation c'est le placer en situation d'intégration où il doit résoudre une situation problème en mobilisant un ensemble de ressources. En effet, il n'y a exercice de la compétence que si le problème à résoudre requiert la mobilisation, par l'élève, d'un ensemble de connaissances, capacités et habiletés.

Multiplier les situations d'intégration c'est, donner à l'élève l'occasion d'exercer sa compétence et par là-même d'évaluer ses acquis. La résolution du problème posé par la situation d'intégration montre le degré d'acquisition des compétences. » - Programme 2^e AM.

CT.1 : Comprendre/produire oralement un récit de fiction.			
Situation D'intégration	Valeurs	Compétences transversales	Critères d'évaluation
<p>C'est bientôt la fête de fin d'année dans ton collège. Ta classe s'est engagée à présenter un spectacle sur le thème de la lutte contre le gaspillage de l'eau. Ainsi, les élèves imaginent un récit pour raconter l'histoire d'une goutte d'eau en trois épisodes. Mais la veille du spectacle, tes camarades et toi vous êtes informés de l'absence de l'élève qui devait jouer le rôle principal!</p> <p>Tu es alors sollicité pour remplacer ce camarade. Ne connaissant pas son texte, tu improvises et joues le personnage principal.</p> <p>Appuie-toi sur les ressources données pour réaliser au mieux ton rôle.</p>	<p>La situation d'intégration proposée prend en charge des valeurs comme la citoyenneté puisqu'elle permet aux élèves de développer un discours de préservation des ressources naturelles.</p>	<p>D'ordre intellectuel : -résoudre des situations problèmes.</p> <p>D'ordre méthodologique -analyser et synthétiser une information et en rendre compte sous une forme résumée oralement ou par écrit.</p> <p>D'ordre de la communication : - communiquer de façon intelligible, claire, précise et appropriée. - utiliser les ressources de la communication verbale et non verbale. - reformuler pour lever les obstacles à la communication.</p> <p>D'ordre personnel et social</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinence de la production : -Utilisation des ressources proposées. -Respect de la consigne. • Correction de la langue : -Bonne articulation des mots. • Cohérence sémantique : -Respect de la structure du texte à produire (3 épisodes). -Utilisation des temps verbaux adéquats.

Français

		- s'intégrer à un travail d'équipe, un projet mutualisé, en fonction des ressources dont il dispose. - manifester sa créativité par des moyens linguistiques et non linguistiques.	
Ressources et documents: le schéma narratif de l'histoire écrite par la classe, la distribution des rôles, des documents sur la préservation de l'eau.			

CT.2 : Lire/comprendre des textes narratifs.			
Situation D'intégration	Valeurs	Compétences transversales	Critères d'évaluation
<p>La bibliothèque du collège voisin a subi les dernières intempéries : les livres sont pour la plupart endommagés par la pluie, des pages entières deviennent illisibles et les feuillets se sont détachés.</p> <p>Une campagne de remise en état des livres est lancée par le directeur de ce collège. Tu décides d'y participer afin de reconstituer l'intégralité des récits.</p> <p>Choisis une histoire que tu connais.</p> <p>- Lis les pages détachées, appuies toi sur le schéma narratif ;</p> <p>- Aide- toi du temps des verbes et des articulateurs chronologiques pour reconstituer le récit.</p> <p>- Vérifie la cohérence du récit en faisant une lecture à haute voix à un camarade.</p>	<p>La situation d'intégration proposée prend en charge des valeurs comme l'entraide par la participation à une action de bénévolat</p> <p>Elle permet aux élèves de comprendre la nécessité de s'impliquer dans un travail de groupe, une entreprise de préservation du livre.</p>	<p>D'ordre intellectuel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - résoudre des situations problèmes. - rechercher seul l'information utile pour résoudre le problème auquel il est confronté - émettre un jugement critique. - s'auto évaluer. <p>D'ordre méthodologique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - analyser et synthétiser une information - développer des démarches de résolution de problèmes. <p>D'ordre de la communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> - utiliser les ressources de la communication verbale. <p>D'ordre personnel et social :</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'intégrer à un travail d'équipe, un projet mutualisé, en fonction des ressources dont il dispose. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinence de la production : - Utilisation des ressources proposées. - Respect de la consigne. • Correction de la langue : - Bonne articulation des mots. • Cohérence sémantique : - Respect de la structure du texte narratif. - Lecture intelligible et selon le schéma prosodique du texte. - Lecture expressive faisant apparaître les passages narratifs, les passages descriptifs et les dialogues.

Français

		<ul style="list-style-type: none"> - manifester un effort soutenu et de la persévérance dans les tâches dans lesquelles il s'engage. - s'auto-évaluer et accepter l'évaluation du groupe. 	
<p>Ressources et documents: une liste d'articulateurs logiques et chronologiques, le schéma narratif type, une liste de titres de récits de fiction, une grille d'auto-évaluation.</p>			

CT.3 : Produire un récit de fiction.			
Situation D'intégration	Valeurs	Compétences transversales	Critères d'évaluation
<p>- A l'occasion du 16 avril, journée du savoir, votre professeur de français propose à la classe de participer au concours régional du meilleur conte. Ce concours destiné aux jeunes écrivains comporte les conditions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Rédiger un récit de fiction de plus de 150 mots. -Traiter un sujet sur le thème de la solidarité. -Appliquer le schéma actantiel. - Faire preuve d'imagination en illustrant le conte. -Accompagner le texte produit de son résumé. -Présenter le texte saisi à l'ordinateur. <p>Ce travail, réalisé avec l'ensemble de la classe fera l'objet d'une distribution des tâches. La production finale sera soumise à un jury de professeurs pour retenir les 10 meilleurs contes de la région.</p>	<p>Le choix du thème : la solidarité, est déjà porteur de sens.</p> <p>Le travail est une production collective qui mettra à l'épreuve les élèves sur le plan de l'entraide, de l'échange, de la concertation en vue de la meilleure production.</p>	<p>Ordre intellectuel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - résoudre des situations problèmes. - rechercher seul l'information utile pour résoudre le problème (utilisation d'Internet et des bibliothèques). <p>Ordre méthodologique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - prendre des notes et les organiser. - synthétiser une information et en rendre compte sous une forme résumée par écrit. - développer des démarches de résolution de problèmes. - exploiter les TIC dans son travail scolaire. <p>Ordre de la communication</p> <ul style="list-style-type: none"> - communiquer de façon intelligible, claire, précise et appropriée. <p>Ordre personnel et social</p> <ul style="list-style-type: none"> - interagir positivement en affirmant sa personnalité mais aussi en respectant l'avis des 	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinence de la production : -Utilisation des ressources proposées. -Respect de la consigne. • Correction de la langue : -Bonne orthographe des mots. • Cohérence sémantique : -Respect de la structure du texte à produire. -Application du schéma actantiel. -Utilisation des temps verbaux adéquats. -Richesse du vocabulaire.

Français

		autres. - s'intégrer à un travail d'équipe, un projet mutualisé, en fonction des ressources dont il dispose. - manifester un effort soutenu et de la persévérance - manifester sa créativité par des moyens linguistiques et non linguistiques.	
Ressources et documents: des contes, des nouvelles, un ordinateur, le schéma actantiel...			

4.2-Outils d'auto-évaluation

Dans le programme de 2^e AM, il est dit de façon explicite que l'élève doit « *porter un regard critique sur :*

- *ce qu'il a appris à faire et qu'il doit renforcer ;*
- *ce qu'il ne sait pas encore bien faire et qu'il doit améliorer en réfléchissant sur la démarche et sur la méthodologie qu'il doit mettre en œuvre pour construire ses nouveaux savoirs. »* (Cf. programme 2^e AM).

Cela implique que l'élève, dans le cadre d'une **pédagogie de la réussite**, est placé dans le processus de l'**évaluation formative** dont la fonction première est d'aider l'élève à mieux apprendre. Ce dernier doit être amené par l'enseignant(e) à utiliser puis à élaborer des outils pour évaluer ses apprentissages et développer ses compétences dans la pratique de la langue étrangère.

L'adoption d'une démarche rigoureuse et formatrice et l'emploi d'outils d'évaluation comme les **grilles critériées**, constituent une aide **pédagogique** immédiate à l'élève.

L'**évaluation formative** se pratique avec l'aide de l'enseignant(e) qui doit aider l'élève à apprendre à **apprendre** pour :

- mieux se connaître et s'organiser,
- mieux définir ses points forts et ses points faibles,
- se construire des méthodes de travail adaptées à ses possibilités :
 - ▶ intellectuelles (ensemble de savoirs acquis),
 - ▶ méthodologiques (ensemble de savoir-faire développés),
 - ▶ affectives (travailler en groupes ou seul, maîtriser ses émotions...)
 - ▶ communicationnelles (participer à des échanges, être intelligible, être lisible...)

4.2.1-Des outils pour aider les élèves à s'évaluer.

Il ne s'agit pas seulement de fournir à l'élève des outils d'évaluation et lui demander de les employer mais aussi de le faire progresser en lui permettant de construire lui-même une grille pour s'auto évaluer.

- **L'emploi de grilles critériées** : les grilles critériées permettent à l'élève de se situer par rapport à ses apprentissages. Elles lui permettent une auto-observation : « où j'en suis ? » et un retour réflexif sur ses apprentissages « **qu'est-ce que je dois faire et comment je dois procéder pour atteindre le niveau supérieur ?** »

Il peut mesurer, par un ensemble de critères définis pour une activité, le chemin qu'il a parcouru et celui qui reste à parcourir.

La définition de critères permet de :

- favoriser une centration sur les tâches à réaliser,
- faire prendre conscience des stratégies à utiliser,
- permettre la réflexion critique sur l'activité.

Les critères ont besoin d'être mesurés par le biais d'un ensemble d'indicateurs.

-**La construction de grilles critériées** s'inscrit dans le cadre de l'évaluation formative. Aussi, à partir de techniques simples et de stratégies communes à l'ensemble des élèves de la classe, dans une première étape, l'enseignant(e) :

- proposera la construction collective d'une grille critériée pour évaluer une activité donnée à l'oral ou à l'écrit. Les élèves sont tenus de proposer des conseils pour réussir l'activité et des critères pour l'évaluer. Pour cela l'enseignant(e) leur indiquera la liste des objectifs d'apprentissage et aussi une liste de critères dans laquelle ils ne devront retenir que les plus pertinents. Ils ne peuvent accéder à l'étape suivante que si cette construction collective est réalisée.
- conduira progressivement chaque élève à réaliser une grille critériée individuelle, dans une troisième étape.

Cette étape repose sur une mise en œuvre du **contrat pédagogique** avec l'élève à qui l'enseignant(e) fournira une liste de critères d'évaluation pour une activité donnée et dans laquelle il doit opérer des choix pour la construction de la grille critériée qu'elle soit collective, de groupe ou individuelle.

En adoptant ces outils d'évaluation formative en classe, l'enseignant(e) inscrit ses élèves dans une démarche interactive qui servira de déclencheur d'apprentissage particulièrement chez les élèves en difficulté car les échanges entre élèves leur permettent de se représenter la tâche et de prendre conscience de leurs réussites.

4.2.2-Exemples de « grilles critériées »

Pour répondre aux besoins des apprentissages et aider les élèves à construire une grille critériée afin d'évaluer leurs apprentissages à l'oral comme à l'écrit, il est important pour l'enseignant(e) de revenir aux mots-clés du programme :

Compétence terminale, objectifs d'enseignement/apprentissage, situations d'apprentissage, activités.

À l'oral, soit:

- **la compétence terminale** : «Comprendre/produire oralement un récit de fiction » ;
- **la situation d'apprentissage** : « A partir de la situation initiale et de l'élément modificateur, produire oralement un récit cohérent » ;
- **l'activité** : «Production d'une suite à un récit dont on a écouté le début».

Par un jeu de questions, de réflexions et de recherche sur les qualités d'un texte oral, l'enseignant(e) amènera les élèves à découvrir les critères de réussite pour la production du **texte oral ou écrit** :

Critères de réussite du texte oral

- Le récit produit est **cohérent** avec les éléments donnés (situation initiale, élément modificateur), et structuré (connecteurs employés à bon escient, utilisation de substituts),
- Le récit est **pertinent** avec le thème donné,
- L'**élocution** est correcte (voix audible, bon débit, bonne articulation...)

À l'écrit, soit:

- **la compétence terminale** : «Produire un récit de fiction »;
- **la situation d'apprentissage** : « Rédiger un conte à partir d'un personnage et d'une visée donnée.» ;
- **l'activité** : «Traduction d'une bande dessinée en un récit de fiction».

Critères de réussite du texte écrit

- Le récit est **cohérent** (respect du schéma narratif et de l'ordre chronologique, connecteurs employés à bon escient, utilisation de substituts),
- Le récit est **pertinent** avec le thème donné (tous les personnages sont « présents », toutes les actions sont mises en scènes, les paroles des personnages sont intégrées dans les dialogues du récit),
- **Correction de la langue**(les phrases sont exprimées dans une syntaxe correcte, ponctuation correcte, respect des temps de la narration et de la description).

La réalisation des outils **pédagogiques** pour l'évaluation permet aux élèves de dédramatiser leurs erreurs et d'en faire des « leviers » pour apprendre.

5-Annexes

5.1 –Glossaire spécifique à la narration

***Actants** : couramment utilisée dans l'analyse littéraire, cette expression est empruntée à Greimas (*Sémantique structurale*, Larousse, 1996) qui a tenté de modéliser le système relationnel unissant les personnages. Le schéma actantiel synthétise les analyses des théoriciens du conte et du théâtre (Propp/Souriau).

On distingue six actants principaux : **destinateur** = force(s) qui pousse(nt) le héros (personnage principal) à agir/**destinataire** = bénéficiaire(s) de l'action du héros/**sujet** = héros de la fiction/**objet** = but(s) de l'action/**adjuvant** = celui (ceux/ce) qui aide(nt) le sujet /**opposant**= celui (ceux/ce) qui s'oppose(nt) à l'action du sujet. (Agnès Perrin, La place de la littérature à l'école, Retz).

Actions : elle se caractérise par la présence d'un agent (acteur humain) qui provoque un changement (ou tente de l'empêcher).

Auteur : être en chair et en os qui vit ou qui a vécu dans notre monde. C'est celui qui écrit l'histoire.

Conte : Le conte relève de la tradition orale. Conter vient du latin *computare* qui signifie énumérer qui est notre actuel *compter*. « Il s'agit donc d'énumérer, de raconter différents épisodes ou séquences d'un récit court. Ce que les spécialistes du conte considèrent comme important dans l'art du conteur, c'est sa capacité à enchaîner les séquences, à créer des effets (en particulier de surprise pour le public) dans la concaténation (ou enchaînement) des séquences. » (Odile Pageaux)

Événements : il advient sous l'effet de causes, sans intervention intentionnelle d'un agent.

Fable : court récit dont la visée est didactique. Ecrit souvent en vers, il est porteur d'une morale.

Focalisation : terme qui désigne la position du narrateur par rapport à ce qu'il raconte.

Histoire: succession d'actions impliquant des personnages dans un lieu et un temps donnés.

Intrigue : l'ensemble des événements, des faits et des gestes accomplis par les personnages.

Légende : récit de fiction, prenant appui sur une histoire orale.

Narrateur : c'est celui qui raconte l'histoire.

Narration : la manière de raconter l'histoire.

Nouvelle : un long récit fictionnel, écrit en prose.

Roman : récit en prose assez long dont l'intérêt est dans la narration d'aventures.

Récit : est une suite d'événements passés rapportés par un narrateur. Il met en scène un ou plusieurs personnages.

ANNEXE 4

La répartition annuelle de la 2^{ème} année du cycle moyen

La République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Éducation Nationale

Collège : Fékairi Djelloul	La répartition annuelle du programme	Année Scolaire : 2015/2016
Enseignante : Oualah Wissem		Niveau : 2AM

Thèmes des projets	Thèmes des séquences	Semaines					
		01	Evaluation diagnostique				
		02	Evaluation diagnostique				
		03	Présentation et négociation du projet	Expression orale : Aladin et la lampe merveilleuse.p.08	Compréhension de l'écrit : La boule de cristal. P.09	Lecture entraînement : La boule de cristal. P.09	Travaux dirigés
	Séquence 01 : « Rédiger la situation initiale d'un conte. »	04		Vocabulaire : -Formules d'ouverture d'un conte. P.12 -La famille des mots. P.13	Grammaire : Les compléments circonstanciels. P.14	Conjugaison : L'imparfait de l'indicatif. P15	Orthographe : L'imparfait des verbes en :cer, ger, yer, ier. P.16	Travaux dirigés
Projet 01 : « Rédiger un recueil de contes destinés aux élèves. »		05	Préparation à l'écrit	Production écrite	Lecture plaisir : Le cheval du roi. P.19	Compte-rendu de la production écrite.	Travaux dirigés
		06	Station projet : Documentation	Evaluation			
	Séquence 02 : « Rédiger la suite des événements et le portrait des personnages. »	07	Expression orale : Un support audiovisuel représentant les personnages d'un conte.	Compréhension de l'écrit : La vache des orphelins. P.37	Lecture entraînement : La vache des orphelins. P.37	Vocabulaire : Mots introduisant la suite des événements. P.24 -Le portrait physique et moral des personnages. P.39	Travaux dirigés
Enseignante		Directrice		Inspecteur			

		08	Grammaire : Les expansions du nom. P.40	Conjugaison : Le passé simple de l'indicatif. P.28	Orthographe : Accord de l'adjectif qualificatif. P.42	Préparation à l'écrit	Travaux dirigés
		09	Production écrite	Lecture plaisir : La belle au bois dormant. P.57	Compte-rendu de la production écrite.	Station projet : Rédaction	Travaux dirigés
	Séquence 03 : « Rédiger la situation finale d'un conte. »	10	Expression orale : Aladin et la lampe merveilleuse.	Compréhension de l'écrit : L'arbre entêté. P.48	Lecture entraînement : L'arbre entêté. P.48	Vocabulaire : Les substituts lexicaux. P.51 -Les formules de clôture. P.50	Travaux dirigés
		11	Grammaire : Les substituts grammaticaux. P.52	Conjugaison : Le passé simple des verbes du 3 ^{ème} groupe.	Orthographe : Les homophones grammaticaux. P.53	Préparation à l'écrit	Travaux dirigés
		12	Production écrite	Lecture plaisir : La belle au bois dormant. P.57	Station projet : La présentation des projets	Evaluation	Travaux dirigés

Enseignante

Directrice

Inspecteur

Projet 02 :

		Semaines					
Projet 02 : « Mes camarades et moi interprétons nos fables. »	Séquence 01 : « La fable et les animaux. »	14	Présentation et négociation du projet	Expression orale : La Colombe et la Fourmi. P.60	Compréhension de l'écrit : Le Lion et le Renard. P.62	Lecture entraînement : Le Lion et le Renard. P.62	Travaux dirigés
		15	Vocabulaire : -Le champ lexical. P.64 -La synonymie. P.65	Grammaire : Les valeurs du présent de l'indicatif. P.66	Conjugaison : Le présent de l'indicatif. P.67	Orthographe : L'adjectif verbal et le participe présent. P.68	Travaux dirigés
		16	Préparation à l'écrit.	Production écrite.	Lecture plaisir : L'Ours et les deux compagnons. P.71	Compte-rendu de la production écrite.	Travaux dirigés
		17	Station projet : Documentation	Evaluation			

	Séquence 02 : « La fable en vers. »	18	Expression orale : L'Ane et le Corbeau. P.73	Compréhension de l'écrit : Le Coq et le Renard. P.74	Lecture entraînement : Le Coq et le Renard. P.74	Vocabulaire : -Les verbes introducteurs de paroles. P.76 -Vocabulaire de la fable. P.79	Travaux dirigés
		19	Grammaire : La ponctuation dans un dialogue. P.78	Conjugaison : Le futur simple de l'indicatif. P.79	Orthographe : La formulation des adverbes. P.80	Préparation à l'écrit.	Travaux dirigés
		20	Production écrite	Lecture plaisir : L'Ane et le Chien. P.83	Compte-rendu de la production écrite	Station projet : Rédaction	Travaux dirigés
		21	Expression orale : Le Renard et le	Compréhension de l'écrit :	Lecture entraînement :	Vocabulaire : La périphrase.	Travaux dirigés

	Séquence 03 : « La fable en prose. »		Corbeau. P.85	Le laboureur et ses enfants. P.87	Le laboureur et ses enfants. P.87	P.88	
		22	Grammaire : Les types de phrases. P.89	Conjugaison : L'impératif. P.90	Orthographe : L'autodictée. P.92	Préparation à l'écrit.	Travaux dirigés
		23	Production écrite	Lecture plaisir : Le Loup et le Chien. P.95	Compte-rendu de la production écrite.	Station projet : Présentation des projets	Travaux dirigés

Enseignante

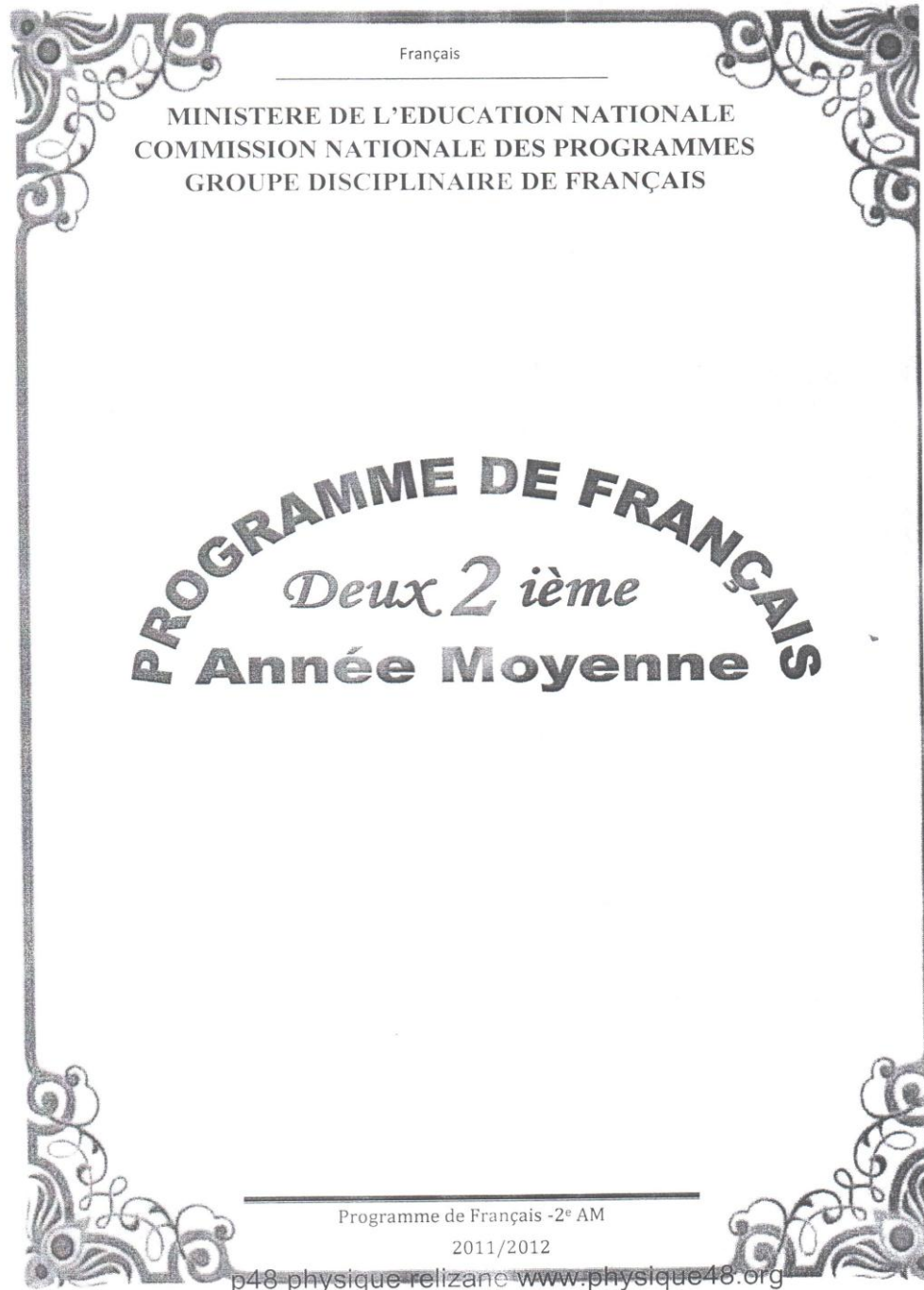
Directrice

Inspecteur

Projet 03 :

Thèmes des projets	Thèmes des séquences	Semaines					
Projet 03 : « Rédiger un recueil de légendes. »	Séquence 01 : « La légende et les animaux. »	24	Présentation et négociation du projet	Expression orale : La pluie d'alligators. P.98	Compréhension de l'écrit : Le chant du rossignol. P.99	Lecture entraînement : Le chant du rossignol. P.99	Travaux dirigés
		25	Vocabulaire : -La description objective. P.101 -Suffixation. P.102	Grammaire : L'expression du temps. P.103	Conjugaison : Le subjonctif présent. P.105	Préparation à l'écrit	Travaux dirigés
		26	Production écrite	Lecture plaisir : Ouara. p .109	Compte-rendu de la production écrite.	Station projet : Documentation	Travaux dirigés
	Séquence 02 : « Légendes historiques. »	27	Expression orale : Séthos. P.111	Compréhension de l'écrit : Taourirt la protégée. P.112	Lecture entraînement : Taourirt la protégée. P.112	Vocabulaire : -La description objective. P.114 -L'antonymie. P.115	Travaux dirigés
		28	Grammaire : La proposition subordonnée relative. P.116	Conjugaison : Le passé composé. P.117	Orthographe : L'accord du participe passé. P.118	Préparation à l'écrit	Travaux dirigés
		29	Production écrite.	Lecture plaisir : Un orage au hoggar. P.121	Compte-rendu de la production écrite.	Station projet : Rédaction	Travaux dirigés
	Séquence 03 : « La légende urbaine. »	30	Expression orale : La jeune autostoppeuse. P.123	Compréhension de l'écrit : La tragédie du vol. p.124	Lecture entraînement : La tragédie du vol. p.124	Vocabulaire : -Les registres de langue. P.125 -Le champ lexical. P126	Travaux dirigés

ANNEXE 5 : Programme de français de la 2^{ème} année du cycle moyen



SOMMAIRE

1-Finalités de l'enseignement du français dans le Fondamental

1.1 - Profil global de l'enseignement fondamental

1.2 - Objectifs de l'enseignement du français au Moyen

2- Profil de sortie du cycle moyen

2.1 - Les valeurs

2.2 - Les compétences transversales

2.3 - Les compétences disciplinaires

2.3.1 - Les compétences globales du cycle moyen par palier

2.3.2 - Profil d'entrée de la 2^eAM

2.3.3 - Profil de sortie de la 2^eAM

2.3.4 - Les compétences disciplinaires de la 2^eAM

3- Contenus

3.1 - Les savoirs ressources

3.2 - Les situations d'apprentissage

3.3 - Les activités

3.4 - L'évaluation

4- Thèmes et supports

4.1 - Les thèmes

4.2 - Les supports

5- Propositions de projets

1- Finalités de l'enseignement du français dans le Fondamental

La Loi d'Orientation sur l'Education Nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008) définit dans les termes suivants les finalités de l'éducation : « *L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle* »-Chapitre I, art. 2.

A ce titre, l'école, qui « *assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification* » doit notamment « *permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères* »-Chapitre II, art. 4.

L'énoncé des finalités de l'enseignement des langues étrangères permet, en matière de politique éducative, de définir les objectifs généraux de cet enseignement en ces termes :

« *L'enseignement/apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures. (...) Les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales. Elles contribuent à la formation intellectuelle, culturelle et technique et permettent d'élever le niveau de compétitivité dans le monde économique.* » cf. Référentiel Général des Programmes.

Au même titre que les autres disciplines, l'enseignement du français prend en charge les **valeurs identitaires**, les **valeurs intellectuelles**, les **valeurs esthétiques** en relation avec les **thématiques nationales et universelles**.

1.1 - Profil global de l'enseignement fondamental

Compétence globale de l'Enseignement Fondamental	
Au terme de l'enseignement fondamental, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, dans des situations de communication variées, l'élève est capable de comprendre/ produire à l'oral et à l'écrit : - des énoncés dans lesquels se réalisent des actes de parole, - des textes relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif.	
Compétence globale du Cycle moyen	Compétence globale du Cycle primaire
Au terme du cycle moyen, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant de l' explicatif , du prescriptif , du narratif et de l' argumentatif et ce, en adéquation avec la situation de communication.	Au terme du cycle primaire, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, à partir de supports sonores et visuels, l'élève est capable de communiquer à l'oral et à l'écrit, dans des situations scolaires et de la vie courante où il est appelé à comprendre/ produire des énoncés dans lesquels se réalisent des actes de parole appris.

1.2 – Objectifs de l'enseignement du français au Moyen

Les objectifs de l'enseignement du français, durant les quatre années du cycle moyen et selon les trois paliers, sont :

1 ^{er} PALIER : 1 ^e AM	2 ^{ème} PALIER: 2 ^e AM-3 ^e AM	3 ^{ème} PALIER : 4 ^e AM
Homogénéisation et Adaptation - homogénéiser le niveau des connaissances acquises au primaire, à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits relevant essentiellement de l'explicatif et du prescriptif. - adapter le comportement des élèves à une nouvelle organisation, celle du collège (plusieurs professeurs, plusieurs disciplines), par le développement de méthodes de travail efficaces.	Renforcement et Approfondissement - renforcer les compétences disciplinaires et méthodologiques installées pour faire face à des situations de communication variées, à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits relevant essentiellement du narratif. - approfondir les apprentissages par la maîtrise des concepts clés relevant du narratif.	Approfondissement et Orientation - consolider les compétences installées durant les deux précédents paliers à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits plus complexes relevant essentiellement de l'argumentatif. - mettre en œuvre la compétence globale du cycle pour résoudre des situations problèmes scolaires ou extra scolaires.

2- Profil de sortie du cycle moyen

Les valeurs, les compétences transversales et les compétences disciplinaires sélectionnées contribuent à la constitution du profil de sortie de l'élève du cycle moyen.

2.1. Les valeurs

Toute éducation a pour vocation de transmettre les valeurs qu'une société s'est choisies ;

- des **valeurs communes** à tous ses membres : valeurs politiques et sociales, culturelles et spirituelles, dont l'objectif est de consolider l'unité nationale.

- des **valeurs plus spécifiquement individuelles** : valeurs affectives et morales, valeurs esthétiques, valeurs intellectuelles, valeurs humaines ouvrant sur l'universel.

Le choix de ces valeurs constitue une source première pour l'orientation du système éducatif, et pour ses finalités. Leur mise en œuvre détermine la nature du curriculum, le choix des contenus et des méthodes d'apprentissage.

L'enseignement du français, à l'instar de celui des autres disciplines, se doit de prendre en charge ces valeurs en vue de contribuer à la formation saine et équilibrée de l'élève, futur citoyen.

LES VALEURS	L'Identité : L'élève a conscience des éléments qui composent son identité algérienne (l'Islamité, l'Arabité et l'Amazighité).
	La Conscience nationale : Au-delà de l'étendue géographique du pays et de la diversité de sa population, l'élève a conscience de ce qui fait l'unité nationale, à savoir une histoire, une culture, des valeurs partagées, une communauté de destin, des symboles...
	La Citoyenneté : L'élève est capable de délimiter en toute objectivité ce qui relève des droits et ce qui relève des devoirs en tant que futur citoyen et de mettre en pratique cette pondération dans ses rapports avec les autres. (cf. Constitution algérienne).
	L'Ouverture sur le monde : Tout en ayant conscience de son identité, socle de sa personnalité, l'élève est capable de prendre de l'intérêt à connaître les autres civilisations, de percevoir les ressemblances et les différences entre les cultures pour s'ouvrir sur les civilisations du monde et respecter l'altérité.

2.2. Les compétences transversales

Dans le cadre des finalités de l'éducation définies dans le chapitre I, article 2 de la Loi d'orientation sur l'éducation nationale (N°08-04 du 23 janvier 2008), l'école algérienne a pour mission :

- d'« assurer aux élèves l'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaires et la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance facilitant les apprentissages et préparant à la vie active »,
- de « doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements ».

Ainsi l'élève sera amené à acquérir des compétences disciplinaires mais aussi à développer des compétences à travers l'ensemble des disciplines. Ces compétences transversales se développent durant toute la scolarité dans le cadre du réinvestissement et du transfert à travers les différentes activités en relation avec les projets. Les compétences transversales appartiennent à quatre ordres :

LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES	<p>Ordre intellectuel L'élève est capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - résoudre des situations problèmes. - rechercher seul l'information utile pour résoudre le problème auquel il est confronté (utilisation des usuels : dictionnaires, grammaires et autres mais également Internet et les bibliothèques). - émettre un jugement critique. - s'auto évaluer.
	<p>Ordre méthodologique L'élève est capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - prendre des notes et de les organiser. - concevoir, réaliser et présenter un projet individuel. - analyser et synthétiser une information et en rendre compte sous une forme résumée oralement ou par écrit. - développer des démarches de résolution de problèmes. - exploiter les TIC dans son travail scolaire.
	<p>Ordre de la communication L'élève est capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - communiquer de façon intelligible, claire, précise et appropriée. - utiliser les ressources de la communication verbale et non verbale. - reformuler pour lever les obstacles à la communication.
	<p>Ordre personnel et social L'élève est capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - interagir positivement en affirmant sa personnalité mais aussi en respectant l'avis des autres. - s'intégrer à un travail d'équipe, un projet mutualisé, en fonction des ressources dont il dispose. - manifester un effort soutenu et de la persévérance dans les tâches dans lesquelles il s'engage. - s'auto-évaluer et accepter l'évaluation du groupe. - manifester sa créativité par des moyens linguistiques et non linguistiques.

2.3- Les compétences disciplinaires

2.3.1- Les compétences globales du cycle moyen par palier

Compétence globale du cycle moyen		
Au terme du cycle moyen, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif et ce, en adéquation avec la situation de communication.		
Compétence globale par palier du cycle moyen		
Au terme du 1 ^{er} palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'explicatif et du prescriptif.	Au terme du 2^{ème} palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/ produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant du narratif.	Au terme du 3 ^{ème} palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'argumentatif.

Rappel: La description n'est pas retenue comme type de texte à étudier mais elle est prise en charge durant les quatre années du cycle au service des autres types de textes.

2.3.2- Profil d'entrée en 2^e AM

Dans le Moyen, les éléments structurant les programmes de français dans le cycle sont les macro-actes de parole : expliquer, raconter et argumenter.

En première année, il s'agissait de « permettre à l'élève de renforcer les compétences acquises au primaire par la mobilisation des actes de parole dans des situations de communication plus diversifiées à travers la compréhension et la production de textes de type explicatif et prescriptif. ». Ainsi, l'élève entrant en 2^e AM est capable de,

en compréhension de l'oral :

- identifier le thème et le propos d'une explication,
- retrouver le thème et le propos d'une prescription,
- identifier les différentes étapes dans une explication ou une prescription,

en production de l'oral :

- formuler une question précise,
- reformuler une explication écoutée,
- produire une explication à partir d'un schéma,
- produire un énoncé explicatif ou prescriptif cohérent.

en compréhension de l'écrit:

- identifier/inférer la question qui appelle l'explication,
- retrouver la structure d'un énoncé explicatif ou prescriptif,
- retrouver un passage explicatif dans différents types de textes,
- établir le lien texte/image,
- lire une suite de consignes,
- lire une suite d'images explicatives en établissant les liens de cause à effet.

en production écrite:

- reformuler une explication, un processus, une prescription
- expliquer un itinéraire,
- traduire un schéma en énoncé explicatif ou prescriptif,
- répondre à une question pour apporter une explication,
- expliquer un phénomène, un processus,
- insérer le(s) passage(s) explicatif(s) dans un texte à dominante narrative,
- produire en adéquation avec la situation de communication, des textes qui informent, qui expliquent ou qui prescrivent.

2.3.3 - Profil de sortie de la 2^eAM**A l'oral/compréhension, l'élève est capable de:**

- Se positionner en tant qu'auditeur.
- Retrouver les composantes essentielles du récit.

A l'oral/ production, l'élève est capable de:

- Produire un récit cohérent et compréhensible.
- Analyser et synthétiser une information et en rendre compte sous une forme résumée.
- Communiquer de façon intelligible, claire, précise et appropriée.
- Utiliser les ressources de la communication verbale et non verbale.
- Interagir positivement en affirmant sa personnalité mais aussi en respectant l'avis des autres.

En compréhension de l'écrit:

- Questionner un récit pour en construire le sens.
- Distinguer les différents récits et leur visée.
- Lire à haute voix un texte narratif devant un public.

En production écrite:

- Résumer un texte narratif.
- Construire un récit de fiction cohérent et structuré.
- Rechercher seul l'information utile pour résoudre le problème auquel il est confronté (utilisation des usuels : dictionnaires, grammaires et autres mais également Internet et les bibliothèques).
- S'intégrer à un travail d'équipe, un projet mutualisé, en fonction des ressources dont il dispose.
- Manifester sa créativité par des moyens linguistiques.

2.3.4- Les compétences disciplinaires de la 2^e AM

Compétence globale de la 2 ^e AM			
À la fin de la 2 ^e AM, l'élève est capable de comprendre/ produire, oralement et par écrit, des textes narratifs qui relèvent de la fiction en tenant compte des contraintes de la situation de communication.			
Domaine	Compétences terminales	Composantes de la compétence	Objectifs d'enseignement/apprentissage
Oral : écouter/parler	CT.1 Comprendre/ produire oralement un récit de fiction.	Savoir se positionner en tant qu'auditeur.	-Etre attentif aux consignes avant l'écoute d'un récit. -Etre en mesure de dépasser les entraves à une bonne écoute (débit, accents, émotions, bruits ...).
		Retrouver les composantes essentielles du récit.	-Identifier le cadre spatio temporel du récit, les différents personnages et leur statut (héros, personnages principaux, personnages secondaires). - Distinguer les propos du narrateur de ceux des personnages. -Retrouver les passages descriptifs dans une narration. -Distinguer le vraisemblable du merveilleux. - Retrouver le schéma narratif: situation initiale, déroulement des événements, situation finale.

		Produire un récit cohérent et compréhensible.	-Relater de manière audible une histoire (cadre spatio- temporel, personnages, actions). -Respecter le schéma narratif. -Adapter son débit, son intonation à son auditoire.
Lire	C.T.2 Lire/ comprendre des textes narratifs.	Questionner un récit pour en construire le sens.	- Retrouver le schéma narratif en s'appuyant sur les éléments grammaticaux et lexicaux. - Identifier la part respective de la narration, de la description, des discours, dans le récit. - Déterminer le registre du récit : vraisemblable, comique, fantastique, pathétique...
		Distinguer les différents récits et leur visée.	-Identifier le genre auquel appartient le texte lu: conte, légende, roman, ... -Retrouver la visée d'un texte narratif : la morale de la fable, les valeurs du conte, l'interprétation par la légende, ...
		Lire à haute voix un texte narratif devant un public.	-Participer à la lecture de textes narratifs longs en tant que narrateur ou personnage... -Lire de manière expressive un texte narratif (débit, intonation, rythme, volume de la voix...).
Ecrire	C.T.3 Produire un récit de fiction.	Résumer un texte narratif.	- Retrouver les séquences qui font évoluer l'action. - Réécrire le récit de manière à ne conserver que ces séquences (supprimer les expansions : descriptions, dialogues.)
		Construire un récit de fiction cohérent et structuré.	- Déterminer la visée du récit. - Structurer le récit en étapes cohérentes (situation initiale, déroulement des événements, situation finale). - Respecter les constituants de chaque étape. - Produire des expansions par des passages descriptifs, des dialogues qui renseignent sur les lieux ou sur les personnages.

3- Contenus

3.1- Les savoirs ressources

Les types de textes renvoient à différents **actes de communication** comme renseigner, expliquer, faire agir, **raconter**, argumenter, convaincre,...

Le texte narratif qui construit un savoir sur le monde et sur soi puisqu'il **raconte** les hommes, leurs activités, leur culture et leurs valeurs, est le vecteur

d'une parole construite, riche qui permet de mieux exprimer ses émotions et son affectivité dans des récits.

À travers le texte narratif, l'élève a accès à un cheminement intellectuel qui installera, aussi bien dans le cursus scolaire que professionnel plus tard, une maîtrise de la parole et de l'écriture, par le développement de compétences à l'oral comme à l'écrit.

Parce qu'ils convoquent la parole et l'écriture, les textes narratifs demeurent un axe privilégié pour l'apprentissage d'une langue et, plus particulièrement, d'une langue étrangère puisque l'élève est appelé à mémoriser des récits ou des passages de récits, des dialogues, une fable, un conte, des extraits d'une nouvelle... pour les dire ou pour écrire.

Le texte narratif sera étudié tout au long du 2^{ème} palier du Moyen, selon la distribution suivante :

- en 2^e AM : récit de fiction
- en 3^e AM : récit de faits réels

La complexité et la diversité des textes narratifs impose une approche mesurée et progressive pour leur analyse.

En 2^e AM, pour l'étude du récit de fiction qui fait vivre une action imaginaire, les genres de textes proposés aux élèves sont: la légende, le conte merveilleux, la nouvelle, la fable, et le roman.

L'étude du texte narratif de fiction permettra d'en souligner les caractéristiques essentielles :

- une histoire fictive. Cette histoire peut relever du merveilleux (conte, légende, science-fiction, fable) ou s'inspirer du réel et être vraisemblable (roman autobiographique, récit de vie, roman historique),
- un cadre spatial : l'histoire se déroule en un lieu donné (imaginaire ou réel),
- un cadre temporel : l'histoire se déroule à une période donnée ou indéterminée,
- des actants : personnages, lieux, objets,...
- une succession de faits qui s'enchaînent (verbes d'action et de mouvement) avec dans leur déroulement un processus de transformation.

Le texte est structuré selon un schéma narratif (dans le récit, on peut aussi trouver des descriptions et des dialogues).

3.2- Les situations d'apprentissage

Les enseignants(es) susciteront la mobilisation des compétences dans des situations variées et favoriseront les interactions entre les élèves par la mise en place de situations problèmes.

« La situation-problème est une situation d'apprentissage signifiante et concrète. Elle a un lien avec la réalité de l'élève, l'interpellant en faisant naître chez lui un questionnement. Sa pratique, fondée sur l'activité, donne l'occasion à l'élève d'expliquer sa démarche, d'explicitier sa pensée et de justifier ses choix pour répondre aux questions posées ou au problème à résoudre. » In Guide Méthodologique d'Elaboration des Programmes, juin 2009.

Il s'agit de proposer aux élèves des situations qui leur permettent d'agir pour développer leurs compétences parce qu'on est passé progressivement d'une logique d'enseignement à une logique de construction de compétences.

Les situations proposées doivent être suffisamment motivantes pour les élèves afin de leur donner l'occasion d'apprendre dans un environnement favorable à l'apprentissage. Dans le tableau suivant, il est proposé des exemples de situations problèmes qui permettent d'enclencher l'apprentissage :

COMPETENCES TERMINALES	EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE
C. T. 1 : Comprendre/produire oralement un récit de fiction.	- Sélectionner parmi des textes écoutés ceux qui racontent une histoire. - Ecouter un conte radiophonique pour retrouver les étapes du récit. - A partir de la situation initiale et de l'élément modificateur, produire oralement un récit cohérent. -...
C. T. 2 : Lire/comprendre des textes narratifs.	- Lire et trier des textes pour identifier ceux qui appartiennent au récit (contes, fables, nouvelles,...). - Trier des récits selon leur registre (comique vraisemblable, fantastique, pathétique.....). -...
C. T. 3 : Produire un récit de fiction.	- Produire une histoire en s'appuyant sur les ressources d'une boîte à outils : images, liste de mots, tableaux de conjugaison, ... - Résumer un récit. - Rédiger un conte à partir d'un personnage et d'une visée donnée. -...

Différentes activités s'exerceront alors sur les différents objets d'apprentissage, à l'oral comme à l'écrit, en groupe classe, en groupe restreint ou individuellement.

3.3- Les activités

Compétences terminales	Contenus		Exemples d'activités
C. T. 1 : Comprendre /produire oralement un récit de fiction.	Au niveau textuel	Au niveau phrastique	-Ecoute d'un récit pour en extraire un élément (événement essentiel, personnages...) - Ecoute d'une histoire et repérage du moment où le narrateur intervient. - Ecoute d'un récit et repérage des événements en s'appuyant sur les marqueurs temporels. -Repérage des personnages principaux et des personnages secondaires dans un récit écouté. -Identification de l'élément modificateur dans un récit écouté. - Récitation de mémoire d'une fable. - Résumé d'une histoire écoutée. - Réinvestissement dans une production orale d'un lexique thématique. - Construction d'un court récit autour de mots clés. -Production d'une suite à un récit dont on a écouté le début. -Jeux de rôle, dramatisation d'un extrait de récit de fiction (déclamé et/ou mimé). -Description orale de lieux, de personnages à partir d'illustrations diverses. - Construction d'un champ lexical à l'oral à partir d'un support donné. -Identification de la visée d'un conte, de la morale d'une fable. - Expression d'un avis, d'une appréciation sur une histoire écoutée.
	<ul style="list-style-type: none"> • La structure du récit : <p><i>La situation initiale</i> (situation d'équilibre). <i>-L'élément modificateur</i> (déséquilibre). <i>-Les événements provoqués</i> par l'élément modificateur. <i>- Le retour à un nouvel équilibre</i> (dénouement). <i>-La situation finale</i> (nouvel équilibre).</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'énonciation -connecteurs logiques -substituts lexicaux et grammaticaux -chronologie (ici et maintenant) -modalisation : emploi des adverbes. 	<p>Grammaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les temps verbaux: <ul style="list-style-type: none"> - présent de narration - passé simple/passé antérieur - imparfait/ plus-que-parfait -présent du conditionnel • signes de ponctuation (tirets, guillemets, deux points) • les qualificatifs <ul style="list-style-type: none"> -adjectif qualificatif. -subordonnée relative. -complément du nom • verbes introducteurs : dire, répondre, déclarer... • indicateurs de lieu - compléments circonstanciels de lieu • indicateurs de temps : <ul style="list-style-type: none"> -compléments circonstanciels de temps - subordonnée de temps (antériorité). 	

<p>C. T. 2 :</p> <p>Lire/ comprendre des textes narratifs.</p>	<p>choix des mots. -image du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les personnages : -Le personnage principal /les personnages secondaires. -Les actants -La notion de héros -Les adjuvants/ opposants • Les temps du récit -Les articulateurs chronologiques 	<p>postériorité, simultanéité)</p> <ul style="list-style-type: none"> • niveaux de langue (courant -standard) <p>Vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> -les substituts lexicaux -les synonymes -les antonymes -les formules d'ouverture - les formules de closure -vocabulaire du merveilleux -verbes d'action et de mouvement <p>Conjugaison</p> <ul style="list-style-type: none"> -concordance des temps -les temps du récit 	<ul style="list-style-type: none"> - Repérage du vocabulaire du merveilleux dans un texte narratif. - Repérage des passages descriptifs dans un récit de fiction. -Retrouver l'organisation de la description (portraits ou lieux). -Relevé des marques du discours rapporté dans un récit (deux points, guillemets, tirets, verbes introducteurs). -Identification du schéma narratif d'un texte en s'appuyant sur les temps utilisés. - Relevé des champs lexicaux : sentiments des personnages, qualités morales, défauts des personnages.... - Relevé des caractéristiques physiques et morales du personnage principal d'un récit. - Lecture expressive en marquant l'intonation, le rythme, les groupes de souffle...à l'intention d'un auditoire.
<p>C. T. 3 :</p> <p>Produire un récit de fiction</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Distinction récit/ dialogue/ - La place du narrateur -Discours direct/ discours rapporté • La description : - personnages. (le portrait) - lieux, - objets • La progression thématique. 	<p>Orthographe</p> <p>Lexicale : les homophones et les homographes</p> <p>Grammaticale :</p> <p>Les accords du participe passé avec les auxiliaires être et avoir</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Développement d'un champ lexical autour du merveilleux. - Construction d'un court récit à partir de mots clés. - Complétion d'un texte en insérant du dialogue ou de la description. -Amélioration d'un récit d'élève, en utilisant des ressources (dictionnaire, texte, ...). -Réaliser le compte rendu de lecture d'une histoire lue. - Traduction d'une bande dessinée en un récit de fiction. -Reconstitution d'un récit présenté dans le désordre, en tenant compte de la chronologie des faits. -Développement d'une suite d'actions à partir de la situation initiale d'un récit. -Rédaction d'une situation initiale ou d'une situation finale. -Rédaction d'un récit de fiction à partir de la trame narrative.

3.4- L'évaluation

L'évaluation permet à l'apprenant de se situer par rapport à ses apprentissages c'est-à-dire qu'elle lui permet de porter un regard critique sur :

- ce qu'il a appris à faire et qu'il doit renforcer ;
- ce qu'il ne sait pas encore bien faire et qu'il doit améliorer en réfléchissant sur la démarche et sur la méthodologie qu'il doit mettre en œuvre pour construire ses nouveaux savoirs.

Dans l'approche par les compétences, mettre l'élève en situation d'évaluation c'est le placer en situation d'intégration où il doit résoudre une situation problème en mobilisant un ensemble de ressources. En effet, il n'y a exercice de la compétence que si le problème à résoudre requiert la mobilisation, par l'élève, d'un ensemble de connaissances, capacités et habiletés.

Multiplier les situations d'intégration c'est, donner à l'élève l'occasion d'exercer sa compétence et par là-même d'évaluer ses acquis. La résolution du problème posé par la situation d'intégration montre le degré d'acquisition des compétences.

4- Thèmes et supports

4.1- Les thèmes

Dans le prolongement du primaire, il s'agira de privilégier les grands thèmes qui motivent les adolescents et qui les inscrivent dans une ouverture sur le monde qui les entoure et où ils deviendront de plus en plus acteurs : ainsi l'élève du cycle moyen s'intéressera progressivement aux grandes causes de son environnement immédiat, de son pays et du monde. Ses centres d'intérêt, ses rapports à la cité sont marqués par une quête de l'authenticité.

La sélection des textes, supports des activités de lecture notamment, se fera avec soin, sur la base des valeurs dont ils sont porteurs, du degré de difficulté des tournures grammaticales et de la richesse du lexique. Les activités elles-mêmes et les projets à réaliser doivent représenter un véritable tremplin à la mise en place des compétences à développer.

Les textes aborderont des thèmes comme :

- la lutte contre le gaspillage,
- l'aide à apporter à autrui, le courage,
- la préservation de l'environnement : la faune, la flore, l'eau...

- la préservation de la cellule familiale,
- la préservation des ressources naturelles,
- les droits de l'enfant, du citoyen,
- l'importance du sport, l'hygiène sous toutes ses formes,
- l'alimentation, la préservation de sa santé,
- la sécurité routière, la prévention des accidents et des risques majeurs,
- l'importance du travail bien fait, l'importance des études,
- les métiers et l'artisanat,
- les moyens de transport et leur évolution,
- les jeux éducatifs et les TICE,
- les bibliothèques, le livre...
- les voyages et la rencontre des autres ...
- l'ouverture sur le monde : musées, centres culturels,...

4.2-Les supports

Les supports privilégiés pour l'étude du texte de fiction sont :

- des contes du patrimoine national
- des contes du patrimoine maghrébin
- des contes de la littérature universelle
- des extraits de romans de littérature jeunesse
- des fables
- des nouvelles
- des légendes

Les supports devront être des documents authentiques: textes oraux ou écrits, films, affiches, tableaux, B D. Ils doivent être en relation avec les thèmes retenus et adaptés au niveau des élèves (longueur des textes de 100 à 150 mots).

5-Exemples de projets

- Ecrire un conte collectif où chaque groupe rédigera une partie.
- Monter une bibliothèque de classe (contes, légendes, romans).
- Réaliser un jeu dramatique autour d'un conte (réécriture d'un conte en actes, en scènes ...).
- Ecrire et jouer un sketch pour un spectacle de fin d'année.
- Rédiger un conte pour enrichir la bibliothèque de l'école.
- Rédiger un récit de fiction pour participer au concours du jeune écrivain.
- Rédiger une histoire inventée à partir d'un titre ou d'une phrase qui déclenche l'histoire, à l'occasion de la journée du livre.

- Elaborer un récit de fiction à lire en trois épisodes dans une émission radiophonique pour enfants.
- Ecrire 3 histoires avec un personnage récurrent (exemple : Djeha, personnage des contes maghrébins,) pour participer à un concours inter collèges.
- Raconter une légende de sa région pour la faire connaître à un public scolaire.
- Réécrire une fable sous forme de conte pour la publier dans le journal de l'école.
- ...

Tous les développements et toutes les explications nécessaires à l'application de ce programme de 2^e AM sont contenus dans le document d'accompagnement. On y trouvera également des recommandations de pratiques pédagogiques à même d'aider l'enseignant.

ANNEXE 6 : Manuel de l'élève de la 2^{ème} année du cycle moyen

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Éducation Nationale

Français

2^{ème} Année Moyenne

Ouvrage réalisé par :

Anissa Sadouni-Madagh

Inspectrice de français

Halim Bouzelboudjen

Professeur de français

Zahra Leffad

Professeur de français

Illustration du conte : Amira Shahinez Sadouni

Conception et disposition graphiques : Halim Bouzelboudjen

Avant-propos

Bienvenue dans ton nouveau manuel de français

Te voilà en deuxième année moyenne avec un nouveau manuel. L'an dernier, en première année, tu as appris à informer, à expliquer et à prescrire dans des situations de communication diverses. Cette année, il s'agira pour toi d'apprendre à raconter à travers différents récits. Pour cela, tu feras connaissance avec le récit de fiction dans les contes, fables et légendes.

Nous avons tenté d'être en phase avec tes centres d'intérêt en sélectionnant des textes mêlant l'imaginaire au fantastique.

Afin de te permettre de voyager et de t'ouvrir sur le monde qui t'entoure, des récits venus de contrées lointaines s'ajoutent à des contes et légendes algériens.

L'organisation de ton nouveau manuel

Ce manuel comprend trois projets à dérouler tout au long de l'année scolaire. Chaque projet est composé de plusieurs séquences. Quatre pour le premier trimestre, trois pour le second et enfin trois pour le troisième.

Chaque séquence comporte :

- Une situation d'oral avec un texte à écouter.
- Une situation d'écrit, avec un seul texte à analyser en séance de compréhension de l'écrit (lecture silencieuse) et à lire de façon expressive en séance de lecture-entraînement.
- Des notions de vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe à développer à partir de textes courts.
- Un atelier d'écriture, dans lequel tes camarades et toi, aurez à découvrir des textes-modèles et des exercices vous permettant de vous entraîner en vue de réaliser la meilleure production possible. Des outils d'évaluation t'aideront à améliorer ton écrit.
- Une lecture-plaisir exploitée en classe sera pour toi une source d'échange et d'enrichissement.

Les rubriques proposées

ORAL EN IMAGES

- « J'OBSERVE ET J'ANALYSE DES IMAGES »
- « A MON TOUR DE M'EXPRIMER »

ORAL

- « J'ECOUTE ET J'ANALYSE »
- « A MON TOUR DE M'EXPRIMER »

LECTURE

JE COMPRENDS LE TEXTE :

- « JE VERIFIE MA COMPREHENSION »
- « JE RETIENS »

JE LIS MON TEXTE :

« JE VAIS PLUS LOIN DANS LA COMPREHENSION » : un ensemble de questions favorisera ta compréhension du texte étudié.

« J'EN PARLE AVEC MES CAMARADES » : dernière étape de la lecture entraînement, est un espace d'expression conçu pour que vous puissiez échanger, tes camarades et toi, vos points de vue par rapport à des sujets donnés.

LECTURE PLAISIR

- « VOYAGE AUTOUR DU TEXTE »

POINTS DE LANGUE

- « J'OBSERVE »
- « J'ANALYSE »
- « JE RETIENS »
- « JE M'ENTRAÎNE »

ATELIER D'ECRITURE

- « J'OBSERVE »
- « J'ANALYSE »
- « JE M'ENTRAÎNE »
- « JE LIS »
- « JE REDIGE »
- « JE M'EVALUE »

MON PROJET

Une feuille de route t'accompagnera dans la réalisation de ton projet pour t'indiquer les étapes à suivre.

REMARQUE : La rubrique « LE SAIS-TU ? », te servira à progresser dans ton apprentissage de la langue française et à enrichir ta culture générale.

ANNEXE

En annexe, nous te proposons des textes longs et des poésies à découvrir et à lire, ainsi que des tableaux qui te serviront à parfaire tes connaissances en langue.

RACONTER A TRAVERS LE CONTE
Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux Camarades
d'un autre collège

Séquences	Textes	Vocabulaire	Grammaire
1. LA SITUATION INITIALE DU CONTE.	1. Aladin et la lampe merveilleuse I. 2. La boule de cristal.	Les formules d'ouverture, du conte. Familles de mots.	Les compléments circonstanciels.
2. LA SUITE D'ÉVÉNEMENTS DANS LE CONTE.	1. Aladin et la lampe merveilleuse II. 2. Conte de l'eau volée.	Les mots qui structurent un conte. Le champ lexical.	Les temps du récit. Les valeurs de l'imparfait de l'indicatif.
3. LE PORTRAIT DES PERSONNAGES DU CONTE.	1. La Vache des orphelins.	Le vocabulaire du portrait.	L'expansion du nom : l'adjectif et le complément du nom.
4. LA SITUATION FINALE DU CONTE.	1. Aladin et la lampe merveilleuse III. 2. L'Arbre entêté.	Les formules de clôture. Les substituts lexicaux.	Les substituts grammaticaux.

RACONTER A TRAVERS LA FABLE
Dans le cadre du concours de lecture, mes camarades et moi interprétons nos fables

Séquences	Textes	Vocabulaire	Grammaire
1. LA FABLE ET LES ANIMAUX.	1. La Colombe et la Fourmi. 2. Le Lion et le Renard.	Le champ lexical. La synonymie.	Les valeurs du présent de l'indicatif.
2. LA FABLE EN VERS.	1. L'Âne et le Chien. 2. Le Coq et le Renard.	Les verbes introducteurs de paroles. Le vocabulaire de la fable : traits de caractère, qualités	La ponctuation dans le dialogue.
3. LA FABLE EN PROSE.	1. Le laboureur et ses enfants.	Le vocabulaire de la fable : la périphrase.	Les types de phrases.

RACONTER A TRAVERS LA LEGENDE
Nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix

Séquences	Textes	Vocabulaire	Grammaire
1. LÉGENDES ET ANIMAUX.	1. Une pluie d'alligators. 2. Le chant du rossignol.	La description objective. La suffixation.	L'expression du temps.
2. LÉGENDES HISTORIQUES	1. La légende de Sethos. 2. Taourirt la protégée.	La description subjective. L'antonymie.	La proposition subordonnée relative.
3. LÉGENDES URBAINES.	1. L'étrange histoire de l'auto-stoppeuse. 2. La tragédie du vol 19.	Les registres de langue. Le champ lexical.	La forme passive.

RACONTER A TRAVERS LE CONTE
 Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades
 d'un autre collège

Conjugaison	Orthographe	Atelier	Lecture-plaisir
L'imparfait de l'indicatif.	L'imparfait des verbes en : cer, ger, yer, ier.	Je complète un conte en imaginant la situation initiale.	Le cheval du roi.
Le passé simple de l'indicatif.	Les homophones lexicaux.	Je complète un conte en imaginant une suite d'événements.	Histoire du pot fêlé.
Le passé simple de l'indicatif. (suite)	L'accord de l'adjectif qualificatif.	Je rédige le portrait moral et physique du personnage d'un conte.	La Belle au Bois dormait...
Consolidation des acquis.	Les homophones grammaticaux : ce/se ; ces/ses ; c'est/s'est.	Je complète un conte en imaginant la situation finale.	La Belle au bois dormait...

RACONTER A TRAVERS LA FABLE
 Dans le cadre du concours de lecture, mes camarades et moi interprétons nos
 fables

Conjugaison	Orthographe	Atelier	Lecture-plaisir
Le présent de l'indicatif.	Le participe présent et l'adjectif verbal.	Je rédige avec mes propres mots la fable choisie.	L'Ours et les deux compagnons.
Le futur de l'indicatif.	La formation des adverbes.	J'insère un dialogue dans une fable.	L'Âne et le Chien.
L'impératif présent.	Dictée.	Je complète une fable. Je rédige la morale de cette fable.	Le Loup et le Chien.

RACONTER A TRAVERS LA LEGENDE
 Nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix

Conjugaison	Orthographe	Atelier	Lecture-plaisir
Le subjonctif présent.	L'accord sujet/verbe.	Je rédige la suite d'un récit fantastique.	Ouarâ.
Le passé composé.	L'accord du participe passé.	Je raconte avec mes propres mots l'histoire d'un personnage de légende.	Un orage au Hoggar.
La conjugaison passive.	Les homonymes : Quel, Quels, Quelle, Quelles, Qu'elle, Qu'elles.	Je raconte l'histoire d'un personnage doté de pouvoirs surnaturels.	Chroniques martiennes.



Séquence 1 : Je découvre la situation initiale du conte

EXPRESSION ORALE

J'observe et j'analyse des images



1. Que représentent ces illustrations ?
2. Comment appelle-t-on ce genre d'histoires ?
3. En connais-tu d'autres ? Cite-les.

J'écoute et j'analyse le début d'un conte

Consignes d'écoute : Lis attentivement les questions ci-dessous avant d'écouter le conte.

1^{ère} écoute

1. Par quelle expression commence ce conte ?
2. Où se passe l'histoire ?
3. Aladin est le personnage central du conte, quels sont les autres personnages en présence ?
4. Où se trouvait Aladin quand le mystérieux étranger vint lui parler ?
5. Comment est présenté cet étranger ?

2^{ème} écoute

1. Qui travaillait dur pour nourrir Aladin ?
2. Dans ce texte, deux questions sont posées à Aladin, lesquelles ?
3. Quelle est la réponse à la première question ?
4. Le mystérieux étranger fait une proposition à Aladin, laquelle ?
5. La trappe qui mène à la caverne est trop étroite, pourtant Aladin réussit à la traverser, pourquoi ?
6. Quel est l'objet remis à Aladin et quel pouvoir magique a-t-il ?

A mon tour de m'exprimer

Le récit que tu viens d'écouter ne t'est pas étranger. Imaginer la suite n'est donc pas difficile. Avec tes camarades racontez la suite des événements en répondant aux questions suivantes : l'homme mystérieux charge Aladin d'une mission difficile, laquelle ? En acceptant, Aladin court-t-il véritablement un danger ?

Séquence 1 : Je découvre la situation initiale du conte

COMPREHENSION DE L'ECRIT

Je comprends le texte : La boule de cristal

Il était une fois une magicienne dont les trois fils s'aimaient fraternellement ; mais elle n'avait pas confiance en eux et croyait qu'ils voulaient lui ravir son pouvoir.

Elle changea l'aîné en aigle, le deuxième en baleine. Craignant d'être changé lui aussi en bête féroce, le troisième fils prit secrètement la fuite.

Or, il avait entendu dire qu'au château du Soleil d'or il y avait une princesse enchantée qui attendait sa délivrance : mais chacun devait pour cela risquer sa vie. Comme son cœur était sans crainte, il résolut de se rendre au château.

Il avait déjà longtemps erré à l'aventure sans pouvoir le trouver quand il s'engagea dans une grande forêt dont il ne parvint pas à découvrir l'issue. Soudain, il aperçut au loin deux géants qui lui faisaient signe de la main et lui dirent quand il les eut rejoints : « Nous nous querellons à propos de ce chapeau magique. Celui qui le met peut faire le souhait d'être transporté où il veut. »

« Donnez-moi cette coiffe, je vais m'éloigner un peu et quand je vous appellerai, faites une course, celui qui me rejoindra le premier aura le chapeau ». Le jeune homme mit le chapeau sur sa tête et s'en alla ; mais comme il pensait à la princesse, il oublia les géants et continua son chemin. Tout à coup, il dit tout haut : « Comme j'aimerais être au château du soleil d'or ! » Et à peine ces mots sortis de ses lèvres qu'il se retrouva sur une haute montagne, devant la porte du château.

Il entra et traversant toutes les pièces, il trouva enfin la princesse dans la dernière chambre. Mais quelle ne fut sa frayeur en la voyant : elle avait le visage ridé, des yeux troubles et des cheveux rouges.

« Etes-vous la princesse dont tout le monde vante la beauté ? » demanda-t-il.

Elle lui tendit un miroir et lui expliqua que lui seul la montrait telle qu'elle était en réalité. Le jeune homme contempla l'image de la plus belle fille du monde avec de longs cheveux soyeux, la peau dorée et des yeux noirs. Il demanda aussitôt comment il pouvait la délivrer. Elle lui expliqua qu'il devait d'abord tuer le monstre qui se tenait près d'une source au pied de la montagne afin de se procurer la boule de cristal et la présenter au sorcier qui doit la transformer pour briser ses pouvoirs.

D'après le conte de Grimm

Je vérifie ma compréhension du texte

1. Relève un indice qui montre que ce texte est un conte ?
2. Par quelle expression commence-t-il ?
3. Où et quand se passe l'histoire ?
4. Une magicienne et ses trois enfants sont les personnages principaux de ce conte. Quelle phrase montre que les frères s'aimaient ?
5. De quoi la magicienne avait-elle peur ? Et pourquoi voulait-elle jeter un mauvais sort à ses enfants ?
6. En quoi les avait-elle transformés ?
7. Relève la phrase qui montre que son troisième enfant a échappé à ce danger ?
8. Une princesse est retenue prisonnière dans un lieu mystérieux. Lequel ?
9. Pour aller la délivrer, le héros rencontre sur son chemin deux géants qui se querellaient à propos d'un chapeau. Quel pouvoir magique avait-il ?
10. Le héros était surpris à la vue de la princesse, pourquoi ?
11. Quelle question lui a-t-il posé ?

Séquence 1 : Je découvre la situation initiale du conte

12. Relève du texte la phrase qui montre que le héros voit une toute autre personne dans le miroir.
13. La princesse se trouve devant une grande difficulté. Quelle dure épreuve doit encore traverser le héros pour lui venir en aide ? Comment s'appelle l'objet tant recherché ?

Je retiens

Le conte est un récit qui s'organise en plusieurs étapes.

- *Le début d'un conte est appelé, situation initiale.*
- *La situation initiale présente différents éléments du conte : le personnage principal (le héros), les autres personnages, les lieux, le temps.*
- *Elle commence souvent par une formule d'ouverture : Il était une fois, Autrefois, Jadis, ...*
- *Le temps utilisé est l'imparfait.*

Le sais-tu ?



Le conte est une histoire, qui relate des événements imaginaires, hors du temps ou dans des temps lointains. Les personnages sont fictifs.



Séquence 1 : Je découvre la situation initiale du conte



LECTURE-ENTRAÎNEMENT

Je lis mon texte : La boule de cristal

Je vais plus loin dans la compréhension

1. Lequel des trois frères est transformé en aigle ? Qui est transformé en baleine ?
2. Qui craignait d'être changé en bête féroce ?
3. « Et à peine ces mots sortis de ses lèvres qu'il se retrouva sur une haute montagne, devant la porte du château ». De quels mots s'agit-il ?
4. Relis la situation initiale puis complète le tableau ci-dessous.

Questions	Réponses
Qui ?	
Où ?	
Quand ?	

J'en parle avec mes camarades

Le héros doit venir en aide à la princesse pour qu'elle puisse retrouver sa beauté et sa liberté. Il doit donc affronter plusieurs obstacles pour retrouver la boule de cristal seul objet capable de sauver la princesse.

En lisant ton texte tu as constaté que le héros a couru des risques et s'est mis en danger dans l'unique but d'aider la princesse.

Venir en aide à une personne en difficulté est essentiel dans la vie. Avec tes camarades, développez l'idée de l'amitié, de l'entraide et de la solidarité en faisant part de votre point de vue par rapport à ces sentiments si nobles.





Séquence 1 : Je découvre la situation initiale du conte

ATELIER D'ÉCRITURE

Je rédige la situation initiale de mon conte

J'observe

1. Il y a bien longtemps, à Tchang Ling, petite ville au pied de la Grande Muraille de Chine, vivait un empereur dans un merveilleux palais.
2. L'on raconte qu'aux temps anciens, il y avait une belle princesse qui vivait avec ses parents le roi et la reine dans un somptueux château.

J'analyse

Lis les situations initiales ci-dessus puis complète le tableau.

	Situations initiales	Qui ?	Où ?	Quand ?
1				
2				

Je m'entraîne

Parmi les extraits de contes proposés, recopie ceux qui renvoient à la situation initiale.

- a. Il était une fois une famille de bûcherons qui habitait dans la forêt. Il y avait le père, la mère et leurs sept enfants, tous des garçons.
- b. Un jour, qu'il chassait dans une grande forêt, le roi se mit avec tant d'ardeur à la poursuite du gibier que personne de ses gens ne put le suivre.
- c. Il y a longtemps, très longtemps, dans un royaume enchanté, vivait un magicien qui s'appelait Merlin. Sa maison toute ronde se trouvait au milieu de la forêt.
- d. Il arriva que le fils du roi donne un bal, et qu'il y invite toutes les personnes de qualité : nos deux demoiselles en furent aussi invitées.

Je lis

Tout à coup, l'homme aperçut un enfant qui ramassait des étoiles de mer et les remettait à l'eau.
 « Mais que fais-tu là mon bonhomme ? demanda l'adulte.
 - Je sauve les étoiles de mer ! répondit l'enfant.
 - C'est ridicule, regarde autour de toi ! Des millions d'étoiles sont entrain de mourir au soleil, déjà !
 Tu ne pourras jamais toutes les sauver, et ce que tu fais ne change rien ! »
 Imperturbable, l'enfant ramassa encore une étoile qui gigotait et la posa dans l'eau, puis dit à l'homme :
 « Regardez celle-là ! Pour elle, ce que j'ai fait change tout. »

Je rédige

La situation initiale de ce conte a disparu ! L'as-tu remarqué ? En t'aidant de ton sac à mots, rédige-la en tenant compte de la suite qui t'est proposée.



Séquence 1 : Je découvre la situation initiale du conte



Formules d'ouverture : il était une fois, jadis, naguère, il y a bien longtemps, autrefois,...

Lieux : château, palais, forêt, bois, village,...

Personnages : roi, reine, prince, princesse, sorcière, fée,...

Critères de réussite :

Pour réussir ta production tu dois répondre aux questions et respecter les consignes suivantes :

1. Où se déroule l'histoire ?
2. A quelle époque ?
3. Qui sont les personnages en présence ?

Tu dois utiliser :

- une formule introductive.
- l'imparfait de l'indicatif.

Je m'évalue

Ai-je bien rédigé la situation initiale du conte ?

Coche la case qui convient

	OUI	NON
J'ai introduit la formule d'ouverture du conte.		
J'ai précisé le lieu où se déroule l'histoire.		
J'ai tenu compte des personnages de l'histoire.		
J'ai utilisé l'imparfait de l'indicatif.		
La situation initiale que j'ai présentée tient compte de la suite du récit.		

Vos textes

L'étrange histoire de la jeune auto-stoppeuse

Par une soirée pluvieuse, un vieux couple rentrait après avoir passé la soirée chez des amis à la campagne. Les trombes d'eau qui s'abattaient sur le pare-brise du véhicule rendaient le va et vient des balais de l'essuie-glace inutile. Soudain, une personne apparut au bord de la route. Ses gestes semblaient demander au conducteur de l'aide. L'épouse somma son mari de s'arrêter :

- Arrête-toi, c'est une jeune femme !

Effectivement, il s'agissait bel et bien d'une jeune femme dont l'âge n'excédait pas la vingtaine. Elle fit un sourire avant de demander s'il était possible qu'on l'accompagnât à l'entrée du village.

Elle ne souffla mot durant tout le trajet qui dura un peu plus de dix minutes. Lorsque le couple la déposa, elle susurra un merci à peine audible puis se dirigea vers la maison qui côtoyait la pompe à essence du village. L'horloge de la Chevrolet Impala indiquait minuit. Quelques kilomètres plus loin, la vieille femme aperçut sur la banquette arrière un bout de carton. C'était, en fait, une photographie jaunie sur laquelle figuraient un couple et une jeune adolescente.

Le lendemain, la vieille femme décida de se rendre à l'entrée du village où, la veille, ils avaient son mari et elle, déposé la jeune femme. Elle frappa à la porte à plusieurs reprises, en vain. Alors, d'un pas décidé, elle se dirigea vers la pompe à essence d'où s'échappaient les notes du vieux tube de Wilson Pickett « In the Midnight Hour ». Un jeune homme en salopette crasseuse et aux cheveux gominés s'avança vers elle.

- J peux vous aider m'dame ? dit-il.

- Bonjour, jeune homme. Je suis à la recherche de votre voisine. La jeune femme qui habite cette maison. Son doigt indiquait la vieille maison dont les volets étaient clos.

Le jeune homme sourit puis retourna à son atelier en disant :

- Votre véhicule, c'est une Chevy Impala de 1967 ?

- Oui, c'est la voiture de mon mari. Comment le savez-vous ?

- L'auto-stoppeuse qui a laissé une photo sur le siège de votre Chevy est cannée depuis cinq ans. L'accident s'est produit à quelques kilomètres du village. Ses parents y sont restés aussi. Vous n'êtes pas la première à chercher à la retrouver. Je vous conseille d'aller plutôt au cimetière car vous ne risquez pas de la rencontrer dans cette vieille cabane abandonnée. Il s'arrêta un moment puis se retournant, il dit le sourire en coin, le même que celui de l'auto-stoppeuse, « J'oubliais m'dame, ils avaient la même voiture que votre mari. Bonne journée m'dame, j'ai du boulot. »

La dame blanche, une légende urbaine.

Le sais-tu ?



La Chevrolet Impala est « l'héroïne » de plusieurs films et téléfilms. Elle figure dans la série « Supernatural » diffusée par la chaîne télévisée CW.

POEME POUR L'ALGERIE HEUREUSE de Assia Djebbar

Neiges dans le Djurdjura
Pièges d'alouette à Tikjda
Des olivettes aux Ouadhias
On me fouette à Azazga
Un chevreau court sur la Hodna
Des chevaux fuient de Mechria
Un chameau rêve à Ghardaia
Et mes sanglots à Djémila
Le grillon chante à Mansourah
Un faucon vole sur Mascara
Tisons ardents à Bou-Hanifia
Pas de pardon aux Kelaa
Des sycomores à Tipaza
Une hyène sort à Mazouna
Le bourreau dort à Miliana
Bientôt ma mort à Zémoura
Une brebis à Nédroma
Et un ami tout près d'Oudja
Des cris de nuit à Maghnia
Mon agonie à Saida
La corde au cou à Frenda
Sur les genoux à Oued-Fodda

Dans les cailloux de Djelfa
La proie des loups à M'sila
Beauté des jasmins à Koléa
Roses de jardins de Blida
Sur le chemin de Mouzaia
Je meurs de faim à Médea
Un ruisseau sec à Chellala
Sombre fléau à Medjana
Une gorgée d'eau à Bou-Saada
Et mon tombeau au Sahara
Puis c'est l'alarme à Tébessa
Les yeux sans larmes à Mila
Quel Vacarme à Ain-Sefra
On prend les armes à Guelma
L'éclat du jour à Khenchla
Un attentat à Biskra
Des soldats aux Nementcha
Dernier combat à Batna
Neiges dans le Djurdjura
Pièges d'alouette à Tikjda
Des olivettes aux Ouadhias
Un air de fête au coeur d'El Djazaïr.

Assia Djebbar est née à Cherchell le 30 juin 1936. Elle est auteur de romans, nouvelles, poésies et essais. Les deux films-documentaires qu'elle a réalisés ont été primés à la Biennale de Venise (1979) et au Festival de Berlin (1983). Assia Djebbar écrit également pour le théâtre. Elle a été élue à l'Académie française, le 16 juin 2005.



x

Textes longs à découvrir

- Maintenant, je vais aller à sa rencontre, annonça-t-il. Il est juste que je ne le déçoive pas. Mais je lutterai de toutes mes dernières forces.

A coups de rames il s'éloigna. Les officiers et les matelots le virent disparaître là-bas, sur la mer placide, dans les ombres de la nuit. Au ciel il y avait un croissant de lune.

Il n'eut pas à ramer longtemps. Tout à coup le mufle hideux du K émergea contre la barque.

- Je me suis décidé à venir vers toi, dit Stefano. Et maintenant, à nous deux!

Alors, rassemblant ses dernières forces, il brandit le harpon pour frapper.

- Bouhouhou! mugit d'une voix suppliante le K. Quel long chemin j'ai dû parcourir pour te trouver! Moi aussi je suis recru de fatigue... Ce que tu as pu me faire nager! Et toi qui fuyais, fuyais... dire que tu n'as jamais rien compris!

- Compris quoi? fit Stefano piqué

- Compris que je ne te pourchassais pas autour de la terre pour te dévorer comme tu le pensais. Le roi des mers m'avait seulement chargé de te remettre ceci.

Et le squala tira la langue, présentant au vieux marin une petite sphère phosphorescente.

Stefano la prit entre ses doigts et l'examina. C'était une perle d'une taille phénoménale. Et il reconnut alors la fameuse Perle de la Mer qui donne à celui qui la possède fortune, puissance, amour et paix de l'âme. Mais il était trop tard désormais.

- Hélas! dit-il en hochant la tête tristement. Quelle pitié! J'ai seulement réussi à gâcher mon existence et la tienne...

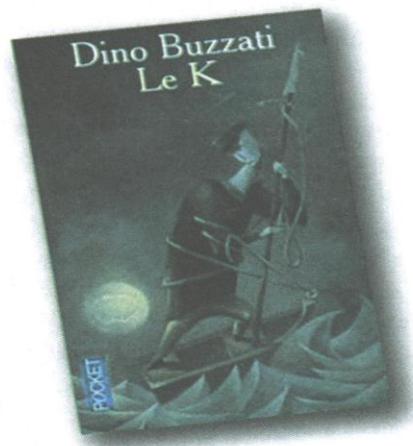
- Adieu, mon pauvre homme, répondit le K

Et il plongea à jamais dans les eaux noires.

Deux mois plus tard, poussée par le ressac, une petite chaloupe s'échoua sur un écueil abrupt. Elle fut aperçue par quelques pêcheurs qui, intrigués, s'en approchèrent. Dans la barque, un squelette blanchi était assis: entre ses phalanges il serrait un petit galet arrondi.

Le K est un poisson de très grande taille, affreux à voir et extrêmement rare. Selon les mers et les riverains, il est indifféremment appelé kolomber, kahloubra, kalonga, kalu, balu, chalung-ra. Les naturalistes, fait étrange, l'ignorent. Quelques uns, même, soutiennent qu'il n'existe pas...

Dino Buzzati, Le K.



Le dragon

Le vent de la nuit faisait frémir l'herbe rase de la lande ; rien d'autre ne bougeait. Depuis des siècles, aucun oiseau n'avait rayé de son vol la voûte immense et sombre du ciel. Il y avait une éternité que quelques rares pierres n'avaient, en s'effritant et en tombant en poussière, créé un semblant de vie. La nuit régnait en maîtresse sur les pensées des deux hommes accroupis auprès de leur feu solitaire. L'obscurité, lourde de menaces, s'insinuait dans leurs veines et accélérât leur pouls.

Les flammes dansaient sur leurs visages farouches, faisant jaillir au fond de leurs prunelles sombres des éclairs orangés. Immobiles, effrayés, ils écoutaient leur respiration contenue, mutuellement fascinés par le battement nerveux de leurs paupières. A la fin, l'un d'eux attisa le feu avec son épée.

- Arrête ! Idiot, tu vas révéler notre présence !
- Qu'est-ce que ça peut faire ? Le dragon la sentira de toute façon à des kilomètres à la ronde. Grands Dieux ! Quel froid ! Si seulement j'étais resté au château !
- Ce n'est pas le sommeil : c'est le froid de la mort.

N'oublie pas que nous sommes là pour...

- Mais pourquoi, nous ? Le dragon n'a jamais mis le pied dans notre ville !
- Tu sais bien qu'il dévore les voyageurs solitaires se rendant de la ville à la ville voisine...
- Qu'il les dévore en paix ! Et nous, retournons d'où nous venons !
- Tais-toi ! Écoute. ..

Les deux hommes frissonnèrent.

Ils prêtèrent l'oreille un long moment. En vain. Seul, le tintement des boucles des étriers d'argent agitées, telles des piécettes de tambourin, par le tremblement convulsif de leurs montures à la robe noire et soyeuse, trouait le silence.

Le second chevalier se mit à se lamenter.

- Oh ! Quel pays de cauchemar ! Tout peut arriver ici !
- Les choses les plus horribles... Cette nuit ne finira-t-elle donc jamais ? Et ce dragon ! On dit que ses yeux sont deux braises ardentes, son souffle, une fumée blanche et que, tel un trait de feu, il fonce à travers la campagne, dans un fracas de tonnerre, un ouragan d'étincelles, enflammant l'herbe des champs. À sa vue, pris de panique, les moutons s'enfuient et périssent piétinés, les femmes accouchent de monstres. Les murs des donjons s'écroulent à son passage. Au lever du jour, on découvre ses victimes éparées sur les collines. Combien de chevaliers, je te le demande, sont partis combattre ce monstre et ne sont jamais revenus ? Comme nous, d'ailleurs...

- Assez ! Tais-toi !
- Je ne le redirai jamais assez ! Perdu dans cette nuit je suis même incapable de dire en quelle année nous sommes !
- Neuf cents ans se sont écoulés depuis la nativité...
- Ce n'est pas vrai, murmura le second chevalier en fermant les yeux. Sur cette terre ingrate, le Temps n'existe pas. Nous sommes déjà dans l'Éternité. Il me semble que si je revenais sur mes pas, si je refaisais le chemin parcouru pour venir jusqu'ici, notre ville aurait cessé d'exister, ses habitants seraient encore dans les limbes, et que même les choses auraient changé. Les pierres qui ont servi à construire nos châteaux dormiraient encore dans les

Pour bien...

... lire une image

Durant le projet, tu seras amené à lire des images. Comment vas-tu procéder ?

Identification du genre et de la situation d'énonciation :

- Nature de l'image : photographie, image, peinture, dessin, schéma, photographie de synthèse,...
- Technique utilisée : photo (couleur, sépia, noir et blanc, flou artistique,...), peinture (aquarelle, à l'huile, pastel, encre, crayon, gravure,...)
- Dimension et support : photo (argentique, numérique, montage), toile, tableau, parchemin, peau, affiche, film,...
- Nom de l'auteur, ses origines, son parcours, son style (cubisme, impressionnisme, romantisme pour la peinture.
- L'époque : année de la création de son œuvre.

Repérage des éléments contenus dans l'image :

- Le sujet : un portrait, un paysage, une scène, un moment historique,...
- L'organisation dans l'espace : premier plan, second plan, arrière plan,...
- Le cadrage : gros plan, plan d'ensemble,...
- Le rapport au réel et à l'imaginaire : figuratif (respect de la réalité) ou abstrait.
- La lumière, les couleurs, les formes : lumière douce, chaude, froide, vive, en clair-obscur ; couleurs chaudes, froides, contrastées ; formes droites, courbes, cubiques,...

Analyse du message visuel de l'image :

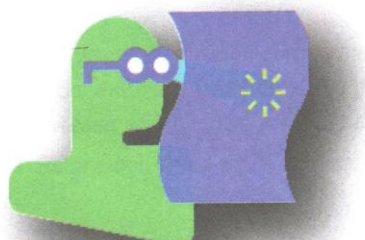
- L'image dégage : du mystère, de la violence, la sérénité, du calme,...
- Elle provoque : une émotion, un choc, de la révolte, du dégoût, du plaisir,...

Analyse du message de l'image :

- Elle informe (image de presse), elle explique (les sciences), elle raconte (bande-dessinée), elle divertit (dessin de presse), elle suscite une émotion (photo), elle veut convaincre (affiche publicitaire),...

Relation avec le texte :

- L'image illustre un texte. (photo, dessin de presse,...)
 - L'image aide à mieux comprendre le texte. (schéma, graphique,...)
 - Le texte peut aider l'image à être mieux comprise. (légende, titre,...)
- L'image et le texte sont indissociables. (bande-dessinée)



ANNEXE 7 : les séquences du 1^{er} projet : a- 1^{ère} séquence

&Collège : Fekairi Djelloul 2AM **Année Scolaire :**2015/2016
Enseignante : Oualah Wissem **Inspecteur :**M.Menadi
Projet 01: « Je réalise un recueil de contes qui sera lu à mes camarades. »
Séquence 02 : « Je découvre la situation initiale d'un conte . »
Séance : Préparation à l'écrit
Support : des supports écrits.
Durée : 1 heure
Compétences visées : L'élève sera capable de :

-Se préparer à la production écrite en ayant un certain vocabulaire et une démarche d'écriture.

LE TEMPS	LE DEROULEMENT DE LA SEANCE	LE BUT																												
	<p>I. Rappel de l'intitulé de la séquence 01</p> <p>II. Rappel de tous les points de langue vus durant la séquence 01.</p> <p>- Activité n°01 :</p> <p>* Cite les différents endroits où un conte peut avoir lieu :(propositions des élèves)</p> <p>- Un château, une maison, une grotte, près d'une rivière, sous l'eau, près d'une montagne, un palais, une prison.....</p> <p>*Cite les différents personnages d'un conte : (propositions des élèves)</p> <p>- Une fillette, un petit garçon, des parents, une sorcière, une fée, une sirène, un dragon, un monstre, un démon, un sage homme, un vieux, une marâtre, un orphelin.....</p> <p>*Cite les différentes époques où une histoire peut se passer :</p> <p>- Il était une fois, en des temps très anciens, dans une époque très lointaine, jadis, autrefois, à une certaine époque,</p> <p>*Cite les différents objets que les personnages peuvent y avoir recours :</p> <p>- Une boule de cristal, une bague magique, la magie noire, un livre magique, une machine à remonter le temps,</p> <p>*Activité 02 :</p> <p>*A partir du tableau suivant, construis, à chaque fois, une phrase cohérente :</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th>Le temps</th> <th>Le lieu</th> <th>Les personnages</th> <th>Le pouvoir</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Jadis</td> <td>Une forêt</td> <td>Un monstre</td> <td>La force physique</td> </tr> <tr> <td colspan="4">Jadis, dans une forêt très lointaine vivait un monstre robuste qui faisait peur à tout le monde car il était imbattable.</td> </tr> <tr> <td>Il était une fois</td> <td>Une grotte</td> <td>Un bossu</td> <td>Le feu</td> </tr> <tr> <td colspan="4">Il était une fois, un homme bossu très moche vivait depuis longtemps dans une obscure grotte jamais fréquentée par les hommes. Cette créature dégage du feu de son énorme bouche. C'est son unique arme.</td> </tr> <tr> <td>Epoque lointaine</td> <td>Une maison</td> <td>Une sorcière</td> <td>Une boule de cristal</td> </tr> <tr> <td colspan="4">En des temps anciens, vivait une vieille sorcière dans sa maison pleine de choses magiques. Elle avait une boule de cristal qui contenait un pouvoir extraordinaire.</td> </tr> </tbody> </table>	Le temps	Le lieu	Les personnages	Le pouvoir	Jadis	Une forêt	Un monstre	La force physique	Jadis, dans une forêt très lointaine vivait un monstre robuste qui faisait peur à tout le monde car il était imbattable.				Il était une fois	Une grotte	Un bossu	Le feu	Il était une fois, un homme bossu très moche vivait depuis longtemps dans une obscure grotte jamais fréquentée par les hommes. Cette créature dégage du feu de son énorme bouche. C'est son unique arme.				Epoque lointaine	Une maison	Une sorcière	Une boule de cristal	En des temps anciens, vivait une vieille sorcière dans sa maison pleine de choses magiques. Elle avait une boule de cristal qui contenait un pouvoir extraordinaire.				<p>« Il est important de rappeler l'intitulé de la séquence pour que les élèves sachent qu'on arrive à sa fin. »</p> <p>« Cette première activité constitue une réactivation des connaissances déjà acquises des élèves. Le lieu, le temps et les personnages sont la base d'écriture un conte, donc il serait préférable de les rappeler. »</p> <p>« Les élèves vont construire de petites phrases à partir de bribes d'informations données. Cet exercice les aide à se préparer à la production. »</p> <p>« Ils apprennent à rédiger juste le début. »</p> <p>Remarque :</p> <p>« Ces phrases ne sont pas les miennes mais celles des élèves. »</p>
Le temps	Le lieu	Les personnages	Le pouvoir																											
Jadis	Une forêt	Un monstre	La force physique																											
Jadis, dans une forêt très lointaine vivait un monstre robuste qui faisait peur à tout le monde car il était imbattable.																														
Il était une fois	Une grotte	Un bossu	Le feu																											
Il était une fois, un homme bossu très moche vivait depuis longtemps dans une obscure grotte jamais fréquentée par les hommes. Cette créature dégage du feu de son énorme bouche. C'est son unique arme.																														
Epoque lointaine	Une maison	Une sorcière	Une boule de cristal																											
En des temps anciens, vivait une vieille sorcière dans sa maison pleine de choses magiques. Elle avait une boule de cristal qui contenait un pouvoir extraordinaire.																														

Remarque :-

Je leur ai proposé ces cartes pour qu'ils se familiarisent avec les personnages du conte et connaissent les lieux où une histoire peut avoir lieu.

Personnage



un prince

Épilogue



Ils vécurent
heureux et
eurent
beaucoup
d'enfants...

Épilogue



Sa
disparition
resta à
jamais
mystérieuse...

Personnage



un calife

Épilogue



En
n'entendit
plus jamais
parler
d'eux...

Épilogue



Alors il
retrouva son
apparence
humaine.

Personnage



un minotaure

Épilogue



Sa vie
se termina
dans une
profonde
solitude.

Épilogue



Le véritable
amour brisa
l'enchantement
...

Personnage



une licorne

Épilogue



Voici donc
la morale de
cette histoire.

Épilogue



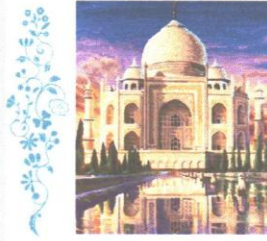
Et toute la
famille fut
de nouveau
réunie.

Personnage



une petite fille

Lieu



un palais

Objet



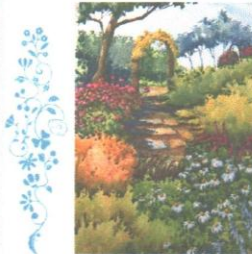
une plume

Personnage



un chevalier

Lieu



un jardin

Objet



des bottes

Personnage



une princesse

Lieu



un lac

Objet



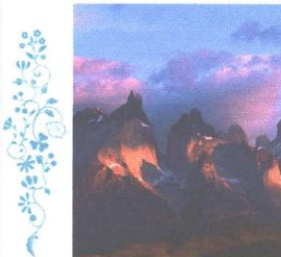
un sablier

Personnage



un roi

Lieu



une montagne

Objet



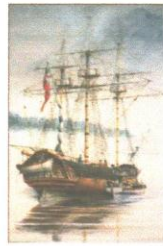
une pièce

Personnage



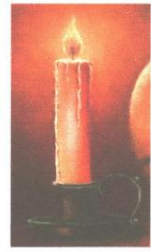
un pirate

Lieu



un navire

Objet



une bougie

Personnage



Un voleur

Lieu



un nuage

Objet



un anneau

Personnage



une archère

Lieu



une maison

Objet



un soulier

Personnage



un génie

Lieu



une rue

Objet



une clé

Personnage



un renard

Lieu



une forêt

Objet



une hache

Personnage



Un lutin

Lieu



Une colline

Objet



un sac

Personnage



une fée

Lieu



un désert

Objet



une baguette

Personnage



un loup

Lieu



un marais

Objet



un balai

Personnage



un guerrier

Lieu



un château

Objet



un chapeau

Personnage



une magicienne

Lieu



un grenier

Objet



une épée

Personnage



une sorcière

Lieu



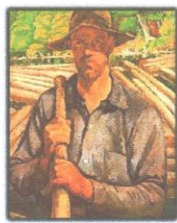
un moulin

Objet



un bouclier

Personnage



un bucheron

Lieu



une grotte

Objet



une rose

Personnage



un lapin

Lieu



une prairie

Objet



un coffre

Personnage



un ogre

Lieu



une plage

Objet



un grimoire

Personnage



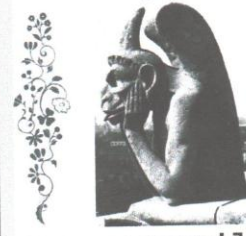
un cheval

Lieu



un récif

Objet



une gargouille

Personnage



une sirène

Lieu



un fond marin

Objet



une enclume

Personnage



un dragon

Épilogue



Ils se
marièrent
après une
sommptueuse
cérémonie.

Épilogue



Alors
le roi lui fit
grâce.

Épilogue



Il récupéra
son arme et
poursuivit
son chemin...

Épilogue



Et la
prophétie
s'accomplit...

Épilogue



Le maléfice
fut ainsi
brisé.

Épilogue



Les flammes
s'étendirent et
détruisirent
le lieu...

Épilogue



Le royaume
sombra dans
le chaos et on
perdit trace
des héros...

Épilogue



Ce qui
prouve qu'un
cœur pur
triomphe
toujours.

Épilogue



A cœur
vaillant, rien
d'impossible.

Épilogue



Elle le
garda
toujours pour
ne jamais
l'oublier.

Épilogue



Ils
remercièrent
le héros qui
les avait tous
sauvés.

&Collège : Fekairi Djelloul 2AM

Année Scolaire : 2015/2016

Enseignante : Oualah Wissem

Inspecteur : M.Menadi

Projet 01 : « Je réalise un recueil de contes qui sera lu à mes camarades. »

Séquence 01 : « Je découvre la situation initiale d'un conte. »

Séance : Production écrite

Support : un conte incomplet.

Durée : 1 heure

Compétences visées : L'élève sera capable de :

-Produire un texte cohérent ayant du sens.

LE TEMPS	LE DEROULEMENT DE LA SEANCE	LE BUT								
	<p>*Rappel de l'intitulé de la séquence :</p> <p>- La consigne : * A partir du tableau suivant, imagine puis rédige une situation initiale possible. Aide-toi des informations ci-dessous pour choisir les personnages et le lieu.</p> <table border="1" data-bbox="497 949 1324 1048"><thead><tr><th>Le temps de l'histoire</th><th>Le lieu de l'histoire</th><th>Les personnages</th><th></th></tr></thead><tbody><tr><td>- Le matin / le soir/ en été/ en hiver/ à une époque lointaine.....</td><td>- Une maisonnette/ un fleuve/ une ile/ la mer...</td><td>-Des enfants/un dragon/ un pêcheur/ une fée/ une sirène...</td><td>- Pauvre/ poisson Rien/ désespéré</td></tr></tbody></table> <p>* Les critères de réussite :</p> <ul style="list-style-type: none">- Emploie une formule d'ouverture.-Conjuge les verbes à l'imparfait.-laisse libre cours à ton imagination.-Décris le lieu et les personnages.	Le temps de l'histoire	Le lieu de l'histoire	Les personnages		- Le matin / le soir/ en été/ en hiver/ à une époque lointaine.....	- Une maisonnette/ un fleuve/ une ile/ la mer...	-Des enfants/un dragon/ un pêcheur/ une fée/ une sirène...	- Pauvre/ poisson Rien/ désespéré	<p>« Il est important de donner la consigne, de souligner les mots clés et de donner les critères de réussite en détail pour que les élèves sachent ce qu'on attend d'eux »</p>
Le temps de l'histoire	Le lieu de l'histoire	Les personnages								
- Le matin / le soir/ en été/ en hiver/ à une époque lointaine.....	- Une maisonnette/ un fleuve/ une ile/ la mer...	-Des enfants/un dragon/ un pêcheur/ une fée/ une sirène...	- Pauvre/ poisson Rien/ désespéré							

&Collège : Fekairi Djelloul 2AM

Année Scolaire : 2015/2016

Enseignante : Oualah Wissem

Inspecteur : M.Menadi

Projet 01 : « Je réalise un recueil de contes qui sera lu à mes camarades. »

Séquence 02 : « Je découvre la situation initiale d'un conte. »

Séance : Compte-rendu de la production écrite

Support : un conte incomplet.

Durée : 1 heure

Compétences visées : L'élève sera capable de :

-Se rendre compte de ses erreurs.

-S'auto-évaluer et s'auto-corriger.

LE TEMPS	LE DEROULEMENT DE LA SEANCE	LE BUT								
	<p>I. Rappel du sujet :</p> <p>- La consigne :</p> <p>* A partir du tableau suivant, imagine puis rédige une situation initiale possible. Aide-toi des informations ci-dessous pour choisir les personnages et le lieu.</p> <table border="1"><thead><tr><th>Le temps de l'histoire</th><th>Le lieu de l'histoire</th><th>Les personnages</th><th></th></tr></thead><tbody><tr><td>- Le matin / le soir/ en été/ en hiver/ à une époque lointaine.....</td><td>- Une maisonnette/ un fleuve/ une ile/ la mer...</td><td>-Des enfants/un dragon/ un pêcheur/ une fée/ une sirène...</td><td>- Pauvre/ poissons Rien/ désespéré</td></tr></tbody></table> <p>* Les critères de réussite :</p> <ul style="list-style-type: none">- Emploie une formule d'ouverture.-Conjuge les verbes à l'imparfait.-laisse libre cours à ton imagination.-Décris le lieu et les personnages. <p>II. Remarques d'ordre général :</p> <p>a- Les points positifs : l'insertion d'une formule d'ouverture, l'emploi de l'imparfait, l'imagination....</p> <p>b- Les points négatifs : les fautes d'orthographe, les incorrections grammaticales, les alinéas...</p> <p>III. Correction des erreurs communes :</p> <p>La phrase :</p> <p>orth orth orth conj A- Il était une foi, au bord de la mère, un pêcheur est sa femme vivait pauvrement.</p> <p>=Il était une fois, au bord de la mer, un pêcheur et sa femme vivaient pauvrement.</p> <p>IV. Exercice de remédiation :</p> <p>* Conjugaison : Conjuge les verbes suivants à l'imparfait de l'indicatif:</p>	Le temps de l'histoire	Le lieu de l'histoire	Les personnages		- Le matin / le soir/ en été/ en hiver/ à une époque lointaine.....	- Une maisonnette/ un fleuve/ une ile/ la mer...	-Des enfants/un dragon/ un pêcheur/ une fée/ une sirène...	- Pauvre/ poissons Rien/ désespéré	<p>« Il est important de rappeler la consigne, de souligner les mots clés et de redonner les critères de réussite pour que les élèves se rendent compte de leur travail dès le début. »</p> <p>« Il est préférable de commencer par les points positifs pour valoriser le travail accompli par l'élève puis de passer aux petites remarques négatives. »</p> <p>« La phrase choisie doit contenir des erreurs très répandues chez plusieurs élèves pour y remédier. »</p>
Le temps de l'histoire	Le lieu de l'histoire	Les personnages								
- Le matin / le soir/ en été/ en hiver/ à une époque lointaine.....	- Une maisonnette/ un fleuve/ une ile/ la mer...	-Des enfants/un dragon/ un pêcheur/ une fée/ une sirène...	- Pauvre/ poissons Rien/ désespéré							

- a - Le pêcheur ne (avoir) même pas de quoi nourrir sa famille.
- = Le pêcheur n'**avait** même pas de quoi nourrir sa famille.

- b – Ses enfants (croire) à un miracle.
- = Ses enfants **croyaient** à un miracle.

Exercice de remédiation :

*** Orthographe : Remplis le vide par l'homophone adéquat :**

- Dès que la (mer / mère) est morte, le père (a / à) pris en charge (ces / ses) enfants (et/est) leur vache tant aimée.

V. Phase d'amélioration d'une production d'une élève :

Il y avait une foi, dans la mère, un pêcheur qui commença à aller chez lui après une mauvaise journée puisque il ne pêchait pas. Il était triste son sac était pas de poisson.

*** Le texte corrigé :**

Il était une fois, au bord de la mer, un pêcheur, maigre et blême, qui s'apprêtait à rentrer chez lui après une mauvaise journée de pêche. La mer était agitée et les vagues gâchaient la vue. Il était triste et malheureux car ses enfants l'attendaient mais son filet était vide.

Soudain,.....(la suite est déjà donnée)

VI. L'auto-évaluation :

*** La grille d'évaluation est préalablement donnée aux élèves sur des photocopies.**

Les critères de réussite	Oui	Non
Il y a de la cohérence dans mon texte.		
J'ai décrit le personnage, le lieu.		
J'ai employé une formule d'ouverture.		
J'ai employé l'imparfait.		

VII. L'auto-correction :

- * La distribution des copies des élèves en lisant les remarques attribuées.**
- * Les élèves procèdent à la correction de leurs erreurs mentionnées par l'enseignante.**

« L'exercice doit être en parfaite adéquation avec la nature de l'erreur soulevée. »

« Le texte fautif doit être écrit avec des erreurs sur le tableau pour que l'ensemble de la classe puisse voir les erreurs et tenter de les corriger. »

« L'amélioration de la production doit se faire avec la collaboration de tous les élèves. »

« Les élèves vont s'auto-évaluer en suivant la grille d'évaluation déjà donnée. Les élèves cochent s'ils ont respecté le critère mentionné. »

« Cette étape est la dernière où les élèves sont appelés à corriger individuellement leurs erreurs mentionnées par l'enseignante à l'aide des dictionnaires. »

Dimanche 27 septembre 2015.

production écrite.

Noté	observation
Bien dans l'ensemble continue ! _____	

Il était une fois, ~~un~~ pauvre
pêcheur qui ~~est~~ ^{est} toujours ^à la mer
pour pêcher; il a quatre enfants qui cherchent
des vêtements, ~~est~~ ^{de} de nourriture
nourriture

Dimanche septembre 2017

Production écrite

Note

Z'observe

Bien dans l'ensemble
mais tu pense faire
mieux !

—>

Il était une fois, un ^{acc.} pêcheur
qui ^{conj.} vivait dans un ^{acc.} ~~maison~~ ^{imp.} sans
^{partait} ~~sa~~ ^{conj.} famille. ^{acc.} Le ^{imp.} pêcheur ^{partait} ~~to~~ ^{conj.} ~~jours~~
^{partait} ~~jours~~ ^{conj.} dans la mer pour
^{conj.} pêcher ^{acc.} des ^{acc.} poissons.

Production-écrite

Note

l'observatio

Bien dans l'ensemble

continue



La fée

Il était une fois, un ^{pauvre} pêcheur qui vivait loin de ^{du} le village avec sa famille, chaque jour, il partait sur son bateau. Mais comme ^{il} s'échait avec un simple matériel, il ne pêchait pas ~~très~~ ^{pas} trop de poissons. Un jour, ^{il} était sur son bateau, il a ^{com} ~~aperçu~~ ^{aperçu} sur une île qui il ne ~~connaiss~~ ^{ne} connaissait pas.

Dimanche 20 septembre 2015

Production écrite

La Note

une bonne production
dans l'ensemble
mais tu n'as
pas répondu à
la consigne!

Il ^{ac} était une fois, un ^{ac} petit enfant
âgé de 7 ans. Il avait une taille
moyenne, des cheveux châtain et
des yeux verts. Il était très
gentil. Il aimait les animaux et la
mer parce que il ya avait enfance
sur mer ??

lance :

En pense forte beaucoup moins
Fais attention à ton écriture !

—

Il était une fois, un bonhomme riche
qui était pauvre. ^{acc} ^{pecheur} ^{il} ^{il}
Pecheur riche, il vivait avec une femme
pauvre. ^{revenait} ^{Confus}
Adressant ~~à~~

Dimanche 20 septembre 2015

Note

Zu peuc foire
meusc !



Il était une fois, un pauvre

^à pêcheur ^{ou} désire se ~~adonner~~ pêcher

^{un} Il habitait ^{un} une petite maison

^{ou} très ^{dans} vieille mais trouvés sa ?

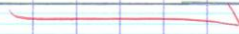
ou est le reste !

Bimanche 20 Septembre 20

Production école

très bien

continue



Il était une fois, un homme
pauvre qui avait une famille à nourrir.
Ses habits étaient déchirés, chaque
jour, il partait en mer à l'espoir de
ramener une grosse quantité de poissons,
mais à chaque fois, son filet était
vide, il décida alors de se jeter à l'eau
pour s'éteindre.

ANNEXE 7 : b- 2^{ème} séquence

&Collège : Fekairi Djelloul

2AM

Année Scolaire : 2015/2016

Enseignante : Oualah Wissem

Inspecteur : M. Menadi

Projet 01 : « Je réalise un recueil de contes qui sera lu à mes camarades. »

Séquence 02 : « Je découvre la suite des événements et le portrait des personnages d'un conte. »

Séance : Préparation à l'écrit

Support : des supports écrits.

Durée : 1 heure

Compétences visées : L'élève sera capable de :

-Se préparer à la production écrite en ayant un certain vocabulaire et une démarche d'écriture.

LE TEMPS	LE DEROULEMENT DE LA SEANCE	LE BUT								
	<p style="text-align: center;">I. Rappel de l'intitulé de la séquence 02</p> <p style="text-align: center;">II. Rappel de tous les points de langue vus durant la séquence 02.</p> <p style="text-align: center;">- Activité n°01 :</p> <p style="text-align: center;">▪ Exercice d'application préparé sur des affiches sur le tableau :</p> <p>Lis les phrases et en t'aidant des articulateurs logiques, remets cette histoire en ordre.</p> <p>a. Mais à chaque instant, il devait échapper au danger : les pièges à souris et le chat.</p> <p>b. Quelque temps plus tard, le rat des villes invita son cousin dans la maison qu'il occupait et le rat des champs fut ébloui par tant de nourriture.</p> <p>c. En fin, le rat des champs préféra rentrer chez lui.</p> <p style="text-align: center;">Il y a longtemps, un rat des champs invita son cousin le rat des villes. mais à la compagnie le diner était bien maigre</p> <p style="text-align: center;">*Activité 02 :</p> <p style="text-align: center;">▪ 2^{ème} exercice sur les cahiers d'activités et ardoises :</p> <p>Classe les articulateurs logiques dans le tableau suivant :</p> <p>Autrefois, jadis, soudain, il y a longtemps, le mois passé, subitement, tout à coup.</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th style="color: red;">Début de l'histoire</th> <th style="color: red;">Déroulement des évènements</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>-</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: center;">Activité 03</p> <p style="text-align: center;">3^{ème} exercice (sur les photocopies) :</p> <p>Je complète avec : Alors –_Depuis ce jour – Il était une fois.</p> <p>....., un petit tailleur qui voulait épouser la fille du roi. Pour cela, il devait tuer un ogre.</p> <p>..., il part à sa recherche. Il le découvre endormi et le tue.</p>	Début de l'histoire	Déroulement des évènements	-	-	-	-	-	-	<p>« Il est important de rappeler l'intitulé de la séquence pour que les élèves sachent qu'on arrive à sa fin. »</p>
Début de l'histoire	Déroulement des évènements									
-	-									
-	-									
-	-									

....., le petit tailleur vit heureux avec sa princesse.

- Correction collective au tableau.

Activité04

4^{ème} activité sur le cahier d'essais :

Imagine le portrait contraire de ce personnage principal :

1- ... « Cette petite Fille très capricieuse, qui vivait avec ses parents dans un grand et luxueux château. »

2- « Soudain, dans cette forêt, ils entendirent la voix d'un beau et gentil prince qui était malheureux, très malheureux car il habitait seul. Il n'avait ni femme, ni ami »

Remarque :

(Cette dernière activité s'impose vu que l'objectif de cette deuxième séquence est d'emmener les élèves à insérer le portrait d'un personnage.)

Collège : Fekairi Djelloul 2AM

Année Scolaire : 2015/2016

Enseignante : Oualah Wissem

Inspecteur : M. Menadi

Projet 01 : « Je réalise un recueil de contes qui sera lu à mes camarades. »

Séquence 02 : « Je découvre la suite des événements et le portrait des personnages. »

Séance : Compte-rendu de la production écrite / Expression écrite

Support : une situation initiale déjà écrite.

Durée : 1 heure

Compétences visées : L'élève sera capable de :

- Se rendre compte de ses erreurs.

- S'auto-évaluer et s'auto-corriger.

LE TEMPS	LE DEROULEMENT DE LA SEANCE	LE BUT
	<p>I. Rappel de l'intitulé de la séquence</p> <p>II. Rappel du sujet :</p> <p>- La consigne :</p> <p>* Tu as réalisé dans la première séquence la situation initiale d'un conte à partir d'une banque de mots et un tableau.</p> <p>* En te basant sur ta propre production de la première séquence (situation initiale), imagine puis rédige la suite des événements.</p> <p>- Les critères de réussite :</p> <p>1- Garde un lien entre le début du conte et la suite des événements que tu vas écrire.</p> <p>2- Emploie une formule indiquant un changement.</p> <p>3- Emploie le passé simple pour les actions et l'imparfait pour la description.</p>	<p>« Il est important de donner la consigne, de souligner les mots clés et de donner les critères de réussite pour que les élèves sachent ce qu'on attend d'eux »</p>

Collège : Fekairi Djelloul 2AM

Année Scolaire : 2015/2016

Enseignante : Oualah Wissem

Inspecteur : M. Menadi

Projet 01 : « Je réalise un recueil de contes qui sera lu à mes camarades. »

Séquence 02 : « Je découvre la suite des événements et le portrait des personnages. »

Séance : Compte-rendu de la production écrite

Support : une situation initiale déjà écrite.

Durée : 1 heure

Compétences visées : L'élève sera capable de :

-Se rendre compte de ses erreurs.

-S'auto-évaluer et s'auto-corriger.

LE TEMPS	LE DEROULEMENT DE LA SEANCE	LE BUT
	<p>I. Rappel du sujet :</p> <p>- La consigne :</p> <ul style="list-style-type: none">* Tu as réalisé dans la première séquence la situation initiale d'un conte à partir d'une banque de mots et un tableau.* En te basant sur ta propre production de la première séquence (situation initiale), imagine puis rédige la suite des événements. <p>- Les critères de réussite :</p> <ol style="list-style-type: none">1- Garde un lien entre le début du conte et la suite des événements que tu vas écrire.2- Emploie une formule indiquant un changement.3- Emploie le passé simple pour les actions et l'imparfait pour la description. <p>II. Remarques d'ordre général :</p> <p>a- Les points positifs : l'insertion d'une formule de changement, le lien entre la situation initiale et la suite du conte, l'emploi de l'imparfait et le passé simple.</p> <p>b- Les points négatifs : les fautes d'orthographe, les incorrections grammaticales, l conjugaison...</p> <p>III. Correction des erreurs communes :</p> <p>La phrase :</p> <p>orth conj A- Soudin, le pêcheur vu une fée .</p> <p>=Soudain, le pêcheur vit une fée.</p> <p>IV. Exercice de remédiation :</p> <p>* Conjugaison : Conjuge les verbes suivants au passé simple de l'indicatif:</p> <p>a - Le pêcheur (discuter) avec la sirène et lui (proposer) un marché. = Le pêcheur discuta avec la sirène et lui proposa un marché .</p>	<p>« Il est important de rappeler la consigne, de souligner les mots clés et de redonner les critères de réussite pour que les élèves se rendent compte de leur travail dès le début. »</p> <p>« Il est préférable de commencer par les points positifs pour valoriser le travail accompli par l'élève puis de passer aux petites remarques négatives. »</p> <p>« La phrase choisie doit contenir des erreurs très répandues chez plusieurs élèves pour y remédier. »</p> <p>« L'exercice doit être en parfaite adéquation avec la nature de l'erreur »</p>

- b – Le pêcheur (**aller**) sur une autre ile et (**découvrir**) un autre peuple.
 = Le pêcheur **alla** sur une autre ile et **découvrit** un autre peuple.

Exercice de remédiation :

*** Grammaire : Emploie, dans le passage suivant, des articulateurs :**

- L'homme vit les fées. Les regarda. Il s'avança vers elles. Il décida de leur parler.

- **Tout à coup**, l'homme vit les fées, il les regarda **puis**, il s'avança vers elles et décida **finalement** de leur parler.

V. Phase d'amélioration d'une production d'une élève :

*** Le texte erroné :**

...Soubitement, il vit un tourbion dans la mer. Les vagues sont grandes et le pecheur ne voit rien. Après un moment, l'eau à sa place et la surface de la mer était pleine de poison et diffent genres et couleurs. C'est le dragon de la plage qui lui donner cette cadeau car le pecheur gentil.

*** Le texte corrigé :**

....Subitement, il aperçut un tourbillon dans la mer. Les vagues étaient très hautes, avec un bruit assourdissant. Le pêcheur ne vit rien puis il s'évanouit. Après un moment, l'eau revint à sa place et la surface de la mer était pleine de poissons de différents genres et couleurs. L'homme se réveilla stupéfait, il sentit une main étrange lui caresser le front délicatement. Quand il se retourna, il vit un dragon de la plage lui disant que ce cadeau était pour lui car était gentil et patient.

VI. L'auto-évaluation :

*** La grille d'évaluation est préalablement donnée aux élèves sur des photocopiés.**

Les critères de réussite	Oui	Non
J'ai gardé le lien entre le début et la suite		
Il y a une succession d'événements.		
J'ai employé une formule de changement .		
J'ai employé l'imparfait et le passé simple.		

VII. L'auto- correction :

soulevée. »

« Le texte fautif doit être écrit avec des erreurs sur le tableau pour que l'ensemble de la classe puisse voir les erreurs et tenter de les corriger. »

« L'amélioration de la production doit se faire avec la collaboration de tous les élèves. »

« Les élèves vont s'auto-évaluer er suivant la grille 'évaluation déjà donnée. Les élèves cochent s'ils ont respecté le critère mentionné. »

« Cette étape est la dernière où les élèves sont appelés à corriger individuellement

Mercredi 15 Octobre 2017

production écrite

Bien dans l'ensemble

continue !

... tout à ^{pr} coup, une ^{pr} sirène sortit
de la ^{inf} ~~mère~~ ^{mer} avec une boule de

^{sup} cristal ^{pr} magique. Elle dit:

« Ne ^{pr} tue pas moi et je ^{te} donne la
boule ^{acc} à toi. » Il ^{acc} laissa la fée

^{acc} tranquille et ^{acc} revint ^{acc} à la maison

avec les ^{acc} poissons

Mercredi 15, Section 1ère 2011

Production écrite

- Tu as produit mieux que
la fois passée.

Continue !

Soudain, le pêcheur trouva
les poissons et donna à ces enfants
pour manger ils étaient faim
avaient

Mercredi 13 Septembre 2015

Production écrite

- Très bien Amira, tu

fais des progrès.

Continue !

.....^{en} Soudainement, il vit un tourbillon dans
la mer. les vagues sont grandes et le^{en}
pêcheur ne voit rien. Après un^{imp. tourbillon}
moment, l'eau à sa place et la^{hautes}
surface de la mer était pleine
de poisson et différent genres et^{gram + acc}
couleurs. C'est le dragon de la plage
qui lui donner cette cadeau cor^{long acc}
le pêcheur gentil^{est}

Mardi 15 ~~Stade~~ 2017

Production écrite

Bien dans l'ensemble

continue !

ANNEXE 7 : c- troisième séquence



&Collège : Fekairi Djelloul

2AM

Année Scolaire : 2015/2016

Enseignante : Oualah Wissem

Inspecteur : M.Menadi

Projet 01 : « Je réalise un recueil de contes qui sera lu à mes camarades. »

Séquence 02 : « Je découvre la fin d'un conte. »

Séance : Compte-rendu de la production écrite

Support : une vidéo audio-visuelle.

Durée : 1 heure

Compétences visées : L'élève sera capable de :

-Se rendre compte de ses erreurs.

-S'auto-évaluer et s'auto-corriger.

LE TEMPS	LE DEROULEMENT DE LA SEANCE	LE BUT
04mn	<p>I. Rappel du sujet :</p> <p>- La consigne : * En t'appuyant sur La vidéo contenant la situation initiale et la suite des évènements, imagine puis rédige la fin de ce conte.</p> <p>- Les critères de réussite : 1- Garde un lien entre le début et la fin que tu vas écrire. 2- Emploie une formule de clôture. 3- Emploie le passé simple avec l'imparfait.</p>	<p>« Il est important de rappeler la consigne, de souligner les mots clés et de redonner les critères de réussite pour que les élèves se rendent compte de leur travail dès le début. »</p>
02mn	<p>II. Remarques d'ordre général :</p> <p>a- Les points positifs : l'insertion d'une formule de clôture, le lien entre la situation initiale et la situation finale, l'emploi du passé simple...</p> <p>b- Les points négatifs : les fautes d'orthographe, les incorrections grammaticales, les alinéas...</p>	<p>« Il est préférable de commencer par les points positifs pour valoriser le travail accompli par l'élève puis de passer aux petites remarques négatives. »</p>
03mn	<p>III. Correction des erreurs communes :</p> <p><u>La première phrase :</u></p> <p style="text-align: center;">gram conj</p> <p>A- Le petit garçon il ouvra le coffre.</p> <p>=Le petit garçon ouvrit le coffre.</p>	<p>« La phrase choisie doit contenir des erreurs très répandues chez plusieurs élèves pour y remédier. »</p>
08mn	<p>IV. Exercice de remédiation :</p> <p>* Conjugue les verbes suivants au passé simple:</p> <p>a - Le petit garçon (être) surpris. = Le petit garçon fut surpris.</p> <p>b – Il (vivre) heureux toute sa vie. = Il vit heureux toute sa vie.</p>	<p>« L'exercice doit être en parfaite adéquation avec la nature de l'erreur soulevée. »</p>

03mn	<p>Deuxième phrase :</p> <p style="text-align: center;">Répétition (grammaire)</p> <p>- <u>Le garçon</u> trouva la clé. <u>Le garçon</u> essaya la clé. La clé allait bien.</p> <p>=Le garçon trouva la clé, il l'essaya. Elle allait bien.</p>	
06mn	<p>Exercice de remédiation :</p> <p>* Evite la répétition dans les phrases suivantes :</p> <p>- Le petit garçon balaya le sol. Le petit garçon trouva une clé sur le sol.</p> <p>- Le petit garçon balaya le sol, il y trouva une clé.</p>	
25mn	<p>V. Phase d'amélioration d'une production d'une élève :</p> <p>.....Le petit garçon il tourna la clé dans la serrure. Il trouva quelque chose un livre magique. Il ouvra Le livre Il y a des gens de contes. se sont des contes qui Il a déjà vu lu. Il rentre a l'intérieur Il passe chaque nuit, avec les personnage d'un conte différent.</p> <p><i>Dès que le petit garçon tourna la clé dans la serrure, il trouva un beau livre magique. Il l'ouvre aussitôt et y trouva des personnages de contes qu'il connaissait déjà. Ils commencèrent à l'appeler pour les rejoindre, il accepta et rentra à l'intérieur.</i></p> <p><i>Depuis ce jour, il passa chaque nuit avec les personnages d'un conte différent.</i></p> <p>VI. L'auto-évaluation :</p> <p>* La grille d'évaluation est préalablement donnée aux élèves sur des photocopies.</p>	<p>« Le texte fautif doit être écrit avec des erreurs sur le tableau pour que l'ensemble de la classe puisse voir les erreurs et tenter de les corriger. »</p> <p>« L'amélioration de la production doit se faire avec la collaboration de tous les élèves. »</p> <p>« Les élèves vont s'auto-évaluer en suivant la grille 'évaluation déjà donnée. Les élèves cochent s'ils ont respecté le critère mentionné. »</p>
04mn	<p>VII. L'auto-correction :</p> <p>* La distribution des copies des élèves en lisant les remarques attribuées.</p> <p>* Les élèves procèdent à la correction de leurs erreurs mentionnées par l'enseignante.</p>	<p>« Cette étape est la dernière où les élèves sont appelés à corriger individuellement leurs erreurs mentionnées par l'enseignante à l'aide des dictionnaires. »</p>

Exercice n°01 :

*** Conjugue les verbes suivants au passé simple:**

a - Le petit garçon (être) surpris.

.....

b – Il (vivre) heureux toute sa vie.

.....

Exercice n°02 :

*** Evite la répétition dans l'énoncé suivant :**

- Le petit garçon balaya le sol. Le petit garçon trouva une clé sur le sol.

La grille d'évaluation :

	Oui	Non
J'ai employé une formule de clôture.		
J'ai employé le passé simple.		
Ma situation finale a un lien avec le début du conte.		

&Collège : Fekairi Djelloul

2AM

Année Scolaire : 2015/2016

Enseignante : Oualah Wissem

Inspecteur : M. Menadi

Projet 01 : « Je réalise un recueil de contes qui sera lu à mes camarades. »

Séquence 03 : « Je découvre la situation finale d'un conte. »

Séance : Préparation à l'écrit

Support : des supports écrits.

Durée : 1 heure

Compétences visées : L'élève sera capable de :

-Se préparer à la production écrite en ayant un certain vocabulaire et une démarche d'écriture.

LE TEMPS	LE DEROULEMENT DE LA SEANCE	LE BUT														
	<p>I. Rappel de l'intitulé de la séquence 03</p> <p>II. Rappel de tous les points de langue vus durant la séquence 03.</p> <p>- Activité n°01 : (exercice oral)</p> <p>A partir d'une ou plusieurs situations initiales, imagine oralement des situations finales (le but étant de vérifier que l'élève a bien compris les mécanismes du conte).</p> <p>-Activité n°02 :</p> <p>Remplis le tableau suivant à partir des leçons vues en classe : (les élèves doivent remplir ce tableau sans aide.</p> <table border="1"><thead><tr><th>Les formules de clôture</th><th>Le temps des verbes</th><th>Les fins possibles</th></tr></thead><tbody><tr><td>-Depuis ce jour -Finalement -Heureusement – Malheureusement -A compter de ce jour -A dater de ce jour</td><td>Le passé simple de l'indicatif</td><td>-Heureuse -Malheureuse</td></tr></tbody></table> <p>-Activité N°03</p> <p>Ecris la dernière phrase d'un conte présentant la situation finale.</p> <p>Pour cela, choisis, dans chaque colonne du tableau, un des éléments de la liste et utilise ces quatre éléments pour écrire ta phrase.</p> <p>* Ecris quatre phrases.</p> <table border="1"><thead><tr><th>Les personnages</th><th>Marques de joie et de bonheur</th><th>Verbes</th><th>Marques de longue vie</th></tr></thead><tbody><tr><td>-Une maman et ses enfants. -Un chevalier et sa dame. -Un voyageur -Un enfant orphelin -Une princesse et un roi.</td><td>-Se marier et avoir beaucoup d'enfants. -Ne manquer de rien. -Régner sagement -Vivre heureux -Satisfait</td><td>- Vivre -Mener une bonne vie. -Régner -Passer des jours</td><td>-Depuis ce jour -Jusqu'à la fin de ses jours. -Pour toujours -A jamais -Eternellement.</td></tr></tbody></table>	Les formules de clôture	Le temps des verbes	Les fins possibles	-Depuis ce jour -Finalement -Heureusement – Malheureusement -A compter de ce jour -A dater de ce jour	Le passé simple de l'indicatif	-Heureuse -Malheureuse	Les personnages	Marques de joie et de bonheur	Verbes	Marques de longue vie	-Une maman et ses enfants. -Un chevalier et sa dame. -Un voyageur -Un enfant orphelin -Une princesse et un roi.	-Se marier et avoir beaucoup d'enfants. -Ne manquer de rien. -Régner sagement -Vivre heureux -Satisfait	- Vivre -Mener une bonne vie. -Régner -Passer des jours	-Depuis ce jour -Jusqu'à la fin de ses jours. -Pour toujours -A jamais -Eternellement.	
Les formules de clôture	Le temps des verbes	Les fins possibles														
-Depuis ce jour -Finalement -Heureusement – Malheureusement -A compter de ce jour -A dater de ce jour	Le passé simple de l'indicatif	-Heureuse -Malheureuse														
Les personnages	Marques de joie et de bonheur	Verbes	Marques de longue vie													
-Une maman et ses enfants. -Un chevalier et sa dame. -Un voyageur -Un enfant orphelin -Une princesse et un roi.	-Se marier et avoir beaucoup d'enfants. -Ne manquer de rien. -Régner sagement -Vivre heureux -Satisfait	- Vivre -Mener une bonne vie. -Régner -Passer des jours	-Depuis ce jour -Jusqu'à la fin de ses jours. -Pour toujours -A jamais -Eternellement.													

&Collège : Fekairi Djelloul

2AM

Année Scolaire :2015/2016

Enseignante : Oualah Wissem

Inspecteur :M.Menadi

Projet 01: « Je réalise un recueil de contes qui sera lu à mes camarades. »

Séquence 03 : « Je découvre la situation finale d'un conte. »

Séance : Production écrite

Support : des supports écrits.

Durée : 1 heure

Compétences visées : L'élève sera capable de :

-Se préparer à la production écrite en ayant un certain vocabulaire et une démarche d'écriture.

LE TEMPS	LE DEROULEMENT DE LA SEANCE	LE BUT
	<p>I. Rappel de l'intitulé de la séquence 03</p> <p>II. Rappel de tous les points de langue vus durant la séquence 03.</p> <p>III. La consigne :</p> <p>* A partir de la situation initiale et la suite des événements que tu as écrits précédemment, imagine puis rédige la situation finale pour clore ton l'histoire.</p> <p>Les critères de réussite :</p> <ul style="list-style-type: none">- Emploie une formule de clôture.- Garde un lien entre le début, la suite et la fin de ton conte.- utilise de l'imagination.	<p>« La consigne doit être claire et détaillée pour faciliter la tâche à l'élève. »</p> <p>« Les critères doivent être donnés au préalable aux élèves. »</p>

* Voici des extraits de contes, relève ceux qui indiquent la situation finale :

- 1- Le diable

.....A cet instant, n'ayant aucun pouvoir sur eux, le diable se transforma en pierre. Nos trois compagnons possédèrent encore la cravache, la faisant claquer, tout l'argent qu'ils désiraient se mit à leur disposition. Depuis ce jour, ils vécurent heureux le reste de leur vie.

- 2- Les douze frères

.....Enfin, les douze frères revinrent avec leur unique sœur qu'ils avaient libérée. Ils l'embrassèrent très fort. Le roi fut très content de l'exploit de ses enfants. Quant à la méchante marâtre, elle fut enfermée dans un tonneau rempli d'huile bouillante où elle mourut.

~~3-~~ La boule de cristal

Il était une fois, une magicienne qui avait trois fils qui aimaient fraternellement.

* Activité n°01 : Complète le tableau suivant :

Texte	Au début	A la fin	Mots ou expressions qui annoncent la fin de l'histoire
1	« le diable emprisonna les trois amis et les frappa avec sa cravache. »	Depuis ce jour ils vécurent heureux	
2	« La fillette du roi disparut du château. »		

* Activité 02 :

Texte	Ce que les bons deviennent.	Ce que les méchants deviennent.
1	Les trois amis devinrent riches	Le diable
2	Les 12 frères, la sœur unique et le roi	La marâtre

2- Production écrite :

A - Consigne de la production :

* Le conte proposé est inachevé car il contient deux parties seulement à savoir : la situation initiale et la suite des événements. Imagine puis rédige la fin de ce conte.

B -Les critères de réussite :

- a- La fin doit correspondre avec les événements du conte.
- b- Emploie une formule de clôture + le vocabulaire du merveilleux.
- c- Conjugue les verbes au passé simple.



* Voici des extraits de contes, relève ceux qui indiquent la situation finale :

- 1- Le diable

.....A cet instant, n'ayant aucun pouvoir sur eux, le diable se transforma en pierre. Nos trois compagnons possédèrent encore la cravache, la faisant claquer, tout l'argent qu'ils désiraient se mit à leur disposition. Depuis ce jour, ils vécurent heureux le reste de leur vie.

- 2- Les douze frères

.....Enfin, les douze frères revinrent avec leur unique sœur qu'ils avaient libérée. Ils l'embrassèrent très fort. Le roi fut très content de l'exploit de ses enfants. Quant à la méchante marâtre, elle fut enfermée dans un tonneau rempli d'huile bouillante où elle mourut.

* La boule de cristal

Il était une fois, une magicienne qui avait trois fils qui s'aimaient fraternellement.

* Activité n°01 : Complète le tableau suivant :

Texte	Au début	A la fin	Mots ou expressions qui annoncent la fin de l'histoire
1	« le diable emprisonna les trois amis et les frappa avec sa cravache. »	Depuis ce jour, ils se vécurent heureux le reste de leur vie	A cet instant
2	« La fillette du roi disparut du château. »	.....	.....

* Activité 02 :

Texte	Ce que les bons deviennent.	Ce que les méchants deviennent.
1	3 amis devenus riche	Le diable transforma en pierre
2	12 frères et sa sœur libérée	.....

2- Production écrite :

A - Consigne de la production :

* Le conte proposé est inachevé car il contient deux parties seulement à savoir : la situation initiale et la suite des événements. Imagine puis rédige la fin de ce conte.

B -Les critères de réussite :

- a- La fin doit correspondre avec les événements du conte.
- b- Emploie une formule de clôture + le vocabulaire du merveilleux.
- c- Conjugue les verbes au passé simple.



* Voici des extraits de contes, relève ceux qui indiquent la situation finale :

-1- Le diable

.....A cet instant, n'ayant aucun pouvoir sur eux, le diable se transforma en pierre. Nos trois compagnons possédèrent encore la cravache, la faisant claquer, tout l'argent qu'ils désiraient se mit à leur disposition. Depuis ce jour, ils vécurent heureux le reste de leur vie.

-2- Les douze frères

.....Enfin, les douze frères revinrent avec leur unique sœur qu'ils avaient libérée. Ils l'embrassèrent très fort. Le roi fut très content de l'exploit de ses enfants. Quant à la méchante marâtre, elle fut enfermée dans un tonneau rempli d'huile bouillante où elle mourut.

-3- La boule de cristal

✗ Il était une fois, une magicienne qui avait trois fils qui aimaient fraternellement.

* Activité n°01 : Complète le tableau suivant :

Texte	Au début	A la fin	Mots ou expressions qui annoncent la fin de l'histoire
1	« le diable emprisonna les trois amis et les frappa avec sa cravache. »	de qu'ils se libèrent vécurent heureux le reste de leur vie	.....
2	« La fillette du roi disparut du château. »	Enfin, les douze frères	.....

* Activité 02 :

Texte	Ce que les bons deviennent.	Ce que les méchants deviennent.
1	ils marquèrent le diable	le diable se transforma en pierre
2	vécurent heureux ensemble	.....

2- Production écrite :

A - Consigne de la production :

* Le conte proposé est inachevé car il contient deux parties seulement à savoir : la situation initiale et la suite des évènements. Imagine puis rédige la fin de ce conte.

B -Les critères de réussite :

- a- La fin doit correspondre avec les évènements du conte.
- b- Emploie une formule de clôture + le vocabulaire du merveilleux.
- c- Conjugue les verbes au passé simple.



* Voici des extraits de contes, relève ceux qui indiquent la situation finale :

- 1- Le diable

.....A cet instant, n'ayant aucun pouvoir sur eux, le diable se transforma en pierre. Nos trois compagnons possédèrent encore la cravache, la faisant claquer, tout l'argent qu'ils désiraient se mit à leur disposition. Depuis ce jour, ils vécurent heureux le reste de leur vie.

- 2- Les douze frères

.....Enfin, les douze frères revinrent avec leur unique sœur qu'ils avaient libérée. Ils l'embrassèrent très fort. Le roi fut très content de l'exploit de ses enfants. Quant à la méchante marâtre, elle fut enfermée dans un tonneau rempli d'huile bouillante où elle mourut.

✘ La boule de cristal

Il était une fois, une magicienne qui avait trois fils qui aimaient fraternellement.

* Activité n°01 : Complète le tableau suivant :

Texte	Au début	A la fin	Mots ou expressions qui annoncent la fin de l'histoire
1	« le diable emprisonna les trois amis et les frappa avec sa cravache. »	.....	<i>A cet instant</i>
2	« La fillette du roi disparut du château. »	.....	.....

* Activité 02 :

Texte	Ce que les bons deviennent.	Ce que les méchants deviennent.
1	<i>compagnons</i>	<i>le diable</i>
2	<i>douze frères, roi, sœur</i>	<i>la marâtre</i>

2- Production écrite :

A - Consigne de la production :

* Le conte proposé est inachevé car il contient deux parties seulement à savoir : la situation initiale et la suite des événements. Imagine puis rédige la fin de ce conte.

B -Les critères de réussite :

- a- La fin doit correspondre avec les événements du conte.
- b- Emploie une formule de clôture + le vocabulaire du merveilleux.
- c- Conjugue les verbes au passé simple.



* Voici des extraits de contes, relève ceux qui indiquent la situation finale :

- 1- Le diable

.....A cet instant, n'ayant aucun pouvoir sur eux, le diable se transforma en pierre. Nos trois compagnons possédèrent encore la cravache, la faisant claquer, tout l'argent qu'ils désiraient se mit à leur disposition. Depuis ce jour, ils vécurent heureux le reste de leur vie.

- 2- Les douze frères

.....Enfin, les douze frères revinrent avec leur unique sœur qu'ils avaient libérée. Ils l'embrassèrent très fort. Le roi fut très content de l'exploit de ses enfants. Quant à la méchante marâtre, elle fut enfermée dans un tonneau rempli d'huile bouillante où elle mourut.

- 3- La boule de cristal

Il était une fois, une magicienne qui avait trois fils qui aimaient fraternellement.

* Activité n°01 : Complète le tableau suivant :

Texte	Au début	A la fin	Mots ou expressions qui annoncent la fin de l'histoire
1	« le diable emprisonna les trois amis et les frappa avec sa cravache. »	..... Nos trois compagnons possédèrent encore la cravache. Depuis ce jour ils vécurent heureux.	Depuis ce jour
2	« La fillette du roi disparut du château. »	.....	enfin

* Activité 02 :

Texte	Ce que les bons deviennent.	Ce que les méchants deviennent.
1	..... les trois compagnons vécurent heureux.	..... le diable
2	..... les douze frères et leur sœur se marièrent.	.....

2- Production écrite :

A - Consigne de la production :

* Le conte proposé est inachevé car il contient deux parties seulement à savoir : la situation initiale et la suite des événements. Imagine puis rédige la fin de ce conte.

B -Les critères de réussite :

- a- La fin doit correspondre avec les événements du conte.
- b- Emploie une formule de clôture + le vocabulaire du merveilleux.
- c- Conjugue les verbes au passé simple.



lundi 14 décembre 2011

production écrite

Bien Mohamed,
tu fais des
progrès. Mais
essaie d'écrire
un peu plus
grand.

enfant, l'homme ^{conj} est ^{on} heureux ^{on} sa famille. Il ^{conj} veut ^{acc} les ^{mais}

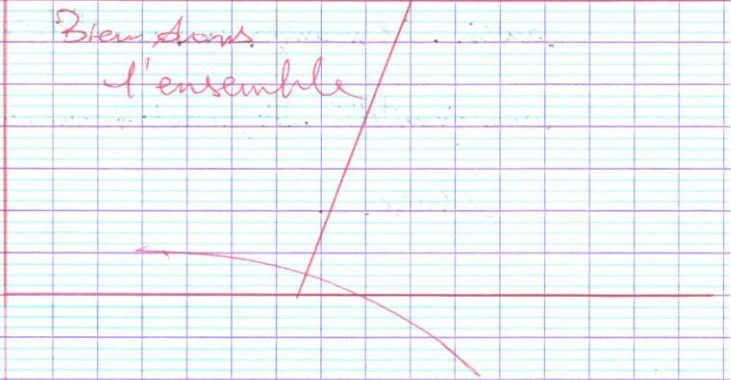
sardine et le poisson et ^{on} ^{acc} ^{conj} ses enfants ^{acc} mangent ^{acc} bien et

^{conj} achète ^{on} beaucoup ^{acc} de choses

Lundi 14 décembre 2015

Production écrite

Bien dans
l'ensemble



le pêcheur vit heureux
Finalement, vit heureux le pêcheur.
Ses enfants ^{conj} étaient ^{conj} heureux et leur maman
^{étaient}
aussi. il mangera une quantité et vend
^{conj} une ^{conj} quantité. Et, achète beaucoup de
choses.

Lundi 14 décembre 2011

Production écrite

- Très bon travail Lina

Continue !

Depuis ce jour, le pêcheur n'avait plus besoin de pêcher, ni travailler durement. Son travail était accompli par les fées.


Il vivait heureux et riche pendant le reste de sa vie tel un roi ayant plusieurs sujets à sa disposition.

Lundi 14 décembre 2021

Production écrite

Merci Samaa, tu progresses
réellement.

Bravo !!



Depuis le jour, il s'instala avec
sa petite famille sur cet île belle.
Il acheta un terrain et il sema
les légumes et les fruits selon la
saison. Il gagna l'argent et
recut heureux.

ANNEXE 8 : « Naissance et Origine » des termes cohérence/cohésion

Date	Terme	Origine	Nature et signification	Evolution
1524	Cohérence	Empreinte au dérivé latin cohérentia	Nom féminin aucune signification n'est donnée	Même évolution que l'adjectif cohérent, partage certains emplois avec cohésion
1539	Cohérent	Empreinte au latin cohaerens, participe présent de cohaerer	Adjectif « être soudé, attaché ensemble » sens propre et sens figuré	Utilisé en anatomie par canappe pour qualifier ce qui est attaché à quelque chose
1740	Cohésion	Dérivé savamment sur le modèle du latin médiéval cohesio	Nom féminin, mot forgé pour désigner la force par laquelle les molécules des corps adhèrent entre elles	Mot répondu au 19 ^e siècle avec le sens figuré (1823).
1751	Incohérent	Dérivé de cohérent	Adjectif sens abstrait	
1775	Incohérence		Nom féminin, antonyme de cohérence	
1787	Incohésion		Nom féminin	Sorti d'usage
1842	Cohésionner		Verbe transitif, verbe considéré comme « néologisme »	Pas d'évolution
1866	Cohésif (ve)		Adjectif	Usage didactique
1897	Cohérer	Dérivé de cohérent	Verbe intransitif	
Milieu du xx ^e siècle	Décohésion		Nom féminin	Terme didactique