

Thèse de Doctorat Didactique des langues étrangères Enseignement du FLE en Algérie :

« L'Écrit au cycle primaire »

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Abou El Kacem SAADALLAH Alger 2

Faculté des lettres et des langues/Département de français

Thèse de Doctorat

Spécialité : Didactique

Présentée par CHIKH-BOUNDER Nedjma



Enseignement du FLE en Algérie :
L'Écrit au cycle primaire.

Sous la direction de

Mme Bedjaoui Meriem (Maitre de conférences /HDR Alger)

Membres du jury

Mr ZENATI Djamel (Pr Université Alger 2).....Président

Mme IDJENADENE (M.C Université Alger 2).....Examinatrice

Mme KHEBAB Akila (Pr Université d'Annaba).....Examinatrice

Mme BEJAOUI Wafa (Maitre de conférences Alger 2).....Examinatrice

Mme ACI Ourdia (Maitre de conférences Blida).....Examinatrice

Année universitaire 2018/2019

*La lecture apporte plénitude,
le discours assurance et
l'écriture exactitude.*

Francis Bacon (1561-1626)

« L'Écrit au cycle primaire »

Dédicaces

A toutes les personnes qui ont cru en moi, qui m'ont aidée, m'ont encouragée à continuer dans les moments difficiles.

A Ali, mon époux, pour son accompagnement patient, sa compréhension et sa disponibilité.

A Nanou, ma fille, pour son soutien logistique, sa disponibilité et toutes ses petites attentions affectueuses pour continuer et ne pas baisser les bras,

A Imaad Mohamed et Noufel Amar, mes deux chérubins qui ne comprenaient pas que leur maman les délaissait pour préparer une thèse de doctorat au lieu des petits plats habituels,

A mon adorable frère Nabyl, à mes sœurs Faiza, Leila et Narimane pour leur encouragement à persévérer,

A trois personnes disparues très chères à mon cœur (paix à leur âme !) : mon père, Hadj Bounder Amar qui serait fier de sa fille à mon fils Amine parti trop tôt et à ma merveilleuse mère qui a été ma première école et qui a guidé mes pas dans ce monde. Merci chers disparus.

« L'Écrit au cycle primaire »

Remerciements

L'élaboration d'une thèse de doctorat représente des mois de travail difficiles, remplis d'embûches, d'hésitations, de doutes mais aussi énormément d'interactions humaines, de créativité, d'évolution et surtout de satisfaction et d'enrichissement personnels à la fin du parcours

J'ai beaucoup de reconnaissance à témoigner à ma directrice de recherche, le Dr Bedjaoui née Bouchentouf Meriem, pour sa gestion sereine de son temps malgré des responsabilités importantes.

Mes remerciements vont également à mes collègues et amis(e), qui n'ont cessé de me soutenir et de m'encourager à continuer et à surmonter les embûches rencontrées durant cette recherche. (B.Wafa, B.Noudjoud, I.Fatiha, G.Fatima ,A.Karim, B.Zoubida,A.Kamel,F.Fatma-Zohra, B.Naima, D.Aicha , B.Souad et beaucoup d'autres car la liste est longue).

Je souhaite exprimer ma gratitude à mon ami et collègue Moussaoui Ali (Inspecteur général de l'éducation et maintenant enseignant à l'université) qui a facilité mon travail de recherche sur le terrain et l'élaboration de mon corpus

Mon travail de recherche sur le terrain a été possible grâce au corps enseignant du cycle primaire qui a pris du temps pour répondre aux nombreuses questions de mon corpus. A toutes ces personnes, je leur dis merci, du fond du cœur.

Je tiens à remercier chaleureusement mon ami le Pr émérite Denis Legros (Paris VIII) pour m'avoir accueilli dans son équipe, m'avoir mis le pied à l'étrier en m'orientant sur le plan pédagogique, m'avoir conseillé, m'avoir fait profiter de son savoir et de m'avoir encouragé à finir mon travail et à ne pas baisser les bras. Je le remercie pour sa générosité intellectuelle et sa gentillesse sans limite.

Je remercie profondément les membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer mon travail en les personnes de :

Mr ZENATI Djamel (Pr Université Alger 2).....Président

Mme IDJENADENE (M.C Université Alger 2).....Examinatrice

Mme KHEBAB Akila (Pr Université d'Annaba).....Examinatrice

Mme BEJAOUI Wafa (Maitre de conférences Alger 2).....Examinatrice

Mme ACI Ourdia (Maitre de conférences Blida).....Examinatrice

SOMMAIRE

ANACRONYMES

INTRODUCTION

PARTIE I

PARTIE 1 : Rétrospective du paysage linguistique en Algérie

Chapitre 1 : Le multiculturalisme et le multilinguisme en Algérie

Chapitre 2 : Enseignement des langues en Algérie

Chapitre 3 : Les différentes réformes

PARTIE II

PARTIE II : Inadéquation entre les manuels, les programmes et la réalité du terrain

Chapitre 1 : Niveau 3AP

Chapitre 2 : Niveau 4AP

Chapitre 3 : Niveau 5AP

PARTIE III : Cadre théorique de la Didactique ou des didactiques

Chapitre 1 : La didactique dans le champ des sciences de l'éducation

Chapitre 2 : Didactique et pédagogie

Chapitre 3 : Acquisition /Apprentissage chez l'enfant scolarisé

Chapitre 4 : Notion et appréhension d'acquisition par l'enseignant

PARTIE IV : Analyse du corpus

Pratiques et apprentissage du savoir enseigner à l'école au cycle primaire

Chapitre 1 :

Enquête N°1 : Présentation et analyse

Chapitre II :

Enquête N°2 : Présentation et analyse

CONCLUSION GENERALE : Bilan et perspectives

Références bibliographiques

ANNEXES

« L'Écrit au cycle primaire »

ACRONYMES

Sigles	Page	Terme ou expression en entier
DDLE	7	Didactique des Langues Etrangères
FLE	7	Français Langue Etrangère
1AS/2AS/3AS	7	Année secondaire
OIF	8	Organisation Internationale de la Francophonie
CEM	11	Collège d'Enseignement Moyen
3AP	11	Année primaire
LM	11	Langue maternelle
L1/L2/L3	11	Langue première/deuxième/ troisième
LMD	12	Licence Master.Doctorat
CP	12	Cycle Primaire
DFLE	13	Didactique Français Langue Etrangère
PES	13	Professeur d'Enseignement Secondaire
3AP/4AP/5AP	12	3 Année Primaire
AC	15	Approche Communicative
APC	15	Approche per Compétences
LE	15	Langue Etrangère
PARTIE I		
3AS	17	3 Année Secondaire
FLS	22	Français Langue Seconde
FLM	22	Français Langue Maternelle
FLSco	22	Français de Langue de Scolarisation
FOS	24	Français sur Objectifs Spécifiques
FOU	24	Français sur Objectifs Universitaires
FLI	27	Français Langue d'Intégration
DGLFLF.	27	Délégation Générale à la Langue française et aux Langues de France.
DAIC	27	Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté
ETP	27	Education Pour Tous

« L'Écrit au cycle primaire »

MEN	29	Ministère de l'Éducation Nationale
CAP	29	Certificat d'Aptitude Pédagogique
BSC	29	Brevet Supérieur de Capacité
ITE	29	Instituts de Technologie de l'Éducation
ENS	30	Ecoles Normales Supérieures
CNRSE	32	Commission de Nationale de Réforme du Système Educatif
AF	36	Années Fondamentales
DE	36	Directions de l'éducation
DEFME.	37	Direction de l'Enseignement Fondamental du Ministère de l'Éducation
CSE	37	Conseil Supérieur de l'Éducation
MEE	39	Ministère de l'Enseignement et de l'Éducation
BEF	43	Brevet d'enseignement fondamental
MFP	43	: Ministère de la Formation Professionnelle
TIC	44	technologies de l'information et de la communication
UNESCO	45	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture)
PARE	45	Programme d'appui à la réforme du système éducatif algérien
ICDL	45	The Interdisciplinary Council on Development and Learning
AFD	46	l'Agence Française de Développement
1. BIEF.	46	Bureau d'ingénierie en éducation et en formation
CNP	46	Commission Nationale des Programmes Commission Nationale des Programmes
GSD	46	Groupes spécialisés disciplinaires
INRE	46	l'Institut National de Recherche en Education
ONPS	46	Office National des Publications Scolaires
RGP	48	Référentiel Général des Programmes
APC	49	l'Approche Par Compétences
SP	54	Situation Problème
INFPE Français	60	Institut National de Formation du Personnel de l'Éducation Français

« L'Écrit au cycle primaire »

PDALF	94	Programme de Documents d'Accompagnements de la Langue Française
OII	96	Objectif Intermédiaire d'Intégration
SI	97	Situation d'Intégration
OTI	101	Objet Terminal d'Intégration
C4	102	Quatrième compétence
C4-1	102	Première composante de la compétence
GPMSF	105	Guide Pédagogique , Manuel Scolaire de Français (3AP,4AP,5AP)
IPE	194	Institut International de Planification de l'Education (UNESCO)
IPN	219	Institut Pédagogique National
TCF	215	Test de connaissances en français
DELF	215	DELF (Diplôme d'Etudes en Langue Française), A1, A2, B1, B2
DALF	215	DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française) C1, C2
PNL		Programmation Neurolinguistique

INTRODUCTION

Notre thèse de recherche, dans le cadre d'un doctorat , que nous avons intitulé « L'enseignement du FLE en Algérie : L'Écrit au cycle primaire », s'inscrit dans la perspective de la didactique des langues étrangères (DDLE) [Cuq et Gruca (2002), Rosier (2002)] et plus particulièrement celle de la didactique de l'écrit en FLE,(Français Langue Etrangère) Barré-De-Miniac (2002), Perrenoud (1999).

Nous introduisons notre thèse par cette citation qui place la didactique dans la classe, lieu de notre recherche. : « La définition la plus courante, sans recourir aux sens anciens du mot DIDACTIQUE, serait d'affirmer que son terrain d'expérience est la classe. » Jean –Maurice Rosier (2002)

Ce travail, préparé pour une recherche académique en doctorat, se justifie par une précédente recherche en Magister (2007) que nous avons menée sur les difficultés qu'éprouvaient, à l'écrit, nos lycéens de première, deuxième et troisième année du secondaire (1AS/2AS/3AS.) de deux établissements de la capitale : Le lycée Seddik Benyahyia, sis à Chéraga et le lycée Abdelhak Benhamouda , à Ain Benian.

Notre recherche s'est attelée à déceler, l'origine du désintéressement que manifestaient les lycéens à l'égard de l'écrit, surtout, lors de l'épreuve certificative du baccalauréat. Nous considérons, alors ce travail comme un développement de ce qui a été réalisé auparavant. Nous y intégrons un aspect majeur de la problématique, celui de la formation des enseignants.

En tant que praticienne de l'enseignement dans le cycle secondaire, puis universitaire, cette thématique nous renvoie à notre parcours professionnel, au cours duquel nous avons été confrontée, au problème de l'écrit, et des difficultés constatées chez nos apprenants, du lycée à l'université. Ce déficit se manifeste, surtout, dans la difficulté des étudiants à communiquer en français, par le biais de l'écrit.

Ce sont, donc, pour des raisons de pratiques professionnelles, que nous nous penchons sur cet écueil de l'écrit, aspect spécifique, pris en charge par DDLE.

Aussi, nous nous posons la question suivante : pourquoi dans un pays plurilingue marqué par 132 années de domination de la langue française, le niveau ne cesse de régresser ?

Nous pouvons, souligner, également, que sous la pression des courants islamistes, l'intégration de l'Algérie à la Francophonie n'était plus envisageable, celle-ci étant considérée par les tenants d'une islamisation du pays comme une

« L'Écrit au cycle primaire »

éventuelle « refrancisation » de l'Algérie par le clan au pouvoir. et a contribué à la dévalorisation de la langue française.

Rappelons, comme le précise Grandguillaume .G (2010) (que l'Algérie, qui ne fait pas partie officiellement de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) est reconnue généralement comme le second pays francophone par le nombre de ses locuteurs). « Cette situation peut sembler étonnante, mais au-delà de la langue, elle traduit la profonde ambivalence de l'Algérie par rapport à la France, une ambivalence que plus de quarante années d'indépendance ont pu faire évoluer. » (Grandguillaume.G (2010)¹

Cette réforme où l'application généralisée de l'arabisation à outrance, de toutes les filières sans aucune étude de terrain, au préalable, a contribué à la régression de la langue française. L'arabisation a été présentée à l'opinion algérienne comme un moyen d'assumer une identité arabo-musulmane. Certains partisans convaincus, idéologiquement, de l'urgence d'une arabisation totale ont participé à l'éviction de la langue française. » (Grandguillaume.G (2010)²

Grandguillaume.G (2010) souligne qu'un amalgame est né. Celui de confondre la langue avec le pays car la France rappelait la longue et douloureuse colonisation, dont le peuple a été victime puisque dépossédé de son identité.

Dans son analyse de la situation des langues en Algérie, ce dernier note que :

Les classes favorisées ont toujours assuré à leurs enfants un enseignement faisant une large part à la langue française, et quand il fut interdit à leurs enfants, à partir de 1988, de fréquenter les établissements français en Algérie, ils les envoyèrent à l'étranger ou leur firent donner des cours particuliers. Aujourd'hui la floraison des écoles privées répond à cette demande d'une formation moderne et multilingue. Cette hypocrisie sociale a été rapidement perçue par l'ensemble de la population. Elle a davantage nui à la crédibilité des dirigeants qu'à la langue française dont l'utilité était ainsi avérée.

Signalons, cependant, que pour une grande partie de ces partisans, l'arabisation était un moyen de prendre les fonctions de ceux qui les exerçaient en langue française et ne maîtrisaient pas la langue arabe, notamment, dans l'enseignement ou dans l'administration. Ce point de vue est confirmé par le Président Bouteflika qui a déclaré, lors de la conférence à Beyrouth (2002). « Il n'y a jamais eu de problème linguistique en Algérie, juste une rivalité et des luttes pour prendre la place des cadres formés en français ».

¹ www.algerie-dz.com/.../index.php/t-327196.html

² www.algerie-dz.com/.../index.php/t-327196.html

« L'Écrit au cycle primaire »

Nous pouvons seulement avancer que la langue française tient une place importante mais qui pas assumée officiellement, du fait du lien ressenti entre la langue française et la France dans sa réalité historique et politique.

A ce titre PORCHER.(1995);précise que :

« Chaque société possède une représentation de soi-même et une représentation de l'étranger. Ces représentations ne sont jamais élaborées objectivement ; elles se trouvent en grande partie héritées, et traduisent une sorte d'inconscient collectif qui participe d'une identité nationale ou régionale ».

Etant praticienne de l'enseignement du FLE, nous constatons la difficulté de nos élèves à communiquer en fin de parcours de leur cursus scolaire. L'évaluation de ces résultats confirmant l'échec scolaire dans la communication écrite en français et le manque d'intérêt des élèves aux activités de production écrite en français (constat vérifié ,lors des corrections de productions écrites aux épreuves du baccalauréat), nous incite à nous appuyer sur une démarche didactique ciblée, destinée à élaborer un diagnostic spécifique à l'activité de classe et à proposer des stratégies d'intervention prenant en compte la situation d'enseignement/apprentissage.

Dans notre recherche en magister, (2007), nous nous sommes interrogée sur l'origine des difficultés que rencontrent nos lycéens lors de la rédaction et ce, à tous les niveaux de leur parcours scolaire. Cela pourrait nous conduire à citer plusieurs facteurs, par exemple, les programmes, les manuels. Mais l'importance du rôle de l'enseignant et ses difficultés en tant que médiateur entre le savoir et l'élève a retenu notre attention, car aucune étude ne s'est penchée sur ce paramètre.. Nous ciblons, non pas son rôle, mais sa formation et sa pratique de l'enseignement/apprentissage de l'écrit dans la classe.

Pourquoi cette difficulté surgit- elle lors de la rédaction de l'expression écrite d'un lycéen ?

Les questions qui nous ont interpellée sont les suivantes :

Pourquoi l'élève c'est-à-dire le lycéen, qui a suivi un cursus scolaire de neuf années de français rencontre-t-il des difficultés à s'exprimer, par écrit dans cette langue ?

Pourquoi lors des évaluations certificatives, l'élève a-t-il tendance à « négliger » l'expression écrite en FLE ?

La conclusion de notre travail de Magister, nous avait permis de constater que la formation académique des professeurs de lycée, détenteurs d'une licence de français d'enseignement /apprentissage ne préparait pas les enseignants à

« L'Écrit au cycle primaire »

appréhender cette compétence à enseigner l'écrit au lycée Nous soulignons que seuls les professeurs ayant un diplôme universitaire dans la branche étaient admis à enseigner au lycée. (Chikh.N : 2007).

Le niveau de langue de nos enfants, de nos élèves et de nos étudiants nous interpelle sur la nécessité de « tirer la sonnette d'alarme » sur leurs difficultés à communiquer par écrit. Nous n'avons, bien entendu, pas la prétention de travailler sur tout le cursus scolaire de l'élève, c'est-à-dire sur les neuf années d'enseignement/apprentissage du français, mais de travailler en aval, puisque nous ciblons la pratique de l'enseignement/apprentissage de l'écrit en français au cycle primaire, base de tout apprentissage.

Au cycle primaire, les élèves sont encore au stade de l'acquisition /apprentissage d'une langue étrangère, tandis qu'au Collège d'Enseignement Moyen (CEM), c'est le stade du renforcement, pour parvenir ensuite à celui du perfectionnement au lycée. Nous savons, d'emblée, que l'activité 'acquisition/apprentissage est une activité complexe pour l'apprenant. Celui-ci doit appréhender un nouveau code avec ses différents plans : lexical, morphosyntaxique et sémantique.

Les élèves de 3^{ème} année, scolarisés au cycle primaire,(3AP) sont dans la phase d'acquisition/apprentissage face à la langue française qu'ils découvrent pour la première fois à l'école, pour une grande majorité d'entre eux.

Tout enfant acquiert, normalement, en quelques années une langue, sa première langue qu'on appelle également langue maternelle.(LM).Comme le précise W.Klein (1989) , « cette acquisition de la première langue, ou acquisition initiale est doublement première : c'est la première dans le temps, et c'est une acquisition fondamentale. »

L'acquisition d'une langue maternelle est un exemple de processus naturel et l'enseignement des langues est une tentative d'intervention dans ce processus pour l'optimiser.. L'élève doit mettre en place tout un processus d'apprentissage qui lui est propre, car tous n'apprennent pas de la même manière.

Précisons que l'enfant algérien dont la langue maternelle est soit la « daridja » soit « le tamazight » (LM ou L1) se trouve en classe, face à la première langue étrangère qui est « l'arabe classique » donc L2. Le français devient alors la deuxième langue étrangère (L3). Cette approche d'une langue vivante, L3 dans notre cas, doit se faire de manière structurée, scientifique, puisque l'enfant l'aborde à l'école en tant qu'élève. Il apprend, donc, avec son enseignante et ses camarades de classe.

« L'Écrit au cycle primaire »

Ce processus d'apprentissage du langage et apprentissage d'une langue étrangère nous renvoie au terrain de la psychologie et fait intervenir la métacognition.

Comme le souligne Del Olmo, C (2016) :

« Cela fait longtemps que l'impact des stratégies d'apprentissage sur le processus d'acquisition des langues étrangères a été souligné. Aujourd'hui, la notion d'apprentissage est présente dans la plupart des universités préparant les étudiants à devenir enseignants de français langue étrangère. »

Qu'en-est-il chez nous ,en Algérie ?

Cette situation nous interpelle, car nous savons, d'ores et déjà, que nos enseignants ne sont pas formés dans le domaine de la psychologie, de l'acquisition et encore moins dans celui de la métacognition. Ceux qui sont titulaires d'une licence, qui est celle du LMD (Licence Master Doctorat) n'ont aucune formation, ni théorique ni pratique, dans leur cursus universitaire. De ce fait, rien ne les prépare à comprendre ou à anticiper ce processus d'acquisition/apprentissage entamé en classe primaire.

Notre souci est de voir, aussi, si ces difficultés ne sont pas liées à des problèmes rencontrés par les enseignants dans la pratique de leur enseignement/apprentissage de l'écrit, telle que préconisée par la tutelle et les programmes, de voir quel est l'impact de la formation des formateurs sur l'apprentissage de l'écrit au cycle primaire.

Rappelons que les stratégies d'apprentissage sont couramment liées à l'apprentissage scolaire. L'intérêt pour nous, dans le contexte actuel, est de comprendre les difficultés que rencontrent nos apprenants à produire un écrit personnel, afin de suggérer des hypothèses de remédiations pour améliorer l'enseignement /apprentissage de l'écrit en FLE au cycle primaire (CP).

La production écrite est l'une des tâches d'apprentissage les plus difficiles et les plus complexes. Elle fait intervenir des compétences socio-affectives et cognitives, linguistiques textuelles et pragmatiques. Cette activité fait appel à plusieurs compétences convoquées simultanément :

Comme nous l'avons, précédemment, énoncé, le choix de notre problématique se justifie par notre souci, en tant que praticienne du FLE à rendre compte, en les analysant, les difficultés éprouvées devant cette activité de production de l'écrit en FLE.

Nos lectures nous ont permis de constater que plusieurs thèses de doctorat, en didactique, ont traité le thème de l'écrit en FLE au CEM, au lycée, de même

« L'Écrit au cycle primaire »

qu'à l'université mais non au CP, socle de tout apprentissage. D'où l'intérêt pour nous de fixer notre choix en thèse de doctorat. Nous précisons, néanmoins, que certaines thèses ne sont pas datées car nous les avons téléchargées et consultées en ligne. Notre travail cible un aspect de l'écrit encore non abordé puisque notre objectif est l'écrit en FLE au CP.

Or nous savons par expérience que l'écrit régit toute notre vie, scolaire que professionnelle.

Précisons que la prise en charge inadéquate et déficiente de l'écrit en premières années d'apprentissage se répercute sur les autres paliers au CEM, lycée et universités). Par exemple, les étudiants aussi bien des filières scientifiques que ceux qui préparent une licence en langue, peinent à suivre le cursus de formation en français d'où les nombreux échecs et décrochages.

Le travail présenté, dans cette thèse, s'inscrit dans une démarche constructive à la refonte du cursus de formation et de programmation de l'enseignement/apprentissage du FLE au CP, la didactique étant « un ensemble de méthodes permettant à l'enseignant d'optimiser les processus d'apprentissage d'une langue étrangère ». Martinez..P (2008).

Le cadre de la recherche en DDLE et plus précisément en didactique du Français Langue Etrangère (DFLE), puisque le français a le statut de langue étrangère en Algérie, constitue notre support théorique.

Notre recherche s'appuiera sur l'approche didactique appropriée et ce, dans un contexte scolaire de manière à optimiser les compétences linguistiques et culturelles exigées par l'exercice du métier d'enseignant.

La didactique du FLE dans une perspective d'enseignement/apprentissage résulte d'une réflexion mûrie les quatre dernières décennies, aussi bien en notre qualité de professeur d'Enseignement du Secondaire (lycée) (PES: 30 années) que celle d'enseignante des modules « Ecrit 1 et 3 » au sein du département de français de l'université d'Alger, depuis 2007. A cela s'ajoute une expérience dans la prise en charge des écrits professionnels ciblant des cadres en entreprises en tant que consultante et formatrice. Les difficultés que rencontrent ces apprenants adultes montrent un parcours passif, lourd de lacunes et de non acquisition des habiletés préconisées par les textes. Actrice de ces formations sus citées, nous pensons qu'il est nécessaire de devoir réviser, voire modifier au cycle primaire, les méthodes d'enseignements, de même que les programmes, les contenus des manuels scolaires, sans oublier le volume horaire très insuffisant.

« L'Écrit au cycle primaire »

Comme le souligne Bedjaoui M dans sa thèse de doctorat (2014) : « Si notre pays a beaucoup progressé en terme de scolarisation et de démocratisation de l'enseignement/apprentissage, le problème de massification des effectifs, par contre, constitue le principal écueil qui freine, de manière drastique, la qualité de la formation des enseignants»

L'auteure ajoute que « la pratique des langues (donc une bonne maîtrise du FLE dans notre cas) constitue un atout majeur dans les politiques éducatives aujourd'hui. »et « le parcours en langue occupe une place stratégique dans le monde professionnel d'où l'ouverture d'un nombre important d'écoles privées en langues [...] confirme cette réalité ».

Pour atteindre notre objectif, nous essayons d'analyser la progression de la 3^{ème} à la 5AP de l'enseignement /apprentissage de cette pratique de l'écrit en FLE .et de repérer à quel moment se situent les carences, en nous basant aussi bien sur les textes officiels, que sur les programmes et, surtout, le profil de l'enseignant et des stratégies mises en place dans ce cadre là.

Nous consacrons notre première partie à une rétrospective du paysage linguistique en Algérie. avec un flash back sur les réformes entreprises.

Dans le premier chapitre, nous abordons, d'abord et brièvement, les langues en présence depuis l'année d'indépendance (1962). Nous rappelons ensuite les différentes appellations du FLE. Nous concluons en présentant les priorités et les objectifs de l'école Algérienne.

Le deuxième chapitre est consacré aux différentes réformes, en général, la troisième en particulier, objet de notre travail de recherche.

La deuxième partie traitera de l'inadéquation entre les programmes, les manuels et la réalité du terrain.

Les chapitres, au nombre de trois, dans cette partie aborderont, chacun, un des trois niveaux (3^{ème} /4^{ème} /5AP) avec présentation du programme, du guide de l'enseignant et du manuel scolaire (ou des manuels scolaires de l'élève.)³

Nous avons réservé, la troisième partie au cadre théorique de la Didactique ou des didactiques du FLE.

Nous définissons, dans le chapitre 1, le concept de la didactique en général et celui des langues étrangères, en particulier. Nous réservons, le chapitre 2 à la

³Les élèves de la 4AP et la 5AP ont à leur disposition deux ouvrages : le manuel pour les activités de compréhension et celui des exercices.

« L'Écrit au cycle primaire »

distinction Didactique /Pédagogie, concepts opératoires dans le domaine des apprentissages..

Un troisième chapitre explicitera la notion « acquisition / apprentissage » notamment chez l'apprenant du CP.

Comme les psychopédagogues le rappellent, l'enfant acquiert dès sa naissance ou avant son entrée à l'école, des capacités lexicales et syntaxiques propres à son environnement familial et collectif.

Ces connaissances ou ces acquisitions sont enrichies par des apprentissages qui vont être plus structurés à l'école.

Nous précisons que les apprenants abordent la langue française, non pas comme L2 c'est-à-dire comme première langue étrangère, mais comme deuxième langue étrangère car en plus de sa langue maternelle qui est soit l'arabe dialectal avec toutes ses variantes soit « le tamazight » et ses variantes, ces derniers découvrent à l'école l'arabe « Fusha » ou l'arabe classique ;

En Effet, quand l'enfant rejoint l'école, il est mis en contact avec une langue L2 qui n'est pas sa langue maternelle. Cette langue (dite coranique, ou classique, littéraire selon les lieux et les époques nommée aussi « fusha ») n'est pas et n'a jamais été la langue maternelle (LM) ni la langue de l'usage quotidien des Algériens.

Nous constatons que dans le cas précis, l'enfant algérien en 3AP devient un élève trilingue, dès qu'il est versé en situation scolaire.

Nous définirons chacune des notions (enseignement/apprentissage) en nous référant au constructivisme qui préconise la centration sur l'apprenant et qui va dans le sens des réformes initiées par la tutelle. Cette dernière ayant imposé « L'approche communicative (AC)» dans un premier temps puis « L'approche par compétences (APC) » dans un second.

Dans le quatrième chapitre, nous développerons cette notion d'acquisition/apprentissage qui est appréhendée par l'enseignant dans la transmission du savoir. Nous essaierons de répondre à la question qui nous interpelle : « Dans quelle mesure l'enseignant maîtrise-t-il cette notion d'acquisition/apprentissage? »

Nous développerons, également présenterons dans ce dernier chapitre, les notions d'acquisition/apprentissage que doit maîtriser l'enseignant pour non seulement, comprendre , mais aussi et surtout, pouvoir suivre les processus d'acquisition/apprentissage de son élève.

« L'Écrit au cycle primaire »

Depuis plus de deux décennies, les didacticiens, spécialisés dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (LE) , s'intéressent aux stratégies que mettent en place les apprenants ,pour apprendre les langues étrangères de façon efficace . La réussite de tout apprentissage étant liée aux stratégies mises en place par les apprenants eux-mêmes. « Le rôle de l'enseignant, en tant que formateur, est d'organiser des situations d'apprentissage, adaptant sa pédagogie aux stratégies des apprenants » (Simonis, 2006).

Comme le précise Merri et Pichat (2007) « Les individus n'apprennent pas de n'importe quelle manière. Ils inscrivent toujours leur apprentissage dans un processus raisonné et recourent à leur méta-connaissance, c'est-à-dire aux connaissances qu'ils ont des processus en jeu dans leur propre fonctionnement mental. »

Signalons de même, que l'apprenant de LE n'est jamais passif, étant donné qu'il participe à la construction de son apprentissage. Nous approfondirons cette notion dans le corps de notre travail. Nous distinguerons et détaillerons, également, les notions de stratégies d'apprentissage des styles d'apprentissage.

Notre parcours professionnel nous a permis de constater que la qualité de l'apprentissage des LE ne dépend pas seulement des stratégies que nous mettons en place en tant qu'enseignant mais de bien d'autres paramètres. .

L'analyse descriptive de notre corpus composé de deux enquêtes, menées sur le terrain, est l'objet de notre quatrième partie. Celle-ci comprend deux chapitres.

Le premier chapitre comportera, une présentation descriptive des paramètres impliqués dans les contenus de la formation des formateurs. La première enquête cible une centaine d'enseignants:

Nous présenterons dans ce chapitre, le programme, le guide d'accompagnement du maître, et les manuels de l'élève, au nombre de deux pour les 4^{ème} et 5^{AP}.

Le deuxième chapitre sera consacré à une analyse de la stratégie et des représentations de l'écrit chez les enseignants.

Dans la partie finale de notre travail de recherche, nous présenterons un bilan et proposerons des perspectives pour l'avenir de l'écrit en FLE dans le contexte très particulier de l'Algérien.

PARTIE I : Rétrospective du paysage linguistique en Algérie :

Chapitre 1 : Un multiculturalisme et un multilinguisme séculaire:

Notre pays est caractérisé par le multiculturalisme séculaire à l'origine, aujourd'hui des tensions entre arabophones et francophones. Cependant l'Algérien, quel que soit sa tendance idéologique cherche à acquérir une langue étrangère et ce, pour plusieurs motifs. (Voyager, faire des études, rechercher un emploi tec...).

Un bref retour en arrière sur les conditions sociohistoriques qui font de l'Algérie le deuxième pays francophone après la France s'impose.

1-Les langues en présence

Comme le mentionne Bedjaoui. M dans sa thèse de doctorat. (2014)

On sait que l'Algérie, plus que le Maroc et la Tunisie qui étaient sous protectorat, a connu cent trente- deux années d'exploitation coloniale sans merci, de destruction des diverses strates de la société. Dans un paysage multilingue depuis des millénaires – arabe littéraire, dialectes régionaux, berbère et parfois certains sabirs, le français fut imposé dans les domaines essentiels de la vie sociale : administration, éducation, justice, ...Néanmoins, cette langue de l'opresseur va devenir un moyen de revendications pour les auteurs algériens qui l'utiliseront comme le meilleur instrument dans la lutte contre le colonialisme. On le voit bien, par exemple, chez les écrivains de la première génération tels que Mouloud Feraoun, Mohamed Dib et Mouloud Mammeri. [...]les écrivains ont vite compris que l'utilisation du français, comme « butin de guerre » selon l'expression de Kateb Yacine, ne permettait pas seulement une ouverture sur le monde occidental mais constituait aussi le moyen de véhiculer leur propre vision du monde pour communiquer et rendre ;compte d'une situation conflictuelle.

En effet, le paysage linguistique de l'Algérie contemporaine est caractérisé par la présence de l'arabe algérien parlé par une majorité des citoyens (el-daridja avec ses différentes variantes), l'arabe classique usitée pour toutes les communications écrites et orales officielles, le tamazight pour une partie de la population (kabyle ,chaoui, mzab, tergui)et le français pour l'enseignement scientifique universitaire.

1-1-Statut et rôles des différents codes

« L'Écrit au cycle primaire »

Kouchkar Ferchouli .FZ souligne dans un article intitulé « Le fait francophone en Algérie ». (2014) ce qui suit

L'Algérie est un pays multilingue avec trois langues parlées : l'arabe, le berbère ou tamazight et le français. Mais contrairement à d'autres pays plurilinguistiques comme la Suisse ou la Belgique où les langues parlées remplissent la même fonction et ont des statuts équivalents par contre les trois langues parlées en Algérie qui n'ont pas le même statut et ne remplissent pas la même fonction.

Pour leur besoins de communication et ce à des maîtrises de degrés différents, le peuple algérien utilise les langues nationales (l'arabe et le tamazight ou le berbère) et les langues étrangères (le français et l'anglais).

Dans le paysage linguistique de l'Algérie d'aujourd'hui, trois langues se côtoient à des niveaux différents.

1-1-1-L'arabe et ses variantes

Trois variantes composent la langue arabe en Algérie : l'arabe classique, l'arabe standard et l'arabe dialectal.

L'arabe dialectal est la langue la plus parlée en Algérie. L'arabe « fusha » était la seule langue officielle du pays depuis l'indépendance (1962) car aujourd'hui (2016) elle partage ce statut avec la langue tamazight.

Dans son article FZ. Ferchouli précise encore que :

La diglossie qui caractérise cette langue (l'arabe) se traduit par trois variétés qui sont :

-l'arabe classique dont la norme est incarnée par le Coran et dont l'usage est généralement restreint à la sphère religieuse.

-l'arabe standard qui est la langue d'enseignement dans tout le cursus scolaire algérien et la langue de communication des principaux médias écrits et audiovisuels est devenue aujourd'hui « une langue véhiculaire » au même titre que le français ».

1-1-2-Le tamazight, langue la plus ancienne du pays

Le tamazight est la langue vernaculaire la plus ancienne du Maghreb (Algérie, Maroc °) Elle est encore attestée à travers les principales variétés de dialectes berbères :

« L'Écrit au cycle primaire »

Son statut change le 10 avril 2002 dans l'article 3 bis de « la constitution algérienne » qui la consacre « langue nationale » aux côtés de la langue arabe.

L'article en question, stipule que « Tamazight est également langue nationale. L'Etat œuvre à sa promotion et à son développement dans toutes ses variétés, en usage sur le territoire national ». (Constitution de la République Algérienne Démocratique et Populaire .(2002).

Nous rappelons depuis 2016, elle devient officielle, au côté de la langue Arabe dans les textes et dans la pratique.

1-1-3-Le français héritage de la colonisation

Le français qui est la troisième langue des Algériens, tend à devenir la deuxième langue véhiculaire aux côtés de l'arabe.

Comme le précise Bedjaoui. M dans son article (18mars 2014).

La langue française est présente au quotidien, aux côtés de la langue arabe et de la langue tamazight. [...] Insérée dans toutes les sphères de la vie, ce « butin de guerre » comme aimait le qualifier l'écrivain Kateb Yacine, le français a encore de beaux jours devant lui malgré les multiples discours officiels qui tendent à le reléguer au rang de langue étrangère au même titre que l'anglais, l'espagnol ou l'allemand .

Cette langue est très présente dans tous les secteurs : enseignement, médias, administration.

Dans l'enseignement scolaire, le français est enseigné comme première langue étrangère de la 3AP, à la troisième année secondaire, (3AS), année du baccalauréat.

Dans l'enseignement universitaire, le français est, à ce jour, la seule langue d'enseignement des disciplines scientifiques telles les sciences médicales et les disciplines techniques comme l'informatique ou les différents cycles d'études d'ingéniorats, tandis que le droit et les sciences humaines et sociales ont été entièrement arabisés à partir des années 1970.

Depuis l'accession à l'indépendance du pays à ce jour, le français est resté la langue des médias écrits et audiovisuels aux côtés de l'arabe.

Toujours selon Bedjaoui (2014) qui note que « malgré les quatre textes officiels portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe (Loi 91-05-1991, décret

« L'Écrit au cycle primaire »

législatif 92-02-1991) la majeure partie des administrations et des entreprises publiques continuent à y déroger par l'emploi de la langue française. »

Quant aux médias, notamment la presse francophone (présente massivement dès l'ouverture du pays au multipartisme en 1988), celle-ci possède un lectorat assez important qui concurrence bien des fois la presse arabophone.

Avec l'avènement du multipartisme et son arrivée au pouvoir, son excellence le président A. Bouteflika avait appelé depuis le sommet de la francophonie qui s'est tenu à Beyrouth au Liban, en 2002, à plus de coopération entre les pays francophones comme le précise cet extrait :

On ne peut trouver de meilleure justification à notre présence à cette réunion. Nous sommes conscients de l'atout formidable que représente l'usage du français par des pays de tous les continents, et qui, facilitant le dialogue et la communication entre eux, conduit nécessairement, à une plus grande compréhension, et à un resserrement de leur solidarité.

L'usage de la langue française est un lien qui assure notre unité. Mais c'est dans la diversité des cultures représentées ici que réside notre véritable richesse, car ces cultures ont ici le moyen de communication qu'offre la langue française. Le dialogue des cultures est donc ici une réalité qu'il nous appartient de faire fructifier.

Le mérite d'une langue n'est pas seulement d'être l'expression d'une civilisation, mais de servir de lien entre des civilisations différentes, et d'assurer ainsi non seulement leur compréhension mutuelle, mais l'enrichissement de chacune d'elles par les autres.

Il ajoutera que « nous nous associons aujourd'hui aux travaux de ce sommet car nous avons conscience que l'usage de la langue française permet à nos jeunes d'élargir leur horizon et de participer à l'évolution du monde moderne »

La francophonie exprime selon son excellence le président A. Bouteflika, des positions positives et constructives et reste accueillante des pays aux identités et aux cultures multiples.

Rappelons que le français en Algérie est une langue apprise à l'école, ce qui n'empêche pas que son usage soit très largement répandu comme le montrent les enseignes publiques, souvent bilingues, arabe/français et ce, malgré son statut de langue étrangère.

Son terrain d'usage s'élargit ces dernières années avec la prolifération des écoles privées dont les programmes et les enseignements sont souvent en français.

Ces dernières font de cette langue, une langue d'enseignement, contrairement aux écoles publiques où elle est réduite à une langue étrangère, au volume horaire dérisoire, accompagné d'un programme chargé et ambitieux.

Cependant, et cela depuis les années 62, le français demeure la langue de l'élite et concurrence l'arabe classique dans de nombreux domaines notamment celui de l'économie. La langue française est la clé de la réussite. Il est plus facile de trouver du travail et d'accéder à une situation sociale élevée si on pratique la langue française, contrairement à ceux qui ne la possèdent pas, parce que le secteur économique utilise la langue française, ou à la rigueur la langue anglaise, mais rarement arabe. Il en va de même pour quiconque veut poursuivre des études supérieures en Algérie ou à l'étranger.

1-2-Le français et ses différentes appellations

La politique linguistique mise en place en Algérie, dès l'indépendance, misant sur une arabisation rapide, a quelque peu négligé les autres langues, y compris la langue de l'ancien colonisateur. Bien qu'en réalité la langue française vienne en seconde position après l'arabe, ce code est resté sans statut particulier. Aussi, paradoxale que cela puisse paraître, le français reste largement usité et, comme langue étrangère, il se place en tête de liste puisqu'il est enseigné dès le cycle primaire et bien avant la langue anglaise qui n'est introduite dans l'enseignement que cinq années plus tard au cycle moyen avec les langues espagnole et allemande au secondaire.

1-2-1- Le Français Langue Etrangère (FLE)

Une mise au point s'impose pour ne pas faire l'amalgame entre FLE et FLS (Français Langue seconde). La langue française est apprise en tant que LE dans un pays où elle ne joue aucun rôle officiel par exemple les pays d'Asie, ce qui n'est pas le cas en Algérie comme nous l'avons précédemment mentionné.

La didactique du Français Langue Etrangère (DFLE) s'adresse à ceux qui souhaitent apprendre la langue, dans un objectif de communication quotidienne. Toute séquence de FLE s'articule autour de quatre grandes compétences : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite. La place de l'oral et des actes de parole (demander son chemin, commander un repas, etc.) est prépondérante par rapport à l'écrit.

Le français langue étrangère, abrégé par le sigle FLE, par rapport à FLM (Français Langue Maternelle) ou FLS, est la langue française lorsqu'elle est enseignée à des apprenants non francophones en France ou à l'étranger. C'est une branche de la langue pour laquelle il existe des méthodes spécifiques.

Comme le soulignent I. Gruca et J.P.Cuq (2003 .P.93) :

Le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de langue maternelle et on peut dire dans un premier que toute langue non maternelle est une langue étrangère....Une langue peut donc revêtir un caractère de xénité (c'est-à-dire d'étrangeté) d'un point de vue social ou politique. Peu après son indépendance l'Algérie a déclaré le français langue étrangère.

Malgré ce statut de FLE, le français comme nous l'avons vu, précédemment, n'est pas une langue étrangère au sens propre du terme, puisqu'il coexiste avec les langues nationales que sont l'Arabe et le Tamazight aussi bien dans certaines administration que dans le quotidien algérien.

Toutefois en ce qui concerne les autres appellations du français telle que : français langue seconde (FLS) français langue seconde de scolarisation (FLSco) , français sur objectif spécifique (FOS) , français sur objectif universitaire (FOU) et français langue d'intégration (FLI) une définition est jointe annexe A

Chapitre 2 : Enseignement des langues en Algérie

2-1-Rappel des priorités et objectifs de l'école Algérienne

Dans ce rappel nous voulons préciser ce que sont les assises de l'école algérienne en nous basant sur les textes officiels et une enquête menée par Jomtien (1990)⁴, sur «l'Education Pour Tous» (EPT), à la demande de l'Algérie

⁴ La Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, qui s'est tenue à Jomtien (Thaïlande) en 1990, a marqué un nouveau départ dans la volonté, affirmée à l'échelle mondiale, d'universaliser l'éducation de base et d'éliminer l'analphabétisme. Au travers de la Déclaration et du Cadre d'action de Jomtien, des engagements ont été pris et des directions définies pour le déploiement d'efforts soutenus et de grande ampleur. Des accords ont été passés entre pays, organisations intergouvernementales et ONG, en vue d'un travail commun, tout au long de la décennie. Le Forum sur l'éducation pour tous (EPT) a été mis sur pied pour guider et coordonner le travail, suivre les progrès et évaluer les résultats. Les pays engagés dans la poursuite des buts de Jomtien ont été invités à définir leurs propres objectifs en fonction de leurs situations et de leurs capacités d'intervention. Les types de documents préparés, les thèmes abordés et les problèmes identifiés varient donc beaucoup d'un pays à l'autre. La

« L'Écrit au cycle primaire »

dont la réforme en cours était le système de l'Ecole Fondamentale, à cette époque. Nous présentons la théorie sur laquelle s'appuie la pratique de l'écrit au primaire.

Le rapport de cette étude de JOMTIEN ne fait état que des indicateurs relatifs à l'éducation formelle organisée par le Ministère de l'Education Nationale qui comprend :

Les deux premiers cycles de l'enseignement fondamental correspondent à l'ex enseignement primaire. Chaque cycle comprend 3 années d'études; au total 6 ans. Cette seconde partie nous intéresse car elle aborde la section analytique des indicateurs de base de l'EPT⁵. Sur les 18 indicateurs que les directives proposent, seuls trois ont attiré notre attention. L'indicateur 9 nous renseigne sur le pourcentage des enseignants des écoles primaires ayant les Titres académiques requis. (Cette information nous éclairera lors de l'analyse des données collectées à travers les enquêtes, pour les besoins de notre travail de thèse).

Il s'agit du nombre d'enseignants, des écoles du CP, ayant au moins, les Titres académiques minimaux requis par les pouvoirs publics pour l'enseignement dans le primaire, exprimé en pourcentage du nombre total des enseignants des écoles du CP.

Cet indicateur mesure la proportion de ces derniers dans le CP qui satisfont aux règles fixées par les autorités nationales en matière de Titres académiques. Il indique également, la qualité générale du capital humain que le pays investit au niveau de ce palier. Les enseignants sont des personnes qui, à titre professionnel, et dans le cadre de leurs missions, guident et orientent les élèves dans leurs expériences d'apprentissage. Ils leur permettent d'acquérir les connaissances, les attitudes et les compétences prescrites dans un programme d'études donné. Les statistiques éditées par le Ministère de l'Education Nationale (MEN) n'affichent pas les informations relatives aux Titres académiques des enseignants. Ce genre d'information est pourtant fondamental. (L'enquête comblera peut-être cette lacune)

Une enquête réalisée en 1997 sur la population d'enseignants fait apparaître que 85.55% d'entre ceux qui enseignent au CP ne sont pas titulaires du baccalauréat,

Déclaration de Jomtien reposait sur des valeurs et des principes fondamentaux, dont plusieurs se sont révélés extrêmement difficiles à établir pour un certain nombre de pays. Ce rapport tente de rendre compte de la diversité des réponses apportées, au sein des différents pays et entre eux, et s'appuie sur une grande variété de preuves.

⁵ ETP : Education pour tous (an 2000)

« L'Écrit au cycle primaire »

contre 13.38% qui le sont. En outre, on recense qu'environ 1% ont atteint un niveau universitaire et 0.06% sont titulaires d'une licence.

Nous conservons les statistiques de cette enquête afin de les comparer aux résultats de nos enquêtes effectuées en 2009. Cela nous permettra aussi de voir s'il y a une progression ou pas.

Une telle information doit être appréciée avec circonspection dans la mesure où elle ne nous renseigne pas sur le niveau académique réel des enseignants. En effet, tout instituteur doit répondre d'un titre académique pour avoir ce statut. Les Titres académiques minimaux requis pour être instituteur sont :

Le baccalauréat + Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP).

Le Brevet Supérieur de Capacité (BSC) + CAP.

Le diplôme de fin d'études des Instituts de Technologie de l'Education (ITE) + CAP.

La licence + CAP.

Il y a lieu de relever que le niveau académique requis pour enseigner dans le primaire a connu une évolution importante tant en ce qui concerne le recrutement sur titre que la sélection pour une formation :

Depuis 1962 jusqu'en 1994, pour être recrutés sur titre, il fallait être titulaire du baccalauréat et satisfaire aux épreuves du CAP. Depuis 1994, il faut être titulaire d'une licence et satisfaire aux épreuves du CAP.

Entre 1970 et 1990, en ce qui concerne la sélection, il fallait justifier du niveau de fin d'études de l'enseignement secondaire et suivre une formation d'une année au niveau d'un institut de technologie de l'éducation.

De 1990 à 1995, le futur enseignant doit être titulaire du baccalauréat et poursuivre une formation d'une année au niveau des ITE.

De 1995 à 1998, en plus du baccalauréat, le candidat doit poursuivre une formation de 2 ans en ITE.

Depuis 1998, la formation initiale est assurée par l'enseignement supérieur pour les titulaires du baccalauréat. La formation s'effectue au niveau des Ecoles Normales Supérieures (ENS) pendant une période de trois années. Il faut souligner que le corps enseignants du cycle primaire a toujours été contraint de suivre des actions de formation en cours d'emploi, et ce par l'organisation de journées pédagogiques, séminaires, chantier d'été, enseignement à distance, etc

« L'Écrit au cycle primaire »

Nous avons, dans notre corpus, réservé une question relative à la formation de l'enseignant afin de confirmer ou infirmer l'application de ces formations sur le terrain.

Actuellement, un programme national de formation se propose d'élever le niveau des connaissances académiques du personnel enseignant en poste pour lui faire atteindre le niveau de licence ; cependant, l'autorité de tutelle est confrontée au fait que ces derniers, étant titulaires et confirmés dans leurs postes, ne voient pas l'utilité de cette formation qui n'inclut pas une promotion professionnelle. Pour évaluer de manière précise et estimer les progrès de formation des enseignants, il est indispensable que les annuaires statistiques produits par le

MEN affichent le niveau académique des enseignants de tous les cycles d'enseignement. Aussi, ces annuaires statistiques ne devront pas être réalisés en s'intéressant uniquement aux diplômes scolaires, professionnels et universitaires, mais encore, aux formations que ces enseignants ont reçues et aux équivalences de celles-ci. En effet, certains enseignants n'ayant pas les Titres académiques requis ont acquis une compétence équivalente par la formation spécifique, l'expérience professionnelle et l'autodidaxie (autodidacte). D'après la répartition des enseignants du primaire par corps, 93,73% remplissent les conditions de qualification fixées par les autorités nationales ; seulement 6,27% (instructeurs et moniteurs) en font défaut.

L'indicateur 10 nous renseigne sur le pourcentage des enseignants des écoles primaires certifiés pour enseigner selon les normes nationales. La certification en Algérie consiste à faire passer un examen de titularisation ou de confirmation. Cette titularisation est sanctionnée par un CAP pédagogique pour les instituteurs. Les enseignants certifiés sont des enseignants des écoles du cycle primaires ayant reçu la formation pédagogique systématique minimale requise pour enseigner.

Il est précisé que près de 93% des enseignants ont été confirmés dans leur fonction d'enseignants. Ils ont subi les examens de titularisation dans le corps des enseignants. [...] Si on se fie à de tels taux de confirmation. Nous pouvons dire que l'enseignement primaire en Algérie, possède des ressources humaines formées à la pédagogie, selon les normes nationales pour enseigner. Les enseignants sont capables de prendre en charge de manière correcte et efficace l'enseignement dispensé au niveau élémentaire. Il faut, cependant souligner que la qualité de l'enseignement, ne dépend pas uniquement du niveau de qualification et du professionnalisme de l'enseignant, mais également des

« L'Écrit au cycle primaire »

matériels d'enseignement utilisés et des conditions de travail dans les classes. Ces facteurs influent, aussi, sur la qualité de l'enseignement/apprentissage.

Ces précisions seront confirmées ou infirmées par les résultats de nos deux enquêtes.

Ces deux indicateurs (9 et 10) nous permettront de vérifier le cursus scolaire et la formation des enseignants sollicités sur le terrain.

L'indicateur 2 ; qui correspond à l'école maternelle, n'est pas appliqué à tout le territoire national. Ce dernier exprime le pourcentage des nouveaux élèves de première année de l'enseignement primaire ayant suivi un type quelconque de programme organisé à l'éveil de la petite enfance et qui ont bénéficié d'une préparation à la scolarité primaire grâce à des programmes d'éveil. Ils ont bénéficié d'activités d'apprentissage organisées antérieurement à l'admission à l'école primaire. Le progrès scolaire dépend, souvent, des attitudes cognitives acquises à un très jeune âge. On reconnaît en général, qu'une participation au préalable à des programmes d'éveil de la petite enfance, peut jouer un rôle important dans les études futures de l'enfant. Ces programmes créent des attitudes envers l'apprentissage et développent des compétences sociales de base. Cependant, l'effet des activités d'éveil sur le développement cognitif des enfants peut varier selon la nature du programme suivi.

Il faudra retenir que l'enseignement et l'éducation sont organisés pour fournir à tout un chacun, les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes), les contenus éducatifs fondamentaux dont l'être humain a besoin, pour vivre et travailler dans la dignité et pour continuer à apprendre.

Si, un élève ne parvient pas à assimiler ce que les programmes sont censés lui communiquer, il est inexact, voire inconcevable, de dire que cet individu ne possède pas les aptitudes nécessaires pour réussir. Cela devient inacceptable, lorsqu'il s'agit d'une proportion importante de la population scolarisée qui est accusée de ces maux. Les facteurs d'échec sont à rechercher au niveau des programmes et des méthodes pédagogiques des divers moyens didactiques utilisés, des qualifications de l'encadrement et des conditions matérielles dont les déficiences ne permettent pas de dispenser à l'élève considéré l'éducation préconisée. Toute éducation est censée être conçue, organisée et réalisée pour faire réussir la quasi-totalité des élèves.

En ce qui concerne notre travail de recherche, le français considéré comme LE, est enseigné à partir du 2^{ème} cycle d'enseignement fondamental c'est-à-dire à partir de la quatrième année du CP.

« L'Écrit au cycle primaire »

L'enseignement de base d'une durée de 9 ans, constitue une éducation de base commune à tous les élèves. Il est assuré par l'école primaire durant 5 années et au collège d'enseignement moyen pendant 4 ans.

L'objectif général de l'enseignement primaire est de développer toutes les capacités de l'enfant, en lui apportant les éléments et les instruments fondamentaux du savoir : expression orale et écrite, lecture, mathématiques.

Il lui permet de recevoir une éducation convenable, d'étendre sa conscience du temps, de l'espace, des objets et de son propre corps, de développer son intelligence, sa sensibilité, ses aptitudes manuelles, physiques et artistiques. Il lui permet également l'acquisition progressive de savoir méthodologique et le prépare à suivre, dans de bonnes conditions, la scolarité au CEM.

L'enseignement du CP se déroule au sein de l'Ecole Primaire, établissement de base de tout le système éducatif national. Le statut de cet établissement lui permet d'avoir les moyens indispensables à sa mission et d'élaborer un projet d'établissement. Ce projet d'établissement définit les modalités particulières de mise en œuvre, sous l'autorité du directeur, des programmes nationaux en précisant les activités scolaires et périscolaires, les modalités de prise en charge des différentes catégories d'élèves.

Le manuel scolaire est l'outil essentiel dans l'enseignement de base. Plusieurs Titres sont édités par discipline pour chaque niveau scolaire.

Le MEN propose deux formules pour leur acquisition, la vente ou la location annuelle afin de permettre la couverture entière des besoins de manuels scolaires.

Il a été entrepris une réforme globale du système éducatif. Cette réforme s'inscrit parmi la série de réformes que le Président Abdelaziz BOUTEFLIKA a mises en chantier. La Commission Nationale de Réforme du Système Educatif (CNRSE) a été installée le 13 mai 2000 par le Président de la République, lors d'une cérémonie solennelle où ont été conviés les présidents des institutions nationales, des chefs de partis politiques, les représentants de la société civile et du mouvement associatif, ainsi que des syndicats. Cette dernière était chargée de procéder, sur la base de critères scientifiques et pédagogiques, à une évaluation du système éducatif en place, en vue d'établir un diagnostic qualifié, objectif et exhaustif de tous les éléments constitutifs, du système d'éducation, de formation professionnelle et d'enseignement supérieur. Elle était chargée d'étudier, en fonction de cette évaluation, une refonte totale et complète du système éducatif,

et de proposer un projet. Ce dernier définira les éléments constitutifs d'une nouvelle politique éducative comportant, notamment, une proposition de schéma directeur portant d'une part, sur les principes généraux, les objectifs, les stratégies et les échéanciers de mise en œuvre graduelle de la nouvelle politique éducative, et, d'autre part, sur l'organisation et l'articulation des sous-systèmes ainsi que l'évaluation des moyens humains, financiers et matériels à mettre en place.

La Commission a adopté son rapport général (mi- mars 2001). Ce projet de réforme de l'éducation correspond à une étape de la démarche globale de réforme du système éducatif engagée par l'Etat. Dans cette dernière , l'opportunité a été constamment confortée au cours de ces dernières années par les réactions de mécontentement de l'opinion publique devant les performances insuffisantes enregistrées aux examens scolaires, notamment au baccalauréat, et par les aspirations légitimes de la société à un enseignement et une formation de qualité pour ses enfants. L'injection ponctuelle de mesures, dites qualitatives, n'a pas suffi, malgré une légère tendance à l'amélioration observée au cours des cinq dernières années.

Par ailleurs, les mutations intervenues dans les différents domaines, au plan national, s'imposent comme éléments constitutifs majeurs du développement national que l'éducation doit alimenter en générations formées et qualifiées.

2-2- Objectifs de l'enseignement du FLE en Algérie

Nous avons choisi comme référence de travail, ce rapport⁶(2005) remis au ministre de l'éducation nationale française. Il y est fait, un constat de la maîtrise du français. Ce dernier, nous plonge directement dans le système scolaire français et nous renseigne sur l'organisation de l'enseignement au cycle primaire. Etant donné que notre objectif est celui de comprendre les stratégies d'apprentissage du français au cycle primaire en Algérie, nous avons été amenée à présenter un bref tableau comparatif sur l'organisation de l'enseignement de ces deux pays.

Tableau 3 : Objectifs et organisation de l'enseignement du français : comparaison entre les deux pays.

⁶ Eve Leleu_Galland est chargée de la commission académique de l'école maternelle. Inspectrice de l'Education Nationale à Paris (Auteuil) depuis septembre 2008, membre du comité scientifique et formatrice de DESU , »Droit de l'enfant et pratiques professionnelles », Paris VIII . Son ouvrage est le fruit d'une expérience commencée en 1998 avec la présidence de la section de l'Oise de l'OMEP (organisation mondiale de l'éducation préscolaire) et continuée dans divers groupes de travail universitaires et institutionnels.

« L'Écrit au cycle primaire »

Algérie		France	
Cycle	Objectifs	Cycle	Objectifs
3AP	Initiation	1	Apprentissage premiers
4AP	Renforcement/Développement	2	Apprentissages fondamentaux
5AP	Consolidation /Certification	3	Apprentissage approfondis

Selon Eve Leleu-Galland (2008) chargée de la mission académique de l'école maternelle fait dans son ouvrage le constat que nous citons ci-dessus:

L'école maternelle accompagne l'enfant des premiers dessins à l'écriture. Elle doit l'aider à installer les habitudes perceptives et motrices et à contrôler une activité qui chemine de la maîtrise du geste à la mise en forme de la pensée. Cet apprentissage de base conditionne la maîtrise du langage. Moins on écrit, moins on sait écrire ! Apprendre à écrire c'est long et difficile ! Inutile d'apprendre l'écriture à l'ère du numérique ! Pourtant, apprendre à écrire est l'affaire d'une école qui accompagne l'enfant de ses premiers dessins à l'écriture. Elle doit l'aider à contrôler une activité complexe qui chemine des tracés à la maîtrise du geste, de l'intelligence des signes à la mise en forme de la pensée.

A titre indicatif, nous rappelons comment est préconisé l'enseignement de la langue à travers l'apprentissage de la lecture/écriture par un groupe de l'enseignement primaire faisant partie de l'Inspection Générale de l'Education Nationale de l'Observatoire National de la Lecture dans le rapport N° 2005- 123 novembre 2005 remis à Monsieur le Ministre Français de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Dans ce rapport, il est fait un constat de la maîtrise de la langue à travers un historique de l'utilisation des différentes méthodes depuis les années soixante à nos jours. Nous résumons dans le tableau ci-dessous, ces différentes méthodes :

Tableau 4 : Différentes méthodes des années 60 /70/80

Années 60	Années 70	Années 80
<p>Démarche syllabique</p> <p>La question de la compréhension est alors peu travaillée</p> <p>Utilisation de la méthode de C. Freinet</p> <p>Décomposition des mots, puis leur recombinaison. Insistait essentiellement sur l'écriture pour accéder à la lecture : pour Célestin Freinet, un enfant savait lire quand il savait écrire.</p>	<p>méthodes syllabiques' sont remises en cause</p> <p>les formateurs troublés par les difficultés de compréhension des élèves qui accèdent au collège</p> <p>promouvoir une lecture intelligente des textes</p> <p>l'immersion immédiate dans le texte et la découverte du sens, par hypothèses et tâtonnements. connaissance du code est considéré comme inutile</p> <p>Les manuels de cours préparatoire proposent alors des approches mixtes combinant un travail sur les textes et les phrases de manière globale, avec mémorisation de mots entiers, et ensuite une démarche syllabique prenant appui sur les mots connus.</p>	<p>Mis en évidence la nécessité de conjuguer Les différentes méthodes d'apprentissage</p> <p>Conjuguer l'identification des mots par leur décodage et travail de compréhension.</p> <p>Ces conclusions soutiennent les instructions officielles pour l'école primaire arrêtées en 2002.</p>

Dans ce rapport, les chercheurs sont parvenus, aujourd'hui, à un consensus sur les procédures en jeu dans la lecture, et ont construit des modèles d'apprentissage, depuis les premières approches de l'écrit à l'école maternelle, jusqu'au travail sur la compréhension des subtilités d'un texte. On demeure, en revanche, très démuné sur la façon de remédier aux difficultés des élèves, qui parviennent au collège sans pouvoir lire et comprendre un texte simple. Sur ce point, des recherches nouvelles paraissent indispensables.

Chapitre 3 : Les différentes réformes

Flash back sur les réformes entreprises depuis l'indépendance

Rappel des réformes 1 et 2

Dans ce troisième chapitre nous présentons les différentes réformes et les directives du système éducatif Algérien à travers les textes officiels et les programmes.

Au lendemain de l'indépendance, l'Algérie a connu deux réformes du système éducatif. La première date des années 70, et la deuxième a été mise en place à la

suite des réformes institutionnelles que le pays a connues au début des années 2000 suivie d'une troisième où des aménagements ont été faits par rapport à la deuxième réforme.

1-La première réforme : Ecole fondamentale (1970)

Comme nous l'avons mentionné précédemment dans notre introduction, nous n'insisterons pas sur cette réforme puisque notre travail s'inscrit dans la troisième seulement.(2008)

C'est en 1970, que la période des réformes du système éducatif/formation en liaison avec le projet de développement économique et social, s'est mise en place rompant ainsi avec le système hérité de la période coloniale, d'où l'organisation du cursus scolaire en Années Fondamentales (AF). La dénomination « fondamentale » a été mise en place, par l'ordonnance du 16 avril 1976, n°76-35, car les textes fondamentaux qui régissent l'enseignement des langues étrangères sont l'ordonnance du 16 avril 1976 n° 76-35 et la circulaire d'application du 17 octobre 1976, n° 382-30.. Ce texte stipule que le cycle fondamental comprend neuf années de scolarité obligatoire. Ce cycle, comprend, le cycle primaire qui compte six années à l'issue desquelles les élèves passent l'examen de l'entrée en sixième et accède au cycle moyen, dont la durée est de trois années.

Il faut signaler que l'Ecole Fondamentale n'a été mise en place, sur tout le territoire, qu'en 1980. Il a fallu d'abord une phase d'expérimentation et c'est ainsi que des établissements pilotes ont en fait l'objet. Le résultat fut de réduire le cycle moyen d'une année. Ainsi, de quatre années, ce dernier est passé à trois.

Au niveau national, l'enseignement fondamental est placé sous la tutelle du MEN. Au régional, c'est-à-dire pour chaque wilaya, ce sont les Directions de l'Education (DE) qui sont chargées de gérer, sur le plan pédagogique, le suivi des programmes d'enseignement.

L'enseignement des LE institué par l'article 25, du titre III, de l'ordonnance du 16 avril 1976, que nous citons, stipule que :« L'école fondamentale est chargée de dispenser aux élèves (...)l'enseignement des langues étrangères qui doit leur permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension entre les peuples ».

« L'Écrit au cycle primaire »

Ainsi, de statut de langue unique d'enseignement, le français passe au statut de langue étrangère. L'école fondamentale à orientation polytechnique⁷ voit donc, une redéfinition de l'enseignement du français. Son principal objectif est de développer la compétence linguistique permettant l'accès à l'information scientifique et technique. Il vise, à doter les élèves d'un ensemble d'aptitudes linguistiques et intellectuelles, qui leur permettent, au terme de l'enseignement moyen, l'accès de type à la documentation scientifique, orale ou écrite ». L'accent est donc, mis sur la langue scientifique et technique, présentée comme étant « une langue précise et sobre ». Dans les directives officielles, cette dernière, permettra aux élèves de « décrire avec objectivité et de communiquer avec fidélité le résultat de leur observation, de traduire, d'interpréter des messages graphiques ou sonores à caractères scientifique et technique » d'où l'évacuation de la littérature. Les textes littéraires retenus ne sont plus, que de simples supports aidant à l'acquisition de la langue. On pourrait conclure que l'élève ne devait communiquer en français que dans le domaine scientifique ou technique.

Dans les pratiques de la classe, il s'agissait surtout de développer les compétences de compréhension et d'expression en français. Les méthodes audio-visuelles accordaient la primauté à l'oral. Les points de langue étaient énumérés, et devaient être abordés par des séances d'exercices structuraux.

Les objectifs et les contenus des programmes du cycle primaire écrits dans les documents officiels, émanent de la Direction de l'Enseignement Fondamental du Ministère de l'Education (DEFME).

2- La deuxième réforme du système éducatif de 2002

Dans les années 2000, le système éducatif se voit, une nouvelle fois, réformé puisque le pays est en état de réforme institutionnelle. Le ministère de l'éducation envisage une nouvelle loi d'orientation sur l'éducation. Ce texte de loi vise à introduire des modifications essentielles à la loi n° 76-35 du 16 avril 1976 relative à l'organisation du système éducatif. Les décrets présidentiels n° 2000-101 et 2000-102 datés du 09 mai 2000 portent sur la création de la commission de la réforme du système éducatif, le Conseil Supérieur de l'Education est créée.(CSE)

⁷ Le cycle secondaire propose deux orientations, un enseignement général et un enseignement technique comptant chacun trois années au bout desquelles les élèves passe un baccalauréat qui clôt ce cycle scolaire. Le cycle fondamental impose une formation scolaire générale commune quel que soit l'orientation suivie.

« L'Écrit au cycle primaire »

Sa première mission est de participer à la définition de la politique d'éducation et de formation, son évaluation et son orientation conformément aux exigences de développement et du progrès. Dans sa lettre de mission, le Président de la République souligne que « la commission examinera les dispositions appropriées en vue d'intégrer l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif. » Il faut cependant noter que les langues étrangères autres que le français n'étaient enseignées qu'à partir du cycle moyen pour l'anglais, et au lycée pour l'espagnole, l'italien et le russe.

La commission pose, au préalable, le fait qu'une politique des langues étrangères est souhaitable, et doit être mise en place dès que possible, notamment dans le système éducatif. Elle aura pour finalités de redonner aux langues étrangères la place qui doit être la leur, comme supports incontournables pour l'accès à la science, à la technologie et à la culture mondiale. Ainsi, les membres de la commission soulignent, que pour des raisons historiques, sociales et économiques, et pour sa forte présence dans l'environnement linguistique des élèves, le français est la première langue étrangère et l'anglais la seconde au cycle moyen.

Le système éducatif algérien, a connu diverses réformes depuis l'indépendance. Elles ont touché à tous les niveaux de l'enseignement y compris le cycle primaire, et ce dans l'espoir d'améliorer le rendement scolaire et de remédier aux carences de l'ancien système, qui s'est soldé par un taux très élevé de déperditions et d'échecs scolaires.

Cette réforme (2003-2007) connaîtra deux sous-réformes. L'enseignement du français commencera dès la 2AP et ce pour une durée de 4ans. Il sera ensuite étudié à partir de la 3AP (2007) pour une durée de trois ans. (3AP/ 4AP/ 5AP) jusqu'au jour d'aujourd'hui.

Les principes et objectifs généraux qui régissent le système éducatif algérien sont définis par la constitution algérienne (2004) que nous citons :

Le droit à l'enseignement est garanti.

L'ordonnance du 16 avril 1976 précise les missions, finalités et objectifs du système éducatif:

L'enseignement de base d'une durée de 9 ans constitue une éducation de base commune à tous les élèves; il est assuré par l'école primaire de 5années, et par le collège d'enseignement moyen de 4 ans.

« L'Écrit au cycle primaire »

Notons, également, que dans l'intervalle, il y a eu des réaménagements des programmes (1990, 1992, 1994), qui ont touché beaucoup plus la forme que le fond. Les changements n'ont affecté que les structures, quelquefois les contenus, mais pas les attitudes. Toute la décennie 90 a été une période d'intense activité de rénovation des programmes, mais sans préjuger de la valeur intrinsèque de ces derniers. Leur impact sur la qualité de la prestation pédagogique n'a été que minime, même si leur implantation a été accompagnée d'un changement de manuels.

PARTIE I : Rétrospective du paysage linguistique en Algérie :

Chapitre 1 : Un multiculturalisme et un multilinguisme séculaire:

Notre pays est caractérisé par le multiculturalisme séculaire à l'origine, aujourd'hui des tensions entre arabophones et francophones. Cependant l'Algérien, quel que soit sa tendance idéologique cherche à acquérir une langue étrangère et ce, pour plusieurs motifs. (Voyager, faire des études, rechercher un emploi tec...).

Un bref retour en arrière sur les conditions sociohistoriques qui font de l'Algérie le deuxième pays francophone après la France s'impose.

1-Les langues en présence

Comme le mentionne Bedjaoui. M dans sa thèse de doctorat. (2014)

On sait que l'Algérie, plus que le Maroc et la Tunisie qui étaient sous protectorat, a connu cent trente- deux années d'exploitation coloniale sans merci, de destruction des diverses strates de la société. Dans un paysage multilingue depuis des millénaires – arabe littéraire, dialectes régionaux, berbère et parfois certains sabirs, le français fut imposé dans les domaines essentiels de la vie sociale : administration, éducation, justice, ...Néanmoins, cette langue de l'opresseur va devenir un moyen de revendications pour les auteurs algériens qui l'utiliseront comme le meilleur instrument dans la lutte contre le colonialisme. On le voit bien, par exemple, chez les écrivains de la première génération tels que Mouloud Feraoun, Mohamed Dib et Mouloud Mammeri. [...]les écrivains ont vite compris que l'utilisation du français, comme « butin de guerre » selon l'expression de Kateb Yacine, ne permettait pas seulement une ouverture sur le monde occidental mais constituait aussi le moyen de véhiculer leur propre vision du monde pour communiquer et rendre compte d'une situation conflictuelle.

En effet, le paysage linguistique de l'Algérie contemporaine est caractérisé par la présence de l'arabe algérien parlé par une majorité des citoyens (el-daridja avec ses différentes variantes), l'arabe classique usitée pour toutes les communications écrites et orales officielles, le tamazight pour une partie de la population (kabyle ,chaoui, mzab, tergui)et le français pour l'enseignement scientifique universitaire.

« L'Écrit au cycle primaire »

1-1-Statut et rôles des différents codes

Kouchkar Ferchouli .FZ souligne dans un article intitulé « Le fait francophone en Algérie ». (2014) ce qui suit

L'Algérie est un pays multilingue avec trois langues parlées : l'arabe, le berbère ou tamazight et le français. Mais contrairement à d'autres pays plurilinguistiques comme la Suisse ou la Belgique où les langues parlées remplissent la même fonction et ont des statuts équivalents par contre les trois langues parlées en Algérie qui n'ont pas le même statut et ne remplissent pas la même fonction.

Pour leur besoins de communication et ce à des maîtrises de degrés différents, le peuple algérien utilise les langues nationales (l'arabe et le tamazight ou le berbère) et les langues étrangères (le français et l'anglais).

Dans le paysage linguistique de l'Algérie d'aujourd'hui, trois langues se côtoient à des niveaux différents.

1-1-1-L'arabe et ses variantes

Trois variantes composent la langue Arabe en Algérie : l'arabe classique, l'arabe standard et l'arabe dialectal.

L'arabe dialectal est la langue la plus parlée en Algérie. L'arabe « fusha » était la seule langue officielle du pays depuis l'indépendance (1962) car aujourd'hui (2016) elle partage ce statut avec la langue tamazight.

Dans son article FZ. Ferchouli précise encore que :

La diglossie qui caractérise cette langue (l'arabe) se traduit par trois variétés qui sont :

-l'arabe classique dont la norme est incarnée par le Coran et dont l'usage est généralement restreint à la sphère religieuse.

-l'arabe standard qui est la langue d'enseignement dans tout le cursus scolaire algérien et la langue de communication des principaux médias écrits et audiovisuels est devenue aujourd'hui « une langue véhiculaire » au même titre que le français ».

1-1-2-Le tamazight, langue la plus ancienne du pays

« L'Écrit au cycle primaire »

Le tamazight est la langue vernaculaire la plus ancienne du Maghreb (Algérie, Maroc °) Elle est encore attestée à travers les principales variétés de dialectes berbères :

Son statut change le 10 avril 2002 dans l'article 3 bis de « la constitution algérienne» qui la consacre « langue nationale » aux cotés de la langue arabe.

L'article en question, stipule que « Tamazight est également langue nationale. L'Etat œuvre à sa promotion et à son développement dans toutes ses variétés, en usage sur le territoire national ».(Constitution de la République Algérienne Démocratique et Populaire .(2002).

Nous rappelons depuis 2016, elle devient officielle, au côté de la langue Arabe dans les textes et dans la pratique.

1-1-3-Le français héritage de la colonisation

Le français qui est la troisième langue des Algériens, tend à devenir la deuxième langue véhiculaire aux côtés de l'arabe.

Comme le précise Bedjaoui. M dans son article (18mars 2014).

La langue française est présente au quotidien, aux côtés de la langue arabe et de la langue tamazight. [...] Insérée dans toutes les sphères de la vie, ce « butin de guerre » comma aimait le qualifier l'écrivain Kateb Yacine, le français a encore de beaux jours devant lui malgré les multiples discours officiels qui tendent à le reléguer au rang de langue étrangère au même titre que l'anglais, l'espagnol ou l'allemand .

Cette langue est très présente dans tous les secteurs : enseignement, médias, administration.

Dans l'enseignement scolaire, le français est enseigné comme première langue étrangère de la 3AP, à la troisième année secondaire, (3AS), année du baccalauréat.

Dans l'enseignement universitaire, le français est, à ce jour, la seule langue d'enseignement des disciplines scientifiques telles les sciences médicales et les disciplines techniques comme l'informatique ou les différents cycles d'études d'ingéniorats, tandis que le droit et les sciences humaines et sociales ont été entièrement arabisés à partir des années 1970.

« L'Écrit au cycle primaire »

Depuis l'accession à l'indépendance du pays à ce jour, le français est resté la langue des médias écrits et audiovisuels aux côtés de l'arabe.

Toujours selon Bedjaoui (2014) qui note que « malgré les quatre textes officiels portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe (Loi 91-05-1991, décret législatif 92-02-1991) la majeure partie des administrations et des entreprises publiques continuent à y déroger par l'emploi de la langue française. »

Quant aux médias, notamment la presse francophone (présente massivement dès l'ouverture du pays au multipartisme en 1988), celle-ci possède un lectorat assez important qui concurrence bien des fois la presse arabophone.

Avec l'avènement du multipartisme et son arrivée au pouvoir, son excellence le président A. Bouteflika avait appelé depuis le sommet de la francophonie qui s'est tenu à Beyrouth au Liban, en 2002, à plus de coopération entre les pays francophones comme le précise cet extrait :

On ne peut trouver de meilleure justification à notre présence à cette réunion. Nous sommes conscients de l'atout formidable que représente l'usage du français par des pays de tous les continents, et qui, facilitant le dialogue et la communication entre eux, conduit nécessairement, à une plus grande compréhension, et à un resserrement de leur solidarité.

L'usage de la langue française est un lien qui assure notre unité. Mais c'est dans la diversité des cultures représentées ici que réside notre véritable richesse, car ces cultures ont ici le moyen de communication qu'offre la langue française. Le dialogue des cultures est donc ici une réalité qu'il nous appartient de faire fructifier.

Le mérite d'une langue n'est pas seulement d'être l'expression d'une civilisation, mais de servir de lien entre des civilisations différentes, et d'assurer ainsi non seulement leur compréhension mutuelle, mais l'enrichissement de chacune d'elles par les autres.

Il ajoutera que « nous nous associons aujourd'hui aux travaux de ce sommet car nous avons conscience que l'usage de la langue française permet à nos jeunes d'élargir leur horizon et de participer à l'évolution du monde moderne »

La francophonie exprime selon son excellence le président A. Bouteflika, des positions positives et constructives et reste accueillante des pays aux identités et aux cultures multiples.

Rappelons que le français en Algérie est une langue apprise à l'école, ce qui n'empêche pas que son usage soit très largement répandu comme le montrent les enseignes publiques, souvent bilingues , arabe/français et ce ,malgré son statut de langue étrangère.

« L'Écrit au cycle primaire »

Son terrain d'usage s'élargit ces dernières années avec la prolifération des écoles privées dont les programmes et les enseignements sont souvent en français.

Ces dernières font de cette langue, une langue d'enseignement, contrairement aux écoles publiques où elle est réduite à une langue étrangère, au volume horaire dérisoire, accompagné d'un programme chargé et ambitieux.

Cependant, et cela depuis les années 62, le français demeure la langue de l'élite et concurrence l'arabe classique dans de nombreux domaines notamment celui de l'économie. La langue française est la clé de la réussite. Il est plus facile de trouver du travail et d'accéder à une situation sociale élevée si on pratique la langue française, contrairement à ceux qui ne la possèdent pas, parce que le secteur économique utilise la langue française, ou à la rigueur la langue anglaise, mais rarement arabe. Il en va de même pour quiconque veut poursuivre des études supérieures en Algérie ou à l'étranger.

1-2-Le français et ses différentes appellations

La politique linguistique mise en place en Algérie, dès l'indépendance, misant sur une arabisation rapide, a quelque peu négligé les autres langues, y compris la langue de l'ancien colonisateur. Bien qu'en réalité la langue française vienne en seconde position après l'arabe, ce code est resté sans statut particulier. Aussi, paradoxale que cela puisse paraître, le français reste largement usité et, comme langue étrangère, il se place en tête de liste puisqu'il est enseigné dès le cycle primaire et bien avant la langue anglaise qui n'est introduite dans l'enseignement que cinq années plus tard au cycle moyen avec les langues espagnole et allemande au secondaire.

1-2-1- Le Français Langue Etrangère (FLE)

Une mise au point s'impose pour ne pas faire l'amalgame entre FLE et FLS (Français Langue seconde). La langue française est apprise en tant que LE dans un pays où elle ne joue aucun rôle officiel par exemple les pays d'Asie, ce qui n'est pas le cas en Algérie comme nous l'avons précédemment mentionné.

La didactique du Français Langue Etrangère (DFLE) s'adresse à ceux qui souhaitent apprendre la langue, dans un objectif de communication quotidienne. Toute séquence de FLE s'articule autour de quatre grandes compétences : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la

« L'Écrit au cycle primaire »

production écrite. La place de l'oral et des actes de parole (demander son chemin, commander un repas, etc.) est prépondérante par rapport à l'écrit.

Le français langue étrangère, abrégé par le sigle FLE, par rapport à FLM (Français Langue Maternelle) ou FLS, est la langue française lorsqu'elle est enseignée à des apprenants non francophones en France ou à l'étranger. C'est une branche de la langue pour laquelle il existe des méthodes spécifiques.

Comme le soulignent I. Gruca et J.P.Cuq (2003 .P.93) :

Le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de langue maternelle et on peut dire dans un premier que toute langue non maternelle est une langue étrangère....Une langue peut donc revêtir un caractère de xénité (c'est-à-dire d'étrangeté) d'un point de vue social ou politique. Peu après son indépendance l'Algérie a déclaré le français langue étrangère.

Malgré ce statut de FLE, le français comme nous l'avons vu, précédemment, n'est pas une langue étrangère au sens propre du terme, puisqu'il coexiste avec les langues nationales que sont l'Arabe et le Tamazight aussi bien dans certaines administrations que dans le quotidien algérien.

Toutefois en ce qui concerne les autres appellations du français telle que : français langue seconde (FLS) français langue seconde de scolarisation (FLSco) , français sur objectif spécifique (FOS) , français sur objectif universitaire (FOU) et français langue d'intégration (FLI) une définition est jointe annexe A

Chapitre 2 : Enseignement des langues en Algérie

2-1-Rappel des priorités et objectifs de l'école Algérienne

Dans ce rappel nous voulons préciser ce que sont les assises de l'école algérienne en nous basant sur les textes officiels et une enquête menée par Jomtien (1990)⁸, sur «l'Éducation Pour Tous» (EPT), à la demande de l'Algérie

⁸ La Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, qui s'est tenue à Jomtien (Thaïlande) en 1990, a marqué un nouveau départ dans la volonté, affirmée à l'échelle mondiale, d'universaliser l'éducation de base et d'éliminer l'analphabétisme. Au travers de la Déclaration et du Cadre d'action de Jomtien, des engagements ont été pris et des directions définies pour le déploiement d'efforts soutenus et de grande ampleur. Des accords ont été passés entre pays, organisations intergouvernementales et ONG, en vue d'un travail commun, tout au long de la décennie. Le Forum sur l'éducation pour tous (EPT) a été mis sur pied pour guider et

« L'Écrit au cycle primaire »

dont la réforme en cours était le système de l'Ecole Fondamentale, à cette époque. Nous présentons la théorie sur laquelle s'appuie la pratique de l'écrit au primaire.

Le rapport de cette étude de JOMTIEN ne fait état que des indicateurs relatifs à l'éducation formelle organisée par le Ministère de l'Education Nationale qui comprend :

Les deux premiers cycles de l'enseignement fondamental correspondent à l'ex enseignement primaire. Chaque cycle comprend 3 années d'études; au total 6 ans. Cette seconde partie nous intéresse car elle aborde la section analytique des indicateurs de base de l'EPT⁹. Sur les 18 indicateurs que les directives proposent, seuls quatre ont attiré notre attention. L'indicateur 9 nous renseigne sur le pourcentage des enseignants des écoles primaires ayant les Titres académiques requis. (Cette information nous éclairera lors de l'analyse des données collectées à travers les enquêtes, pour les besoins de notre travail de thèse).

Il s'agit du nombre d'enseignants, des écoles du CP, ayant au moins, les Titres académiques minimaux requis par les pouvoirs publics pour l'enseignement dans le primaire, exprimé en pourcentage du nombre total des enseignants des écoles du CP.

Cet indicateur mesure la proportion de ces derniers dans le CP qui satisfont aux règles fixées par les autorités nationales en matière de Titres académiques. Il indique également, la qualité générale du capital humain que le pays investit au niveau de ce palier. Les enseignants sont des personnes qui, à titre professionnel, et dans le cadre de leurs missions, guident et orientent les élèves dans leurs expériences d'apprentissage. Ils leur permettent d'acquérir les connaissances, les attitudes et les compétences prescrites dans un programme d'études donné. Les statistiques éditées par le Ministère de l'Education Nationale (MEN) n'affichent pas les informations relatives aux Titres académiques des enseignants. Ce genre d'information est pourtant fondamental. (L'enquête comblera peut-être cette lacune)

coordonner le travail, suivre les progrès et évaluer les résultats. Les pays engagés dans la poursuite des buts de Jomtien ont été invités à définir leurs propres objectifs en fonction de leurs situations et de leurs capacités d'intervention. Les types de documents préparés, les thèmes abordés et les problèmes identifiés varient donc beaucoup d'un pays à l'autre. La Déclaration de Jomtien reposait sur des valeurs et des principes fondamentaux, dont plusieurs se sont révélés extrêmement difficiles à établir pour un certain nombre de pays. Ce rapport tente de rendre compte de la diversité des réponses apportées, au sein des différents pays et entre eux, et s'appuie sur une grande variété de preuves.

⁹ ETP : Education pour tous (an 2000)

« L'Écrit au cycle primaire »

Une enquête réalisée en 1997 sur la population d'enseignants fait apparaître que 85.55% d'entre ceux qui enseignent au CP ne sont pas titulaires du baccalauréat, contre 13.38% qui le sont. En outre, on recense qu'environ 1% ont atteint un niveau universitaire et 0.06% sont titulaires d'une licence.

Nous conservons les statistiques de cette enquête afin de les comparer aux résultats de nos enquêtes effectuées en 2009. Cela nous permettra aussi de voir s'il y a une progression ou pas.

Une telle information doit être appréciée avec circonspection dans la mesure où elle ne nous renseigne pas sur le niveau académique réel des enseignants. En effet, tout instituteur doit répondre d'un titre académique pour avoir ce statut. Les Titres académiques minimaux requis pour être instituteur sont :

Le baccalauréat + Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP).

Le Brevet Supérieur de Capacité (BSC) + CAP.

Le diplôme de fin d'études des Instituts de Technologie de l'Education (ITE) + CAP.

La licence + CAP.

Il y a lieu de relever que le niveau académique requis pour enseigner dans le primaire a connu une évolution importante tant en ce qui concerne le recrutement sur titre que la sélection pour une formation :

Depuis 1962 jusqu'en 1994, pour être recrutés sur titre, il fallait être titulaire du baccalauréat et satisfaire aux épreuves du CAP. Depuis 1994, il faut être titulaire d'une licence et satisfaire aux épreuves du CAP.

Entre 1970 et 1990, en ce qui concerne la sélection, il fallait justifier du niveau de fin d'études de l'enseignement secondaire et suivre une formation d'une année au niveau d'un institut de technologie de l'éducation.

De 1990 à 1995, le futur enseignant doit être titulaire du baccalauréat et poursuivre une formation d'une année au niveau des ITE.

De 1995 à 1998, en plus du baccalauréat, le candidat doit poursuivre une formation de 2 ans en ITE.

Depuis 1998, la formation initiale est assurée par l'enseignement supérieur pour les titulaires du baccalauréat. La formation s'effectue au niveau des Ecoles Normales Supérieures (ENS) pendant une période de trois années. Il faut souligner que le corps enseignants du cycle primaire a toujours été contraint de

« L'Écrit au cycle primaire »

suivre des actions de formation en cours d'emploi, et ce par l'organisation de journées pédagogiques, séminaires, chantier d'été, enseignement à distance, etc

Nous avons, dans notre corpus, réservé une question relative à la formation de l'enseignant afin de confirmer ou infirmer l'application de ces formations sur le terrain.

Actuellement, un programme national de formation se propose d'élever le niveau des connaissances académiques du personnel enseignant en poste pour lui faire atteindre le niveau de licence ; cependant, l'autorité de tutelle est confrontée au fait que ces derniers, étant titulaires et confirmés dans leurs postes, ne voient pas l'utilité de cette formation qui n'inclut pas une promotion professionnelle. Pour évaluer de manière précise et estimer les progrès de formation des enseignants, il est indispensable que les annuaires statistiques produits par le

MEN affichent le niveau académique des enseignants de tous les cycles d'enseignement. Aussi, ces annuaires statistiques ne devront pas être réalisés en s'intéressant uniquement aux diplômes scolaires, professionnels et universitaires, mais encore, aux formations que ces enseignants ont reçues et aux équivalences de celles-ci. En effet, certains enseignants n'ayant pas les Titres académiques requis ont acquis une compétence équivalente par la formation spécifique, l'expérience professionnelle et l'autodidaxie (autodidacte). D'après la répartition des enseignants du primaire par corps, 93,73% remplissent les conditions de qualification fixées par les autorités nationales ; seulement 6,27% (instructeurs et moniteurs) en font défaut.

L'indicateur 10 nous renseigne sur le pourcentage des enseignants des écoles primaires certifiés pour enseigner selon les normes nationales. La certification en Algérie consiste à faire passer un examen de titularisation ou de confirmation. Cette titularisation est sanctionnée par un CAP pédagogique pour les instituteurs. Les enseignants certifiés sont des enseignants des écoles du cycle primaires ayant reçu la formation pédagogique systématique minimale requise pour enseigner.

Il est précisé que près de 93% des enseignants ont été confirmés dans leur fonction d'enseignants. Ils ont subi les examens de titularisation dans le corps des enseignants. [...] Si on se fie à de tels taux de confirmation. Nous pouvons dire que l'enseignement primaire en Algérie, possède des ressources humaines formées à la pédagogie, selon les normes nationales pour enseigner. Les enseignants sont capables de prendre en charge de manière correcte et efficace l'enseignement dispensé au niveau élémentaire. Il faut, cependant souligner que la qualité de l'enseignement, ne dépend pas uniquement du niveau de

« L'Écrit au cycle primaire »

qualification et du professionnalisme de l'enseignant, mais également des matériels d'enseignement utilisés et des conditions de travail dans les classes. Ces facteurs influent, aussi, sur la qualité de l'enseignement/apprentissage.

Ces précisions seront confirmées ou infirmées par les résultats de nos deux enquêtes.

Ces deux indicateurs (9 et 10) nous permettront de vérifier le cursus scolaire et la formation des enseignants sollicités sur le terrain.

L'indicateur 2 ; qui correspond à l'école maternelle, n'est pas appliqué à tout le territoire national. Ce dernier exprime le pourcentage des nouveaux élèves de première année de l'enseignement primaire ayant suivi un type quelconque de programme organisé à l'éveil de la petite enfance et qui ont bénéficié d'une préparation à la scolarité primaire grâce à des programmes d'éveil. Ils ont bénéficié d'activités d'apprentissage organisées antérieurement à l'admission à l'école primaire. Le progrès scolaire dépend, souvent, des attitudes cognitives acquises à un très jeune âge. On reconnaît en général, qu'une participation préalable à des programmes d'éveil de la petite enfance, peut jouer un rôle important dans les études futures de l'enfant. Ces programmes créent des attitudes envers l'apprentissage et développent des compétences sociales de base. Cependant, l'effet des activités d'éveil sur le développement cognitif des enfants peut varier selon la nature du programme suivi.

Il faudra retenir que l'enseignement et l'éducation sont organisés pour fournir à tout un chacun, les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes), les contenus éducatifs fondamentaux dont l'être humain a besoin, pour vivre et travailler dans la dignité et pour continuer à apprendre.

Si, un élève ne parvient pas à assimiler ce que les programmes sont censés lui communiquer, il est inexact, voire inconcevable, de dire que cet individu ne possède pas les aptitudes nécessaires pour réussir. Cela devient inacceptable, lorsqu'il s'agit d'une proportion importante de la population scolarisée qui est accusée de ces maux. Les facteurs d'échec sont à rechercher au niveau des programmes et des méthodes pédagogiques des divers moyens didactiques utilisés, des qualifications de l'encadrement et des conditions matérielles dont les déficiences ne permettent pas de dispenser à l'élève considéré l'éducation préconisée. Toute éducation est censée être conçue, organisée et réalisée pour faire réussir la quasi-totalité des élèves.

« L'Écrit au cycle primaire »

En ce qui concerne notre travail de recherche, le français considéré comme LE, est enseigné à partir du 2^{ème} cycle d'enseignement fondamental c'est-à-dire à partir de la quatrième année du CP.

L'enseignement de base d'une durée de 9 ans, constitue une éducation de base commune à tous les élèves. Il est assuré par l'école primaire durant 5 années et au collège d'enseignement moyen pendant 4 ans.

L'objectif général de l'enseignement primaire est de développer toutes les capacités de l'enfant, en lui apportant les éléments et les instruments fondamentaux du savoir : expression orale et écrite, lecture, mathématiques.

Il lui permet de recevoir une éducation convenable, d'étendre sa conscience du temps, de l'espace, des objets et de son propre corps, de développer son intelligence, sa sensibilité, ses aptitudes manuelles, physiques et artistiques. Il lui permet également l'acquisition progressive de savoir méthodologique et le prépare à suivre, dans de bonnes conditions, la scolarité au CEM.

L'enseignement du CP se déroule au sein de l'Ecole Primaire, établissement de base de tout le système éducatif national. Le statut de cet établissement lui permet d'avoir les moyens indispensables à sa mission et d'élaborer un projet d'établissement. Ce projet d'établissement définit les modalités particulières de mise en œuvre, sous l'autorité du directeur, des programmes nationaux en précisant les activités scolaires et périscolaires, les modalités de prise en charge des différentes catégories d'élèves.

Le manuel scolaire est l'outil essentiel dans l'enseignement de base. Plusieurs Titres sont édités par discipline pour chaque niveau scolaire.

Le MEN propose deux formules pour leur acquisition, la vente ou la location annuelle afin de permettre la couverture entière des besoins de manuels scolaires.

Il a été entrepris une réforme globale du système éducatif. Cette réforme s'inscrit parmi la série de réformes que le Président Abdelaziz BOUTEFLIKA a mises en chantier. La Commission de Nationale de Réforme du Système Educatif (CNRSE) a été installée le 13 mai 2000 par le Président de la République, lors d'une cérémonie solennelle où ont été conviés les présidents des institutions nationales, des chefs de partis politiques, les représentants de la société civile et du mouvement associatif, ainsi que des syndicats. Cette dernière était chargée de procéder, sur la base de critères scientifiques et pédagogiques, à une évaluation du système éducatif en place, en vue d'établir un diagnostic qualifié,

« L'Écrit au cycle primaire »

objectif et exhaustif de tous les éléments constitutifs, du système d'éducation, de formation professionnelle et d'enseignement supérieur. Elle était chargée d'étudier, en fonction de cette évaluation, une refonte totale et complète du système éducatif, et de proposer un projet. Ce dernier définira les éléments constitutifs d'une nouvelle politique éducative comportant, notamment, une proposition de schéma directeur portant d'une part, sur les principes généraux, les objectifs, les stratégies et les échéanciers de mise en œuvre graduelle de la nouvelle politique éducative, et, d'autre part, sur l'organisation et l'articulation des sous-systèmes ainsi que l'évaluation des moyens humains, financiers et matériels à mettre en place.

La Commission a adopté son rapport général (mi- mars 2001). Ce projet de réforme de l'éducation correspond à une étape de la démarche globale de réforme du système éducatif engagée par l'Etat. Dans cette dernière , l'opportunité a été constamment confortée au cours de ces dernières années par les réactions de mécontentement de l'opinion publique devant les performances insuffisantes enregistrées aux examens scolaires, notamment au baccalauréat, et par les aspirations légitimes de la société à un enseignement et une formation de qualité pour ses enfants. L'injection ponctuelle de mesures, dites qualitatives, n'a pas suffi, malgré une légère tendance à l'amélioration observée au cours des cinq dernières années.

Par ailleurs, les mutations intervenues dans les différents domaines, au plan national, s'imposent comme éléments constitutifs majeurs du développement national que l'éducation doit alimenter en générations formées et qualifiées.

2-2- Objectifs de l'enseignement du FLE en Algérie

Nous avons choisi comme référence de travail, ce rapport¹⁰(2005) remis au ministre de l'éducation nationale française. Il y est fait, un constat de la maîtrise du français. Ce dernier, nous plonge directement dans le système scolaire français et nous renseigne sur l'organisation de l'enseignement au cycle primaire. Etant donné que notre objectif est celui de comprendre les stratégies d'apprentissage du français au cycle primaire en Algérie, nous avons été amenée à présenter un bref tableau comparatif sur l'organisation de l'enseignement de ces deux pays.

¹⁰ Eve Leleu_Galland est chargée de la commission académique de l'école maternelle. Inspectrice de l'Education Nationale à Paris (Auteuil) depuis septembre 2008, membre du comité scientifique et formatrice de DESU , »Droit de l'enfant et pratiques professionnelles », Paris VIII . Son ouvrage est le fruit d'une expérience commencée en 1998 avec la présidence de la section de l'Oise de l'OMEP (organisation mondiale de l'éducation préscolaire) et continuée dans divers groupes de travail universitaires et institutionnels.

« L'Écrit au cycle primaire »

Tableau 3 : Objectifs et organisation de l'enseignement du français : comparaison entre les deux pays.

Algérie		France	
Cycle	Objectifs	Cycle	Objectifs
3AP	Initiation	1	Apprentissage premiers
4AP	Renforcement/Développement	2	Apprentissages fondamentaux
5AP	Consolidation /Certification	3	Apprentissage approfondis

Selon Eve Leleu-Galland (2008) chargée de la mission académique de l'école maternelle fait dans son ouvrage le constat que nous citons ci-dessus:

L'école maternelle accompagne l'enfant des premiers dessins à l'écriture. Elle doit l'aider à installer les habitudes perceptives et motrices et à contrôler une activité qui chemine de la maîtrise du geste à la mise en forme de la pensée. Cet apprentissage de base conditionne la maîtrise du langage. Moins on écrit, moins on sait écrire ! Apprendre à écrire c'est long et difficile ! Inutile d'apprendre l'écriture à l'ère du numérique ! Pourtant, apprendre à écrire est l'affaire d'une l'école qui accompagne l'enfant de ses premiers dessins à l'écriture. Elle doit l'aider à contrôler une activité complexe qui chemine des tracés à la maîtrise du geste, de l'intelligence des signes à la mise en forme de la pensée.

A titre indicatif, nous rappelons comment est préconisé l'enseignement de la langue à travers l'apprentissage de la lecture/écriture par un groupe de l'enseignement primaire faisant partie de l'Inspection Générale de l'Education Nationale de l'Observatoire National de la Lecture dans le rapport N° 2005- 123 novembre 2005 remis à Monsieur le Ministre Français de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Dans ce rapport, il est fait un constat de la maîtrise de la langue à travers un historique de l'utilisation des différentes méthodes depuis les années soixante à nos jours. Nous résumons dans le tableau ci-dessous, ces différentes méthodes :

Tableau 4 : Différentes méthodes des années 60 /70/80

« L'Écrit au cycle primaire »

Années 60	Années 70	Années 80
<p>Démarche syllabique</p> <p>La question de la compréhension est alors peu travaillée</p> <p>Utilisation de la méthode de C. Freinet</p> <p>Décomposition des mots, puis leur recombinaison. Insistait essentiellement sur l'écriture pour accéder à la lecture : pour Célestin Freinet, un enfant savait lire quand il savait écrire.</p>	<p>méthodes syllabiques' sont remises en cause</p> <p>les formateurs troublés par les difficultés de compréhension des élèves qui accèdent au collège</p> <p>promouvoir une lecture intelligente des textes</p> <p>l'immersion immédiate dans le texte et la découverte du sens, par hypothèses et tâtonnements. connaissance du code est considéré comme inutile</p> <p>Les manuels de cours préparatoire proposent alors des approches mixtes combinant un travail sur les textes et les phrases de manière globale, avec mémorisation de mots entiers, et ensuite une démarche syllabique prenant appui sur les mots connus.</p>	<p>Mis en évidence la nécessité de conjuguer Les différentes méthodes d'apprentissage</p> <p>Conjuguer l'identification des mots par leur décodage et travail de compréhension.</p> <p>Ces conclusions soutiennent les instructions officielles pour l'école primaire arrêtées en 2002.</p>

Dans ce rapport, les chercheurs sont parvenus, aujourd'hui, à un consensus sur les procédures en jeu dans la lecture, et ont construit des modèles d'apprentissage, depuis les premières approches de l'écrit à l'école maternelle, jusqu'au travail sur la compréhension des subtilités d'un texte. On demeure, en revanche, très démuné sur la façon de remédier aux difficultés des élèves, qui parviennent au collège sans pouvoir lire et comprendre un texte simple. Sur ce point, des recherches nouvelles paraissent indispensables.

Chapitre 3 : Les différentes réformes

Flash back sur les réformes entreprises depuis l'indépendance

Rappel des réformes 1 et 2

Dans ce troisième chapitre nous présentons les différentes réformes et les directives du système éducatif Algérien à travers les textes officiels et les programmes.

Au lendemain de l'indépendance, l'Algérie a connu deux réformes du système éducatif. La première date des années 70, et la deuxième a été mise en place à la suite des réformes institutionnelles que le pays a connues au début des années

« L'Écrit au cycle primaire »

2000 suivie d'une troisième où des aménagements ont été faits par rapport à la deuxième réforme.

1-La première réforme : Ecole fondamentale (1970)

Comme nous l'avons mentionné précédemment dans notre introduction, nous n'insisterons pas sur cette réforme puisque notre travail s'inscrit dans la troisième seulement.(2008)

C'est en 1970, que la période des réformes du système éducatif/formation en liaison avec le projet de développement économique et social, s'est mise en place rompant ainsi avec le système hérité de la période coloniale, d'où l'organisation du cursus scolaire en Années Fondamentales (AF). La dénomination « fondamentale » a été mise en place, par l'ordonnance du 16 avril 1976, n°76-35, car les textes fondamentaux qui régissent l'enseignement des langues étrangères sont l'ordonnance du 16 avril 1976 n° 76-35et la circulaire d'application du 17 octobre 1976, n° 382-30.. Ce texte stipule que le cycle fondamental comprend neuf années de scolarité obligatoire. Ce cycle, comprend, le cycle primaire qui compte six années à l'issue desquelles les élèves passent l'examen de l'entrée en sixième et accède au cycle moyen, dont la durée est de trois années.

Il faut signaler que l'Ecole Fondamentale n'a été mise en place, sur tout le territoire, qu'en 1980. Il a fallu d'abord une phase d'expérimentation et c'est ainsi que des établissements pilotes ont en fait l'objet. Le résultat fut de réduire le cycle moyen d'une année. Ainsi, de quatre années, ce dernier est passé à trois.

Au niveau national, l'enseignement fondamental est placé sous la tutelle du MEN. Au régional, c'est-à-dire pour chaque wilaya, ce sont les Directions de l'Education (DE) qui sont chargées de gérer, sur le plan pédagogique, le suivi des programmes d'enseignement.

L'enseignement des LE institué par l'article 25, du titre III, de l'ordonnance du 16 avril 1976, que nous citons, stipule que :« L'école fondamentale est chargée de dispenser aux élèves (...)l'enseignement des langues étrangères qui doit leur permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension entre les peuples ».

Ainsi, de statut de langue unique d'enseignement, le français passe au statut de langue étrangère. L'école fondamentale à orientation polytechnique¹¹ voit donc,

¹¹ Le cycle secondaire propose deux orientations, un enseignement général et un enseignement technique comptant chacun trois années au bout desquelles les élèves passe un

« L'Écrit au cycle primaire »

une redéfinition de l'enseignement du français. Son principal objectif est de développer la compétence linguistique permettant l'accès à l'information scientifique et technique. Il vise, à doter les élèves d'un ensemble d'aptitudes linguistiques et intellectuelles, qui leur permettent, au terme de l'enseignement moyen, l'accès de type à la documentation scientifique, orale ou écrite ». L'accent est donc, mis sur la langue scientifique et technique, présentée comme étant « une langue précise et sobre ». Dans les directives officielles, cette dernière, permettra aux élèves de « décrire avec objectivité et de communiquer avec fidélité le résultat de leur observation, de traduire, d'interpréter des messages graphiques ou sonores à caractères scientifique et technique » d'où l'évacuation de la littérature. Les textes littéraires retenus ne sont plus, que de simples supports aidant à l'acquisition de la langue. On pourrait conclure que l'élève ne devait communiquer en français que dans le domaine scientifique ou technique.

Dans les pratiques de la classe, il s'agissait surtout de développer les compétences de compréhension et d'expression en français. Les méthodes audio-visuelles accordaient la primauté à l'oral. Les points de langue étaient énumérés, et devaient être abordés par des séances d'exercices structuraux.

Les objectifs et les contenus des programmes du cycle primaire écrits dans les documents officiels, émanent de la Direction de l'Enseignement Fondamental du Ministère de l'Education (DEFME).

2- La deuxième réforme du système éducatif de 2002

Dans les années 2000, le système éducatif se voit, une nouvelle fois, réformé puisque le pays est en état de réforme institutionnelle. Le ministère de l'éducation envisage une nouvelle loi d'orientation sur l'éducation. Ce texte de loi vise à introduire des modifications essentielles à la loi n° 76-35 du 16 avril 1976 relative à l'organisation du système éducatif. Les décrets présidentiels n° 2000-101 et 2000-102 datés du 09 mai 2000 portent sur la création de la commission de la réforme du système éducatif, le Conseil Supérieur de l'Education est créée.(CSE)

Sa première mission est de participer à la définition de la politique d'éducation et de formation, son évaluation et son orientation conformément aux exigences de développement et du progrès. Dans sa lettre de mission, le Président de la République souligne que « la commission examinera les dispositions appropriées en vue d'intégrer l'enseignement des langues étrangères dans les différents

baccalauréat qui clôt ce cycle scolaire. Le cycle fondamental impose une formation scolaire générale commune que soit l'orientation suivie.

« L'Écrit au cycle primaire »

cycles du système éducatif.» Il faut cependant noter que les langues étrangères autres que le français n'étaient enseignées qu'à partir du cycle moyen pour l'anglais, et au lycée pour l'espagnole, l'italien et le russe.

La commission pose, au préalable, le fait qu'une politique des langues étrangères est souhaitable, et doit être mise en place dès que possible, notamment dans le système éducatif. Elle aura pour finalités de redonner aux langues étrangères la place qui doit être la leur, comme supports incontournables pour l'accès à la science, à la technologie et à la culture mondiale. Ainsi, les membres de la commission soulignent, que pour des raisons historiques, sociales et économiques, et pour sa forte présence dans l'environnement linguistique des élèves, le français est la première langue étrangère et l'anglais la seconde au cycle moyen.

Le système éducatif algérien, a connu diverses réformes depuis l'indépendance. Elles ont touché à tous les niveaux de l'enseignement y compris le cycle primaire, et ce dans l'espoir d'améliorer le rendement scolaire et de remédier aux carences de l'ancien système, qui s'est soldé par un taux très élevé de déperditions et d'échecs scolaires.

Cette réforme (2003-2007) connaîtra deux « sous-réformes ». L'enseignement du français commencera dès la 2AP et ce pour une durée de 4ans. Il sera ensuite étudié à partir de la 3AP (2007) pour une durée de trois ans. (3AP/ 4AP/ 5AP) .

Les principes et objectifs généraux qui régissent le système éducatif algérien sont définis par la constitution algérienne (2004) que nous citons :

Le droit à l'enseignement est garanti.

L'ordonnance du 16 avril 1976 précise les missions, finalités et objectifs du système éducatif:

L'enseignement de base d'une durée de 9 ans constitue une éducation de base commune à tous les élèves; il est assuré par l'école primaire de 5années, et par le collège d'enseignement moyen de 4 ans.

Notons, également, que dans l'intervalle, il y a eu des réaménagements des programmes (1990, 1992, 1994), qui ont touché beaucoup plus la forme que le fond. Les changements n'ont affecté que les structures, quelquefois les contenus, mais pas les attitudes. Toute la décennie 90 a été une période d'intense activité de rénovation des programmes, mais sans préjuger de la valeur intrinsèque de ces derniers. Leur impact sur la qualité de la prestation pédagogique n'a été que minime, même si leur implantation a été accompagnée d'un changement de manuels.

« L'Écrit au cycle primaire »

Nous allons nous intéresser plus particulièrement à l'enseignement du primaire.

2-1. L'enseignement primaire :

2-1-1-Ses missions

L'enseignement fondamental a connu une réforme importante qui a été entamée à la rentrée scolaire 2003-2004. Cette réforme a touché, non seulement le programme scolaire, mais aussi la durée de l'enseignement au cycle primaire qui est passé de 6 à 5 ans.

L'enseignement de la langue française débute en 3^{AP} au lieu de la 4^{ème} AF.

L'enseignement primaire se déroule au sein de l'école primaire, établissement de base de tout le système éducatif national. Le statut de cet établissement, lui permet d'avoir les moyens indispensables à sa mission et d'élaborer un projet d'établissement. Ce projet d'établissement définit les modalités particulières de mise en œuvre sous l'autorité du directeur, des programmes nationaux en précisant les activités scolaires et périscolaires, les modalités de prise en charge des différentes catégories d'élèves.

2-1.2-Le processus éducatif

2-1-2-1-Les principaux objectifs et finalités :

L'enseignement de base a pour mission d'assurer une éducation de base commune à tous les élèves. L'école de base est chargée de dispenser aux élèves entre autres, « l'enseignement des langues étrangères qui doit leur permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations et cultures étrangères et à développer la compréhension et la solidarité mutuelle entre les peuples. »(Directives officielles)

En ce qui concerne le nouveau programme de français, nous allons nous référer à l'ouvrage de Lady Lilia(2004)¹² qui reprend les buts et les objectifs du Ministère de l'Enseignement et de l'Education. (MEE)

2-1-2-2-Buts et objectifs de l'enseignement du français au 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 que nous citons : « 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

« L'Écrit au cycle primaire »

sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle. (chapitre I, art. 2. Lady Lilia) »¹³

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, (...) Elles contribuent à la formation intellectuelle, culturelle et technique et permettent d'élever le niveau de compétitivité dans le monde économique »¹⁴. (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.

2-1-2-3-Rappel des objectifs de l'enseignement du français au Primaire

Dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif, L'enseignement du FLE au cycle primaire développe chez l'élève pour une interaction à l'oral et à l'écrit des compétences de communication.

Quelle que soit la définition de la qualité choisie, le cadre d'analyse adopté ou encore l'ensemble des facteurs privilégiés, l'évolution récente du discours sur la qualité de l'éducation traduit un changement de paradigme quant à la conception des processus éducatifs. Ce dernier a des implications certaines, aux niveaux de la pédagogie et de la gestion des systèmes éducatifs qui se reflètent dans l'évolution des approches adoptées.

Au niveau pédagogique, par exemple, il se traduit par une évolution des méthodes allant d'un accent traditionnel sur le processus d'enseignement vers une attention accrue à des processus d'apprentissage plus participatifs et davantage axés sur l'apprenant ; de méthodes didactiques axées prioritairement sur la mémorisation et la transmission des savoirs vers la construction des connaissances et le développement des capacités d'analyse, de synthèse et d'application ; d'une importance presque exclusive accordée aux seules

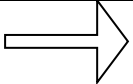
¹³ langues.superforum.fr/.../t1386-programme-de...1ere-annee-moyenne

¹⁴ langues.superforum.fr/.../t1386-programme-de...1ere-annee-moyenne

« L'Écrit au cycle primaire »

connaissances vers une préoccupation pour le développement des compétences de base (voir tableau 5 ci-dessous).

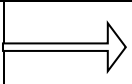
Tableau 5: Changement de paradigme au niveau de la pédagogie

De		Vers
L'enseignement axé sur l'action de l'enseignant.		L'apprentissage centré sur l'apprenant
La transmission des savoirs		La construction des connaissances
La mémorisation		L'analyse, la synthèse et l'application
L'accent sur les connaissances		Le développement des compétences
L'évaluation formative		L'évaluation sommative
Contenus disciplinaires catégorisés		Contenus intégrés & domaines de savoir

En matière d'évaluation, ce changement se traduit par une évolution des modalités d'évaluation axées, presque exclusivement, sur une fonction sommative et certificative, vers une place plus importante donnée à l'évaluation formative. Finalement, au niveau des curricula, on note une évolution d'une conception traditionnelle, en termes de savoirs catégorisés vers une conception plus intégrée des contenus par domaines de savoir.

Au-delà de la pédagogie, ce changement de paradigme a également des implications au niveau des modalités de gestion des systèmes éducatifs. En effet, d'une attention presque exclusive aux questions d'accès, les planificateurs s'intéressent de plus près aux questions de la qualité et de la pertinence des apprentissages (voir tableau 6 ci-dessous).

Tableau 6 : Changement de paradigme au niveau de la gestion

De		Vers
L'accès		La qualité, pertinence

« L'Écrit au cycle primaire »

Une approche quantitative		Approche qualitative
L'offre / Des entrants (inputs)		La demande / Les acquis, résultats, impact
L'effort d'investissement		L'efficacité du système
La centralisation		La déconcentration, décentralisation
L'homogénéisation		La diversification

3-Les faiblesses de la deuxième réforme du système éducatif de 2002

Le contexte historique, nous a montré que l'Algérie, qui a connu une période de rapide transformation éducative dans son ensemble, est appelée à adapter ces défaillances qui sont détaillées

Contenus et méthodes inadaptés, faible taux de réussite au baccalauréat, taux élevé de déperdition scolaire, pression de la demande au niveau de l'enseignement supérieur, chômage croissant de la population active jeune, sont autant de symptômes qui requièrent une réforme du système éducatif dans un contexte de mondialisation économique et d'accélération du progrès technologique. La nécessité de réforme de l'éducation, déjà ressentie au début des années 1990, n'a malheureusement pas pu être concrétisée, à cause de la situation d'instabilité qui a marqué cette période difficile de l'histoire de l'Algérie.

C'est en mai 2000, que le chef de l'Etat a pu mettre en place une commission « ad hoc » pour la réforme du système, traduisant, par là même, sa volonté d'ouvrir le pays « aux catégories de la modernité intellectuelle et sociale » et de tourner la page définitivement aux années noires de l'histoire récente de l'Algérie. En juillet 2002, l'Assemblée Populaire Nationale (APN) a voté la réforme du système éducatif, visant une mutation qualitative de son système d'enseignement afin de mieux répondre aux nécessités de la préparation des jeunes à un nouveau contexte de participation civique, sociale et économique.

Cette réforme du système éducatif algérien, s'appuie sur les recommandations du Forum Mondial sur l'Education (FME) (Dakar 2000), pour la mise en place de plans d'actions éducatives avant fin 2002. Le premier plan d'action est le défi de la qualité de l'éducation.

« L'Écrit au cycle primaire »

Le diagnostic, établi avant le lancement de la réforme a fait le constat d'un certain nombre de défaillances du système éducatif et a identifié les principaux défis, qui se posaient au chapitre de la qualité de l'éducation.

Au niveau de l'enseignement obligatoire, tout d'abord, le faible taux de réussite au brevet d'enseignement fondamental (BEF), le taux de redoublement élevé à tous les niveaux de l'enseignement de base obligatoire, ainsi que le taux d'abandon élevé mettaient en évidence un faible niveau de rendement interne.

En ce qui concerne, l'enseignement post-obligatoire, l'analyse mettait en évidence un déséquilibre important, entre le secondaire général, qui accueillait la majorité des élèves, et le secondaire technologique et technique, qui était encore trop délaissé. Ce déséquilibre posait le problème, de l'insuffisance de l'information et de l'orientation, à la fin de l'enseignement fondamental. Il se répercutait sur l'orientation, à la fin du secondaire, vers les formations du Ministère de la Formation Professionnelle (MFP) et vers l'université. De plus, le taux de réussite au baccalauréat était trop faible. Ce dernier se situait autour de 25 à 35%.

Les personnels enseignants du MEN comme du MFP avaient parfois des qualifications académiques et professionnelles insuffisantes.

La réforme de 2002 était mise en place, pour faire face à ces défis, qui se posaient à la qualité et à la pertinence de l'éducation en Algérie. La planification, la formation, les contenus et les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, constituent les trois principaux niveaux de la réforme de 2002. Le tableau, ci-dessous résume les principaux axes pour chacun de ces niveaux.

Tableau 7 : Les axes principaux de la réforme de 2002

Planification	La mise en chantier d'une année d'accueil préscolaire pour les enfants âgés de 5 ans.
	La réorganisation en termes de durée de l'enseignement fondamental : primaire de 5 ans au lieu de 6 et enseignement moyen (collège) de 4 ans au lieu de 3.
	La réorganisation de l'enseignement post-obligatoire (lycée) en trois filières : enseignement général et technologique, enseignement technique et professionnel,

« L'Écrit au cycle primaire »

	enseignement professionnel.
Formation	L'élévation des compétences générales et pédagogiques des inspecteurs et des enseignants.
	La coordination des actions de formation et leur évaluation.
	L'élaboration et la mise en œuvre d'un dispositif pour les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) au sein des établissements.
Contenus et méthodes	La mise en œuvre de nouveaux curricula pour les différents niveaux d'enseignements dépendant du MEN.
	L'élaboration des supports pédagogiques correspondants et leur évaluation.
	La prise en compte de nouvelles approches pédagogiques pour les curricula, les manuels, les évaluations des élèves et des manuels, notamment l'introduction de «l'approche par compétences».

La transformation des processus d'enseignement et d'apprentissage représente la dimension essentielle de la réforme de 2002, visant à améliorer la pertinence et la qualité des apprentissages. Cette transformation de la pédagogie, qui passait par une réforme, représente une nouvelle vision de l'éducation. Cette dernière se définit par une approche par les compétences de base. Elle place l'apprenant au centre des processus d'apprentissage. Les compétences, à développer ou à acquérir, par les apprenants et les profils de sortie par cycle, deviennent les principes organisateurs des programmes scolaires, des manuels et des référentiels d'évaluation.

L'accent sur le développement d'individus compétents, exige une nouvelle conceptualisation de l'enseignement orientée, moins vers les savoirs à acquérir et plus vers l'amélioration de la capacité de chacun à réagir, à de nouvelles demandes, et à s'adapter à de nouvelles situations.

Les trois principaux niveaux de la réforme de 2002, représentent donc trois axes d'intervention, par rapport aux apports facilitateurs.

Le renouveau des curricula, des manuels et autres matériels d'apprentissage.

La qualification et la motivation des enseignants à travers la formation.

La réorganisation de la durée et des filières d'enseignement et d'apprentissage.

« L'Écrit au cycle primaire »

Le renouveau des programmes et des manuels scolaires algériens (vecteur essentiel des efforts d'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'éducation) a donc été initié en 2002, dans un climat de bouillonnement et dans un laps de temps extrêmement contraignant.

L'UNESCO (appuie la réforme, suite à la demande du gouvernement algérien, d'une expertise internationale et d'un accompagnement de l'UNESCO dans la mise en place de la réforme. Un programme de coopération a été défini et un accord de coopération signé à Paris en octobre 2003 par le MEN et le Directeur Général de l'UNESCO. Celui-ci constitue la base officielle du Programme d'appui à la réforme du système éducatif algérien (PARE). Ce dernier, a permis une série de mesures d'accompagnement technique, durant la période 2004-2006, au niveau des trois axes principaux de la réforme, que sont la planification, la formation et le renouveau des curricula. La structure initiale du PARE répondait à quatre objectifs principaux et s'organisait autour d'un ensemble de huit composantes (voir tableau 5),.comme cela a été souligné dans un premier ouvrage issu du programme PARE (MEN-UNESCO 2005) .L'intérêt principal du PARE réside dans sa capacité de créer «un foyer de réflexions et d'actions, sur les nouvelles approches, en matière de pédagogie et de formations pédagogiques», de proposer «une fenêtre ouverte sur les expériences internationales», ainsi que dans son rôle de «catalyseur à d'autres interventions», qu'elles soient internes ou externes.

Tableau 8 : Les objectifs et les composantes du PARE

Objectif 1 : Renforcement de la qualité de l'enseignement obligatoire	
1	Renforcement du dispositif de formation continue des enseignants
2	Développement des programmes et manuels scolaires de qualité.

Objectif 2 : Restructuration de l'enseignement post-obligatoire	
3	Restructuration des filières de l'enseignement post-obligatoire.
4	Renforcement des capacités de gestion pédagogique et administrative.

Objectif 3 : Appui à la régulation des flux	
5	Adaptation et développement d'un modèle sectoriel de simulation.
6	Renforcement du système d'information et d'orientation

Objectif 4 : Mise en œuvre des nouvelles technologies	
7	Expertise des actions TIC./
8	Mise en place d'une certification ICDL

« L'Écrit au cycle primaire »

En dépit de son budget, relativement modeste, le PARE a permis d'intervenir en amont de la réforme, afin d'accompagner la mise en place des orientations stratégiques et des choix pédagogiques nationaux. Depuis le lancement du PARE en 2003, d'autres partenaires telles l'Agence Française de Développement (AFD), l'Union Européenne (UE), se sont joints aux efforts de réforme du système éducatif algérien en apportant leur appui.

Les activités d'appui, dans le cadre du PARE (2003-2006), ont permis de dégager les quatre objectifs et les huit composantes qui ont été regroupés selon quatre grands axes d'activités. Programmes et manuels, formation des formateurs ;TICE, appui à la planification.

Les activités d'appui, au renouveau des programmes et des manuels scolaires, ont été conduites, conjointement, par l'UNESCO et le Bureau d'Ingénierie en Education et en Formation (BIEF).

Pour le renforcement des capacités, quinze séminaires à Alger ont été organisés pour environ 50 membres de la Commission Nationale des Programmes (CNP), 70 concepteurs de programmes membres des Groupes Spécialisés Disciplinaires (GSD) et 50 évaluateurs de manuels scolaires au niveau de l'Institut National de Recherche en Education (INRE), de l'Office National des Publications Scolaires (ONPS) et des inspecteurs de l'enseignement fondamental et secondaire.

Ces séminaires ont permis le renforcement des capacités des concepteurs et des évaluateurs en matière de détermination, du profil de sortie des élèves, pour les différents cycles, de logiques d'élaboration, d'évaluation des curricula et des manuels, en termes d'approche par les compétences de base et d'évaluation des acquis des élèves, selon les principes de la pédagogie de l'intégration.

Au-delà du renforcement des capacités, ce premier axe d'appui a permis de développer et de finaliser, une série d'outils stratégiques, pour la conception et l'évaluation des nouveaux programmes et manuels.

L'amélioration et la finalisation du référentiel méthodologique général des programmes. L'amélioration et la finalisation de la grille de lecture évaluative des nouveaux manuels scolaires.

L'amélioration du Cahier des charges pour la conception des nouveaux manuels.

La production d'un livret de vulgarisation sur l'approche par les compétences et ses applications pratiques en milieu scolaire que nous citons ci-dessous :

« L'Écrit au cycle primaire »

L'approche par compétences dans l'école algérienne. (2006), l'élaboration, d'une version préliminaire, d'un guide de l'enseignant intitulé « L'évaluation des acquis, des élèves, dans le cadre de l'approche par les compétences de base ».

L'évaluation externe du PARE, par un expert international, souligne la forte pertinence de cet axe d'appui au niveau du renouveau des programmes et des manuels :

Les actions entreprises ont conduit à des résultats tangibles, au plan de la connaissance et au plan de la production d'outils. Elles ont donc été très efficaces, compte tenu du temps et des moyens disponibles. Cela n'exclut pas la nécessité d'un renforcement, d'un suivi et d'un élargissement des actions. Les résultats ont été efficaces. Les notions et techniques acquises, les outils produits, ont permis d'élaborer des curricula et des manuels et de les analyser. L'UNESCO à travers le PARE a fort judicieusement accompagné l'INRE, tout au long de l'année scolaire 2004, dans le processus d'homologation des manuels. Les actions de cet axe 1 ont donc eu des effets immédiats positifs. Ces dernières ont contribué à la mise en œuvre de la réforme.

Une question se pose : « Qu'en est-il de l'application de cette réforme sur le terrain ? » (Les résultats de nos enquêtes répondront peut-être à cette question ».

Un axe 2 a permis la formation des formateurs et la constitution d'un noyau de formateurs de formateurs. Les actions en amont, au niveau de l'accompagnement du processus de renouveau des programmes et des manuels scolaires, ne pouvaient se faire sans appui simultané au niveau de la formation.

En effet, la formation des formateurs, répond à une demande du gouvernement et à une nécessité pressante. Le PARE a, ainsi, mis en place des actions d'appui à la formation des formateurs, à travers la formation d'un «noyau dur» de seize (16) inspecteurs, soit deux par discipline retenue (8). Ces inspecteurs seraient, ensuite, chargés de former les inspecteurs des 48 wilayas qui sont les relais et les multiplicateurs de l'information et de la formation des enseignants sur le terrain. Bien que conçues dans une optique disciplinaire, ces formations étaient largement orientées vers une formation, à l'approche par compétences, approche que les inspecteurs doivent bien maîtriser (est-ce le cas dans la réalité ?), afin, de répercuter le message pédagogique et d'en tirer toutes les conséquences au plan de la conduite de classe.

Les résultats obtenus sont une meilleure maîtrise de la notion et des implications de l'approche par les compétences de base auprès des inspecteurs et des spécialistes disciplinaires.

« L'Écrit au cycle primaire »

Dans l'optique de l'approche par les compétences de base, 40 inspecteurs, de langue arabe, du niveau moyen (CEM) ont bénéficié d'une formation, pour l'enseignement de l'arabe. Celle-ci ne précise pas, s'il y a, eu formation d'inspecteurs en langue française à la maîtrise de l'approche par compétences.

Cependant, il convient de préciser, que l'objectif de la formation d'un «noyau dur» d'inspecteurs n'avait été que partiellement atteint. En effet, la variation au niveau des bénéficiaires des formations n'a pas permis, la consolidation d'un véritable noyau dur de formateurs, pouvant être le moteur efficace d'une stratégie de formation par cascades au niveau des wilayas.

Néanmoins, certaines recommandations sont à noter, car bien qu'utiles et pertinentes, les formations organisées dans le cadre de cet axe du PARE restent insuffisantes, pour permettre aux formateurs de maîtriser l'application de l'approche pédagogique sur laquelle se base la réforme en cours. De plus, il est important de stabiliser le corps des inspecteurs formateurs, composant le noyau dur, et de le décharger d'autres tâches, pendant tout le temps où il se consacre à la formation et au suivi de cette dernière

1-Plan axiologique

D'après les principes directeurs du Référentiel Général des Programmes,(RGP) , le système éducatif algérien, doit faire acquérir à chaque apprenant, un ensemble de compétences relevant du domaine des valeurs, avec une double dimension, constituant un tout harmonieux et cohérent. Ce dernier visera à faire acquérir, un ensemble de valeurs identitaires nationales de référence (islamité, arabité et amazighité dont l'intégration constitue l'algérianité),

Il renforcer l'acquisition de valeurs universelles, relatives aux droits de l'homme, à la citoyenneté, et à la préservation de la vie et du milieu.

A l'instar, de toutes les autres disciplines, le français doit offrir à l'élève, à travers de multiples activités, l'occasion de mobiliser ces valeurs nationales et universelles, de les mettre à profit et de les renforcer, d'enrichir sa culture et de se préparer à jouer un rôle actif dans une société démocratique.

2-Plan épistémologique

Un même objet peut être, différemment, appréhendé par plusieurs disciplines, de manière complémentaire. C'est plutôt la manière, dont, il est perçu, interrogé et conceptualisé qui permet de distinguer les spécificités disciplinaires.

Ce programme, tout en tenant compte de l'interdisciplinarité, n'occulte pas les liens, entre le domaine cognitif et le domaine socioculturel, et considère les

« L'Écrit au cycle primaire »

connaissances comme des ressources au service du développement des compétences. Il demeure entendu que ces ressources couvrent les différents domaines du savoir de la discipline

3-Plan méthodologique

Dans une perspective curriculaire et de décloisonnement disciplinaire, et en vue d'assurer la cohérence générale du curriculum, le programme de français, à l'instar des autres disciplines, est conçu selon la démarche que nous citons : des finalités aux profils de sortie de fin de cycles, aux profils de paliers, et par années.

4-Plan pédagogique

Le programme s'inspire des travaux du socioconstructivisme et s'inscrit dans la théorie de l'APC.

Nous reprenons les deux notions, retenues et définies, dans le programme.

Le socioconstructivisme dans lequel, l'apprentissage est le passage d'une situation de non savoir à une situation d'intégration de connaissances nouvelles. L'apprenant est appelé, non à recevoir passivement des connaissances, mais à les construire seul et avec les autres. La construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue dans un cadre social. Les informations sont en lien étroit, avec le milieu social, le contexte et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions.

-L'APC« traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations- problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir ». (RGP). Les compétences sont un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir être qui deviennent les buts de l'enseignement/apprentissage à partir de situations-problèmes, qui composent des situations d'apprentissage. Ainsi, l'élève est amené à construire ses savoirs et à organiser efficacement ses acquis, (soit un ensemble de ressources) pour réaliser un certain nombre de tâches.

Si nous parlons de « compétences » dans le milieu de l'éducation, c'est pour mettre l'accent sur le développement personnel et social de l'élève. C'est donc, dans la perspective d'une appropriation, à la fois durable et significative des savoirs, que s'impose, dans les programmes, l'entrée par les compétences.

Dans cet esprit, le programme se présente selon l'architecture suivante :

Compétence globale ↔ compétences terminales ↔ niveaux de compétences

« L'Écrit au cycle primaire »

La compétence globale est un objectif que l'on se propose d'atteindre au terme d'un parcours scolaire, dont l'étendue est à définir, en fonction de l'organisation du cursus. Elle est l'équivalent de l'objectif terminal d'intégration tel que défini par J. M., De Ketele et repris par X., Rogiers. (2009). Par cursus, on entendra selon le cas, tout le cycle, un palier de ce cycle ou une année.

La compétence terminale décrit un degré d'acquisition de la compétence globale. Elle est une étape intermédiaire vers la maîtrise de la compétence globale. Cette compétence terminale devient un socle, un acquis validé, sur lequel s'appuiera l'apprenant pour aborder une autre étape. 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, niveau de compétence qui devient un socle, un acquis validé sur lequel s'appuiera l'apprenant pour atteindre le niveau suivant. Dans le respect de ces principes fondamentaux (respect des valeurs, interdisciplinarité, approche curriculaire, socioconstructivisme, Approche Par Compétences), le présent programme, avec des implications didactiques, préconise l'apprentissage de cette discipline par la démarche de résolution de situations problèmes.

Omniprésente dans toutes les sphères de l'activité humaine, la démarche de résolution de problèmes est appelée à jouer un rôle particulièrement important dans l'apprentissage. Une multitude de situations quotidiennes exigent le recours à diverses stratégies de résolution de problèmes.(...) C'est par la diversité des situations problèmes auxquelles il devra faire face que l'élève sera amené à découvrir qu'il peut y avoir plusieurs démarches possibles, qu'elles ne sont pas toutes également efficaces et que leur caractère plus ou moins approprié dépend souvent du contexte dans lequel elles s'inscrivent et des ressources dont il dispose.(...) Les situations problèmes sont caractérisées par leur complexité, leur caractère macro, le sens qu'elles véhiculent.(in « Guide Méthodologique d'Elaboration des Programmes.)

La situation-problème est définie comme :

Une situation d'apprentissage, conçue par l'enseignant dans le but de créer un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à résoudre pour permettre aux apprenants de développer des compétences et construire un savoir en mobilisant les ressources dont ils disposent (des savoirs déclaratifs, des savoirs procéduraux, des savoirs conditionnels, des attitudes, des conduites et des comportements). C'est dans le traitement des situations-problème que sont élaborées les notions, éprouvées les connaissances opératoires et que sont extraites les propriétés pertinentes.

« L'Écrit au cycle primaire »

C'est une situation d'apprentissage qui à la fois déstabilise l'élève dans ses croyances et ses savoirs faire et en même temps lui procure les moyens de surmonter le problème à la suite d'une recherche. Plusieurs solutions sont possibles et certaines sont plus efficaces que d'autres : il s'agit pour l'apprenant de trouver les bonnes questions, d'agir, de prouver, de construire des modèles, de les échanger avec d'autres, de reconnaître ceux qui sont conformes à son contexte socioculturel...

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 », juin 2009)

La situation problème proposée aux élèves est composée d'un support (éléments matériels figurant dans la situation : texte, image, document sonore), d'une tâche ou une activité que l'élève doit réussir, et d'une consigne (l'ensemble des instructions de travail).

Pour rendre possible, cette dynamique de travail, la situation problème, proposée aux apprenants doit répondre à des paramètres que nous citons dans le tableau ci-dessous: (In « Guide Méthodologique », juin 2009)

Tableau 9: Dynamique de travail

Avoir du sens pour eux	Doit les interpellier, les concerner par son caractère concret...),
Etre liée à un obstacle	Repéré, défini et considéré comme « dépassable » par l'enseignant, et dont les apprenants doivent prendre conscience à travers l'émergence de leurs conceptions (représentations mentales),
Faire naître un questionnement en eux.	Les apprenants ne répondent plus aux seules questions du maître),
Créer une ou des ruptures	Les amenant à déconstruire le ou les modèles initiaux s'ils sont inadaptés ou erronés,
Correspondre à une situation complexe	Si possible liée au réel, pouvant ouvrir sur différentes réponses acceptables et différentes stratégies utilisables,
Etre concrète	Parce qu'elle a un but (un produit), qu'elle sollicite une

« L'Écrit au cycle primaire »

	action réelle et qu'elle requiert l'utilisation de connaissances, de techniques, de stratégies
Faire appel à des connaissances	De type déclaratif, procédural et conditionnel.
Déboucher sur un savoir d'ordre général	(notion, concept, loi, règle, compétence, savoir-faire, savoir être, savoir devenir),
Faire l'objet d'un ou plusieurs moments de métacognition	Analyse à posteriori de la manière dont les activités ont été vécues et du savoir qui a pu être intégré.
Contenir les éléments d'évaluabilité des produits attendus	

Nous présentons dans le tableau ci-dessous, les propositions de types de situation-problèmes émanant des directives officielles.

Tableau 10: Proposition de types de situation-problème

Prendre une décision	Envisager une alternative visant à répondre de la meilleure façon possible à un certain nombre de contraintes
Analyser et concevoir un système	Comprendre la logique d'une situation ou imaginer un système qui répond à des objectifs définis
Traiter un dysfonctionnement	Analyser en profondeur un système en dysfonctionnement, retrouver l'origine du dysfonctionnement, puis élaborer une procédure susceptible d'éviter ce dernier
Gérer et conduire un projet	susciter l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) ».

Dans la mise en œuvre de cette démarche, le projet est le cadre intégrateur privilégié, dans lequel, les apprentissages, à l'oral et à l'écrit, prennent tout leur sens. Ce dernier, est une situation complexe susceptible d'intégrer plusieurs compétences et de mobiliser des ressources diverses. Ce cadre de travail permet de donner du sens aux apprentissages et de la motivation aux apprenants.

La gestion et réalisation d'un projet, nécessitant des prises de décisions, l'analyse et la conception de systèmes et le traitement de dysfonctionnements, est le cadre, où tous les types de situations problèmes sont prises en charge.

« L'Écrit au cycle primaire »

Ceci, justifie le choix de l'organisation des apprentissages dans le cadre de projets pédagogiques.

Dans l'APC, la réalisation d'un projet est une situation où le processus de résolution prend le pas sur le produit visé et nécessite la démarche suivante, que nous citons:

Une entreprise collective, sur la base d'un contrat, co-gérée par le groupe-classe où l'enseignant anime, mais ne décide pas de tout,

Elle se fonde sur les besoins et les intérêts des élèves et les ressources de l'environnement, et s'oriente vers une production concrète (au sens large : texte, journal, , exposition, maquette, carte, création artistique ou artisanale, enquête, sortie, concours, jeu, etc.),.

Elle implique une destination sociale au produit réalisé, et -induit un ensemble de tâches, dans lesquelles, tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif. Ce dernier peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts. Celle-ci -suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire, de gestion de projet (mobiliser les ressources, décider, planifier, coordonner, etc.), -favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après-coup) figurant au programme, et intègre l'évaluation tout au long du processus.

La démarche étant connue, voyons ce que la notion de « projet pédagogique » signifie.

Le projet pédagogique n'est pas une fin (but) en soi, c'est un moyen pour confronter les apprenants à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage significatives. Il ne doit en aucun cas occulter les apprentissages au profit du produit à réaliser. C'est, donc, le cadre dans lequel se réalisent les apprentissages.

Considéré dans sa globalité, le projet constitue l'organisateur didactique d'un ensemble d'activités. Il est conçu sous forme de séquences, ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques et permet d'installer une ou plusieurs compétences définies dans le programme. Dans le tableau ci-dessous, nous résumons le rôle du professeur et celui de l'apprenant dans un projet pédagogique.

Tableau 11 : Projet pédagogique

Projet pédagogique	
Rôle du professeur	Rôle de l'apprenant ↓

« L'Écrit au cycle primaire »

<p>Tenir compte des besoins et des intérêts des apprenants.</p> <p>Agir comme médiateur et non comme dispensateur de savoir.</p> <p>Négocier avec les apprenants les objectifs et les besoins non comme dispensateur de savoir,</p> <p>Négocier avec les apprenants</p>	<p>L'apprenant, impliqué dans le projet est un partenaire actif dans le processus de son apprentissage.</p> <p>Il « apprend à apprendre », par une recherche personnelle.</p>
---	---

Le projet est réfléchi, calculé, progressif et mesuré .Cela implique, qu'il soit d'emblée construit, puis régulé, au fur et à mesure, de son déroulement et pour cela, l'évaluation est intégrée, tout au long du déroulement du projet, et à chaque étape des apprentissages.

Tableau 12: Etapes des apprentissages

<p>A] Avant le projet, (diagnostique) elle permet le contrôle de connaissances ou de savoir- faire indispensables pour le projet et les apprentissages prévus;</p>
<p>B] Tout au long du projet et des différentes activités, (formative) elle permet :</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'apprécier l'implication des élèves au cours des séances de travaux de groupe grâce à une grille d'observation à concevoir au préalable; - de réguler dans la mesure où elle vous donne les informations nécessaires pour prendre les décisions concernant le dispositif d'apprentissage, les contenus, les objectifs, le volume horaire prévu etc. - d'évaluer l'acquisition d'objectifs de réalisation précis pour chaque étape.
<p>C] A la fin du projet, l'évaluation donne la possibilité de mesurer le degré d'atteinte des objectifs en se référant aux critères de réussite adoptés en commun accord avec les élèves au début du processus.</p>

L'enseignement/apprentissage, dans le cadre de l'APC, signifie la prise en charge des activités dans le cadre de situation.

Les situations d'apprentissages interpellés par la Situation Problème (SP), posée au départ, puis, celles d'intégration (de la même famille que la situation de départ (S. P). de départ), dans lesquelles, les élèves apprennent à intégrer les différentes ressources (savoirs, savoir-faire et savoir être, acquis lors des

« L'Écrit au cycle primaire »

apprentissages) et les dernières , d'évaluation (toujours de la même famille), qui permettent de mesurer le degré d'acquisition des compétences programmées.

Ces situations d'évaluation doivent permettre, par ailleurs, la programmation des activités de remédiation préconisées dans le programme, auxquelles s'ajoutent 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 ce qui suit :

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.

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.

Tableau 13: Compétences transversales

D'ordre intellectuel	<p>L'élève est capable de résoudre les situations problèmes.</p> <p>L'élève est capable de rechercher seul l'information utile pour résoudre le problème auquel il est confronté (utilisation des usuels comme le dictionnaire, les grammaires et autres mais également Internet et les bibliothèques).</p> <p>L'élève est capable de jugement critique.</p> <p>L'élève est capable de s'auto évaluer.</p>
D'ordre méthodologique	<p>L'élève est capable de prendre des notes et de les organiser.</p> <p>L'élève est capable de concevoir, de réaliser et de présenter un projet individuel.</p>

« L'Écrit au cycle primaire »

	<p>L'élève est capable d'analyser et de synthétiser une information et d'en rendre compte sous une forme résumée oralement ou par écrit.</p> <p>L'élève est capable de développer des démarches de résolution de problèmes.</p> <p>L'élève est capable d'exploiter les TIC dans son travail scolaire.</p>
D'ordre de la communication	<p>L'élève est capable de communiquer de façon claire, précise et appropriée.</p> <p>L'élève est capable d'utiliser les ressources de la communication verbale et non verbale.</p> <p>L'élève est capable de reformuler pour lever les obstacles à la communication.</p>
D'ordre personnel et social	<p>L'élève est capable d'interagir positivement en affirmant sa personnalité mais aussi en respectant l'avis des autres.</p> <p>L'élève est capable de s'intégrer à un travail d'équipe, un projet mutualisé, en fonction des ressources dont il dispose.</p> <p>L'élève est capable d'effort soutenu et de persévérance dans les tâches dans lesquelles il s'engage.</p> <p>L'élève est capable de s'auto-évaluer et d'accepter l'évaluation du groupe.</p> <p>L'élève est capable de créativité et d'expliquer cette dernière par des moyens linguistiques et non linguistiques.</p>

Aux compétences transversales s'ajoutent les compétences disciplinaires.

Rappel : Compétence globale ↔ compétences terminales ↔ niveaux de compétences

Les principes fondateurs des programmes ont été abordés selon quatre plans que nous définissons en les joignant en annexeB .

Dans les années 2000, le système éducatif se voit une nouvelle fois réformé. Le pays est en état de réforme institutionnelle. Le ME envisage une nouvelle loi d'orientation sur l'éducation. Ce texte de loi vise à introduire des modifications essentielles à la loi n° 76-35, du 16 avril 1976, relative à l'organisation du système éducatif. Les décrets présidentiels n° 2000-101 et 2000-102, datés du 09 mai 2000, portent sur la création de la commission de la réforme du système éducatif, le CSE (Conseil Supérieur de l'Education) est créée.

« L'Écrit au cycle primaire »

Sa première mission est de participer à la définition de la politique d'éducation et de formation, son évaluation et son orientation, conformément aux exigences de développement et du progrès. Dans sa lettre de mission, le Président de la République souligne que « la commission examinera les dispositions appropriées en vue d'intégrer l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif.» Il faut cependant noter que les langues étrangères autres que le français n'étaient enseignées qu'à partir du cycle moyen pour l'anglais, et au lycée pour l'espagnole, l'italien et le russe.

La commission pose, au préalable, le fait qu'une politique des langues étrangères est souhaitable, et doit être mise en place dès que possible, notamment, dans le système éducatif. Elle aura pour finalités de redonner aux langues étrangères, la place qui doit être la leur, comme supports incontournables pour l'accès à la science, à la technologie et à la culture mondiale. Ainsi, les membres de la commission soulignent que pour des raisons historiques, sociales et économiques et pour sa forte présence dans l'environnement linguistique des élèves, le français est la première langue étrangère et l'anglais la deuxième au cycle moyen.

Notons, également, que dans l'intervalle, il y a eu des réaménagements des programmes (1990, 1992, 1994), qui ont touché, beaucoup plus, la forme que le fond. Les changements n'ont affecté que les structures, quelquefois les contenus, mais pas les attitudes. Toute la décennie 90 a été une période d'intenses activités de rénovation des programmes, mais sans préjuger de la valeur intrinsèque de ces derniers, leur impact sur la qualité de la prestation pédagogique n'a été que minime, même si leur implantation a été accompagnée d'un changement de manuels.

4-Le français au cycle primaire dans le nouveau programme (Réforme 2002)

Rappelons que le français, dans l'ancien système, (AF) était enseigné à partir de la 4ème année et ce pendant trois années (4AF/5AF/6AF) et à partir de la 2ème année de scolarité dans le nouveau programme (2A.P) pendant une durée de quatre années. Cette réforme se verra modifiée. La durée repassera à trois ans.

Récapitulons dans le tableau ci dessous, les deux changements effectués, depuis la réforme de 2002 mise en application à partir de l'année scolaire 2003/2004.

Tableau 14: Réforme 2003/2004

2AP	3AP	4AP	5AP

« L'Écrit au cycle primaire »

2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007
	3AP 2007/2008	4AP 2008/2009	5AP 2009/2010

Le français, introduit en deuxième année de scolarité, en septembre 2003, est doté d'un volume horaire de 3heures par semaine. Le volume horaire annuel est d'une centaine d'heures (96 heures). Dans l'ancien système, le français était enseigné à partir de la quatrième année scolaire¹⁵, à raison de 5heures par semaine, soit un volume horaire annuel de 150 h, de 1980 à1983. A partir de l'année scolaire 1983-1984 et jusqu'à 2003-2004, l'horaire hebdomadaire était de 5 à 7heures.

Le nouveau programme de français, de la deuxième année primaire a été publié en décembre 2003, par la CNP, de la Direction de l'Enseignement Fondamental¹⁶(DEF) du MEN. Il est consigné dans un fascicule de 27 pages, complété par un document d'accompagnement de 39 pages.

Nous aborderons, ces objectifs de l'enseignement du français dans le cycle primaire, sous forme d'un tableau, où seront présentés les objectifs exigés à l'enseignement du français, après, la mise en place de l'Ecole Fondamentale (EF) en 1980 (colonne 1) et dans celui de décembre 2003 (colonne 2), à la suite de la nouvelle réforme de l'éducation nationale. Ce tableau comparatif, nous permettra de voir quels sont les suppressions, les ajouts, les insistances spécifiques et les contextes d'apparition de nouveaux objectifs.

Dans ce tableau ci-dessous, nous reportons les objectifs concernant la première année d'apprentissage du français. Dans la colonne 1 sont reportés les objectifs concernant le 1980 et dans la colonne 2 les objectifs du programme 2003.

Tableau 15 : Les objectifs de l'enseignement du français (Programmes 1980 et 2003)

¹⁵ Rappelons que le français était enseigné en 4^{ème}, en 5^{ème} et en 6^{ème} donc les élèves étudiaient pendant 3ans cette langue comme citée précédemment.

¹⁶ Signalons que le terme « *fondamental* » figure toujours dans les nouveaux programmes puisque la scolarité est obligatoire durant les cycles primaire et moyen.

« L'écrit au cycle primaire »

Programme de 4 ^{ème} A.F, 1980	Programme de 2 ^{ème} A.P, décembre 2003
« L'enseignement du français dans le deuxième cycle de l'Ecole Fondamentale devra développer les aptitudes à la communication orale et à la communication écrite correspondant aux situations vécues par l'enfant dans les milieux scolaire, familial et social »	« Le programme de 1 ^{ère} de français a pour objectif de développer chez le jeune élève de 7/8 ans des compétences dans un nombre limité de situations de communication adaptées à un jeune apprenant, apprenti lecteur et apprenti scripteur. (...) . Apprendre une langue c'est apprendre à communiquer dans cette langue »

De ce tableau comparatif¹⁷, nous pouvons, donc, déduire, que dans l'ancien programme (colonne 1), les objectifs de l'enseignement du français ne concernent pas, seulement la première année d'apprentissage de la langue, mais tout le CP.

Par contre, le nouveau programme (colonne 2) prend en charge, les années d'apprentissage année par année : « le programme de la première année de français ». (Les programmes de 3^{ème} et de 4^{ème} sont parus, respectivement en 2004 et en 2005).

Dans les deux programmes, la notion de « communication » est présente. L'objectif ciblé pour l'enseignement du français est d'apprendre, à l'élève, à communiquer en français, dès la première année d'apprentissage, aussi bien, à l'écrit qu'à l'oral.

Dans l'ancien programme, (colonne 1), la communication va de pair avec les milieux, scolaire, familial et social. Néanmoins, les activités ne répondent qu'aux besoins immédiats de la classe, comme nous pouvons le constater dans l'extrait qui suit :

Faire acquérir à l'élève les moyens linguistiques qui répondent aux besoins immédiats de compréhension et d'expression nécessités par la vie dans la classe, dans le cadre d'échanges authentiques : comprendre les consignes de type scolaire, répondre verbalement en exécutant une action , entrer en relation avec le maître, un camarade, donner une justification, fournir un renseignement spontanément ou à la demande du maître, relater un fait, un événement de la vie scolaire... (Programme de 4^{ème} année fondamentale, 1980, p.9.)

¹⁷ Nous reprenons l'analyse déjà faite par le docteur N. Benhouhou dans sa thèse de doctorat (2008)

« L'Écrit au cycle primaire »

Dans le nouveau programme (colonne 2), les thèmes de communication retenus se socialisent de plus en plus.« Ils sont en rapport avec les centres d'intérêt de jeunes enfants : la vie familiale, la vie sociale, l'environnement : la nature, les animaux familiers,... » (Programme de 2^{ème} année primaire, décembre 2003, p.21)

.Dans les nouveaux programmes, c'est la pédagogie du projet qui est retenue et nous en citerons quelques types : « Réaliser un bestiaire en images pour l'afficher dans la classe, (Projet 2 du livre de 3^{ème} année primaire, p.41) réaliser un livret illustré à partir d'une histoire racontée pour célébrer la journée mondiale du livre,...» (Projet 5 du livre de 3^{ème} AP p :121.)

Cette notion de projet a pour objectif de faire évoluer l'enfant (7/9ans), dans un cadre de « situations de communication adaptées », dans lesquelles, l'élève est considéré comme un apprenti lecteur et apprenti scripteur¹⁸. (Chaveau G , 2004) .L'élève qui devient un apprenti est mis dans une situation d'apprentissage puisqu'il doit apprendre à lire et à écrire. Alors que dans l'ancien programme, les objectifs étaient présentés selon l'ancien mode de la relation didactique qui voyait la situation de classe comme étant une situation dans laquelle l'apprentissage ne se fait que par le biais de l'enseignant considéré comme le détenteur du savoir, le médiateur unique, pour apprendre, d'où l'emploi du terme « enseignement ».

Dans le programme de cette première année de français, (Programme de la langue française, « de la 2^{ème} année primaire », décembre 2003, p.3) il est spécifié que « L'enseignement/ apprentissage portera sur la construction de la langue, essentiellement sur l'axe morpho-graphique et phonologique à des fins de communication à orale et à l'écrit ».

Apprendre une langue, c'est apprendre à communiquer dans cette langue, donc, la première année de français sera une étape de sensibilisation à cette langue étrangère.

Les implications didactiques qui en découlent place l'écrit comme un instrument de communication, où « l'enseignement de l'écriture » exigera la prise en compte de la gestuelle et de la forme du signe dans des activités spécifiques de graphisme.

L'art d'écrire fera l'objet d'un entraînement régulier et méthodique à travers des activités d'écriture (essentiellement de la copie).

« L'Écrit au cycle primaire »

Le nouveau programme s'inscrit dans une logique de développement des compétences communicatives, à travers la réalisation d'un projet, où l'accent est mis sur l'acquisition des quatre habiletés linguistiques. Cependant, n'oublions pas que l'écrit n'est envisagé que par son aspect graphique.

Voyons comment se fait le passage de l'enseignement à l'apprentissage. (Institut National de Formation du Personnel de l'Education : INFPE (2^{ème} AP))¹⁹

Dans le projet, deux phases sont préconisées. (INFPE Français (2^o Année primaire)

NB : Toutes les informations présentées dans les tableaux ci-dessous, ont pour référence l'INFPE.

Tableau 17: Phase de dépendance ²⁰

L'élève doit s'outiller pour maîtriser:				
des contenus	des langages	des structures	des procédures	des attitudes

Tableau 18: Maîtriser des attitudes [Phase d'autonomie] ²¹

Agir					
Communiquer	Prendre des décisions				
	Utiliser L'information	Définir des Objectifs	Faire un Plan	Résoudre des Problèmes	Réaliser un projet

Ainsi, le projet est la résultante des intentions et des programmations comme le précise le document de l'INFPE.

Le tableau ci-dessous présent « Faire quoi ? Pour qui ? Pourquoi ? »

Tableau19: Démarche et mise en œuvre d'un projet²²

Conception du projet

¹⁹ www.ecoledz.net/.../ابتدائی...ندوة تربو.pdf

²⁰ www.ecoledz.net/.../ابتدائی...ندوة تربو.pdf

²¹ www.ecoledz.net/.../ابتدائی...ندوة تربو.pdf

²² www.ecoledz.net/.../ابتدائی...ندوة تربو.pdf

« L'Écrit au cycle primaire »

Comportement des apprenants	Rôle de l'enseignant
<p>En conseil de classe, les élèves et le maître choisissent le projet.</p> <p>Ensemble ils délimitent les objectifs à atteindre.</p> <p>On négocie les contrats collectifs/individuels</p>	<p>Ecoute les désirs.</p> <p>Aide l'enfant à s'exprimer.</p> <p>Observe, gère le débat.</p> <p>Informe, éclaire en fonction des demandes.</p> <p>Gère les conflits.</p> <p>Est attentif aux leaders, aux timides.</p> <p>Maintient le débat dans la réalité (faisabilité).</p>

Planifier. Le tableau ci--dessous présente les procédures de planification.

Tableau 20: Procédures de planification²³

<p>Elaborent le plan de travail.</p> <p>Identifient les besoins (matériels, partenaires, contraintes ressources ...)</p> <p>Répartissent les tâches, les rôles.</p> <p>Rédigent les plans.</p>	<p>Suscite de nouvelles pistes de recherche.</p> <p>Equilibre les rôles.</p> <p>Assure le fil conducteur du projet.</p> <p>Veille au bon déroulement de la planification.</p> <p>Attire l'attention sur les exigences et les contraintes.</p> <p>Maintient le projet dans la « réalité ».</p>
--	---

Réaliser. Le tableau ci-dessous présent comment, mettre en œuvre les différentes tâches.

Tableau 21: Réalisation des différentes tâches²⁴

²³ www.ecoledz.net/.../ابتدائي...ندوة تربو.pdf

²⁴ www.ecoledz.net/.../ابتدائي...ندوة تربو.pdf

« L'Écrit au cycle primaire »

<p>Individuellement ou en groupe, effectuent les différentes tâches qui leur sont affectées.</p> <p>Vérifient l'écart entre le produit souhaité et le produit en voie de réalisation.</p> <p>Évaluent ponctuellement en conseil de classe.</p> <p>Adaptent, rectifient.</p>	<p>Est attentif à l'évolution de la réalisation.</p> <p>Veille à la cohérence entre le travail accompli et celui projeté</p> <p>Suscite la régulation, l'adaptation.</p> <p>Dynamise, relance l'enthousiasme.</p> <p>Organise les activités de structuration nécessaires aux apprentissages.</p>
---	--

La séquence, qui est un élément autour duquel s'organise l'apprentissage de la langue, est définie comme suit par les concepteurs de ce programme que nous citons en annexe D

Tableau 22: Schéma de la séquence (INFPE 2^{ème} AP)²⁵

Objectif de la séquence			
Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4

Comme le montre le tableau ci-dessus, la séquence est composée de quatre (04) séances.

Dans le domaine du lire/écrire, l'apprenant est confronté à un texte. Il devra prendre du sens, et à partir, duquel, il apprendra le code graphique qu'il consolidera par le biais d'activités.

Tableau 23: Activités de lecture et écriture

²⁵ www.ecoledz.net/.../ابتدائي...ندوة تربوي.pdf

« L'Écrit au cycle primaire »

Lecture	Ecriture
Compréhension de sens	Apprentissage du code graphique
Etude du code	Re-production /-Production

Pour une séquence de cinq séances, l'enseignement de l'écrit se répartit comme nous le montre la tableau ci-dessous.

Tableau 24: Répartition de l'enseignement de l'écrit pour une séquence ²⁶

1ère séance.	1/ Lecture
2ème séance	Compréhension d'un support textuel n° 1 Etude de deux phonèmes – Analyse et combinatoire.
3ème séance	2/ Lecture Compréhension d'un support textuel n° 2
4ème séance	Etude de deux phonèmes – Analyse et combinatoire
5ème séance	3/ Lecture – synthèse Compréhension d'un support textuel n° 3 Synthèse des 4 phonèmes étudiés précédemment.
6ème séance :	Ecriture dans le cadre du projet

Ce sont les travaux de Hymes (1960) qui ont servi de base au renouvellement méthodologique de l'enseignement des langues, notamment dans l'acquisition d'une langue étrangère.

La notion de compétence de communication est donc retenue pour l'élaboration de programmes de langues. C'est pourquoi, les auteurs du nouveau programme

²⁶ www.ecoledz.net/.../ابتدائي... تريبو.pdf

« L'Écrit au cycle primaire »

envisagent de développer la compétence de communication, dès la première année d'apprentissage : « Le programme fait le choix de développer chez le jeune apprenant en première année de français, des compétences communicationnelles dans un nombre limité de situations d'apprentissage ». Celles qui visent le développement des quatre habiletés linguistiques. Les auteurs définissent alors, pour chaque habileté linguistique deux à trois compétences à développer. En ce qui concerne les compétences productives écrites, nous les aborderons ultérieurement.

Pour chaque compétence et pour chaque habileté, des objectifs d'apprentissage sont posés dans le nouveau programme. Selon D. Lussier (1992), les objectifs d'apprentissage, (...) « décrivent les comportements attendus chez l'apprenant (...) à la fin d'une séquence d'apprentissage ou d'un programme d'étude. Ils visent à préciser ce que ceux-ci seront capables de faire et pas seulement de savoir en fin de parcours. »

Dans l'ancien programme, pour la première année d'apprentissage de français, sont retenues, les capacités linguistiques relatives à la compréhension orale, à la production orale, à la compréhension écrite et à l'expression écrite. Cependant, cette dernière habileté est subordonnée à la lecture et aux activités de l'oral. « Réaliser de petits exercices écrits, en prolongement de la lecture ou de l'expression orale, » ou encore « entraîner l'élève à prolonger la lecture en recopiant un message très court et en répondant à des questions simples comportant ou non des éléments de réponse » Mais, les compétences visées sont surtout linguistiques et mettent l'accent sur les structures syntaxiques : « reconnaître les différents types de phrases, les différentes classes de mots etc... »

En ce qui concerne la méthodologie, comme nous venons de le voir, dans le nouveau programme, la démarche requise est « la pédagogie du projet » et chaque projet a pour objectif « l'élaboration d'une production matérielle, écrite ou orale ». Il se déroule en séquence, chacune développant un ou des objectifs d'apprentissage. Toutefois, les auteurs soulignent que « l'ensemble des projets menés sur l'année s'efforceront de privilégier la dominante orale ».

Les auteurs du « programme référentiel » utilisent le terme « dossiers » pour désigner un ensemble d'unités d'enseignement, dans lesquels, « langage, lecture et expression écrite » sont étroitement liés, mais sans que l'on sache pourquoi. Est-ce par le thème ou par la progression ? Dans cette articulation, quatre pôles sont réservés à l'oral et deux réservés à l'écrit. Sur les 5 heures hebdomadaires, 40 minutes sont réservées à l'écriture et aux exercices écrits, les 4 heures et 20 minutes, restantes, sont consacrées aux activités de langage, de récitation, de

« L'Écrit au cycle primaire »

lecture, et de mémorisation de structures. A ce propos, 15 pages du document énumèrent les structures syntaxiques à acquérir. Les mots et expressions qui reviennent assez souvent sont : « acquisition systématique des structures, mémorisation réemploi ». Un verbe d'action (reconnaitre), censé développer cette acquisition, a attiré notre attention. Nous le soulignons dans l'extrait suivant

Reconnaitre les différents types de phrases, reconnaître le sujet quel que soit sa forme, reconnaître le verbe sous une forme conjuguée ou participe ; reconnaître les unités dont la fonction est de compléter le verbe, reconnaître les unités dont la fonction est de compléter le nom et reconnaître et utiliser les différentes classes de mots.

L'objectif d'apprentissage se limite, donc, à la reconnaissance et à l'identification. Nous estimons que mettre l'accent sur les habiletés langagières telles que « reconnaître » et « identifier » ne permet pas de mesurer si l'apprenant est capable de « produire » (notamment par écrit) ce qu'il sait identifier (si tant est qu'il soit capable d'identifier).

Nous arrivons maintenant au point crucial de notre thèse, à savoir « L'enseignement/apprentissage de l'écrit ».

Dans le nouveau programme, l'activité d'écrit en première année d'apprentissage du français, est basée avant tout sur la maîtrise du système graphique, afin, d'habituer l'élève à l'écriture latine de gauche à droite, dans la mesure où la langue première d'enseignement est l'arabe qui s'écrit de droite à gauche:

L'enseignement de l'écriture exigera la prise en compte de la gestuelle, et de la forme du signe dans des activités spécifiques de graphisme, que nous retrouvons dans les premières pages du manuel. Il s'agit de transcrire l'oral, afin, de mettre en relation le phonème et le graphème. Les activités d'écrit se limitent à la rédaction de phrases simples liées aux supports étudiés : « Réaliser de petits exercices écrits, en prolongement de la lecture ou de l'expression orale ». Il en est de même, pour les auteurs du nouveau programme :

L'acte d'écrire fera l'objet d'un entraînement régulier et méthodique à travers des activités d'écriture (essentiellement de la copie). Ces activités seront constamment liées aux activités de lecture.

Dans l'ancien programme, lorsqu'il s'agit de s'exprimer, la tâche de l'élève consistait à passer par le travail de reconstitution (« reconstituer le paragraphe de la lecture à partir d'un certain nombre de repères linguistiques ») mais chaque

« L'Écrit au cycle primaire »

fois que l'apprenant est appelé à rédiger, il doit « reproduire avec le modèle sous les yeux »

Tableau 25 : Comparaison entre ancien et nouveau programme

« L'Écrit au cycle primaire »

Ancien programme	Nouveau programme
<p>Les verbes répertoriés servant à expliciter les objectifs de l'écrit sont soulignés dans l'extrait suivant :</p> <p>Maitriser le système de transcription,</p> <p>Reproduire avec le modèle sous les yeux,</p> <p>Reproduire de mémoire(...) des mots lus dans le livre, une phrase lue dans le livre,</p> <p>Ecrire sous la dictée (...) des mots non liés, une phrase entière extraite d'une lecture précédente,</p> <p>Réaliser de petits exercices écrits en prolongement de la lecture ou de l'expression orale,</p> <p>Reconstituer le paragraphe de la lecture. » « Ecrire » se résume pour la première année d'apprentissage à copier un canevas. Nous voyons donc, pour quelles raisons, nous sommes restée sceptique quant au</p> <p>« profil de sortie » de la 1ère année (ancien programme), à savoir la maîtrise de toutes les structures syntaxiques énumérées.</p> <p>Le premier cycle d'apprentissage du français dans l'ancien système, était</p>	<p>Cependant, dans le nouveau programme puisque l'accent est mis sur la notion de « projets », l'écrit est réhabilité en tant que canal de communication jugé important dans l'apprentissage d'une langue étrangère : « en réception, les objectifs d'apprentissage tels que « différencier les écrits par leur présentation (conte, comptines, bande dessinée), bâtir des hypothèses de sens à partir d'éléments externes et d'indices textuels, identifier la situation de communication. », visent le développement de la compétence « construire le sens d'un message écrit »,</p> <p>-cependant en production, les deux compétences visées se limitent à l'aspect formel (« connaître les aspects grapho-moteurs du français, activer la correspondance phonie-graphie »), par conséquent, les objectifs d'apprentissage répondent au développement de ces deux compétences, comme le montre le passage suivant : « Réaliser les gestes adéquats de l'écriture, reproduire les graphèmes, utiliser le graphème correspondant au phonème , reproduire des mots, des phrases, utiliser une ponctuation simple,... » .</p> <p>Ce qui veut dire qu'il y a un fossé entre le « dire » et« le faire », entre les projets où la réalisation de l'apprenant se limite à une réalisation « matérielle » (« « Réaliser l'album de la classe pour le présenter aux parents, réaliser le fichier de la classe, confectionner un cahier floral... », sans que l'apprenant s'exprime par écrit dans sa production ne relève plus de « compétence écrite », au sens de s'exprimer par écrit. Pour exemple, nous prenons le 1er projet, si la</p>

« L'Écrit au cycle primaire »

<p>entièrement consacré à un enseignement grammatical ciblant visant la maîtrise d'un usage « correct » de la langue avec prédominance de l'oral. L'écrit était toujours entièrement subordonné à l'oral et étudié par le biais de reproduction.</p>	<p>réalisation de l'album de la classe n'est pas agrémenté d'un texte de présentation écrit par l'élève (au sens « produit par l'élève »), il n'est nullement question de développement de compétences écrite.</p>
--	--

Il n'y a, donc, pas de différences entre les objectifs d'apprentissage de l'écrit dans les deux programmes, et pas dévolution dans la conception de l'écrit.

Concernant les années suivantes du cycle primaire, ce sont les mêmes principes organisateurs qui régissent tout le cycle primaire, pour les auteurs de l'ancien programme, ces principes reposent « sur la consolidation et le perfectionnement des acquis linguistiques ». Pour les auteurs du nouveau programme, « il est question de consolidation et d'approfondissement des apprentissages ».

Nous rendons compte de quelques principes ajoutés dans le programme de 3ème A.P. Ces ajouts concernent trois points fondamentaux, dont , deux , ont fait l'objet de remarques de notre part, ce sont de nouveaux concepts qui n'étaient pas clairement annoncés dans le programme de la 1ère année d'apprentissage.

1- Concernant la démarche méthodologique, les auteurs se réclament du constructivisme et du cognitivisme dont les principes reposent sur la participation de l'élève à la construction et à la structuration de ses apprentissages, et sur l'interaction entre les élèves, dans la confrontation de leurs productions (« verbaliser leur façon de faire »).

2- Le concept de « l'erreur », dénué de connotation dépréciative, est exploité comme ressource pour l'apprentissage : « moyen pour remédier aux insuffisances et lacunes rencontrées »

3- La notion de « contact des langues », introduite pour la première fois, est signalée. « L'apprentissage se fera [...] en prenant appui sur celles (les langues) que les élèves connaissent déjà : arabe dialectal, arabe classique et tamazight (rappels, usage autorisé en cours de français, traduction, comparaisons, transfert). Les interférences entre les langues connues et le français seront prises en compte dans le cadre d'activités de remédiation. ». Mais aucun dispositif didactique et pédagogique n'est mis en l'œuvre à cet égard, aucune démarche

« L'Écrit au cycle primaire »

quant à l'extension du répertoire et des compétences plurilingues de l'élève, n'est explicitée.

Ce qui a retenu notre attention, dans le nouveau programme de la 3^{ème} A.P, c'est que les deux compétences ciblées en production écrite, demeurent les mêmes que celles de la 1^{ère} année d'apprentissage du français, avec les mêmes objectifs .Un seul diffère : « répondre à une consigne par une phrase simple ». Il y a peu d'évolution en matière d'apprentissage de développement scriptural. Faudrait-il autant d'heures (100h) en 1^{ère} année d'apprentissage du français pour développer seulement l'aspect graphique de l'écriture ?

Nous avons également relevé une contradiction dans les types d'activités d'écrits prévues : « Un moment de reformulation personnelle (dire avec ses propres mots) : les diverses manipulations procèdent par reproduction (copie), en substitution de mots et réemploi dans de courtes phrases. A ce niveau des apprentissages, l'élève peut produire un court texte. ». La contradiction touche la reformulation personnelle, qui passe par la reproduction ou la copie, le réemploi, la notion de texte.

Il n'y a aucune consigne d'enseignement de l'écrit, ni par rapport à la reformulation personnelle, ni par rapport à la production du texte. La seule, est celle qui concerne la transcription graphique.

Pendant notre lecture du manuel "Le Monde de Didine", ²⁷ nous avons remarquée, qu'aucun des deux manuels ne préparait véritablement l'enfant à ces activités d'écriture préconisées dans le programme.

Tableau 26 : Présentation et analyse du manuel (2AP)

Activités	Consignes	Commentaires
Rubrique /Page		

²⁷ « Le matériel didactique "Le Monde de Didine" manuel de 2^{ème} AP se compose de plusieurs documents complémentaires. Un manuel en deux tomes : - Le tome 1 :grand format : 64 pages. Le tome 2 (grand format :96 pages) • Un cahier d'activités.

« L'Écrit au cycle primaire »

« j'écris »,		Dans la rubrique les activités d'écriture sont mal élaborées car on fait écrire aux enfants en leur demandant de recopier des lettres qu'ils ne connaissent pas puisque dans le « cahier d'activités » « J'apprends le code « vient après « Je repasse et je continue ». (P:9) ²⁸
À la page 19 ²⁹	recopier le mot « la » dans « la tomate »	L'élève n'a pas été préparé à recopier la lettre « l ». L'apprentissage de cette lettre ne se fera qu'à la page 32 ³⁰ où l'on le familiarise avec du « l » au plan visuel. On lui demande de reconnaître les différentes graphies : la majuscule et la minuscule, en cursive et en script ou lettre d'imprimerie mais on l'initie seulement à recopier la lettre « l » en minuscule cursive.
Dans le projet 1, à la séquence 4, le code stipule l'apprentissage des deux voyelles O/I en script.	A la page 23 ³¹ , on lui demande de recopier le groupe nominal « une table » en cursive	alors que rien ne l'a préparé à recopier les lettres « e » et « b » en cursive. L'apprentissage de ces deux lettres n'apparaît qu'à la page 31 ³² pour la lettre « e » à la page 49 ³³ pour la lettre « b »

Observations et commentaires

L'apprentissage des majuscules à l'écrit est occulté dans sa majorité par le manuel. On demande aux enfants de recopier des énoncés commençant par une majuscule dont l'apprentissage n'a pas été fait .

²⁸ Voir annexe N°1

²⁹ Voir annexe N°2

³⁰ Voir annexe N°3

³¹ Voir annexe N°4

³² Voir annexe N°5

³³ Voir annexe N°6

« L'Écrit au cycle primaire »

La majuscule « L » en cursive est demandée aux élèves pendant le recopiage des phrases commençant par cette lettre, aux pages 51³⁴/66/67/72/77/79/82.

« J » page 61, « M » page 66³⁵, « P » page 56, « D » page 39.

Les polices d'écriture ne sont pas variées puisque l'élève recopie les lettres en cursives et lit ou plutôt répète des énoncés écrits en script. L'ordre alphabétique n'est pas étudié dans le manuel.

En conclusion, nous dirons que l'élève doit recopier certaines lettres sans en avoir fait l'apprentissage dans l'activité « Je repasse et je continue » qui se trouve être la dernière. Cette première année de français est surtout centrée sur « regarder, écouter et répéter ».

La difficulté est double pour l'élève algérien car son premier apprentissage de l'écriture se fait de la droite vers la gauche puisqu'il débute en langue arabe et qu'en français la main va de la droite vers la gauche. C'est peut-être évident pour un adulte qui étudie une nouvelle langue mais pas pour un enfant.

Dans cet article de M. C. Dégardin (2010) intitulé « Proposition de programmation des compétences en écriture à l'école maternelle », l'auteur suggère des pistes de travail très intéressantes dont devraient s'inspirer nos collègues du primaire à condition de le leur proposer. (Voir tableau 27 ci-dessous)

Ce travail se présente sous forme de tableau où sont mentionnés les objectifs, les compétences et les exemples d'activités à réaliser en classe suivant les niveaux. Nous ne retiendrons que ce qui peut être utile et peut aider l'élève algérien à progresser dans cette compétence en écriture. Rappelons que cet apprentissage qui se fait pour les enfants de l'école maternelle en France doit être le même pour nos élèves bien qu'ils soient en 2AP qui équivaut au CEP2³⁶.

Tableau 27 : Apprentissage et compétence d'écriture

Objectifs et compétences	et	Activités à réaliser	Compétences devant être acquises en fin de GS (grande
--------------------------	----	----------------------	---

³⁴ Voir annexe N°7

³⁵ Voir annexe N°8

³⁶ CODE DES NIVEAUX D'INSTRUCTION 1 « NIVEAU D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE OU FONDAMENTA L », 1AP(1AF) , [ex C.P.1]2AP(2AF) [ex C.P.2], 3AP(3AF)[ex C.E.1], 4AP(4AF) [ex C.E.2],5AP(5AF) [ex C.M.1],6AP(6AF)[ex C.M.2].

« L'Écrit au cycle primaire »

		section)
Développer la motricité fine et utiliser le dessin comme moyen d'expression et de représentation	Réaliser des compositions diverses (dessins, empreintes, volumes.) : * de la main ou du doigt * avec différents outils : coton tige, éponge, rouleau, brosses (PS), pinceau (GS). * avec des objets de la classe (jeux de lego, clipo, voitures.)	Adapter son geste aux contraintes matérielles (outils, supports, matériaux)
Positionnement des doigts	Manipulation et déplacements d'objets, peinture au doigt (index), ombres chinoises (GS)	2-Maitriser les contingences spatiales de l'écriture : Tenue de l'outil Tenue de la ligne Espacements et dimensions Latéralité
Mobilité des trois doigts et déplacement de la main	Exercices d'entraînement sur l'ardoise blanche puis sur support papier (jeu des zigzags ou des vagues, entrecroisements de lignes	
Mobilité des trois doigts (P, I, M)	Coloriage de petites surfaces et jeu de la pelote	
Alignement et espacement sur une ligne puis plusieurs lignes	Pratique de divers exercices préparatoires : gesticulation en salle de jeu et encodage rythmique, alignement et ou espacement d'objets ou d'enfants, reproduction d'algorithmes d'objets, collages de gommettes puis d'étiquettes.	
Associer l'alignement, l'espacement et deux dimensions différentes	Reproduction et production d'algorithmes de formes diverses (non alphabétiques) et encodage rythmique (frappés de la main par exemple)	
Reconnaitre la droite et la gauche	Jeux et encodages divers pour confirmer la latéralisation : Reconnaitre la main qui agit plus facilement et qui écrit Reconnaitre la gauche et enchaîner des actions par le côté gauche	
Reproduire un motif graphique simple en expliquant sa façon de procéder	Les lignes verticales	3 Ecrire son prénom ou copier des mots en CAPITALES d'imprimerie avec ou sans l'aide de l'enseignant
	Les lignes obliques	
	Les lignes horizontales	
Se servir des lettres	Les droites : E L F H i T	

« L'Écrit au cycle primaire »

capitales (éventuellement accentuées) comme modèles d'écriture intermédiaires	Les obliques : A M N V	
	Les oves : C O Q G S	
	Les obliques complexes : X Y Z K W	
	Les lettres combinant des formes droites et arrondies : P R B D U J	
	Le PRÉNOM	
	Quelques mots simples ou un court énoncé	

Objectifs et compétences	Activités à réaliser	Compétences devant être acquises en fin de GS
Acquérir la connaissance et la maîtrise du geste associé à la forme	Encodage du geste associé a la boucle (avec des rubans par exemple ou par le mime.)	4. Ecrire son prénom ou copier des mots en cursive avec ou sans l'aide de l'enseignant
	Exercices d'entraînement au plan vertical (support a hauteur d'appui et non incliné) suite a l'encodage du geste de la boucle	
	e l Les BOUCLES	
	u , L v Les COUPES	
	c o a Les RONDS	
	m n p Les PONTS	
	p j Les jambages (selon progression individualisée en GS)	
	R Lettres particulières	

« L'Écrit au cycle primaire »

	(GS I CP)	
Ecrire en respectant les formes de base (cf. tableau modèles et progression) (du geste a l'écriture » D Dumont, Hatier	Lettres particulières (GS I CP)	
	Quelques mots utiles ou un court énoncé	
Recopier quelques mots en cursive en respectant une bonne posture au crayon sur un support non ligné	Quelques combinaisons minimales pourvues de sens :	Recopier quelques mots en cursive en respectant une bonne posture au crayon sur un support non ligné
	(le, elle) suite aux boucles (lu, lui, tu, te) suite aux coupes (ce, ceci, la, de, du, clé, col) suite aux oves (me, nu, menu, ma, mal) suite aux ponts (.)	
	Un court texte (la date ou les jours de la semaine, un titre, une courte phrase par exemple)	
Recopier quelques mots en cursive en respectant une bonne posture au crayon sur un support non ligné	Ecrire entre deux lignes	
	Ecrire sur un support (4mm pour un interligne par exemple)	

Comme nous le montre cet article, présenté sous forme de tableau, apprendre l'écriture n'est pas aisé, surtout pour des enfants qui doivent passer d'un système graphique à un autre.

Signalons que, dans certaines régions d'Algérie, les élèves n'ont de contact ,avec cette langue ,qu'à l'école, c'est-à-dire pendant 03 heures par semaine.

Cependant, nous soulignons que lors des lectures , l'élève est face aux deux graphies. Seules les lettres en cursive sont travaillées en écriture dans le cahier d'activités, et les lettres en script sont données à reconnaître, en séance de lecture, dans le manuel de l'élève.

Dans le programme, il est mentionné que pour « construire le sens d'un message écrit », il faut « connaître la fonction des signes de ponctuation (le point, la virgule, le point d'interrogation, le point d'exclamation et le tiret) et « reconnaître des signes, des mots et des chiffres ». et « Produire un court énoncé en utilisant le vocabulaire acquis et combiner le texte et l'image (légende, titre) pour le montage d'un document ».

Observations et commentaires

« L'Écrit au cycle primaire »

La ponctuation n'est pas travaillée comme élément constructeur de sens.

Le sens de la majuscule n'est pas mis en valeur. Toutes les majuscules ne sont pas étudiées à l'écrit.

Les majuscules « D » en cursive sont sur toutes les pages où l'élève doit écrire la date ainsi que la lettre « J » car toutes les activités commencent par « J » par exemple : « Je comprends », « Je m'évalue » ou encore « Je sais lire ».

Les autres majuscules en cursive, que l'élève va rencontrer et reproduire sans qu'aucun apprentissage n'apparait pas dans le cahier d'activités où il est censé être initié à la reproduire, sont les suivantes :

« M » page 34/36/39.

« L » page 51/66/67/72/77/79/82.

« D » page 39.

« P » page 56.

« A » page 79.

« I » page 80.

« J » page 56/61.

Tout au long de cette année d'apprentissage, il n'est pas fait mention des autres lettres de l'alphabet.

La lettre « W » sera une inconnue et les lettres « K », « X », « Y » « Q » ne seront pas étudiés comme les autres mais seront vues « accidentellement » dans des mots employés pour un autre usage par exemple « ski » (page 71), « X » dans la rubrique « Je m'entraîne à lire » où la consigne est de numéroter les étapes de la recette de confiture et là il faut « Couper les pommes en morceaux ». C'est le seul moment où l'enfant voit un « X » sans aucune explication, puisque le code était de travailler sur « p/b » et le « a/an ».

Dans le manuel, à la page 34 il y a le mot « jumeaux », « gâteaux » (page 35), « deux » (page 36).

La lettre « q » paraîtra dans les mots « quatre », « cinq » (page 41), « quinze » (page 45), la « mosquée » (page 47/49 du manuel) quant à la lettre « y » on la trouve dans « stylo » (page 56/29 du cahier d'activité) et à la page 41, du manuel de l'élève.

« L'Écrit au cycle primaire »

Certains énoncés commencent par une majuscule et se terminent par un point comme le veut le bon sens mais dans la même activité « Je copie les phrases » à la page. 61³⁷ nous retrouvons deux types d'énoncés :

Je me coiffe devant le miroir.

la voiture s'arrête au feu rouge. (Cet énoncé ne commence pas par une majuscule)

Toujours dans la même activité, à la page 51³⁸, les deux exemples de phrases données à recopier ne se terminent pas par un point.

A la page 44 les phrases ne commencent pas par une majuscule et nous terminerons par la page 75 où la majuscule et le point font défauts.

L'accent est certainement mis sur les signes de ponctuations pendant les activités d'oral car à l'écrit l'élève ne connaît que le point. Par exemple dans la rubrique « Je m'entraîne à lire » la consigne est : je mets le signe qui convient : [.] [?] [!] mais ne sont pas repris à l'écrit dans la rubrique « Je repasse et je continue. »

En ce qui concerne les chiffres qui sont abordés dans le manuel à la page 39³⁹/40/et 41 sont écrits en lettres

Dans l'activité « Je m'entraîne à lire » la consigne est : Je numérote les étiquettes pour faire une phrase. (p. 37/38)⁴⁰

Ni dans le manuel, ni dans le cahier d'activité, l'enfant n'est mis en position de lecture ni en position d'écriture des chiffres.

A la page 40 du manuel, l'élève voit les chiffres du mois d'octobre écrits et à la page 41 ; il lit les chiffres écrits en lettres script de « un » jusqu'à « douze ». Seule la reconnaissance visuelle est prise en charge. A aucun moment de notre lecture, les deux manuels ne proposent de productions écrites.

Une seule activité à la page 83⁴¹ où la consigne est : « Je complète chaque trimestre avec le mois qui manque. » mais nous remarquons qu'il n'y a aucune relation entre l'image et la consigne. Dans aucun des ouvrages sur lesquels l'élève travaille, on ne mentionne l'ordre alphabétique des lettres, qui est une information capitale pour l'usage du dictionnaire dans les classes à venir.

³⁷ Voir annexe N°9

³⁸ Voir annexe N°10

³⁹ Voir annexe N°11

⁴⁰ Voir annexe N°12

⁴¹ Voir annexe N°13

« L'Écrit au cycle primaire »

Le programme officiel e la 3^{ème} AP

Le profil de sortie pour le cycle primaire :

Dans la progression en 2^{ème} AP et en 3^{ème} AP, les apprentissages premiers à l'écrit, que nous citons, sont maîtriser la graphie, maîtriser la correspondance phonie/graphie, répondre à une question par un mot, une phrase, et écrire une à deux phrases dans une situation de communication.

Nous allons présenter brièvement et globalement, l'organisation des manuels de 3AP/4AP/5AP dans des tableaux ci-dessous, et rappeler succinctement les objectifs, les activités des séquences divisées en rubriques et leurs contenus.

Tableau28: Objectifs de l'enseignement du français de la 3AP (Document d'accompagnement des programmes de la 4^{ème} AP (p :31/32)

Objectifs de l'enseignement du français de la 3AP

La 3^{ème} AP est la deuxième année de français.

Le manuel n'est pas complété par un cahier d'activités comme pour la 2^{ème} AP .

« L'élève doit-être capable d'écouter/ comprendre, lire, dire, et écrire des énoncés simples adaptés à des situations de communication données mettant en œuvre des faits de langue fondamentaux. ».⁴²

La 2^{ème} AP et la 3^{ème} AP sont les deux années des « apprentissages premiers ».

Tableau 29: Objectifs de l'enseignement du français de la 4AP.

Objectifs de l'enseignement du français de la 4AP

La 4^{ème} AP qui est la troisième année de français est l'année de la « consolidation des apprentissages premiers » selon le document d'accompagnement du programme de français (p. :31).

Trois objectifs sont retenus :

Utiliser les caractères des différents types d'écriture (script, cursive, minuscule et majuscule).

Ecrire pour répondre à une consigne scolaire.

Produire un court texte (2 à 3 phrases) adapté à une situation de communication.

Dans les principes pédagogiques, la démarche pédagogique, privilégiée par le programme vise à rendre l'apprenant auteur de ses apprentissages. Partant toujours du principe que l'apprentissage est une construction et un processus,

⁴² Document d'accompagnement des programmes de la 4^{ème} AP. (p : 31/32).

« L'Écrit au cycle primaire »

elle s'articule autour de trois moments :

Observation

L'écrit comme instrument de communication occupe une place aussi importante que l'oral.

Au niveau de la réception, l'écrit se réalise à travers l'activité lecture/compréhension,

Au niveau de la production, il se réalise à travers des activités qui vont de la copie jusqu'à la production,

A l'écrit/production, on procède par reproduction (copie), par divers manipulations (complétion, substitution) par le réemploi pour arriver à la production de courts textes narratifs/descriptif et documentaire.

Tableau 30 : Objectifs de l'enseignement du français de la 5AP

Objectifs de l'enseignement du français de la 5AP

Dernière année du cycle primaire. Il faut mettre en place une pédagogie de l'écrit qui repose sur des principes didactiques et une démarche pédagogique cohérente pour faire produire différents textes : pour raconter, pour décrire, pour informer et/ou pour dialoguer.

L'activité d'écriture est l'objet à atteindre dans le cadre du projet.

L'écrit est une activité complexe qui mobilise des opérations intellectuelles simultanées car l'élève doit se représenter l'écrit à produire, chercher des informations, les planifier, les organiser, relire le texte et utiliser une langue correcte. »

Tableau 31: Récapitulatif du manuel de 3AP⁴³

3AP =====> 5 Projets =====> Séquences	
Rubriques (10)	« J'écoute »/ « Je dialogue »/ « Je répète »/ « Je découvre »/ « Je comprends »/ « Je lis »/ « Je m'exerce »/ « Je retiens »/ « Je m'évalue » « J'écris ».

Observations et commentaires .

Une seule de ces activités relève de l'écrit.

Nous en déduisons, que la dominance est donnée à l'oral.

⁴³ Le sommaire du manuel est joint en annexe N°14

« L'Écrit au cycle primaire »

Seule la rubrique « J'écris » dans ce manuel de 3AP, fera l'objet de notre analyse dans laquelle, nous commentons, certains faits, qui ont retenu notre attention.

A la page 13⁴⁴ la consigne est : « Je récite l'alphabet et je recopie la 14^{ème} lettre à l'intérieur du carré. Une question se pose : A quel moment de son apprentissage, l'élève a-t-il été mis en présence visuel ou par écrit de l'ordre alphabétique ? (Rien n'est mentionné dans le manuel).

A la page 29⁴⁵ l'élève doit compléter en cursive des énoncés écrits en script

le chat dort

la fille écrit

les oiseaux chantent

A la page 44⁴⁶ l'élève lit la phrase en script et à la page 45⁴⁷ il doit compléter cette phrase écrite en cursive alors que l'apprentissage du mot « rivière » en cursive n'a été fait à aucun moment dans le manuel.

Un autre exemple aux pages 53⁴⁸ et 69⁴⁹ : Ecrire en cursive une phrase écrite en script.

Le poussin picore des graines *Le poussin picore des graines.*

Le hérisson dort pendant l'hiver. *Le hérisson dort pendant l'hiver.*

A la page 77 les lettres « p » et « b » sont vues en majuscules, en minuscules dans les deux écritures.

Quand l'enfant doit compléter par la lettre manquante, il utilise les cursives dans le mot en script :

un bureau / une plume / un tableau/ une poupée

Dans l'exercice n° 6, page 77⁵⁰ on lui demande de recopier une phrase sur son cahier où aucune des lettres étudiées c'est-à-dire les lettres « b et p » ne figurent.

Il faut se laver les mains avec du savon.

⁴⁴ Voir annexe N° 15

⁴⁵ Voir annexe N° 16

⁴⁶ Voir annexe N°17

⁴⁷ Voir annexe N°18

⁴⁸ Voir annexe N°19

⁴⁹ Voir annexe N°20

⁵⁰ Voir annexe N°21

« L'Écrit au cycle primaire »

Dans le programme, il est mentionné que la 4^{ème} AP, qui est la troisième année de français, est l'année de la « consolidation des apprentissages premiers »(Document d'accompagnement du programme de français (p:31).

Tableau 32 : Présentation du manuel de la 4AP⁵¹

4AP====→ 4 Projets=====→ 4 séances par projet	
Séances	<p><u>Lecture</u> : 2 supports sont proposés Je comprends : Compréhension orale des deux textes sous formes de questions. J'écris : Compléter un tableau. Vocabulaire : Rappel NB : On parle de « rappel » alors que c'est la première fois que l'élève voit les 26 lettres classées et complètes par ordre alphabétique dans son manuel. (p:11)⁵² Dans cette rubrique l'oral prédomine : J'observe/ Je découvre/ Je manipule/ Je retiens. La partie «Exercices » page 12⁵³ est aussi à dominante orale et « visuelle » : Dis les phrases/ Relier/ Ranger par ordre alphabétique/ Souligner/ Entourer/ Encadrer/ Classer et Donner les 2mots de la même famille. Une seule de ces activités relève de l'écrit. Nous en déduisons que la dominance est donnée à l'oral.</p>
	<p>Production écrite :</p>
Je m'entraîne	<p>Trois activités sont proposées : -Classe les noms des animaux suivants et classe ces animaux Dans l'exercice 2⁵⁴, page 13, on lui demande de faire parler les personnages de la fable « Le lièvre et la tortue » en écrivant une phrase dans chacune des bulles. NB :Rien n'a préparé l'élève à ce genre d'exercice ,dans ce qui précédé, dans le manuel,</p>
J'écris :	<p>-La consigne est : « Ecris les paroles des personnages dans les bulles » NB : La consigne aurait dû être : Recopie les paroles dans la bulle qui convient car l'élève ne produit rien de personnel sinon de mettre dans la bonne bulle les énoncés qui sont déjà écrits. Une question se pose : « Quel est l'intérêt de cet exercice ?</p>

Observations et commentaires

⁵¹ Voir annexe N°22

⁵² Voir annexe N°23

⁵³ Voir annexe N°24

⁵⁴ Voir annexe N°25

« L'Écrit au cycle primaire »

La séquence se termine par une page d'évaluation (exemple : page 95⁵⁵. Dans aucun exercice, on ne demande à l'élève une production personnelle. Les verbes qui reviennent sont :

D'une façon générale les verbes employés dans la rubrique « Production écrite » relèvent de tout sauf de la production écrite : Ecris dans l'ordre alphabétique/Trouve/Remplace/.classer/ Compléter : Remettre en ordre/ Séparer/ Identifier / Deviner.....

L'initiation à la production écrite personnelle apparaît à la page 73⁵⁶ (à la fin du projet 2) où l'élève doit écrire un petit texte en se basant sur le modèle et respecter les articulateurs temporels « hier.....aujourd'hui.....demain..... »

Notre analyse ciblera les deux derniers points « écrit/production » qui sont inexistant dans le manuel.

Nous présentons, dans le tableau ci-dessous, cette initiation à la production écrite personnelle proposée dans le manuel de l'élève.

Tableau33 : Initiation à la production écrite

Projet	Séquence	Rubrique	Page	Consigne
3	1	Production écrite : j'écris	85	Ecris dans chaque bulle une phrase de ton choix pour faire parler les personnages. Ecris une phrase pour dire la pensée du chat.
3	3	Production écrite : j'écris	101	Ecris une phrase pour chaque étape du développement d'une plante. (Des balises sont données)
3	4	Je comprends J'écris	105	En deux phrases, imagine une suite à l'histoire de souricette : Enfin, elle.....
3	4	Production écrite : j'écris	109	Choisis un personnage, un lieu et un évènement dans les exercices 1, 2 ,3 pour faire une BD en trois vignettes : Remplis les bulles (paroles ou pensées des personnages)
3	4	Bilan	111	Explique pourquoi tu aimes les BD. La BD est un art qui a ses règles auxquelles , l'élève n'a pas été initié.

⁵⁵ Voir annexe N° 26

⁵⁶ Voir annexe N°27

« L'Écrit au cycle primaire »

4	3	Production écrite : j'écris	137 ⁵⁷	Explique en quelques lignes pourquoi tu aimes faire du sport ? L'élève doit produire un texte argumentatif sans aucune initiation ni préparation au préalable ??????????
4	3	Evaluation	139 ⁵⁸	Rédige un petit texte pour présenter un métier. Je suis....., je.....,je..... . L'énoncé proposé commence par une majuscule et se termine par un point. C'est plutôt une phrase et non un texte !!!!!!!!!
4	4	Je comprends J'écris	141	Rédige deux phrases pour présenter un sport de ton choix.
4	4	Bilan	147	Rédige un petit texte pour présenter cette affiche. C'est la seule activité en évaluation, de tout le manuel, où l'élève doit produire un écrit personnel.

Observations et commentaires

Comme nous pouvons le constater, la conclusion est simple à déduire :

Sur 150 pages, on a sollicité l'élève à la production écrite seulement 9 fois.

Sur les 16 pages consacrées à la production écrite qui comporte au minimum 48 activités, 9 seulement ont fait l'objet de production écrite personnelle. Pourtant dans le programme il est stipulé que « L'écrit comme instrument de communication occupe une place aussi importante que l'oral en 4^{ème} AP.»

Présentons, maintenant, le programme qui sera suivi de la présentation du manuel de la 5^{è.e} AP qui équivaut à la quatrième et dernière année de français.

Nous avons vu dans le tableau 29, ci-dessus, quelles étaient, dans les grandes lignes, les objectifs de l'enseignement du français en 5^{ème} AP (DEF/CNP /MEN/. Programme de français 5^{ème} AP. Mars 2006)

Nous présentons dans le tableau, ci-dessous, les objectifs de l'enseignement du français en 5AP, dans le détail.

Tableau 34: Objectifs de l'enseignement du français : 5AP

⁵⁷ Voir annexe N°28

⁵⁸ Voir annexe N°29

« L'Écrit au cycle primaire »

Niveau	Oral	Lecture	Écrit
Approfondissement des apprentissages	<p>Réagir à des sollicitations verbales par un comportement approprié, verbal ou non verbal.</p> <p>Questionner/répondre dans la cadre d'une interaction.</p> <p>S'exprimer à partir d'un support visuel ou écrit.</p> <p>Prendre la parole de façon autonome et s'exprimer de manière compréhensive.</p>	<p>Émettre des hypothèses de sens.</p> <p>Identifier, après une lecture silencieuse, personnages, actions, lieux et enjeux.</p> <p>Lire d'une manière expressive (rythme, ton et intonation.)</p> <p>Donner un avis personnel sur un texte lu et /ou entendu.</p>	<p>Utiliser les caractères des différents types d'écriture.</p> <p>Écrire pour garder des traces.</p> <p>Écrire pour dire ce qui est compris.</p> <p>Écrire pour s'exprimer librement dans des situations simples</p>

Nous nous intéressons à l'écrit en général et à la production écrite en particulier. Voyons dans le tableau ci-dessous, quelles sont les compétences et les objectifs d'apprentissage attendus.

Tableau 35 : Production écrite

Écrit	Compétences	Objectifs d'apprentissage
Production (écrire)	Produire un texte en fonction d'une situation de communication	<p>Respecter une consigne d'écriture.</p> <p>Organiser les informations pour assurer la cohésion de son texte.</p> <p>Utiliser des ressources linguistiques en fonction du texte à produire et du thème.</p> <p>Utiliser des ressources documentaires (textes écrits, documents divers) pour produire.</p>
	Présenter un écrit en fonction de la situation de	Procéder à une mise en page en fonction du type d'écrit à produire et du thème.

« L'Écrit au cycle primaire »

	communication.	Utiliser les ressources typographiques (gros- seur des caractères, surlignage, majuscule). Combiner le texte et l'image pour assurer la complémentarité de l'information.
	Maîtriser les niveaux de réécriture pour améliorer son écrit.	Utiliser des brouillons pour améliorer son texte. Réécrire en fonction des observations de l'enseignant (e). Exercer sa vigilance orthographique, (orthographe des mots usuels, accords...) Améliorer son texte à partir d'une grille de réécriture et de relecture. Faire la révision d'un texte produit en tenant compte d'une grille d'évaluation critériée.

Pour la production écrite, nous relevons dans le programme (Document d'accompagnement-Programme de français 5^{ème} AP. P:63) les critères de l'apprentissage, que nous citons :

L'apprentissage de l'écrit est introduit dès la première année de français à travers des activités allant de la copie à la production de courts textes. En 2^{ème} AP et en 3^{ème} AP l'élève a appris à raconter, décrire, expliquer, donner un avis dans des situations de communication essentiellement orales.

A la fin de cette deuxième année de français, l'élève est loin d'acquérir la compétence pouvant le mener à la production écrite comme nous l'avons vu précédemment dans notre analyse des deux manuels scolaires sur lesquels l'enfant travaille. La production d'énoncés personnels se limite à des exercices de copies.

« En 4^{ème}AP, il a développé des compétences allant de la copie à la production d'un court texte narratif ou documentaire. »

Voyons dans le tableau ci-dessous comment se présente le manuel de 5^{ème} AP.

Tableau 36: Présentation du manuel de 5AP⁵⁹

⁵⁹ La page du sommaire est jointe en annexe N°30

« L'Écrit au cycle primaire »

5AP ----> 6 projets =====> 3 séquences par projet			
Projet 1	Thème	Projet	Objectif
	Le livre	Fiche de lecture	Raconter
Séquences (7 rubriques par séquence)			
Lecture	Un support et une compréhension du texte à la fin ,de laquelle, l'élève doit écrire trois Titres d'histoires » (p :6/7)		
Oral	Un support ludique puisqu'il s'agit d'une mini BD et d'une série de questions suivie d'un exercice où l'élève doit encore écrire des phrases très courtes (titre d'histoire lue). » (p : 8/9)		
Vocabulaire	Classer, remettre en ordre, copier sur le cahier) » (p :10)		
Orthographe	Observer, recopier, trouver. »(p :11)		
Grammaire	Observer, remarquer, transformer. » (p :12)		
Production écrite	Compléter/ retrouver l'ordre/ Imagine trois actions faites par un animal (seul exercice où l'élève produit à l'écrit) ⁶⁰		
Projet	l'élaboration de la fiche de lecture. et l'évaluation où		
Evaluation	La production écrite personnelle est absente de l'évaluation.		

Nous nous intéressons, seulement, à la rubrique « production écrite » et présentons, dans un tableau récapitulatif, la progression de l'apprentissage de l'écrit dans le manuel.

Tableau 37 : Projet 1

Le titre de la production écrite est : Raconter, l'ordre des actions. (p :13) ⁶¹
L'élève ne raconte pas.
Exercice 1 : « complète »/ Exercice 2 : « retrouve l'ordre.... »,. Exercice 3 : « retrouve... ».

⁶⁰ Voir annexe N°30⁶¹ Voir annexe N° 30

« L'Écrit au cycle primaire »

Tableau 38: Projet 2

Projet	2	Page	Rubrique	Consigne
Séquence	2	21	PE ⁶² EV ⁶³ =O	Ex : 2 (B) ⁶⁴ : raconte cette fête (page 21) ⁶⁵ Pas de production écrite ⁶⁶ (page 23)
	3	31	PE EV=O	Ex : 3 (B) : Rédige un paragraphe (raconte une courte histoire....) en suivant des balises.
Séquence	1	43	PE EV=O	Faire parler deux personnages à partir de la BD étudiée à l'oral.....
	2	52	PE=O EV=O	On propose à l'élève un puzzle (une reconstitution de texte. ⁶⁷ Pas de production écrite. ⁶⁸
	3	59	PE	Ex 1 : Trouver les réponses. Ex 2 : Trouver les questions. Aucune préparation sur la structure du dialogue n'a préparé l'élève pour faire ces deux exercices. ⁶⁹ Ex : Faire parler une personne sur son métier (à la maison) ⁷⁰

Tableau 39: Projet 3

Projet	3	Page	Rubrique	Consigne
Séquence	1	72	PE EV=O	EX 4 (B): Décrire un animal EX 5 : Décrire un lieu (une ou deux phrases).
	2	82 83	PE EV	EX 5 (B): Ecrire un court paragraphe descriptif EX 4(B) : Raconte en 4ou5 lignes l'histoire « Les trois papillons» (histoire étudiée en classe en expression orale)

⁶² PE⁶²= Production écrite.

⁶³ EV=O⁶³= Evaluation où n'est pas pris en compte la production écrite

⁶⁴ Les exercices suivis de la lettre (B) sont donnés avec des balises qui orientent l'élève dans sa production. Souvent on lui demande non pas de produire un texte personnel mais seulement de répondre indirectement aux questions où de puiser dans une série de mots, ce qu'il doit utiliser pour la « production » de son texte. Nous joignons en annexe quelques pages du manuel

⁶⁵ Voir annexe N°31

⁶⁶ Voir annexe N°32

⁶⁷ Voir annexe N°33

⁶⁸ Voir annexe N°34

⁶⁹ Voir annexe N°35

⁷⁰ C'est la seule fois, depuis les réformes mises en place, où, il est demandé à l'élève, dans le manuel, de réaliser un travail à la maison.

« L'Écrit au cycle primaire »

	3	89 91	PE EV	EX1 : Ecrire un paragraphe descriptif à partir de 3 messages iconiques ⁷¹ . EX2 (B) : Ecrire une histoire imaginaire et y décrire un animal ⁷² . EX 6 : Décris un jouet qui t'a plu.
--	---	--------------	----------	--

Tableau 40: Projet 4

Projet	4	Page	Rubrique	Consigne
Séquence	1	100 102	PE EV	EX 4 : Ecrire deux phrases explicatives. EX 5 : Ecrire un paragraphe explicatif. EX 6 : Ecrire un paragraphe explicatif.
	2	111	PE EV	EX 7 : Ecrire une phrase explicative pour les cinq sens.
	3	118 120	PE EV	EX 1 (B) : Ecrire un texte explicatif.(EX2 : Ecrire un texte explicatif. EX 8 : Ecrire un court paragraphe explicatif.

Tableau 41: Projet 5

Projet	5	Page	Rubrique	Consigne
Séquence		131	PE EV	N° 6 : « Raconte un voyage que tu as fait ». N'oublie pas de décrire tout ce que tu as remarqué EX4 (B) : Ecrire un texte pour annoncer une nouvelle EX5 : Ecrire un texte explicatif
	2	139 141	PE EV	Sujet 1 : Ecrire un article de presse « L'article de journal est un type de texte spécifique. Pourquoi parler d'article quand aucun apprentissage n'a préparé l'élève ni par les supports écrits ni par les supports iconiques à voir la différence avec les textes étudiés. Sujet 2 : Ecrire trois conseils.(Texte prescriptif non vu par les élèves). EX5 : Paragraphe explicatif.
	3	148 149	PE EV	EX2 : Ecrire un texte documentaire sur un animal. NB : Aucune initiation à la notion du texte documentaire ⁷³ Un sujet au choix : Expliquer un plat ou un sport préféré.

Tableau 42: Projet 6

Projet	6	Page	Rubrique	Consigne
--------	---	------	----------	----------

⁷¹ Voir annexe N°36⁷² Voir annexe N°36⁷³ Voir annexe N°37

« L'Écrit au cycle primaire »

Séquence	2	164	PE EV=O	Compléter deux débuts de lettres
	3	170 171	PE EV	3 exercices pour écrire des annonces. Ex : 5 : Ecrire un lettre.

Observations et commentaires

En nous basant sur ce tableau, nous constatons que l'élève écrit beaucoup plus que les années précédentes. La majorité des productions écrites se résume à des phrases.

Récapitulons dans le tableau ci-dessous, l'importance donnée à chaque type de texte :

Tableau 43 : Récapitulatif des types de texte

Raconte r	Décrire	Explique r	Dialogue r	Annonc e	Docume nt -aire	Lettre	Articl e
21/31/ 83	72/89/ 91	100/102/ 111/118/ 120/131/ 141/149	43/59	131/170	148	164/17 1	139

Observations et commentaires

Nous pouvons dire, que l'importance est donnée au type de texte explicatif.

Deux productions sont demandées : le texte documentaire et argumentatif sans préparation, théorique et pratique, au préalable.

En conclusion, à cette deuxième réforme et en nous basant sur les manuels⁷⁴, nous pouvons avancer les observations suivantes, qui restent des constatations et non un jugement :

En 2^{ème} AP : La ponctuation est négligée et n'est pas travaillée comme élément constructeur de sens.

Le travail en écriture est incomplet puisque toutes les majuscules ne sont pas étudiées ni en script ni en cursive.

La production personnelle est absente.

⁷⁴Nous nous référons aux manuels dans ce premier temps pour voir ce qui est programmé et ce qui est enseigné à l'élève, ensuite nous verrons ce que l'enseignant fait et pense, lors de l'analyse des deux questionnaires qui seront le résultat des enquêtes menées sur le terrain.

« L'Écrit au cycle primaire »

Certaines lettres de l'alphabet ne sont pas travaillées en cursive.

L'élève abordera sa deuxième année de français en ignorant l'existence de la consonne « W /w/ W/w » dans ses différentes graphies.

L'apprentissage des nombres va de 0 à 20. (Vu seulement en 2AP).

En 3^{ème} AP : La production d'énoncés personnels se limite à des exercices de copie.

Les activités en écriture sont abandonnées.

En 4^{ème} AP la production écrite d'énoncés personnels est prise en charge sommairement vers la fin du manuel.

En 5^{ème} AP : L'élève ne voit et ne lit que des textes écrits en script, la cursive a disparu du paysage de l'enfant.

La typologie des textes est respectée puisqu'on lui demande de produire 8 types de texte différents.

La question que nous nous posons est : « Est-ce bien nécessaire de faire, ce grand tour d'horizon de tant de types de textes, alors qu'il aurait fallu, par exemple approfondir « le narratif » et « l'explicatif » qui sont plus présents dans l'environnement communicatif de l'élève.

Le narratif est en rapport avec son jeune âge (raconter des histoires réelle ou fictives) et l'explicatif pour comprendre ce qui l'entoure.

En ce qui concerne cette première réforme, nous dirons que, ce sont les mêmes principes organisateurs qui régissent tout le cycle primaire. Pour les auteurs du nouveau programme, « il est question de consolidation et d'approfondissement des apprentissages. » tandis que pour les auteurs de l'ancien programme, ces principes reposaient sur « la consolidation et le perfectionnement des acquis linguistiques ».

Dans le nouveau programme de 3^{ème} A.P, les deux compétences ciblées en production écrite demeurent les mêmes que celles de la 1^{ère} année d'apprentissage du français, avec les mêmes objectifs d'apprentissage. (Rappelons tout de même que pendant cette première année d'apprentissage, seul l'aspect graphique de l'écriture était développé).

4-1- Troisième réforme de 2008

« L'Écrit au cycle primaire »

Nous présentons la 3^{ème} réforme, au niveau de laquelle, l'enseignement/apprentissage du FLE interviendra en 3AP et dure trois (03) années en raison des résultats peu convaincants de celle qui l'a précédée. Les motifs invoqués dans une circulaire ministérielle sont rapportés dans un article de presse par le « Quotidien d'Oran », 25/07/ 2006 que nous citons.

La circulaire ministérielle précise que l'enseignement de la langue française qui était assuré à partir de la deuxième année primaire, conformément à la décision du Conseil du gouvernement du 30 avril 2002 sera reporté à la troisième année primaire. Les responsables du ministère de l'Education nationale justifient la décision par le fait que les opérations préliminaires de l'évaluation de l'introduction de l'enseignement de la langue française en deuxième année primaire ont démontré une inégalité flagrante dans le niveau d'une wilaya d'Algérie à une autre et d'un établissement à un autre.

Il existe un grand écart entre le niveau d'acquisition de la langue française entre les régions du littoral et les wilayas du Sud d'Algérie et des Hauts Plateaux en raison de plusieurs facteurs, particulièrement le manque d'encadrement qualifié. Selon le ministère de l'Education, la décision du report a été prise suite aux recommandations formulées dans les rapports des inspecteurs, des enseignants et des chercheurs qui avaient participé à la journée d'étude sur « l'évaluation de l'enseignement des langues étrangères dans le cursus scolaire » du 29 mai 2006.

Les participants avaient également conclu qu'une seule année scolaire ne suffit pas pour acquérir les notions élémentaires de la langue d'enseignement (l'arabe) qui est nécessaire pour l'initiation à la première langue étrangère. Aussi, l'enseignement de la langue française en Algérie sera introduit « officiellement » à la troisième année primaire à partir de l'année scolaire 2007/2008.

Pour plus de précisions, nous présentons dans un tableau récapitulatif les deux réformes.

Tableau1 : Récapitulatif des deux réformes « 2003/2008 »

2 ^{ème} réforme de 2003 à 2008	2 ^{ème} AP en 2004/2005	3 ^{ème} AP en 2005/2006	4 ^{ème} AP en 2006/2007	5 ^{ème} AP en 2007/2008
3 ^{ème} réforme de 2008 à aujourd'hui		3 ^{ème} AP en 2008/2009	4 ^{ème} AP en 2009/2010 Cahier d'activités (2010)	5 ^{ème} AP en 2010/2011 Cahier d'activités (2010)

« L'Écrit au cycle primaire »

Dans cette nouvelle réforme (2010), nous remarquons l'élaboration de cahiers d'activités pour les 4^{èmes} et 5^{ème} AP.

Dans les réformes précédentes, les cahiers d'activités n'existaient pas. Les élèves écrivaient sur le cahier de classe. Ce qui est aberrant et étonnant, c'est que dans toutes les réformes, les manuels ne sont guère accompagnés de cahiers d'écritures y compris la 3^{ème} AP dans la 3^{ème} réforme. Cependant, dans la 2^{ème} réforme, le manuel, de 2^{ème} AP, était accompagné d'un cahier d'activités. Nous présentons ci-après le programme des trois années en rappelant les directives ministérielles qui les accompagnent.

Pour ce faire, nous nous basons sur ces dernières et le guide ou document d'accompagnement « imposé » aux enseignants afin d'en faire une comparaison, avec le manuel mis à la disposition des élèves année par année.

Nous indiquons le volume horaire sur chaque année (Programme et documents d'accompagnements de la langue française du cycle primaire (PDALF : 3^{ème}, 4^{ème}, 5^{ème} AP). Cette information nous sera nécessaire, pour comprendre les réponses relatives aux difficultés rencontrées par notre échantillon d'enseignants.

Tableau 2 : Volume horaire

Niveau	Horaire hebdomadaire	Horaire annuel
3AP	3h	84h
4AP	5h15mn	147h
5AP	5h 15mn	147h

Les finalités et les buts de l'enseignement du français (PDALF :3^{ème}, 4^{ème}, 5^{ème} AP, P: 7) sont définies dans la loi d'orientation sur l'éducation nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008) dans les termes suivants : « 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, article2.)

A ce titre :

« L'Écrit au cycle primaire »

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 que qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères.(chapitre II, article 4)

Le français est enseigné en tant qu'outil de communication et d'accès direct à la pensée universelle, en suscitant les interactions fécondes avec les langues et cultures nationales». (Cf. Référentiel Général des Programmes p.:100)

Au niveau, du 2^{ème} palier du cycle primaire ou palier d'approfondissement, l'élève ayant déjà eu 2 années de scolarité en langue arabe, sera initié à la première langue étrangère (le français) ou du moins ce que l'on peut considérer comme tel..

Les compétences étant évolutives, chaque palier du cycle primaire concrétisera un stade de développement selon les degrés :

La 3AP sera l'année de l'initiation,

La 4AP celle du renforcement et du développement.

La 5AP qui est la dernière année sera consacrée à la consolidation et la certification de l'examen à l'entrée au collège.»

Comme pour la deuxième réforme, nous présentons le nouveau programme. L'enseignement du français est passé à trois années.

4-2-Objectifs et compétences attendus en 3AP

4-2-1-Présentation du programme de la 3AP (Cf : RGP, P:7,)

En ce qui concerne le profil d'entrée, il est défini comme étant la synthèse des acquis des élèves, en fin d'un premier palier ou d'un cycle, et cela aux deux plans, pédagogique et psychologique .Dans le tableau ci-dessous, nous résumerons, les critères,, du profil d'entrée en 3AP ;

Tableau 3 : Profil d'entrée en 3AP (RGP)

Psychologique	« L'enfant de 8/9ans est un esprit curieux et éveillé. Parvenu à une bonne maîtrise du langage, il est en mesure de l'exprimer et d'exprimer son avis et ses sentiments.
Pédagogique	L'élève de 3AP vient d'achever le 1 ^{er} palier du cycle primaire. Il a développé des savoirs, des savoir-faire et un savoir être durant les deux premières années

« L'Écrit au cycle primaire »

<p>d'apprentissage.</p> <p>Le français est toujours enseigné en tant que langue étrangère.</p> <p>Les objectifs de cet enseignement sont de développer chez le jeune apprenant, des compétences de communication (oral/écrit).</p> <p>« Il sera initié à la langue étrangère dans des conditions scolaires adaptées à son développement cognitif, la classe constituant le contexte d'immersion privilégié » :</p>		
Communicatif	Cognitif	Linguistique
l'élève va s'inscrire dans des situations de communication où il prendra sa place pour s'exprimer de façon appropriée dans le cadre de l'échange ;	il est amené à développer des démarches pour construire ses apprentissages par la verbalisation et par l'interaction ;	sur le plan linguistique, il prendra conscience du système phonologique, grammatical et lexical de la langue française. »

Pour la 3^e AP, l'Objectif Intermédiaire d'Intégration (OII) sera ainsi défini : « Au terme de la 3^e AP, mis dans une situation de communication significative, chaque élève sera capable de produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole, l'un à l'oral et l'autre à l'écrit » ⁷⁵.

Les choix méthodologiques pour le cycle primaire sont l'APC.

Parler de « compétence », c'est mettre l'accent sur le développement personnel et social de l'élève. Une définition en est donnée :

L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir⁷⁶. Cf. R G P (p : 11)

Chaque compétence se démultiplie en composantes, qui se traduisent en objectifs d'apprentissage. Chaque objectif permet d'identifier des actions pédagogiques, précises, adaptées à un niveau déterminé. C'est à partir des objectifs sélectionnés que se dégage le dispositif d'enseignement/apprentissage sur la base du trip-type : activités, contenus, évaluation.

⁷⁵ griarnet.blogspot.com/.../12/guide-du-maitre-3e-ap.html

⁷⁶ griarnet.blogspot.com/.../12/guide-du-maitre-3e-ap.html

« L'Écrit au cycle primaire »

Les compétences sont évaluables, en « évaluation formative ». En régulant la progression des apprentissages et en « évaluation certificative » ; en certifiant et en reconnaissant les acquis.

La démarche pédagogique préconisée, dans le programme, est une démarche par la découverte supposée en mesure d'enclencher le processus d'apprentissage chez l'enfant.

Fondée sur le cognitivisme et le socio-cognitivisme, l'apprenant serait impliqué dans ses apprentissages et participe au processus d'acquisition des connaissances. Aussi, l'entrée par les compétences appelle le choix d'une pédagogie de l'intégration.

Cette pédagogie repose sur le principe de l'alternance entre situation d'enseignement/apprentissage et situation d'intégration (SI) le détail en annexe E⁷⁷.

Chaque programme est accompagné d'un document d'accompagnement que l'on remet à l'enseignant. Ce document doit guider, ce dernier, dans la préparation de son cours et lui permettre d'atteindre les objectifs préconisés dans le programme.

⁷⁷ checharfle.unblog.fr/.../02/programmedefranais3eap1.pdf

PARTIE II

PARTIE II : Inadéquation entre les manuels, les programmes et la réalité du terrain

Dans cette partie II, nous présentons, tout d'abord, les nouveaux programmes et manuels de la troisième réforme (2), ensuite nous montrerons leur inadéquation avec la réalité.

Cette partie est composée de trois (03) chapitres. Chacun est réservé à un niveau d'enseignement (3AP/4AP/5AP)

Chapitre 1 : Niveau 3AP

Objectifs et compétences attendus en 3AP et présentation du programme de la 3AP(R G P)

1-Programme de 3AP :

Rappelons que le profil d'entrée est présenté dans le tableau 3 ci-dessus. (p:87).

« Le programme de 3^{ème} AP vise, la mise en place d'un stock lexical structuré, la maîtrise de faits de langue fondamentaux, l'acquisition d'un savoir lire (par l'articulation du code et du sens) et l'acquisition d'un savoir écrire (geste grapho-moteur, latéralité et production de courts textes).

A l'écrit, la relation entre les phonèmes entendus dans un mot ou dans un énoncé et la façon de les écrire, peut s'effectuer dans deux sens différents : de la graphie à la phonie (en lecture) et de phonie à la graphie (en écriture).

En écriture, il est précisé que la démarche mettra en œuvre des processus de segmentation de la chaîne parlée, de discrimination auditive, de transcription des phonèmes en graphème et enfin le choix de ponctuation pour traduire l'intonation »⁷⁸.

Chaque programme est accompagné d'un document intitulé « Document d'accompagnement » que l'on remet à l'enseignant. Ce document doit guider ce dernier dans la préparation de son cours et lui permettre d'atteindre les objectifs préconisés dans le programme.

2- Présentation du guide du maître ou document d'accompagnement 3AP :

Présentation du guide est donnée en annexe F

L'élève de 3^{ème} AP aborde la production écrite, par le biais d'activités de (re)production, de complétion et de construction de phrases à partir d'une consigne dans le cadre d'un projet.

⁷⁸ checharfle.unblog.fr/.../02/programmedefranais3eap1.pdf

« L'Écrit au cycle primaire »

« Il copie, puis, il écrit des mots, une phrase ou des phrases destinées au projet. [...] Les productions écrites sont, dans tous les cas, des productions courtes. » (p.129 du guide)

Nous notons que les directives générales sont les mêmes dans les trois programmes et documents d'accompagnement de 3^{ème} AP, 4^{ème} AP, 5^{ème} AP, seuls les contenus linguistiques varient en fonctions des objectifs à atteindre pour chaque niveau.

Il reste, cependant, que le manuel de 3AP, n'est pas accompagné du cahier d'activités comme c'est le cas de celui de la 4^{ème} et la 5^{ème} AP.

Pour présenter ce manuel de la 3AP, ainsi que les deux autres (4AP et 5AP), nous nous sommes basée sur le document officiel de la tutelle qui s'intitule « Guide Pédagogique, Manuel Scolaire de Français 3AP/4AP/5AP ». (GPMSF)

Nous suivrons fidèlement le plan proposé et apporterons les observations générées par notre analyse, progressivement, en suivant la présentation faite par les auteurs⁷⁹ du guide.

1-3-Présentation du manuel scolaire de 3AP (GPMSF 3e AP. P :10) .

La Présentation du manuel scolaire est donnée dans le tableau 5 suivit des commentaires qui s'imposent en annexe G

Comme conclusion à cette présentation du manuel de 3AP par les responsables de la tutelle, nous apportons les remarques suivantes, constatées lors de notre lecture du manuel, du programme et du guide pédagogique.

Nous réitérons notre intérêt pour les activités d'écriture seulement: « Ecriture : « j'écris », « je copie sur mon cahier » et « j'écris sur mon cahier ».

La consigne de l'exercice 5, de la page 20⁸⁰ est : « Je compte le nombre de syllabes de chaque mot, et je montre le chiffre. Rien n'est dit sur la notion de syllabe ni même comment reconnaître ne serait-ce qu'implicitement une syllabe dans un exercice, puisque l'élève n'en est qu'à sa deuxième « activités de lecture ».

La consigne des exercices 1et 2 de la page 21⁸¹ est : « J'écris la syllabe qui manque » dans les mots suivants sans mentionner les syllabes en question :

⁷⁹ Mmes Tounsi M'hamsadji Mina – I.E.E.F/ Bezaoucha Anissa – P.E.S/ Guesmi Mazouzi Sadjia – M.E.F

⁸⁰ Voir annexe N°3

⁸¹ Voir annexe N°5

« L'Écrit au cycle primaire »

-un car..ble (ta)/ des ..ttes (da)/ un ..lèphone (té)/ etc...

Dans l'activité « Situation d'intégration⁸² » on lui demande de recopier la phrase :

« Ma nouvelle école » en cursive sous le dessin de son projet. Comment peut-il le faire lorsqu'il n'a fait l'apprentissage que de quatre lettres « a/i/m/n » et qu'il ignore les autres lettres à savoir le « u/e/é/v/o/l » ?

Même remarque à la page 22 :

« Mes camarades de classe » : Il ne sait pas encore écrire les lettres s/c/r/l.

Cette notion de syllabes et de chiffres serait-elle mentionnée oralement ?

A la page 100, la consigne porte sur la phrase : « Je lis le texte [Le trésor de Josig] et j'indique le nombre de phrases ».

Une question se pose : «pour répondre à la question, l'enfant n'ayant aucune notion de la syntaxe de la phrase, « sujet + verbe + complément » va certainement se baser sur la ponctuation : La majuscule et le point ?

Dans la dernière activité, « J'écris sur mon cahier », on lui demande de construire une phrase avec les mots de son choix.

On lui donne le tableau ci-dessous, comprenant quatre colonnes⁸³ :

Tableau 6 : Consigne [Je construis une phrase avec les mots de mon choix]

Josig	Ramasse	du sable	Jaunes
L'enfant	cherche	des cailloux	blancs
Le petit garçon	trie	des coquillages	bruns
Il		des galets	noirs

L'élève de 3AP passe en 4AP sans savoir :que celui de qui on parle (exercice 3 page 101) est le sujet.

Le mot qui dit ce qu'on fait (l'action) est le verbe (exercice 4 page 101).

Dans la colonne 3 se trouvent les compléments ;

⁸² Voir annexe N°7

⁸³ Voir annexe N°9

« L'Écrit au cycle primaire »

Dans la colonne 4. et les adjectifs

Dans le programme il est stipulé les points suivants à l'écrit :

- identifier le texte, la phrase simple et le mot,
- reconnaitre la phrase interrogative,
- repérer les six signes de ponctuation [.], [;], [!], [?], [:], [-].
- distinguer la phrase affirmative de la phrase négative,
- distinguer le nom du verbe/-reconnaitre et utiliser la relation sujet/verbe ,
- reconnaitre et utiliser les différents déterminants-articles,
- repérer le genre et le nombre des noms,
- reconnaitre les compléments essentiels (COD/COI) et les circonstanciels,
- reconnaitre les adjectifs qualificatifs,
- identifier les adverbes de temps, de manière, de lieu et de quantité.

Il est précisé que ces contenus ne font pas l'objet de leçons de grammaire, mais que les notions seront prises en charge, dans les activités de compréhension orale et écrite » Programme et documents d'accompagnement. Juin 2011, (p :29/30.)

Au niveau de ce tableau ci-dessous, nous regroupons les contenus qui ne font l'objet d'aucun exercice dans le manuel, aussi bien, à l'oral qu'à l'écrit, même implicitement, comme nous l'avons souligné supra.

Tableau 7 : Contenus ne faisant l'objet d'aucun exercice dans le manuel

Consignes	Exemples et commentaires
Identifier le texte, la phrase simple, le mot.	12 textes sont mis à disposition de l'élève mais aucune indication n'est donnée à l'enseignant de manière à ce qu'il permette à l'enfant de comprendre la différence entre les types de textes comme il est stipulé dans le guide à la page 19. -par exemple « Ma nouvelle école » (page 11 du manuel) est un texte très court à dominante descriptive ainsi que le second texte (page 19). -Cette notion est-elle donnée oralement ?
-Repérer et utiliser les	-à aucun moment dans le manuel, l'élève n'est mis

« L'Écrit au cycle primaire »

signes de ponctuation (le point, le point d'exclamation, la virgule, les deux points et le tiret.)	en contact avec les deux points. - la virgule existe mais aucune information n'est donnée quant à son utilisation : « exemple de l'exercice 5 ⁸⁴ de la page 77, la consigne de l'exercice 1 de la page 76 « Je regarde, je lis. ».
-Distinguer le nom du verbe.	Explicitement, aucun exercice n'est donné pour faire la distinction entre le nom et le verbe.
Reconnaitre et utiliser la relation sujet/verbe.	Cette relation n'est ni mentionnée dans les points de langue (table des matières) ni prise en compte dans le manuel.
Distinguer nom propre/nom commun.	Aucun exercice ni exemple n'explique cette distinction.
Reconnaitre les compléments essentiels (COD/COI) et les compléments circonstanciels (cc de temps/ de lieu/ de manière).	Dans l'activité « J'écris sur mon cahier »
Reconnaitre les adjectifs qualificatifs.	Dans l'exercice 4 de la page 77 : « Je complète avec les mots suivants : rouge-orange-jaune. » L'enfant ne reconnaît pas l'adjectif parmi d'autres mots mais complète seulement la phrase.
-Identifier les adverbes de temps, de manière, et de quantité.	

En conclusion, nous constatons que dans le programme, où il est mentionné, qu'à l'écrit, « l'acte d'écrire fera l'objet d'un entraînement régulier et méthodique à travers des activités d'écrit allant de la copie à la production »

⁸⁴ Voir annexe N°8

(p:14), nous n'avons trouvé aucune activité sollicitant l'élève dans une production personnelle.

Chapitre 2: Niveau 4AP

1-Programme de 4AP : Objectifs et compétences attendus en 4AP

1-1-Présentation du programme de 4^{ème} AP

Dans la suite de notre travail, nous présentons globalement le programme de la 4AP au niveau, duquel nous n'avons retenu, que la partie affectée à l'écrit. Nous avons abordé, par ailleurs, la présentation du guide du maître, pour terminer par une dernière présentation, celle du manuel et du cahier d'exercices, présentation accompagnée des observations qui s'imposent.

Les orientations officielles, qui sont les mêmes pour les trois niveaux, ne feront pas l'objet 'une présentation. Nous abordons directement le chapitre consacré à l' « Implication didactique pour la 4AP à l'écrit».

L'apprentissage de la lecture se poursuit par l'articulation entre décodage et compréhension dans une pédagogie de construction de sens. Cette pédagogie a recours à l'anticipation pour la reformulation d'hypothèses de lectures. L'élève est déjà familiarisé avec des textes écrits (contes, textes, dialogues, poèmes, extraits de textes documentaires, lettres...) ⁸⁵

Soulignons que les contes n'ont pas fait l'objet de lecture par les élèves mais ont été écoutés car lus par l'enseignant, Quant au document ayant pour support « la lettre », il n'existe pas.

L'acte d'écrire fait l'objet d'un entraînement régulier et méthodique à travers des activités d'écrit allant de la copie à la production. Ces activités sont constamment liées aux activités de lecture. L'élève sera amené à produire de courts textes dans le cadre de situations problèmes autour d'actes de parole.

La construction de la langue fera l'objet d'un apprentissage explicite. On procédera par remplacement (commutation), déplacement (permutation), effacement (suppression) et addition. Ces opérations, pour étudier le fonctionnement de la langue, sont valables sur le texte et sur la phrase. L'élève nomme des classes grammaticales (noms, verbes, déterminants...) et utilise les accords (ex : singulier/pluriel) pour une mise en place progressive d'une « conscience grammaticale ». La langue devient objet d'étude pour mieux écrire dans le cadre du projet.

⁸⁵ Tous les passages entre guillemets sont des extraits fidèles du Programme et documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire « 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} Année Primaire » (P. 46)

« L'Écrit au cycle primaire »

La différence avec la 3^{ème} AP, c'est que la construction de la langue en 4^{ème} AP, se fera par un apprentissage explicite.

Comme profil de sortie, l'OII est que l'élève « au terme de la 4^{ème} AP sera capable d'insérer, en respectant les paramètres de la situation de communication, sa production orale ou écrite dans un cadre textuel donné. »

A l'écrit « on attend de l'élève qu'il soit capable de :

- maîtriser la correspondance graphie/ phonie régulière,
- maîtriser le para-texte (éléments qui entoure le texte : titre, nom de l'auteur),
- maîtriser l'image du texte : sous-titre, paragraphe(s),
- utiliser la majuscule à bon escient,
- s'appuyer sur les mots connus en lecture pour comprendre un texte court,
- lire les différentes graphies : script, cursive, capitale,
- lire à voix haute avec une bonne diction,
- lire différents types de textes (comptines, récits, BD.....) de manière expressive,
- produire de courtes phrases en utilisant la ponctuation appropriée,
- compléter des dialogues par une ou deux répliques,
- produire de courts textes (quelques phrases) pour dialoguer, raconter et/ou décrire.

Les compétences disciplinaires de la fin de la 4^{ème} AP sont mentionnées dans le tableau ci-dessous

Tableau 8 : Compétences de fin d'année de la 4AP

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
Produire un énoncé d'une vingtaine de mots pour l'insérer dans un texte.	Ecrire pour répondre à une consigne d'écriture.
	Produire des répliques pour un dialogue.
	Produire un texte court.
	Produire une partie d'un texte documentaire.

« L'Écrit au cycle primaire »

Dans le chapitre « Apprentissages linguistiques » dans le GP, nous ne relèverons que ce qui doit être enseigné à l'écrit.

La construction des compétences à l'écrit se fera, par le réinvestissement des acquis de 3^{ème} AP (en écriture et en expression écrite), leur renforcement et leur consolidation.

Elle se fera aussi par la maîtrise de la lecture et du questionnement des textes (qui sont la base de l'activité de production écrite) ; ainsi que par la maîtrise de l'organisation des éléments linguistiques dans la phrase (et au-delà dans le texte).

Les activités d'écriture et de copie se poursuivront, afin de consolider le geste grapho-moteur, pour une meilleure lisibilité du tracé des lettres, des mots, de la phrase. L'élève sera amené à utiliser des actes de parole (présenter, demander, raconter, décrire) et des ressources linguistiques pour produire de courts textes sur un thème donné.

Les moyens linguistiques à mobiliser en fonction de ces objectifs sont définis dans les contenus suivants ⁸⁶ et organisés en quatre grands domaines : vocabulaire, conjugaison, grammaire et orthographe.

Les notions retenues font en 4^{ème} AP, l'objet d'un apprentissage explicite. Cela signifie que l'enseignant fera manipuler les faits de langue en les nommant. Les points de langue seront abordés par rapport à des situations d'enseignement/apprentissage, dans le cadre du projet..

Le volume horaire et la répartition sont les suivants:

- volume hebdomadaire : 5heures 15mn par semaine (soit un total de 147 heures/an)
- nombre de projets : 3 à 4 projets par an⁸⁷ ;
- durée d'un projet : 6 à 7 semaines ;
- durée d'une séquence : 8 heures environ ;
- types d'activités : plusieurs activités sont alternées : compréhension/expression orale, lecture/écriture et production écrite.

Le document, nous donne le déroulement d'une séquence (sur 02 semaines)

⁸⁶ Ces contenus sont donnés dans le détail dans les pages 61/62/63/64/65/66.

⁸⁷ Dans le manuel, il n'est mentionné que 3 projets. Voir annexe N°11

Tableau 9 : Déroulement d'une séquence

Séance	Durée	Activités
1 ^{ère} séance	1h30mn	Oral : compréhension/production. Lecture : compréhension de texte.
2 ^{ème} séance	1h30mn	Texte : activité de lecture. Vocabulaire : exercices écrits.
3 ^{ème} séance	2h	Grammaire : exercices écrits. Préparation à la production écrite.
4 ^{ème} séance	1h 30	Conjugaison. Orthographe. Lecture suivie et dirigée.
5 ^{ème} séance	1h30mn	Production écrite. Evaluation / bilan.
6 ^{ème} séance	1h	Début d'une nouvelle séquence.

Voyons, maintenant, ce qui est retenu et donné comme consigne aux enseignants dans le guide du maître.

Dans le profil de sortie, il est rappelé l'OII de la 4e AP, ainsi que « les compétences, les objectifs et les activités »⁸⁸. voir le détail en annexe H .

Les « Compétences, objectifs et activités » se trouvent mentionnés, dans le programme.

Les principes méthodologiques sont basés sur deux approches. L'AC et l'APC qui sont expliquées au maître. Voir le détail en annexe I

1-2-Organisation du manuel scolaire

⁸⁸ griarnet.blogspot.com/.../2008

« L'Écrit au cycle primaire »

L'Organisation du manuel scolaire est présentée en annexe J .

Une présentation des trois séquences du « Projet 1 », du manuel de 4^{ème} AP, détaillée, est donnée comme modèle dans le document.

Nous présenterons uniquement les rubriques au niveau desquelles nous avons constaté certaines anomalies ou absence de clarté que nous signalons dans la colonne «observations ».

Ces observations sont faites objectivement. Nous ne portons aucun jugement.

Tableau 12 : Présentation du projet 1 de la 4APet observations

Projet 1 Séquence 1			
Activité : « Je lis et j'écris »			
Ex: n°	Page	Consigne	Observations et commentaires
Ex :4	17 ⁸⁹	Complète les mots des phrases suivantes par : cr/tr/cl /pl Le maître entre dans la classe Lis les mots suivants et classe-les en liste : (tr), (pr), (cr), (gl), (dr).	Dans cette première consigne, il manque le point final. Les énoncés sont séparés les uns des autres par un tiret. Seul le dernier est ponctué d'un point. Les deux lettres sont données en script et il doit les insérer dans un mot en cursive. ⁹⁰ On lui demande de faire un exercice sur un texte qu'il n'a pas encore vu ⁹¹ .
Ex :5			

⁸⁹ Voir annexe N°18

⁹⁰ Rappelons que l'élève n'a pas fait l'apprentissage de l'écriture en script en 3AP, sa première année de français.

⁹¹ Voir annexe N°19

« L'Écrit au cycle primaire »

Ex :6		Un titre- Un crayon- Une glace.... Trouve d'autres mots dans le texte de la page suivante et écris-les dans ce tableau :	« Est-ce logique pour un enfant, et pour la grande majorité des élèves algériens , qui n'en sont qu'à leurs premiers balbutiements d'une langue étrangère? »
Projet 1/Séquence 2			
EX : 6	31	Ecris les mots qui contiennent le son [z] « ze » : Les mimosas sont jaunes. Les oiseaux se cachent dans les roseaux. Trouve d'autres mots et écris-les dans le tableau.	Les deux lettres sont données en script et il doit les insérer dans un mot en cursive
Projet 1 /Séquence 3			
EX : 5	45	Complète avec les mots « k », « qu », « c ». <i>Un ... de ... arottes.</i> <i>Le be... du ... anard est plat.</i> <i>La cas... ette du joueur.</i>	Les deux lettres sont données en script et il doit les insérer dans un mot en cursive.

Activité : « J'apprends à écrire » Séquence 1

ExN°	Page	Consigne	Remarques et commentaires
	25	Dans le texte, trouve les groupes	A la page 24 ⁹² on lui explique comment éviter la répétition des

⁹² Voir annexe N°20

« L'Écrit au cycle primaire »

1		nominaux.....	groupes nominaux, notion qu'il découvre car cette notion n'a pas été vue en 3 ^{ème} AP et on lui parle de « sujet du verbe », « complément du verbe ». A aucun moment en 3 ^{ème} AP, cet apprentissage explicite ou implicite n'a été fait.
2		Remplace les mots mis entre parenthèses par le pronom qui convient : lui, les « Le roi croit que ses lunettes jouaient un mauvais tour (au roi).	La correction serait--elle donnée pour montrer et expliquer la place du pronom ? Le roi croit que ses lunettes lui jouaient un mauvais tour. ⁹³

Activité : Production écrite /Séquence 1

Ex :N°	Page	Consigne	Observations et commentaires
1	26 ⁹⁴	A la fin de cette première séquence, tu dois imaginer un début au texte encadré. Tu dois écrire deux (02) phrases pour raconter le début de l'histoire en utilisant les éléments suivants : -deux personnages : Capucine, la petite fille et Cropule le chat ; -un lieu : une	Ecrire deux phrases, n'est-ce pas fastidieux pour un élève qui n'a fait que « repérer »,« classer »,« recopier », « remplacer » durant la 3 ^{ème} AP et durant cette première séquence, de lui demander d'emblée, de produire deux phrases , car nous sommes dans l'activité « production écrite » ? N'est-ce pas trop tôt ? L'enfant a-t-il les compétences et tous les outils pour une telle démarche, lui qui n'a jamais produit une phrase personnelle jusqu'à cette étape ?

⁹³ Voir annexe N°21⁹⁴ Voir annexe N°22

« L'Écrit au cycle primaire »

		chambre ; -un moment : la visite du médecin .	
Activité : Production écrite /SEQUENCE 2			
	40	Tu lis/ Tu classes/ Tu mets en ordre/ Tu feras des dessins.	On propose dans cette rubrique non pas une production personnelle mais seulement un exercice puzzle.
Activité : Production écrite /Séquence 3			
B	55 ⁹⁵	A partir de ces vignettes, écris un petit texte de cinq (à 6 phrases pour raconter l'histoire du petit prince et du Renard.	Dans la rubrique « J'identifie » on lui explique les rudiments du dialogue mais pas le passage d'un discours direct à un discours indirect ⁹⁶ .
Activité : Pause /évaluation Séquence 1			
Ex: N°	Page	Consigne	Remarques
Tous les exercices	27	Je réponds oralement, J'écris dans mon cahier : Ecris les mots.... Relève les noms.... Classe les mots...	La production écrite n'est pas prise en compte dans l'évaluation.
Activité : Pause /évaluation Séquence 2			

⁹⁵ Voir annexe N23⁹⁶ Voir annexe N°24

« L'Écrit au cycle primaire »

Tous les exercices	41	-Je réponds oralement, J'écris dans mon cahier : Ecris les mots.... Relève les noms.... Classe les mots...	La production écrite n'est pas prise en compte dans l'évaluation.
Activité : Pause /évaluation Séquence 3			
1	57 ⁹⁷	Je fais le point sur mes productions écrites : (j'apprends à écrire) -écris les mots... -retrouve les mots.... -écris une ou deux expressions par lesquelles peut commencer un conte.....	Commentaire Pourquoi parler de production écrite, quand les exercices proposés ne font pas appel à la créativité personnelle de l'élève ?

1-4-Organisation du cahier d'activités de la 4AP

Nous nous sommes intéressée, également, au cahier d'activités. Nous présentons le projet 1 de manière à constater ce qui est fait et ce qui est en relation avec le manuel de l'élève.

La première remarque que nous avons relevée, lors de notre lecture, est que tout l'ouvrage est écrit en script et pas un seul mot en cursive, alors que, l'élève répond aux questions et fait les exercices sur ce cahier.

Le sommaire nous présente ce cahier divisé en catégories⁹⁸. Intéressons-nous à la séquence 1, du projet 1. Les observations, que nous apporterons, sont valables pour l'ensemble du manuel à quelques exceptions qui seront signalées au fur et à mesure de notre présentation.

Tableau 13 : Présentation du cahier d'activités de la 4AP

⁹⁷ Voir annexe N° 25

⁹⁸ Voir annexe N°26

« L'Écrit au cycle primaire »

Projet 1		
Séquence 1		
Activités	Consignes	Observations et commentaires
Activités pour lire et écrire. (p :6)	-réponds/ complète/	L'écriture est basée sur des exercices de copie ou de complétion.
Lecture /compréhension (p :8/9)	-réponds/ complète/ remplace.	Toutes les réponses sont demandées par écrit.
Vocabulaire (p : 10) « Des lettres et des mots »	Rappel ⁹⁹ : 26 lettres forment l'alphabet : « 6 voyelles » et « 20 consonnes »	Ce n'est pas un rappel car à part l'ordre alphabétique qui a été donné en 3 ^{ème} AP (ex : 4 p 85 et ex : 3 p 93) c'est la première fois que sont nommées ces deux composantes : « voyelles » et « consonnes ».
Grammaire (p :11) « Le texte, la phrase »	Rappel ¹⁰⁰ : un texte est formé de phrases. -une phrase est un groupe de mots en ordre et qui a un sens	Les deux éléments cités n'ont pas été étudiés en 3 ^{ème} AP. L'élève sait qu'une phrase commence par une majuscule et se termine par un point. A part ces notions, il ne sait pas ce qui se passe à l'intérieure de la phrase. Il n'a aucune notion de l'ordre des mots qui donnent un sens à la phrase. Seul un élève usitant le français, en dehors de l'environnement scolaire ou baignant dans un milieu francophone, peut être dans la possibilité de répondre à toutes ces consignes. L'élève n'a pas encore appris d'une façon

⁹⁹ Voir annexe N°27¹⁰⁰ Voir annexe N°28

« L'Écrit au cycle primaire »

	<p>-ex : recopie les phrases qui ont un sens...</p> <p>-ordonne les mots pour faire une phrase...</p> <p>-détache les mots de chacune de ces phrases...</p> <p>4-sépare d'un trait les quatre phrases du texte...</p>	<p>explicite, c'est-à-dire par une série d'exercices que l'élément central de la phrase est le « verbe » autour duquel gravite « le sujet » et le « complément » ou « l'adjectif ».</p> <p>Dans l'exercice 4¹⁰¹ la phrase commence par la majuscule. Tout va bien, mais il y a un nom propre « Petit Poucet », (donc deux majuscules) qui sont une seconde contrainte. Une difficulté pour les élèves dont les contes de fée occidentaux ne sont pas leurs lectures quotidiennes et ne font pas partie de leur culture.. Non seulement, ces deux majuscules peuvent poser un problème, mais il y a aussi la virgule dont ni le rôle ni l'emploi n'ont été vus explicitement par des exercices en 3^{ème} AP.</p>
<p>Conjugaison (p 12) « L'infinitif du verbe »</p>	<p>Rappel¹⁰²:</p> <p>-partir est l'infinitif du verbe.</p> <p>-« faire », « finir », manger » sont d'autres infinitifs.</p> <p>-les verbes à l'infinitif peuvent se</p>	<p>L'apprentissage d'un verbe conjugué et de son infinitif n'a jamais été abordé.</p> <p>Le verbe est abordé sur le plan sémantique :</p> <p>-Dans la rubrique « J'identifie » (p48)</p> <p>« Dans un dialogue, tu peux remplacer les verbes « dire », et « parler » par des verbes comme : demander, répondre, affirmer, gronder.....</p> <p>Ces verbes précisent la manière de parler et le ton de la voix (joie, colère, surprise.....).</p>

¹⁰¹ Voir annexe N°28¹⁰² Voir annexe N°29

« L'Écrit au cycle primaire »

	terminer par : -er-ir-re-oir	Aucune information, ni sur la notion des 3 groupes, ni sur la conjugaison avec les pronoms personnels qu'ils utilisent sans savoir les conjuguer. Aucun verbe en « oir » n'est donné à titre d'exemple dans les exercices ¹⁰³ .
Expression écrite (p 14/15)	Lis Recopie Remplace Relève Choisis Ex5 : raconte en deux phrases	C'est la seule production écrite personnelle qui est demandée à l'élève.

Dans les deux autres séquences, nous n'aborderons que les rubriques, dans lesquelles nous aurons relevé des observations ou un complément d'informations.

Dans la rubrique « Rappel » où l'on retrouve les activités de « vocabulaire », « grammaire », « orthographe » et « conjugaison », nous pouvons, d'ores et déjà, avancer que quatre-vingt pour cent (80%) des points supposés vus et acquis en 3^{ème} AP ne l'ont pas été.

Nous avons déjà relevé ce qui a été étudié implicitement ou explicitement en 3^{ème} AP et nous nous attarderons sur ce qui n'est guère un rappel dans le tableau ci-dessous.

Tableau 14 : Présentation des séquences 2 et 3 du projet 1

Projet 1

¹⁰³ Voir annexe N°29

« L'Écrit au cycle primaire »

Séquence 2		
Activités	Consignes	Observations et commentaires
Lecture /compréhension (p 18/19)	-Réécris au pluriel la phrase du texte : « Le jeune garçon raconte l'histoire. »	Un seul exercice en 3 ^{ème} AP (p :73) exercice 6, au niveau duquel l'élève doit « regarder »,et « dire » où mettre le déterminant devant les images proposées : l'arbre, le gland, la pomme, les arbres. Aucune information expliquant que le pluriel de ces trois articles est le même. Aucun exercice n'est donné pour vérifier que l'élève a compris !!!!! Comme cela a été fait avec le déterminant « un » et son pluriel « des » (p :93, exercice 5, 3 ^{ème} AP) Le pluriel de l'adjectif n'a pas été abordé en 3 ^{ème} AP. La conjugaison des personnes du pluriel en dehors de « nous » dans le cas de quatre verbes « nager », plonger », « ranger », « manger » (p :75) n'a pas été vue. Seul le verbe « laver » a été conjugué aux quatre premières personnes du singulier mais oralement (p : 80).
Vocabulaire (p :20)	Rappel : -les mots étiquettes , on range les mots par ensemble . -l'ensemble de ces mots forme une collection.	Ces deux termes (en gras) sont vus pour la première fois.
Grammaire ¹⁰⁴	Rappel	L'interrogation avec inversion du sujet n'a

¹⁰⁴ Voir annexe N°30

« L'Écrit au cycle primaire »

<p>(p :21)</p> <p>«Les phrases pour interroger »</p>	<p>On peut dire :</p> <p>-Est-ce que tu sais qui je suis ? ou encore :</p> <p>-Sais-tu qui je suis ?</p> <p>-ex :3</p> <p>Complète à l'aide des mots suivants :</p> <p>-« Qui, pourquoi, où, quand »</p>	<p>pas été abordée en 3^{ème} AP</p> <p>On donne quatre interrogatifs pour quatre phrases. Seulement, plusieurs réponses sont possibles pour la même phrase, et cela peut déconcerter l'élève.</p> <p>« Qui » ou « Où » est Cendrillon ?</p> <p>« Où » ou « Quand » ou « Pourquoi » a-t-elle perdu sa chaussure magique ?</p>
<p>Conjugaison</p> <p>(p :22)</p> <p>« Le présent du verbe être »</p>	<p>Rappel :</p> <p>-Le verbe être au présent prend :</p> <p>-les formes du singulier :</p> <p>-les formes du pluriel :</p>	<p>C'est la première fois qu'un verbe est conjugué à toutes les personnes.</p>
<p>Expression écrite (p24/ 25)</p>	<p>-ex : 5¹⁰⁵</p> <p>Est-ce qu'on peut croquer la lune ?</p> <p>-Explique ta réponse en deux ou trois</p>	<p>L'élève a, jusqu'à présent, travaillé sur le conte c'est-à-dire sur la narration mais pas sur la structure du texte explicatif.</p>

¹⁰⁵ Voir annexe N°31

« L'Écrit au cycle primaire »

	<p>phrases.</p> <p>-Ex :1</p> <p>-place les quatre virgules, les quatre points et les majuscules.....</p>	<p>L'élève peut seulement placer la première majuscule car il sait le faire. Mais, pour les « virgules » les autres « majuscules » et « les points » dans la phrase, nous pensons que ce sera difficile car aucun apprentissage explicite n'a été fait.</p> <p>NB : Dans la rubrique « Je repère les points de langue » de la page 148 à 172, qui se trouve à la fin du manuel, aucune notion du rôle de la ponctuation n'est donnée.</p>
--	---	---

Projet 1 /Séquence 3		
Activités	Consignes	Observations et commentaires
<p>Lire et écrire. (p :26)</p> <p>« Donne un ordre, un conseil »</p>	<p>Ex : 2</p> <p>devant chaque phrase, écris si c'est un ordre ou un conseil</p>	<p>La distinction n'a jamais été vue.</p>
<p>Vocabulaire (p : 30)</p> <p>« La ponctuation »</p>	<p>-rappel :- les signes de ponctuation sont : (.)-(,)-(;)-(!)-(?)-(:)-(...),(« ... »)</p>	<p>(:), (...), (,) ,(;) ces composants de la ponctuation n'ont pas été abordés</p>
<p>Grammaire (p 31)</p> <p>«La phrase affirmative, négative et exclamative »</p>	<p>Rappel</p>	<p>Toutes les notions données comme étant un rappel « affirmative », « négative »... sont nommées pour la première fois</p>
<p>Conjugaison</p>	<p>Rappel :</p>	<p>Toutes les notions données</p>

« L'Écrit au cycle primaire »

(p : 32) «Je, Tu, Nous , Vous »		comme rappel : pronoms de conjugaison, pronom de conjugaison singulier / pluriel, sont cités pour la première fois.
Expression écrite (p 34/37)	-réponds quelle remarque fais-tu.... -retrouve les.. -choisis... -remets en ordre...	Aucune de ces consignes ne demandent à l'élève une production écrite et personnelle.

En conclusion à cette première présentation analytique, du manuel et du cahier d'activités, concernant les 3 séquences du Projet 1, nous avons constaté que l'élaboration de ces deux documents n'est pas une suite progressive et cohérente du manuel de 3^{ème} AP.

Il n'a pas été tenu compte des acquis et surtout des « **non-acquis** » de la 3^{ème} AP.

Le choix des supports, aussi bien des exercices ,que des textes étudiés dans la rubrique « Je lis », s'adresseraient plutôt à une certain public, baignant dans un bain linguistique francophone ou ayant bénéficié d'un près scolaire dans une crèche privée. La communication orale et écrite, y est faite en langue française. Les contes et les histoires émanent de la littérature occidentale et sont lus et racontés en langue française.

Le public, algérien moyen, de tous les horizons du territoire national, ne se reconnaîtra pas dans cette culture et pourtant ce ne sont pas les contes et les récits du terroir qui manquent.

Le cahier d'activités est un outil utile qui pourrait être efficace car il oblige l'élève à répondre par écrit à tous les exercices, quelle que soit la rubrique. Le point faible est que les « rappels » ne sont pas des rappels déjà vus mais de notions nouvelles et incomplètes pour l'élève qui ne manipule pas la langue en dehors de la classe.

« L'Écrit au cycle primaire »

Dans le tableau ci-dessous, sont mentionnées des observations générales et des commentaires

Tableau 15 : Observations générales et commentaires

Séquence 1		
Rubrique / Page	Énoncé	Observations et commentaires
Oral (p : 16)	Melle Craie-en-tête ¹⁰⁶	Un prénom algérien ne faciliterait-t-il pas la compréhension ? Tous les enfants ne sont pas parabolisés donc ne connaissent pas ce dessin animé.
« J'apprends à écrire » (p :21)	« Rougou est un monstre de placard » ¹⁰⁷	Est-ce le quotidien de l'algérien moyen ? Peut-il vraiment savoir que « Rougou » est un nom propre et de robot ?????
« Je lis » (p :22)	« Dans la forêt amazonienne » ¹⁰⁸	Pourquoi aller si loin ? La littérature algérienne regorge de récits d'aventure permettant à l'élève de comprendre facilement la structure d'une narration
« Atelier de lecture » (p :29)	Voici trois contes célèbres : ¹⁰⁹ -Le petit chaperon Rouge, -Blanche-Neige, -Cendrillon Tu les connais, relis-les.	Célèbres pour qui ? Peut-être pour ceux qui sont passés par la crèche mais pas pour les autres.

¹⁰⁶ Voir annexe N°32¹⁰⁷ Voir annexe N°33¹⁰⁸ Voir annexe N°34¹⁰⁹ Voir annexe N°35

« L'Écrit au cycle primaire »

	-Cherche un livre de contes à la bibliothèque. Choisis un conte, lis-le.	Beaucoup d'écoles ainsi que certains villages ne possèdent pas de bibliothèques. Lis-le. N'est-ce pas prétentieux de demander à un enfant (qui débute) de lire dans une langue étrangère un conte ?.Ce sont les parents qui le font quand la langue est maternelle. Certains parents algériens peuvent prendre en charge cette lecture, car ils maîtrisent la langue, mais ce n'est pas le cas de tous les parents.
Séquence 2		
« Je lis » (p :36)	«Le crocodile et le chasseur » -Un jour.....Le lièvre trouve une ruse »	Le texte est « bancal » car entre le chasseur qui dit : « .Je t'ai sauvé la vie ! » et le lièvre qui arrive, on ne sait pas ce qui se passe ??? Le texte se termine sans expliquer la ruse. L'élève reste sur sa faim car le suspens de l'histoire demeure. Donc, on est en droit de se demander, à part la structure grammaticale du récit, quel est l'intérêt sémantique de cette histoire qui se termine en queue poisson. L'élève ne connaîtra jamais quels étaient les conseils ou la morale de l'histoire.
« Je lis » (p :46)	« Un bon conseil » « Un corbeau.....Suis mes conseils et tu en seras débarrassé. Quelques jours plus tard, le serpent est tué... « L'interrogatoire »	Ce texte adapté est plus accessible car le nom du héros est déjà familier à l'élève. Donc c'est une contrainte en moins.

« L'Écrit au cycle primaire »

<p>« Je lis » (p :50)</p>		
<p>« Atelier de lecture »(p : 59)</p>	<p>« Voici le début d'une histoire », tu vas la terminer en t'aidant des éléments de « l'arc-en-ciel »</p>	<p>Dans cet exercice, l'élève doit seulement inventer la fin car tout le reste est donné</p> <p>A aucune étape de ce premier projet basé sur le conte, l'enfant n'a été sollicité pour écrire un début ou une suite à un récit de son invention. Pourtant, tout au long du projet, des outils de travail lui ont été donnés.</p>

Nous avons relevé que les contes cités, dont la majorité sont adaptés et ont pour culture:

- française (p 18/22/26/32/46),
- africaine (p36) ,
- zaïroise (p42),
- russe (p35).

Encore une fois, aucun conte du terroir n'a trouvé place dans le choix des auteurs de ces manuels. Pourquoi ?

Nous terminons cette deuxième partie en présentant les deux manuels de la 5^{ème} AP, dernière année du primaire

Chapitre 3 : Niveau 5AP

1-Objectifs et compétences attendus en 5AP

Nous allons aborder la 5^{ème} AP, le dernier niveau du cycle primaire : et présenter les « Objectifs et les compétences » préconisés par la tutelle.

1-1-Présentation du programme de 5^{ème} AP

Dans la suite de notre travail, nous exposerons, globalement, le programme de la 5AP en ne retenant que la partie concernant l'écrit. Nous aborderons, ensuite, la présentation du guide du maître suivie de celle du manuel et du cahier d'exercices dans laquelle nous ferons les observations qui s'imposeront.

Les orientations officielles étant les mêmes pour les trois niveaux, nous passerons directement au chapitre « Implication didactique pour la 5^{ème} AP à l'écrit». ¹¹⁰

La 5^{ème} AP est l'année de la consolidation des apprentissages. 4 points sont à retenir concernant la production écrite, utiliser les différentes graphies, écrire pour dire ce qui a été compris,, donner un avis sur un texte lu (écrire pour garder des traces) et écrire, pour s'exprimer librement dans des situations de compréhension simples et courantes.

Nous reprenons le texte officiel où sont présentés les critères du « profil de sortie de l'élève à l'écrit »

Exploiter des indices (illustrations, code, mots connus, ponctuation, typographie, amorce des paragraphes, et silhouette des textes) pour formuler des hypothèses ; produire des textes pour raconter, pour décrire, pour informer ; utiliser une grille critériée pour produire et/ou améliorer un écrit ; produire un écrit sur « le modèle de... », donner un avis personnel sur un texte lu ou entendu ; et produire de manière individuelle sur un thème donné, à partir d'une consigne.

Comme « principes théoriques » dans « la démarche pédagogique » (p.163) nous retenons ce qui suit :

¹¹⁰ Toutes les informations qui suivent sont officielles et émanent du document « Programmes et documents d'accompagnements de la langue française du cycle primaire (3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} Année Primaire), juin 2011, Nouveau programme, République Algérienne Démocratique et Populaire. Ministère de l'Éducation Nationale.

« L'Écrit au cycle primaire »

L'écrit, comme instrument de communication, trouve une place importante dans le programme de 5^{ème} AP, notamment au vu de l'évaluation finale de fin de cycle.¹¹¹

Les apprentissages linguistiques sont envisagés dans le cadre d'une approche commutative. Ils sont conçus de façon progressive. (La méthode est passée d'un enseignement implicite à un enseignement explicite depuis la 4^{ème} AP). Les éléments linguistiques sont au service de la compréhension et de la production.

Un second point est abordé dans cette « démarche pédagogique ». Celui de la résolution de situations problèmes. Elle est définie comme « une situation d'apprentissage conçue par l'enseignant dans le but de créer un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à résoudre. »

Elle est composée d'un support (éléments matériels figurant dans la situation : texte, image, document sonore¹¹²), d'une tâche ou une activité que l'élève doit réussir, et d'une consigne (l'ensemble des instructions de travail)

Dans le chapitre « La production écrite » de notre travail, un résumé de l'apprentissage de l'écrit est donné :

L'apprentissage de l'écrit est introduit dès la première année de français (3^{ème} AP) à travers des activités variées allant de la copie à production écrite de courts textes¹¹³.

-En 4^{ème} AP, l'élève a appris à raconter, décrire, expliquer, donner un avis dans des situations de communication essentiellement orales. Il a développé des compétences allant de la copie à la (re) production d'un court texte narratif ou documentaire.

-En 5^{ème} AP, dernière année du CP, sont mises en place, une pédagogie de l'écrit, qui repose sur des principes didactiques, et une démarche pédagogique cohérente. L'écrit est une activité complexe qui mobilise des opérations intellectuelles simultanées. L'élève doit se représenter « l'écrit à produire », « chercher des informations », « les planifier », « les organiser », « utiliser une langue correcte pour produire et relire le texte pour l'améliorer ».

¹¹¹ La 5^{ème} AP est la dernière année du cycle primaire. Le passage en 1^{ère} Année Moyenne se fait par un examen national.

¹¹² On parle de document sonore, mais il est bon de préciser que dans 95% des écoles, ce moyen de communication n'existe pas.

¹¹³ Dans la réalité scolaire, l'élève ne rédige pas de production écrite de courts textes (Voir présentation et analyse du manuel de la 3AP.

« L'Écrit au cycle primaire »

La production écrite est l'objectif à atteindre, dans le cadre du projet, pour faire produire différents textes : « pour raconter », « pour décrire », « pour informer et/ou pour dialoguer ».

Les principes didactiques retenus, sont de développer chez l'élève des compétences qui relèvent des « savoirs pour faire » c'est-à-dire des savoirs procéduraux et des savoirs sur...c'est-à-dire déclaratifs (comme la grammaire, le vocabulaire.....).

Il faut confronter les élèves à des tâches d'écriture régulières et variées car c'est en s'exerçant que l'élève apprend à écrire. Il est essentiel, d'inscrire l'écriture dans une démarche d'évaluation formative. Il est très important de privilégier « le processus d'écriture » plutôt que le texte fini, c'est-à-dire le produit.

Ce qui est retenue, comme démarche, c'est « la compétence scripturale », c'est-à-dire l'ensemble des savoirs et des savoirs faire qui permettent de produire différents textes, et s'appuie sur la lecture de textes, leur identification (par le relevé des indices linguistiques, et non linguistiques, pour arriver à la production.

Après avoir lu et compris le texte, l'élève est amené à produire collectivement ou individuellement un texte.

Le dernier point pour réussir une production écrite, est le moment de réécriture définit par la tutelle, comme étant un moment qui « recourt à différents procédés »selon le cas.

La réussite d'une pédagogie de l'écrit suppose une nouvelle organisation de la classe, avec un aménagement spatial et une gestion du temps, qui alterne, temps collectif et temps individuel.

Le document conclut et précise que « c'est dans le projet que l'activité d'écriture, qui est une activité de communication, trouve sa finalisation. C'est le projet qui inscrit la production écrite dans une situation qui lui donne du sens par son enjeu social. »

Nous retenons dans « les apprentissages linguistiques », qu'

« en 5^{ème} AP, de nouvelles notions sont étudiées au niveau du texte et au niveau de la phrase. Les différents acquis linguistiques ont pour but essentiel de donner à l'élève, les éléments nécessaires à l'amélioration de son expression, tant orale qu'écrite, dans différentes situations de communication. » (p183)

La pédagogie du projet est retenue dans « les projets pédagogiques ».Il est précisé que

« L'Écrit au cycle primaire »

« ce n'est pas une fin en soi, c'est un moyen pour confronter les apprenants à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage significatives. Il ne doit en aucun cas occulter les apprentissages au profit à réaliser. C'est donc le cadre dans lequel se réalisent les apprentissages. Le projet, considéré dans sa globalité, constitue l'organisateur didactique d'un ensemble d'activités. Il est conçu sous forme de séquences ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques. Le projet permet d'installer une ou plusieurs compétences définies dans le programme. » (p184)

Dans cette « démarche de projets », sont définis les rôles de l'enseignant et de l'apprenant.

Dans sa démarche de projet, l'enseignant se doit , de tenir compte des besoins et des intérêts des apprenants, ¹¹⁴ ,d'agir comme médiateur et non comme dispensateur de savoir, -de négocier avec les apprenants les objectifs et les moyens.¹¹⁵

L'apprenant, quant à lui « est impliqué dans un projet est un partenaire actif dans le processus de son apprentissage. Il « apprend à apprendre » par une recherche personnelle. **Existe-t-elle dans la pratique ? NON car toutes les activités proposées sont directives et exclues l'apprenant de toutes initiatives personnelles.**

Le projet est « réfléchi », « calculé », « progressif » et « mesuré ». Cela implique ,qu'il soit d'emblée construit puis régulé au fur et à mesure de son déroulement. » (RGP)

En conclusion, des situations d'intégration sont proposées, à la suite d'activités d'apprentissage, censées, installées chez les apprenants, les savoirs et les savoir-faire en relation avec les compétences ciblées.

Nous voyons maintenant ce qui est proposé concrètement dans la répartition annuelle du programme de français. Nous ne retenons que ce qui est donné dans le cadre de la production écrite.

Il existe une discordance, entre le programme et le manuel que nous présentons dans le tableau ci-dessous.

Tableau n°16 : Discordance entre le manuel et le programme¹¹⁶

Projet	Programme	Manuel
--------	-----------	--------

¹¹⁴ Dans la 1^{ère} partie de notre travail nous avons constaté que ce n'était pas le cas, l'enseignant ne fait qu'exécuter ce que la tutelle (les inspecteurs et les programmes) lui demande de faire, sans tenir compte ni des besoins, ni des lacunes de l'apprenant.

¹¹⁵ Là, aussi, en analysant les manuels, nous avons constaté que tout était organisé et prévu. Aucune négociation n'est possible.

¹¹⁶ Voir annexe N°37 et N°38

« L'Écrit au cycle primaire »

1	Le dialogue dans le récit.	Faire connaître des métiers.
2	La description dans le récit.	Lire et écrire un conte.
3	Lire et écrire un texte documentaire (informatif)	Lire et écrire un texte documentaire
4	Lire et écrire un texte documentaire (informatif)	Lire et écrire un texte prescriptif

Les moments forts de ce programme sont au nombre de quatre (4) et sont donnés dans le tableau ci-dessous..

Tableau 17 : Présentation du Projet I du programme de la 5AP

Projet 1 : Le dialogue dans le récit			
Semaine	3	5	7
Séquences	1	2	3
Entraînement à l'écrit 4 ^{ème} jour	Mise en ordre de vignettes d'une BD	Rétablir l'ordre des répliques d'un dialogue	Complétion d'un dialogue par une ou deux répliques
Production 5 ^{ème} jour	Complétion d'une à deux bulles de la BD) 1 ^{er} jet	Complétion de trois bulles de la BD (les événements : 1 ^{er} jet	Complétion d'une ou deux bulles (fin de la BD) 1 ^{er} jet
Réécriture 6 ^{ème} jour	Production écrite : 2 ^{ème} jet	Production écrite : 2 ^{ème} jet	Production écrite : 2 ^{ème} jet

Signalons, que ce projet 1, n'est pas pris en charge dans le manuel. Nous constatons, dans ce dernier que même en dernière année de son cycle primaire, l'élève a pour consigne de produire un écrit : mettre en ordre, rétablir un ordre, et compléter

Une question s'impose. « Où est le verbe qui incite l'apprenant à **PRODUIRE** ? **Il n'existe pas dans cette présentation du programme!!!!** »

Tableau 18 : Présentation du Projet II du programme de la 5AP¹¹⁷

Projet II : Description dans le récit			
Semaine	10ème	12 éme	16 éme
Séquences	1	2	3
Voir annexe N°37 ¹¹⁸	Remise en ordre : les trois moments d'un récit	Complétion d'un texte descriptif avec des adjectifs qualificatifs donnés	Rédaction de deux ou trois phrases pour décrire un objet, un animal ou une personne
Production 5ème jour	Rédaction de la phase initiale d'un récit tronqué (1 ^{er} jet)	Rédaction de la situation finale d'un texte narratif 1 ^{er} jet	Elaboration d'une fiche de lecture + production d'une phrase pour donner son avis sur un texte lu 1 ^{er} jet
Réécriture 6ème jour	Production écrite : 2 ^{ème} jet	Production écrite : 2ème jet	Production écrite : 2ème jet

Observations et commentaires

Dans ce projet II, nous remarquons dans la séquence 1, une certaine logique :

On reste dans le récit, avec l'objectif de rédiger une phase initiale.

Dans la seconde séquence, l'élève complète un texte descriptif avec des adjectifs et ensuite on lui demande de rédiger la situation finale d'un texte narratif. **Où est le lien entre ce qui est donné (le texte descriptif) et ce qui est demandé (situation finale d'un texte narratif)?**

A aucun moment, l'élève n'est initié à la rédaction du « déroulement des événements¹¹⁹ »

¹¹⁷ Voir annexe 37

¹¹⁸ Voir annexe N°37

¹¹⁹ Les trois moments qui structurent un récit sont les suivants : une situation ou phase initiale, un déroulement des événements et une situation ou phase finale.

« L'Écrit au cycle primaire »

-dans la troisième séquence l'élève rédige deux phrases descriptives et dans la production, il lui est demandé de produire une phrase argumentative « donner son avis » et élaboré une fiche de lecture sans y avoir été initié ??????????.

Où sont la logique et la progression ????????

Tableau 19 : Présentation du Projet III du programme de la 5AP¹²⁰

Projet III : Lire et écrire un texte documentaire (informatif)			
Semaine	18	20	22
Séquences	1	2	3
Entraînement à l'écrit 4ème jour	Rédaction d'une phrase pour définir un mot en contexte	Identification et sélection des éléments périphériques d'un texte documentaire (titre, sous-titre, références, bibliographie)	Initiation à la technique du plan à partir d'un texte documentaire
Production écrite 5ème jour	Sélection et copie des informations essentielles dans un texte documentaire 1 ^{er} jet	Classement des informations relevées dans un texte documentaire 1 ^{er} jet	Rédaction d'une phrase pour chaque point du plan dégagé (initiation à la technique du résumé 1 ^{er} jet
Réécriture 6ème jour	Production écrite : 2 ^{ème} jet	Production écrite : 2ème jet	Production écrite : 2ème jet

Observations

-Dans ce projet III, l'élève rédige une phrase, pour définir, un mot en contexte et une phrase, pour chaque point du plan dégagé. -Pour le reste, l'élève sélectionne, classe, identifie.

Tableau 20: Présentation du Projet IV du programme de la 5AP

Projet IV : Lire et écrire un texte documentaire (informatif)

¹²⁰ Voir annexe 37

« L'Écrit au cycle primaire »

Semaine	25	27	29
Séquences	1	2	3
Entraînement à l'écrit 4 ^{ème} jour	Analyse et étude d'une consigne d'écriture : identification des mots clés+ élaboration d'un plan	Utilisation de la boîte à outils et du dictionnaire lors de la production écrite	Néant
Production écrite 5 ^{ème} jour	Rédaction de l'introduction d'un texte informatif à partir d'un plan élaboré et d'une boîte à outils : 1 ^{er} jet.	Rédaction de la 2 ^{ème} partie du texte informatif 1 ^{er} jet	Rédaction (suite) de la dernière partie du texte informatif// Présentation au groupe classe
Réécriture 6 ^{ème} jour	Production écrite : 2 ^{ème} jet	Production écrite : 2 ^{ème} jet	Evaluation du texte informatif écrit/ réécriture à partir des observations

Observations et commentaires

Dans ce projet IV, nous constatons une certaine cohérence. Toutes les activités se basent sur « le plan ». La progression suit un ordre logique :

Séquence 1 → rédaction de l'introduction

Séquence 2 → rédaction de la 2^{ème} partie

Séquence 3 → rédaction de la dernière partie.

1-2- Organisation et présentation du manuel scolaire de l'élève (5AP)

Sans détailler la table des matières¹²¹, nous présentons sous forme de tableau, le contenu du manuel de l'élève de la 5AP, en nous, en tenant, seulement à ce qui a trait, à la « production écrite »

Tableau 21: Présentation des 4 projets du manuel de la 5AP « Production écrite »

¹²¹ Voir annexe N°38

« L'Écrit au cycle primaire »

Projets	Séquences	Productions Ecrites
Faire Connaître Des métiers	Présenter un métier	Rédiger un court paragraphe pour présenter un métier
	Décrire les différentes actions relatives à un métier	Rédiger un court paragraphe pour parler des actions relatives à un métier
	Découvrir l'utilité des métiers	Rédiger un court paragraphe pour donner son avis sur un métier.
Lire Et Ecrire Un Conte	Identifier la structure narrative	Rédiger le début d'un récit.
	Identifier les particularités d'un conte	Rédiger la fin d'un récit.
	Faire parler les personnages d'un conte	Rédiger un dialogue dans un récit.
Lire Et Ecrire un texte documentaire	Identifier le thème d'un texte documentaire	Rédiger un court texte documentaire
	Repérer les informations essentielles dans un texte documentaire	Compléter le texte documentaire avec les informations proposées
	Retrouver un processus de fabrication	Rédiger un processus de fabrication
Lire et Ecrire un texte prescriptif	Identifier un texte qui présente des conseils	Rédiger un texte prescriptif en employant il faut/il ne faut pas
	Identifier un mode de fabrication	Rédiger un mode de fabrication à partir d'une illustration
	Identifier une recette	Rédiger une recette à partir d'illustrations

Pour faciliter la lecture, nous présentons dans le tableau ci-dessous, ce qui est proposé dans le cadre, de l'entraînement à l'écrit, de la production de l'écrit et de l'évaluation, puisque notre travail se base sur la production écrite.

Comme pour la 4ème AP, nous présentons dans un tableau récapitulatif, la progression de l'apprentissage de l'écrit à partir des activités demandées dans les trois rubriques citées ci-dessous.

« L'Écrit au cycle primaire »

Tableau22 : Consignes données aux activités demandées dans les trois rubriques (EE/PE/E)¹²²

Projets	Séquences	Pages	Rubriques	Consignes
1	1	[p.16]	EE :	Retrouve –Complète-Cite
		[p.17]	PE :	Donne- Relie et corrige
		[p.19]	E :	Recopie-Ecris-Met- Complète
	2	[p.26]	EE :	Relie-Complète-Complète-Cite
		[p.27]	PE :	Complète-Relie et corrige
		[p.29]	E :	Choisis-Complète
	3	[p.36]	EE :	Complète-Construis
		[p.37]	PE :	Complète-Relie et corrige
		[p.39]	E :	Retrouve –Transforme
2	1	[p.50]	EE :	Relie-Recopie-Choisis
		[p.51]	PE :	Rédige en 2 phrases la SI
		[p.53]	E :	Remets –Ecris-Met
	2	[p.60]	EE :	Recopie-Choisis
		[p.61]	PE :	Imagine la fin en 2 phrases

¹²² Les rubriques qui nous serviront de base pour notre présentation sont au nombre de trois et présentées sous forme d'abréviation :

-« Je m'entraîne àécrire »=EE

-« Production écrite » = PE

-« Evaluation »=E

« L'Écrit au cycle primaire »

		[p.63]	E :	Fabrique –Relève-Remplace-Forme
	3	[p.70]	EE :	Réécrits –Retrouve
		[p.71]	PE :	Complète –Relis et corrige
		[p.73]	E :	Décompose –Accorde-Met
3	1	[p.84]	EE :	Trouve –Choisis
		[p.85]	PE :	Rédige un texte-Lis et corrige
		[p.87]	E :	Cherche- Ecris-Relève
	2	[p.94]	EE :	Complète –Construis
		[p.95]	PE :	Complète – Lis et corrige
		[p.97]	E :	Complète –Met
	3	p.104]	EE :	Met –Construis
		p.105]	PE :	Rédige un paragraphe
		p.110]	E :	Lis –Met-Transforme
4	1	p.118]	EE :	Construis-Réécrits
		p.119]	PE :	Rédige –Lis et corrige

« L'Écrit au cycle primaire »

		[.121]	E :	Utilise –Réponds-Complète
2		p.128]	EE :	Ecris –Fais la liste.....
		p.129]	PE :	Ecris – et explique
		[p.131	E :	Complète –Termine-Mets
3		p.138]	EE :	Réécrits
		p.139]	PE :	Ecris la recette utilise
		[p.141	E :	Réponds-Complète

Nous allons analyser les consignes données, en partant des verbes. C'est uniquement dans le manuel que l'élève est sollicité à produire un écrit.

Nous relevons 5 fois le verbe « rédige » sur 12 productions écrites.

Voyons dans le détail, la consigne :

Projet 2, séquence 2 (page 51) : « Rédige en deux phrases la situation initiale de ce récit »

L'imaginaire de l'élève n'est pas sollicité puisqu'il suit des balises données dans la consigne « N'oublie pas de », « dire où se passe l'action », « le moment où elle se passe », et de « présenter les personnages ».

L'élève est conditionné par les informations données dans le reste du récit. Il est contraint de respecter le contenu du récit. Il est dans la narration et ne peut pas laisser son imagination « vagabonder » comme il se devrait.

Projet 2, séquence 3, (page 61) : « Imagine la suite¹²³ [c'est-à-dire la situation finale] en écrivant deux phrases pour dire ce qui s'est passé entre la chèvre et le loup ». Là aussi, l'élève est contraint de s'en tenir au contenu parce que l'on

¹²³ Voir annexe N°39

« L'Écrit au cycle primaire »

attend de lui, la fin donnée par l'auteur Alphonse Daudet qui n'est pas mentionné.

L'idéal serait que ce verbe « imagine » incite l'élève à entrer dans le monde de l'imaginaire », de la création personnelle la plus folle. Pourquoi ne faire de la « chèvre » une héroïne et non la victime comme dans le conte initial ??????

Le projet 3, séquence 1¹²⁴ (page 85) et la séquence 3¹²⁵ (page105) porte sur le thème d'un « texte documentaire » où l'élève doit rédiger une sorte de « définition » dans un texte « expositif/explicatif » et un « mode d'emploi ou notice » qui relève du texte « prescriptif ».

Pour réaliser ces deux rédactions, l'élève est soumis à des balises, des contraintes sous forme « N'oublie pas.....de ».

Dans ce projet qui traite du texte « documentaire », aucune notion n'est donnée à l'élève sur le comment rédiger ce texte documentaire. Les trois séquences de ce projet montrent, comment « identifier », « repérer » et « retrouver un processus de fabrication » mais aucune indication n'explique la structure du texte « documentaire », comme ce fut le cas pour le texte narratif.

Dans le projet 4, séquence 1, (page 119) l'élève doit, dans cette dernière production écrite, rédiger un paragraphe, dans lequel il donnera quatre conseils pour réussir un examen. C'est la seule rédaction où il est « son libre arbitre » pour imaginer comment réussir un examen.

Dans les autres « productions écrites », l'élève est sollicité pour un tas d'activités sauf celle de produire un écrit personnel.

La rubrique « n'oublie pas de... » est intéressante. Elle permet à l'élève de respecter les paramètres de la forme, et les indices linguistiques du texte à produire, mais n'incite pas à la production personnelle, surtout dans le projet 2, « Lire et écrire un conte » (page 43).

La rubrique « évaluation » ne prend pas en compte la production écrite.

Signalons, cependant, que chaque projet propose à la fin « Une étude de texte », comme évaluation. Est-elle formative ou sommative ? Rien ne le précise.

Détaillons cette étude de texte qui comprend un texte comme support, une compréhension avec des questions qui se rapportent, plus ou moins, à ce qui a

¹²⁴ Voir annexe N°40

¹²⁵ Voir annexe 41

« L'Écrit au cycle primaire »

été enseigné lors du projet, et une production écrite, que nous commenterons dans le tableau ci-dessous car c'est l'activité qui nous intéresse :

Tableau 23 : Etude de texte détaillée (page :40)¹²⁶

Projet	Consigne	Observations et commentaires
1 (p :40)	Tu dois présenter un métier de ton choix en quatre phrases. Parle des actions qu'il faut faire pour l'exercer et donne ton avis pour montrer l'utilité de ce métier.	L'élève n'a aucun moment été préparé tout au long de ce projet à donner son avis qui est une des spécificités du texte argumentatif. Dans la séquence 3, (p : 37) il doit compléter le texte par une phrase, dans laquelle, il montrera l'utilité de ce métier, mais nullement de donner son avis.
2 (p :74)	Pour élaborer un album de contes, rédige en 6 phrases une histoire que tu as lue.	Au lieu de laisser l'élève imaginer, rêver, on le contraint à raconter une histoire lue ¹²⁷ . On aurait dû donner le choix en lui proposant : « une histoire lue ou racontée par une grand-mère ». N'oublions pas que ce manuel est utilisé sur l'ensemble du territoire national. Les livres ne courent pas les rues et ne sont pas à la portée de tout le monde.
3 (p :108) ¹²⁸	Tu veux que tes camarades utilisent des couffins traditionnels au lieu des sachets pour lutter contre la pollution. Rédige un texte de 4 à 5 phrases pour dire comment on fabrique un	Un couffin ??? Tout le monde ne sait ce qu'est un couffin. Seuls les enfants de certaines régions voient leur grands-parents en posséder un. Ce n'est pas le cas des enfants des grandes villes qui vivent à l'ère du sac en plastique. Comment expliquer la fabrication d'un objet qu'on ne connaît pas.

¹²⁶ Voir annexe N°42

¹²⁷ Nous avons déjà signalé que rares sont les enfants qui lisent. Ils sont de la génération « télévision, internet » quand la situation sociale et financière de la famille le permet.

¹²⁸ Voir annexe N°43

« L'Écrit au cycle primaire »

	couffin.	La consigne de la production écrite n'est pas en adéquation avec le contenu du texte étudié « ça pousse et ça se mange » (p :108)
4 (1 :142)	A l'occasion de la fête d'année, tu prépares un spectacle de marionnettes. Rédige un texte prescriptif ¹²⁹ en deux parties dans lequel tu expliques à ton camarade comment fabriquer une marionnette ¹³⁰ .	<p>Des marionnettes !!! Est-ce que tous les élèves algériens ont vu des spectacles de marionnettes ? Nous sommes certaines que non.</p> <p>Le terme « spectacle » est à lui seul tout un programme. Pourquoi le confiner dans les marionnettes et ne pas laisser le choix à l'élève d'y mettre tout ce que son imaginaire peut lui suggérer.</p> <p>Demander de rédiger une recette de cuisine aurait plu à tout le monde et aurait permis d'enrichir les connaissances culinaires de chacun et de sélectionner la plus originale et de la récompenser. Pourquoi pas !!! Surtout que la recette fait partie des textes prescriptifs.</p> <p>Deux recettes ont été étudiées dans le projet: (p :132/133).</p>

Observations et commentaires

Si, ces études de textes sont données, dans le cadre d'une évaluation formative et élaborée en classe comme activité de groupe, la difficulté est surmontable. L'élève peut se faire aider ou recourir aux explications données par l'enseignant.

Mais, si ces études de texte sont données comme évaluation sommative, la difficulté sera insurmontable. Ils n'ont pas la même éducation. Ils vivent dans des régions et des familles différentes.

Le manuel est unique et s'adresse à tous les élèves algériens, toutes régions et familles confondues.

¹²⁹ C'est la première fois que ce terme est employé dans une activité demandée à l'élève.

¹³⁰ Voir annexe N°44

« L'Écrit au cycle primaire »

L'Algérie est un vaste pays, riche et varié en régions et en coutumes. Il aurait fallu prendre en compte ce paramètre qui aurait aidé énormément l'enseignante, l'enseignant et l'élève qui se seraient reconnus dans les contenus et auraient pu donner le meilleur d'eux-mêmes au lieu de peiner dans des activités qui les rebutent et les démotivent.

Nous allons maintenant voir comment est organisé et présenté le cahier d'activités.

1-3- Organisation et présentation du cahier d'activités¹³¹

Le cahier d'activités de l'élève regroupe, seulement, la partie linguistique du programme que nous présentons dans le tableau ci-dessous. Aucune activité ne propose à l'élève de rédiger une production écrite personnelle.

Comme toutes les séquences se ressemblent, nous n'en présentons qu'une, dans le tableau ci-dessous.

Tableau 24 : Présentation du cahier d'activités 5AP

Activité	Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe
1	Former	Trouver	Relier	Mettre
2	Trouver	Mettre	Réécrire	Placer
3	Entourer	Mettre	Construire	Barrer
4	Compléter	Construire	Terminer	Classer
5	Relever	Entourer	Relever	Choisir

L'efficacité de ce document, se trouve dans les points étudiés dans chacune des rubriques. Ces derniers correspondent, dans leur majorité, au thème proposé dans chacune des séquences.

Ce cahier d'activités permet à l'élève de se familiariser, de progresser et de s'évaluer grâce aux 3 ou 5 activités qui y sont données.

Cependant le point faible de ce document est l'inexistence d'activités relatives soit à l'entraînement de l'écrit soit à la production de l'écrit.

CONCLUSION

¹³¹ Nous joignons le sommaire Voir annexe N°45

« L'Écrit au cycle primaire »

En conclusion, nous dirons que dans ces deux manuels, la production écrite personnelle n'a pas une grande place puisque l'élève n'est pas sollicité pour élaborer un écrit personnel. Il est contraint de suivre des balises, dans le meilleur des cas, ou alors faire des activités où il doit :

-compléter-trouver- rechercher- écrire etc..... .

Dans cette partie de notre travail, nous avons mis en place des notions théoriques, qui nous ont servi de base et de références, dans la partie analytique de notre thèse composée de deux enquêtes sur le terrain.

Comme nous l'avons précisé dans cette première partie, le monde de l'éducation en Algérie a subi plusieurs réformes qui n'ont toujours pas abouties à des résultats probants comme nous le démontrerons dans l'analyse des réponses données par notre échantillon. Seules les deux dernières nous ont intéressée et pour cela nous avons voulu en savoir plus sur leur contenu et leur application sur le terrain.

Pour comprendre le « pourquoi » et le « comment » de ces dernières, un petit historique pour rappeler les priorités et les objectifs de l'école algérienne était nécessaire

Nous avons évoqué, brièvement, ce qu'était l'enseignement fondamental et ce que sont les réformes sociales aux plans, national et international en précisant le rôle joué par l'UNESCO.

Cette partie de notre thèse, qui est plus théorique qu'analytique, nous a permis de poser les jalons de notre travail, et de nous en servir ultérieurement pour analyser et comprendre les réponses données par notre échantillon sollicité lors de nos deux enquêtes.

Bien entendu, comme nous l'avons souligné, précédemment, le monde de l'Education est passé par trois réformes concernant seulement le cycle primaire.

Ces réformes, voulues et décidées par la tutelle ont imposé des changements dans la manière d'enseigner. Il fallait passer de l'enseignement à l'apprentissage pour appliquer les directives officielles préconisées dans les programmes. Mais ce ne fut pas le cas puisque cette application sur le terrain, dans une grande majorité n'a pas suivi et ce pour plusieurs raisons.

Elles ont été imposées par la tutelle, sans l'aval de la grande majorité des concernés, à savoir le personnel enseignant, les élèves, les parents. Elle s'est faite avec la participation de quelques « initiés », qui souvent ne connaissent rien à la réalité du terrain ou qui l'ont quitté depuis assez longtemps.

« L'Écrit au cycle primaire »

Pour asseoir les concepts de ces théories, nous nous sommes basée sur un rapport remis par une commission de l'Observatoire National de la lecture et de l'inspection générale de l'éducation nationale au ministre français de l'éducation.

Dans ce rapport, il est fait un constat de la maîtrise de la langue du français en tant que langue première. Comme il nous plonge, directement dans le système scolaire français, et nous renseigne sur l'organisation de l'enseignement primaire, il va nous permettre de comparer ce qui se fait en France, pays de la langue sur laquelle nous avons travaillé et ce qui se fait chez nous et en comprendre les stratégies d'apprentissage.

Nous avons présenté l'organisation de l'enseignement primaire en France parce que nous avons constaté plusieurs similitudes avec le nôtre.

Le constat, fait dans ce document, soulève la difficulté de la lecture et de l'écriture à la fin du cursus primaire qui coïncide avec les problèmes que rencontrent nos élèves à la fin de ce cycle.

Un rappel historique nous a permis d'aborder le multiculturalisme et le multilinguisme en Algérie en présentant les langues en présence et leurs statuts ainsi que les différentes appellations du FLE.

Le deuxième chapitre est un rappel de l'enseignement des langues en Algérie. Nous y présentons les principes et les objectifs généraux de l'éducation en mentionnant les missions de l'enseignement primaire et le processus éducatif en Algérie.

Dans le troisième nous présentons les trois réformes.

Nous avons suivi le parcours des deux dernières réformes qui nous intéressent en précisant les buts, les objectifs, le contexte, les principaux axes. Ainsi, nous avons pu relever plusieurs points tels, le défi de la qualité de l'éducation, la réforme de la pédagogie, l'appui de l'UNESCO, les activités d'appui dans le cadre du PARE (2003-2006).

Ces dernières sont proposées suivant deux axes, un renouveau des programmes et des manuels scolaires, (pas toujours en adéquation, ni avec les programmes, ni avec la réalité de l'élève) et une formation des formateurs.

Dans la deuxième réforme, le français était enseigné en 2AP en 2004, c'est-à-dire au moment de la deuxième année de scolarisation de l'enfant et devait durer quatre années (2AP/3AP/4AP et 5AP).

« L'Écrit au cycle primaire »

Ce projet a du être abandonné car la troisième réforme instaura l'enseignement du français en 3AP en 2008 et le réduit à trois années (3AP/4AP/5AP).

Nous n'avons pas voulu faire l'impasse sur cette expérience, pour cela nous avons présenté le programme, le guide et le manuel car dans notre questionnaire, nous avons sollicité le panel sur cette seconde réforme.

Dans la troisième réforme, nous nous sommes attardée sur le programme et n'avons présenté que les points essentiels car les directives officielles sont les mêmes pour les trois niveaux.

Après le programme, nous sommes passée au « guide d'accompagnement du maitre » qui n'est pas toujours disponible chez l'enseignante l'enseignant.

Dans ce document, les directives qui sont données sont imposées par la tutelle.

Elles sont préconisées dans les grandes lignes et souvent difficiles à comprendre ou à appliquer. Souvent il n'y a ni formation, ni suivi pédagogique ou académique et généralement les moyens font défauts¹³².

Le point phare de cette troisième réforme était de présenter l'élément essentiel de notre travail à savoir les manuels de l'élève. A partir de 2010, la 4ème et la 5AP se sont vues dotées d'un cahier d'exercices permettant un certain suivi de l'enfant en classe et souvent à la maison¹³³.

Pour terminer cette partie théorique, nous avons donc présenté le contenu des manuels en ne retenant que ce qui relevait de la production écrite, objet de notre thèse.

Beaucoup d'observations seront à faire dans la conclusion générale après l'analyse de nos enquêtes.

¹³² Ces points seront développés dans la partie analytique de notre thèse.

¹³³ Quelques enseignantes nous ont confié en aparté que les exercices qui n'étaient pas faits et corrigés en classe devaient être finis à la maison et pour cela, elles sollicitaient l'aide des parents qu'elles connaissaient pour surveiller et suivre le travail de leurs enfants.

PARTIE III: Cadre théorique de la didactique ou des didactiques

Dans cette partie nous aborderons le cadre conceptuel de notre recherche par cette citation qui corrobore notre démarche.

La didactique des langues étrangères n'est pas une discipline figée et encore moins une science exacte.[...] Les enseignants doivent se positionner comme des praticiens réflexifs cherchant à concilier principes méthodologiques et pragmatisme réfléchi afin de proposer un enseignement à la fois moderne, efficace et réaliste, mais également adapté aux élèves, à leurs attentes, leurs besoins et leurs habitudes d'apprentissage. P-Y Roux (2014) « L'enseignement du français langue étrangère : entre principes et pragmatisme »¹³⁴.

Au niveau de cette Partie III, nous rappelons les repères du cadre théorique de la Didactique ou des didactiques en général, celle du FLE en particulier et nous expliquons dans le chapitre 1, comment se positionne la didactique des langues et du FLE, dans le champ des sciences de l'éducation, ensuite suivront quelques définitions émises par des didacticiens reconnus.

Chapitre 1 : La didactique dans le champ des sciences de l'éducation

Lorsque le concept de Didactique est évoqué, c'est d'abord à la « grande didactique » de Comenius qu'il est fait référence. En effet, « La grande didactique » de Comenius en 1649 correspondait à l'équivalent de pédagogie et désigne « ce qui est propre à instruire ». C'est une méthode plus générale et considérée plus efficace pour enseigner.

L'étymologie de ce concept nous rappelle que ce terme est formé à partir de l'adjectif grec « didakticos », lui-même dérivé de « didascô » verbe qui signifie : « enseigner ou instruire ».

La définition donnée par le dictionnaire Larousse¹³⁵ est la suivante :

Latin *etymologia*, du grec *etumologia*, de *etumos*, vrai). Science qui a pour objet la recherche de l'origine des mots d'une langue donnée, et la reconstitution de l'ascendance de ces mots. Dans son ouvrage intitulé «La formation des enseignants de langues entre didactique et sciences de l'éducation » N Poteaux (2003) fait une rétrospective épistémologique de ces deux disciplines : la didactique et les sciences de l'éducation.

¹³⁴ biblio-fle.blogspot.com/.../

¹³⁵

<http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/%C3%A9tymologie/49926#EAUL2MM0D1X0pz7j.9>

« L'Écrit au cycle primaire »

La multiplicité des domaines à enseigner conduit l'enseignement à un morcellement des disciplines. Ces nouvelles données ont posé à l'éducation un certain nombre de questions inattendues, auxquelles il a fallu trouver réponse, en synchronie et en diachronie. C'est dans ce contexte que sont nées de nouvelles disciplines comme la didactique et les sciences de l'éducation.

Née de la linguistique appliquée, elle-même issue de la linguistique, la didactique des langues, s'est enrichie au contact d'autres domaines comme la sociolinguistique, la psychologie, la psychopédagogie et l'andragogie, les technologies de la langue, ainsi que le précise Poteaux. N(2003) que nous citons :

Comme les sciences de l'éducation, la didactique est un domaine carrefour dont le monde s'accorde à reconnaître l'existence, voire le bien-fondé, mais dont le centre de gravité et les frontières bougent. Les sciences de l'éducation, elles, sont constituées par l'ensemble des disciplines qui étudient les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation. Entrent dans leur champ aussi bien la sociologie, l'histoire, l'économie de l'éducation, la philosophie, la psychologie que l'éducation comparée, la docimologie, les sciences de la communication, et... les didactiques des disciplines. Sciences de l'éducation et didactique se sont constituées dans la seconde moitié de XX e siècle.[...] Toutes deux souffrent du même regard suspicieux des disciplines mères plus anciennes et d'une certaine méfiance des praticiens de l'éducation, puisque tout en étant des champs de recherche universitaire, elles produisent des savoirs qui sont soit issus des pratiques de terrain, soit plus ou moins directement, destinés à ces pratiques. (Nicole Poteaux, 2003)

L'auteur rappelle, également, que :

Les sciences de l'éducation sont avant tout une discipline de recherche. Pour analyser les phénomènes liés à l'éducation, elles font appel à plusieurs champs théoriques, ce qui leur confère d'emblée un caractère hétérogène. Les savoirs issus de leurs recherches sont partagés entre ceux qui sont liés à un savoir théorique et ceux qui s'ordonnent autour des champs de pratiques, comme les théories de l'action ou les savoirs issus des pratiques professionnelles. La demande sociale actuelle est essentiellement portée par le souci de répondre rapidement aux pressants problèmes de terrain. L'impossibilité d'y répondre autrement que par une démarche de recherche donne souvent aux sciences de l'éducation une image de discours généraliste et d'incapacité à donner des réponses concrètes et applicables dans l'instant. Or, ni les sciences de l'éducation, ni la didactique ne peuvent, et pour cause, proposer des méthodes ou des pédagogies raisonnées universelles. Au contraire, elles préconisent la construction de réponses adaptées aux situations éducatives dans leur réalité et sur leur terrain.

« L'Écrit au cycle primaire »

Notons, que de nos lectures, nous avons retenu quelques définitions pertinentes.

1-1-Différentes définitions de la Didactique

Pour F. Audigier (1986.), « La didactique pose la question centrale des savoirs, des contenus d'enseignement, de leur apprentissage et ceci dans une institution précise ».

Pour M. Dabene « La didactique est une discipline de terrain et d'expérimentation ».

Selon le « Grand dictionnaire terminologique de l'Office de la langue française »(1998), « la didactique est définie comme l'étude systématique des méthodes et des pratiques de l'enseignement en général, ou de l'enseignement d'une discipline ou d'une matière particulière. »

Dans cet ouvrage, on distingue deux présentations de la didactique :

« La didactique générale qui s'intéresse à la conduite de la classe (cours magistraux, leçons dialoguées, travaux pratiques individuels ou collectifs, utilisation de manuels, etc.). »

« La didactique spéciale qui s'intéresse à l'enseignement d'une discipline particulière pour une classe, un cycle d'études ou un ordre d'enseignement. »

Dans cet ouvrage, on retrouve, également, d'autres précisions telles que :

« La didactique est la science humaine qui a pour objet les méthodes d'enseignement et d'apprentissage. C'est aussi l'ensemble des procédés et techniques qui y sont associés. »
« La didactique est une approche rationnelle de l'enseignement et de la transmission des connaissances aux hommes, basée sur la diffusion des faits, du savoir, de l'information. Elle élabore les principes théoriques concernant le contenu, la méthode et l'organisation de l'enseignement, ainsi que sur la transmission et l'acquisition de la connaissance à celui qui apprend. »

Centrée autour de trois composantes (le "triangle didactique"), l'enseignant, l'élève et le savoir, la didactique étudie les relations et les interactions qui s'établissent entre elles lors de l'enseignement, ainsi que leur évolution dans le temps. Chaque discipline scolaire, chaque domaine particulier possède sa propre didactique.

Nous retrouvons une autre précision chez Avanzini (1986) pour qui « La didactique a pour objet l'étude des procédures d'enseignement et de formation et la recherche des plus pertinentes. »

Cependant, les travaux de J. Piaget (1939) vont réorienter la conception des apprentissages, avec la notion fondamentale de « psychologie cognitive », et

« L'Écrit au cycle primaire »

permettront à la recherche en Didactique de s'intensifier en empruntant aux autres sciences.

La didactique va donc se fixer, comme objectif, de résoudre les problèmes que pose l'assimilation des connaissances par les élèves ou les apprenants en général.

La didactique va, alors passer sous l'ornière d'une science, celle de l'éducation comme le confirme ces propos (Reuter et coll., 2013; Tochon, 1999).

« La didactique est la discipline des sciences de l'éducation qui s'intéresse aux contenus comme des matières scolaires, comme des objets d'enseignement et d'apprentissage »

Bien que ce soit d'abord une discipline universitaire, une composante des Sciences de l'éducation, la didactique est profondément pragmatique « : elle cherche à satisfaire des buts concrets et fonctionnels, avec une intention pratique »(Tochon, 1999).

Pour R Larose et S R.Cotret, (professeurs à l'Université de Montréal) « la didactique d'une discipline peut s'élaborer dans l'action concrète, dans le même esprit que pour certains le chemin se fait en marchant. » (Larose et de Cotret, 2002, Pédagogie collégiale)

J.P Astolfi (1989) mentionne, en citant G Vergnaud dans le "rapport Carraz"(1984)

« La recherche en didactique ne constitue pas, comme certains le pensent naïvement, à rechercher les moyens d'enseigner un objet de connaissance donné, défini à l'avance, et intangible. Elle peut, au contraire, remettre profondément en cause les contenus théoriques et pratiques de l'enseignement, et les méthodes et procédures qui leur sont associées. (...) »

D'où le concept de contrat didactique, introduit par Guy Brousseau ,(1984),développé par Yves Chevalard(19881). Ce dernier parle d'un concept important, puisqu'il renouvelle la lecture des situations didactiques en faisant référence à l'existence d'un contrat « toujours déjà-là », lequel, règle les échanges entre enseignants et élèves au sujet du savoir en jeu.

Dans son article intitulé « Les concepts de la didactique des sciences, des outils pour lire et construire les situations d'apprentissage » (1990)J.P.Astolfi propose des concepts pour lire et construire des situations d'apprentissage que nous citons :

« L'Écrit au cycle primaire »

Le concept de représentation ou de préconception est un des plus anciens que la didactique des sciences ait développé, et il a contribué à l'émergence de celle-ci comme discipline autonome.

L'idée est que, pour chaque contenu et chaque niveau d'enseignement, les élèves disposent d'un corps d'idées préalables qu'ils se sont construits de longue date pour analyser et comprendre le réel autour d'eux (leur corps, leur environnement physique et technologique, etc.).

Et ces représentations s'avèrent très résistantes à l'enseignement. On les retrouve en fin de cursus scolaire, souvent presque inchangées et cohabitant avec des concepts scientifiques, lesquels permettent eux, de résoudre les problèmes canoniques, proches des situations didactiques d'apprentissage.

Le concept de trame conceptuelle a fait également l'objet de nombreux développements au cours de ces dernières années. Cette trame conceptuelle se caractérise ainsi par les éléments suivants :

- a) C'est une série d'énoncés complets, c'est-à-dire formulés sous forme de phrases. En quelque sorte, le contrepoint des points de programmes exprimés sous forme de simples mots ou expressions laconiques.
- b) Il ne s'agit pas d'énoncés « déclaratifs », à la façon des définitions de dictionnaires, mais d'énoncés opératoires, reliés à un problème à résoudre.
- c) Ces énoncés ne sont pas simplement juxtaposés mais hiérarchisés entre eux, chaque énoncé en englobe d'autres plus élémentaires.
- d) Une telle hiérarchisation ne correspond pas à une progression chronologique d'enseignement, mais à des implications logiques entre les contenus des énoncés.

Avant d'évoquer la distinction didactique/pédagogie ci-dessous, délimitons le champ de la didactique des langues étrangères, en générale et celle du FLE en particulier.

La DLE a succédé au milieu des années 1970 à l'ancienne dénomination Pédagogie des langues. Ce mot provient du grec *didaskhein*, enseigner. La définition de la didactique n'est pas chose simple et a donné lieu à d'innombrables controverses¹³⁶.

La DLE peut être considérée comme présentant des options d'enseignement/apprentissage communes à toutes les langues. On peut également envisager que chaque langue a des caractéristiques originales, qu'il est nécessaire de distinguer. Dans cette optique, la DFLE constitue un sous-ensemble de la DLE.¹³⁷

Les didacticiens s'accordent à dire, que la Didactique des langues a pour objet l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'appropriation des langues en milieu non naturel.

¹³⁶ biblio-fle.blogspot.com/.../

¹³⁷ biblio-fle.blogspot.com/.../

« L'Écrit au cycle primaire »

Son champ ainsi déterminé, l'enseignement est élaboré, comme le guidage des apprenants dans leur acte d'appropriation, linguistico-culturel.

Néanmoins, inscrire la Didactique des langues dans le seul domaine des sciences de l'éducation paraît insuffisant, puisque le terme d'éducation implique la formation globale de l'individu. Autrement dit, l'objet de la Didactique des langues est l'enseignement et l'apprentissage et non l'éducation, qui correspondrait plutôt à la Didactique en générale.

Cette dernière fait de la langue, un objet d'enseignement et d'apprentissage (phonétique, phonologique, morphologique, syntaxique, lexical, sémantique, diachronique, synchronique) sans omettre que l'aspect culturel de la langue fait désormais partie intégrante de la didactique.

Dans le cadre de son enseignement à tel type de public, un enseignant de FLE a le plus souvent recours à une méthode, qui est elle-même le reflet d'une méthodologie.

Ces deux notions sont souvent employées avec des sens différents ou ambigus selon les spécialistes.

Cuq et Gruca (2003) expliquent que, le terme méthode peut être compris de deux façons différentes. Il désigne « soit le matériel d'enseignement, qui peut se limiter à un seul outil (manuels ou livres , éventuellement accompagné d'autres supports pédagogiques : cassettes audio, cédéroms, vidéocassettes ». en y ajoutant, naturellement, tous les supports qui se trouvent sur le Net; « soit une manière de s'y prendre pour enseigner ou pour apprendre il s'agit donc d'un ensemble des procédés,[...] et techniques de classe utilisés pour assurer l'enseignement/apprentissage de la langue de façon raisonnée et « scientifique », ce qui suppose la mise en œuvre de principes théoriques.

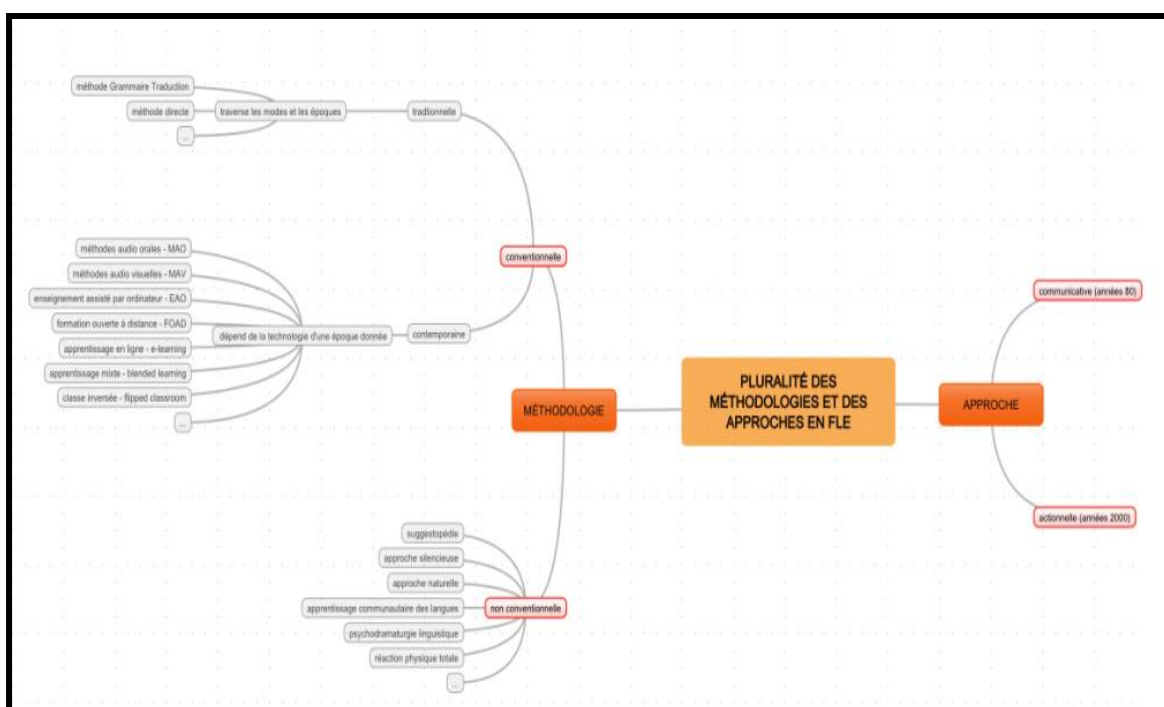
Le terme méthodologie désigne soit (Cuq & Gruca, 2002).

Cependant, le professeur de FLE peut recourir à une méthodologie particulière selon sa formation ou ses convictions. Il peut aussi employer des méthodes se réclamant de plusieurs méthodologies.

Le professeur peut être compétent dans plusieurs approches méthodologiques.

« L'Écrit au cycle primaire »

Michel Billières dans son article¹³⁸ propose une carte heuristique où sont recensées les différentes méthodologies et approches existant dans le champ didactique depuis les années 60.



La méthodologie renvoie aux techniques et pratiques de classe en fonction des savoir-faire de l'enseignant et d'une formation l'ayant initié de façon critique et raisonnée à l'usage d'un matériel pédagogique donné. Cette praxis vise à doter l'apprenant d'une compétence linguistique de plus en plus élaborée.

La didactique signifie l'enseignement de la langue mais également de la culture.

Introduire la dimension culturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE , contribue à démarquer, davantage, la didactique de la linguistique. .

Les méthodologies d'enseignement, des années 60-70 étaient centrées sur l'enseignant.

¹³⁸ Article intitulé : Didactique, méthodologie et linguistique appliquée en FLE www.verbotonale-phonetique.com/methodologie-et-linguistique/

« L'Écrit au cycle primaire »

Les années 80 sont marquées par les Approches communicatives, qui favorisent des pratiques centrées non pas sur l'enseignement mais sur l'apprentissage. L'apprenant est au centre du dispositif où sont pris en compte ses intérêts, ses besoins et ses aspirations.

Comme le soulignent Cuq & Gruca (2003) que nous citons :

La centration de l'enseignement sur l'apprenant va modifier le rôle de l'enseignant qui doit plus favoriser les interactions entre les apprenants , leur fournir des divers moyens linguistiques nécessaires et leur proposer des situations de communication stimulantes, que de distribuer des stimuli, comme c'était le cas pour la psychologie béhavioriste.

Nous avons évoqué ci-dessus la distinction didactique/pédagogie, rappelons les inhérents à l'une et à l'autre.

Chapitre 2 : Didactique et pédagogie

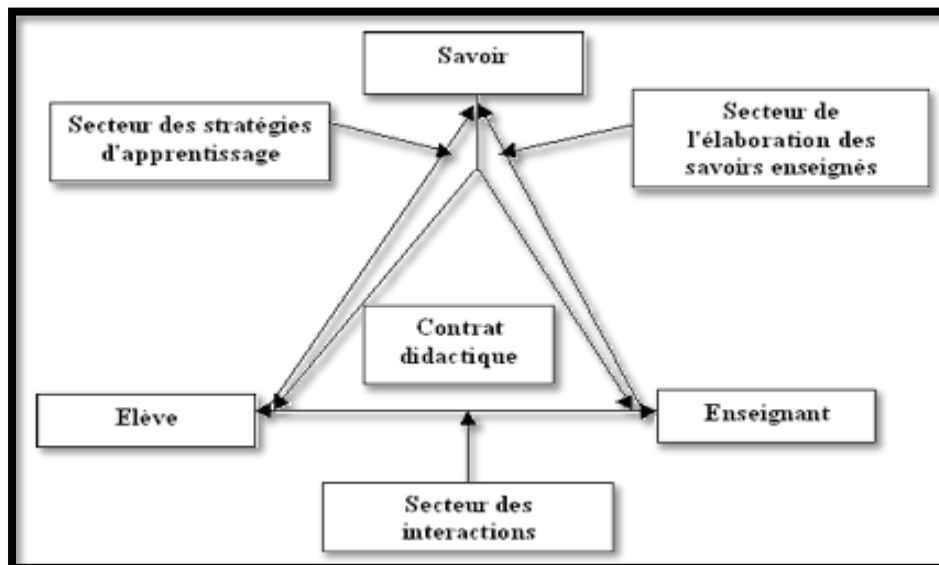
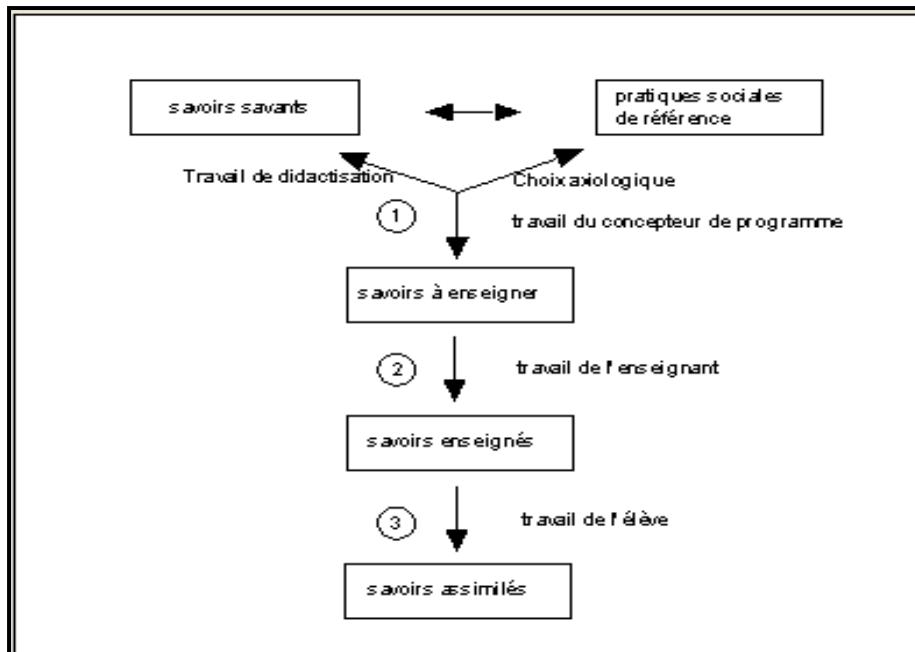
Nous avons souvent retrouvé, la notion de « didactique » associée à celle de « pédagogie ». La didactique ne doit pas être confondue avec la pédagogie qui est la méthode d'enseignement et la qualité de celui qui sait enseigner, expliquer.

Le fait didactique relève de l'organisation des contenus, première fonction de l'agenda de l'enseignant.

Le fait pédagogique concerne l'organisation de la relation sociale à ces connaissances. « La gestion du groupe-classe » qui est la seconde fonction de l'agenda de l'enseignant. (F Tochon (1989.)

La didactique porte sur les méthodes ou les pratiques d'enseignement tandis que la pédagogie porte sur l'éducation ou l'action éducative.

« L'Écrit au cycle primaire »



« L'Écrit au cycle primaire »

« L'Écrit au cycle primaire »

Le tableau¹³⁹ci-dessous, résume les caractéristiques de chacune.

DIDACTIQUE	PEDAGOGIE
Relève d'une recherche disciplinaire	Relève d'une mise en œuvre pratique
Centrée sur le contenu	Centrée sur l'action
Information	Communication et médiation
Enseignant / Savoir	Enseignant / Apprenant
Aspects cognitifs	Aspects relationnels
Prise en compte de l'objet	Prise en compte du sujet

Nous remarquons que didactique et pédagogie, s'intéressent toutes deux au processus d'acquisition et de transmission des connaissances à une différence près :

La première traite des contenus à transmettre, qu'elle intègre pour les mettre au service d'un projet, celui de l'apprentissage d'un savoir.

La seconde se penche plutôt sur les relations entre enseignant et élève.

Pour M. Altet (1997) : « La didactique fait l'hypothèse que la spécificité des contenus est déterminante dans l'appropriation des connaissances tandis que la pédagogie porte son attention sur les relations entre l'enseignant et l'élève et entre les élèves eux-mêmes. »

Pour cette dernière, l'enseignement couvre donc deux champs pratiques. Celui de la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant et de leur appropriation par l'élève, domaine de la didactique. Et aussi celui du traitement et de la transformation de l'information en savoir, par la pratique relationnelle et l'action de l'enseignant en classe, par l'organisation de situations pédagogiques pour l'apprenant, c'est le domaine de la pédagogie.

Tout comme la didactique, la pédagogie se nourrit aussi de connaissances élaborées par les sciences humaines. La visée pédagogique est d'améliorer une situation réelle d'enseignement/apprentissage et comprendre les déterminants (psycho, socio et historique) des acteurs de la classe.

L'utilisation d'une langue étrangère oblige l'apprenant à passer par deux processus : l'acquisition et l'apprentissage.

¹³⁹ Extraits tirés de l'ouvrage " Traité des sciences et des techniques de la formation " 2ème édition (2004) Paris Ed. Dunod. pedagopsy.eu/ml_definition_didactique.html

Chapitre3: Acquisition/Apprentissage chez l'enfant scolarisé

Pour comprendre comment se fait l'acquisition/apprentissage chez l'enfant et l'enfant scolarisé nous nous référons à l'ouvrage de Cuq et Gruga (2003) qui traitent des «Conditions d'appropriation d'une langue étrangère et seconde : l'enseignement et l'apprentissage, la classe et ses acteurs » (chapitre IV)

Nous retenons le paramètre qui aborde le thème des « Aspects neurodidactiques » où sont expliqués les points suivants : « l'appropriation », « l'acquisition » et « l'apprentissage ».

Dans leur introduction, les auteurs font le point sur les relations entre le cerveau et ce qui est nommé communément « l'apprentissage ».

Ils se basent sur Sperry¹⁴⁰.R qui confirme que « le cerveau est asymétrique.et que chacun des deux hémisphères a une fonction propre. Ce qui explique que les apprenants ont des profils d'apprentissage différents, selon, qu'ils sollicitent l'un ou l'autre hémisphère. »

Cuq et Gruga reprennent les travaux de Mac Lean P.D et Guyot R (1990) qui précisent que le cerveau est aussi organisé en trois strates :

-Le cerveau primitif (couche la plus profonde) qui est le siège des reflexes, des réactions instinctives. Ils citent Ginet A(1995) « qui lui attribue dans le domaine des langues, la responsabilité « blocages et résistances instinctifs » parce qu'il est capable de réactions « d'autopréservation et de repli défensif vers le connu, les racines, l'identité profonde »

Le cerveau limbique (couche intermédiaire) appelé aussi « émotionnel »

C'est le siège de l'agressivité mais aussi de l'imagination de « nos émotions, de la motivation, de la mémoire affective à court terme, du sentiment d'appartenance au groupe.

En langue il peut être un nouveau frein puissant et bien connu. Il se déclenche chez l'apprenant quant l'enseignement est non motivant ou traumatisante mais peut favoriser l'apprentissage dès que l'expérience est vécue comme agréable ou gratifiante. (Ginet 1995)

Ces deux couches ne sont pas encore capables d'apprentissage car elles sont des passages obligés des stimuli vers le néocortex.

¹⁴⁰ Roger SPERRY, prix Nobel 1981 de médecine.

« L'Écrit au cycle primaire »

-Le néocortex (couche plus récente) est le siège de la volonté et de l'argumentation. Il, « traite les données reçues, gère les images mentales et nos diverses mémoires, traduit les réactions cérébrales en langage verbal (Ginet 1995)

Après ce bref rappel ,les auteurs nous expliquent comment se fait l'organisation en termes didactiques.

L'appropriation en didactique est un terme hyperonyme (générique) qui domine deux hyponymes.(particulier).

Nous nous trouvons face à deux processus distincts et différents car l'acquisition serait un processus d'appropriation naturel, implicite, qui impliquerait une focalisation sur le sens, et l'apprentissage, qui serait, à l'inverse, artificiel, explicite, conscient , et qui impliquerait une focalisation sur la forme. (Krashen S.D. 1981)

Voyons dans le détail ce que ces hyponymes renferment.

1-L'acquisition/Apprentissage

De la plupart de nos lectures, nous avons relevé que les auteurs étaient unanimes, quant à la définition de ces deux notions. L'ensemble tient compte d'un facteur important qui est le contexte dans lequel se déroule le processus.

Pour les linguistes, l'acquisition est un processus naturel, spontané qui se déroule dans le milieu naturel de l'enfant. L'acquisition vise la communication et le fait de se faire comprendre Il n'y a aucune étude des formes et de la grammaire. Elle se fait en milieu non scolaire. C'est un processus involontaire où l'enfant communique, sans penser aux structures, qui mènent à la communication C'est ce qu'on appelle la L1 ou LM.

L'acquisition est en contraste avec l'apprentissage d'une langue par l'étude consciente des formes et des structures.

Eve van der Touw, (2010) définit l'acquisition comme étant :

Le processus ou le mode naturel par lequel un apprenant s'approprie des connaissances ou une langue. Il s'agit d'un processus d'appropriation naturel sous forme d'une construction langagière qui se fait de manière inconsciente et implicite par le seul bain linguistique en se focalisant sur le sens,

Krashen (1993) ajoute que :

L'acquisition est un processus de construction créative d'un système/d'une langue selon une série d'étapes communes à tous les apprenants de la même LE. C'est donc

« L'Écrit au cycle primaire »

un processus inconscient qui résulte de l'application de stratégies universelles comme le démontre l'ordre naturel de l'acquisition de certains aspects grammaticaux par les adultes et les enfants.

Acquérir des compétences linguistiques est aussi un procédé subconscient.

L'acquisition des compétences linguistiques qui résulte en des modèles du discours que l'individu découvre, est un savoir implicite donc un savoir sous-entendu.

A l'inverse de l'acquisition, l'apprentissage, qui est un processus volontaire, se fait en milieu scolaire.

Toujours selon Eve van der Touw, (2010) « l'apprentissage (processus guidé) se fait en milieu institutionnel (scolaire ou professionnel) sous une forme artificielle, consciente et explicite qui impliquerait une focalisation sur la forme. »

Contrairement à l'acquisition, des études ont montré que l'apprentissage est un processus conscient, observable qui implique un enseignant et des apprenants comme des participants actifs dans un milieu scolaire, institutionnel, dans la classe de langue étrangère. L'apprentissage vise la communication en utilisant les règles explicites de la langue, l'orientation se fait vers la forme. L'apprentissage est aussi défini comme un processus conscient, d'intériorisation de règles explicites.

Pour Krashen

L'apprentissage s'explique par l'intervention d'un moniteur qui apparaît lorsque l'apprenant centre son attention sur la forme et non par sur le contenu (pas de contraintes temporelles pour la production). Dans ces situations qui ne sont pas en temps réel, les apprenants produisent des erreurs plus irrégulières et l'ordre universel n'est pas si net. (Gema Sanz Espinar, 2006)

L'apprentissage d'une langue est de connaître la langue et d'avoir un savoir formel de la syntaxe. L'apprentissage de la langue, qui comprend un savoir explicite donc un savoir catégorique et formulé, est un procédé où l'individu est conscient de ce qu'il apprend.

Toujours selon Krashen,

« L'enseignement de la grammaire en langue étrangère est basé sur des approches qui insistent sur l'apprentissage conscient des règles et la correction des erreurs. Quand l'individu apprend les règles et à corriger ses erreurs, il produit plus facilement les formes correctes de la langue » (Krashen, 1995 : 26)

« L'Écrit au cycle primaire »

Krashen, (1995), précise que : « la distinction entre l'apprentissage et l'acquisition est importante pour comprendre la différence entre un savoir explicite et un savoir implicite (L'apprentissage est un procédé qui peut aider à l'acquisition. »

Nous savons par notre expérience personnelle et professionnelle, que dans certains cas, l'individu en phase d'apprentissage d'une seconde langue est influencé par son milieu social et ses connaissances de la LM à l a L2. La LM peut être un facteur « frein » dans l'acquisition d'une LE.¹⁴¹

L'individu applique les règles de grammaire de la langue maternelle à la langue secondaire s'il ne les a pas encore apprises. Il y a des chances pour que la règle s'applique dans les deux langues, mais dans le cas contraire, elle crée une erreur. On parle alors de l'effet d'interférence selon l'hypothèse de l'approche naturelle (Krashen, 1995 : 42).

Écrire constitue un acte complexe qui met en jeu à la fois des processus cognitifs et des représentations sociales. L'élève doit planifier sa démarche, mettre son texte en forme et le réviser. Il a donc beaucoup d'aspects à gérer en plus de la grammaire.

Une question nous interpelle : « Comment cette distinction, acquisition/apprentissage, est-elle perçue par les enseignants, composant notre échantillon ? »

Chapitre 4 : Notion et appréhension d'acquisition/apprentissage par l'enseignant

Les enseignants Algériens ne maîtrisent pas cette notion d'acquisition /apprentissage car leurs connaissances sont inexistantes dans un domaine tel que celui de la métacognition. (Nos enquêtes confirmeront cette défaillance dans la formation des enseignants).

Ni leurs diplômes (universitaires ou autres), ni les formations continues ou « sporadiques » ne les ont initiés à prendre en compte cet aspect cognitif de l'enfant.

D'autres recherches (Adad et Richard-Principalli, 2007 ; Giasson, 2011) indiquent que les pratiques gagnantes en enseignement, reposent principalement

¹⁴¹ Beaucoup de nos élèves et de nos étudiants sont dans ce cas là. Quand ils communiquent aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, nous constatons ces interférences qui font l'objet d'études de recherches au niveau de l'université.

« L'Écrit au cycle primaire »

sur la compétence des enseignants. Encore faut-il que ces enseignants, qui appréhendent ces notions plus qu'ils ne les maîtrisent soient initiés et formés pour comprendre les difficultés de leurs apprenants afin de les devancer. Un autre courant de réflexion et d'action pédagogique, qu'est « l'Éducation nouvelle¹⁴² », postule ce qui suit (en ciblant l'apprenant) :

Que tous sont capables de réussir, et que c'est le dispositif mis en place qui va faciliter ou freiner cette capacité. Des démarches d'auto-socio-construction seront par elles-mêmes porteuses de réussite pour le plus grand nombre : défi provoquant, certes, mais producteur de pratiques audacieuses, stimulantes, efficaces qui accrochent les apprenants et les conduit à des prouesses, à des performances inespérées, imprévisibles. La clé en est un effet Pygmalion : "si je les crois potentiellement capables, et qu'ils n'y arrivent pas, qu'est-ce que JE dois changer dans ma manière d'enseigner pour cesser de faire mentir ce "tous capables" auquel j'adhère ?" Que les différences sont des atouts... Ceci nous permet d'apporter une nuance supplémentaire, et non des moindres, à notre modèle. Une pédagogie qui s'appuie sur les différences et les fait inter-agir entre-elles s'enrichit de ces différences et gagne en efficacité grâce à elles. (Michel Simonis)

Nous remarquons, que dans le processus acquisition/apprentissage, intervient la notion de mémoire et d'apprentissage.

Notre compréhension de la mémoire a aujourd'hui été éclairée progressivement et la psychologie cognitive nous apporte des indications précieuses sur ses liens avec les apprentissages. Nous citons Lieury A (2008) en annexe K

Nous concluons sur l'aide que la Programmation Neuro-Linguistique (PNL) peut éclairer l'enseignant sur ce qu'est le fondement de la flexibilité pédagogique et s'interroger : (Le pronom « je » , implique l'enseignant).

-Si, j'ai des objectifs clairs et précis, que je sais donc exactement où je veux en venir.

-Si, j'ai développé la capacité de repérer finement (sensoriellement) les signes que me renvoient les apprenants, par exemple pour me signaler qu'ils décrochent, ou qu'ils sont ou en phase de tâtonnement, ou en difficulté, ou en échec ;

-Si, enfin j'ai à ma disposition toute une panoplie d'outils, de dispositifs, de démarches alternatives, je pourrai m'adapter avec flexibilité aux différentes situations rencontrées et différencier ma pédagogie en fonction des élèves que j'ai en face de moi ».

¹⁴² Michel Simonis, Groupe Belge d'Éducation Nouvelle, Le GRAIN asbl, 16 octobre 2006

« L'Écrit au cycle primaire »

Przesmycki.H (2004) conclut ses propos sur le constat qu'apprendre, de bonnes stratégies aux apprenants et mettre en place les dispositifs qui font réussir, se complètent et se basent sur les mêmes concepts qui sont au nombre de cinq, que nous citons:

1. Tous les apprenants ont des possibilités (souvent bien plus grandes qu'on ne croit).
2. Tous s'auto-socio-construisent leurs connaissances et leurs savoirs.
3. Tous peuvent apprendre à apprendre et à réussir.
4. Tous, peuvent bénéficier d'une pédagogie adaptée à leur tournure d'esprit, à leur "carte mentale".
5. Tous, apprennent mieux en interaction avec leurs pairs.

Rappelons, que, l'enseignant joue le rôle de médiateur entre l'apprenant et la langue et de même que celui de moniteur des activités de l'élève.. Son rôle est décisif dans l'acquisition des nouvelles connaissances et dans le processus de développement des compétences de communication.

PARTIE IV

PARTIE IV : Analyse du corpus : Pratiques et apprentissages du savoir enseigner l'écrit au cycle primaire

Deux enquêtes menées sur le terrain composent notre corpus de thèse. Nous avons opté pour l'enquête par questionnaires car c'est un moyen pratique pour collecter rapidement des informations.

Le questionnaire est une suite de questions standardisées destinées à normaliser et à faciliter le recueil de témoignages. C'est un outil adapté pour recueillir des informations précises auprès d'un nombre important de participants. Les données recueillies sont facilement quantifiables

Le questionnaire est une méthode qui est uniquement collective, contrairement à l'entretien et à l'observation.

C'est une méthode quantitative qui s'applique à un ensemble (échantillon dans notre cas) qui doit permettre des inférences statistiques.

On parle de questionnaire, lorsque le participant est seul pour répondre aux questions posées. À l'écrit ou à l'oral, chaque individu répond aux mêmes questions, mais dans l'ordre qu'il souhaite.

L'usage du questionnaire pour mener une enquête de travail à grande échelle permet de cibler un grand nombre de personnes. Le nombre de participants n'est pas limité par le temps (le questionnaire est rapide à diffuser, le participant répond à son rythme en dehors de la présence des stagiaires) ou par les coûts (déplacements, frais téléphoniques) ;

La diffusion des questionnaires s'est faite personnellement pour une partie et pour l'autre par un réseau de collègues, et par voie institutionnelle.

Les graphiques en secteurs choisis sont les camemberts qui illustrent des répartitions en pourcentage ou en fréquence entre différentes catégories ;

Dans l'analyse de notre corpus composé de deux enquêtes, nous exposons les principaux paramètres de la démarche méthodologique utilisée pour la collecte des données et leurs traitements servant de base aux résultats présentés dans les chapitres subséquents.

Notre instrument de collecte de données empiriques sous forme d'un questionnaire s'est fondé sur des considérations théoriques portant sur la compétence à produire un écrit personnel par un élève au cycle primaire.

« L'Écrit au cycle primaire »

Nous traitons les pratiques d'enseignement et d'apprentissage du savoir enseigner l'écrit.

Nous avons élaboré un questionnaire à choix multiples soumis à une centaine d'enseignantes et enseignants qui a constitué la base de notre corpus.

Le personnel enseignant a été sollicité sur les éléments jugés immédiatement liés à l'enseignement/apprentissage de l'écrit au primaire pour la 2AP/3AP/4AP et 5AP pour la deuxième réforme et la 3AP/4AP/5AP pour la troisième réforme.

De cette partie se dégagent quatre volets distincts.

Le profil des enseignants sur le terrain (quinze questions).

La formation et suivi pédagogique sur le terrain (quinze questions).

Les conditions d'exercice (trente- deux questions).

-la conception de la notion d'apprentissage de l'écrit (vingt-deux questions)

Après avoir pris connaissance des programmes, des guides d'accompagnement, des manuels mis à la disposition des élèves et des bases théoriques de ce qui est attendu dans l'apprentissage de l'écrit au primaire, nous allons maintenant nous intéresser au côté pratique, c'est-à-dire à ce qui se passe sur le terrain et voir quelles sont les stratégies appliquées par notre échantillon. Ces dernières vont nous éclairer sur la formation des enseignants et leurs aptitudes face à l'écrit. Ainsi, nous espérons répondre aux deux questions suivantes :

L'étudiant, licencié en français ou ayant un BAC + , pour ne parler que de ces catégories, a-t-il la formation adéquate pour enseigner le français au primaire?

Y a-t-il adéquation entre sa formation et les attentes du terrain ?

Ce premier chapitre comprend une première enquête, dans laquelle, nous avons sollicité un échantillon de 104 personnes composé d'enseignantes et d'enseignants..

Dans notre questionnaire, les personnes sollicitées doivent cocher la réponse qui leur convient. Nous avons utilisés les réponses par tranches (F. Singly 2012) pour « le thème » et « profil des enquêtés » et l'échelle de « Likert ¹⁴³ » pour exprimer une satisfaction ou un jugement.

¹⁴³ -des échelles de satisfaction ou de jugement : ex: échelle de Likert: La personne interrogée exprime son degré d'accord ou de désaccord vis-à-vis d'une affirmation. (Ex: 1. pas du tout d'accord, 2. pas d'accord, 3. ni en désaccord ni d'accord, 4.d'accord, 5.tout à fait d'accord).

« L'Écrit au cycle primaire »

Pour certaines questions, nous avons eu recours à la réponse « autres » afin de pouvoir identifier un élément non anticipé lors de l'élaboration du questionnaire.

Nous consacrerons ce chapitre à l'analyse de ce premier questionnaire distribué aux enseignants.

De ce chapitre est composé de quatre paramètres distincts.

Le premier traite du profil de l'enseignant sur le terrain à savoir : les diplômes, l'ancienneté.

Le deuxième aborde la formation « avant » et « en cours d'emploi » et le suivi sur le terrain.

Le troisième décrit les conditions d'exercices de la profession c'est-à-dire les moyens matériels et humains (quant ils existent) mis à la disposition de l'enseignant.

Le quatrième met l'accent sur la conception qu'à l'enseignant de la notion d'enseignement/apprentissage.

L'analyse de ces quatre paramètres va nous éclairer, sur la formation des enseignants, leurs aptitudes et voir s'il y a adéquation avec l'enseignement de l'écrit du français qui est demandé dans les classes au CP.

Nous espérons répondre aux deux questions suivantes :

L'enseignant (sur le terrain) a-t-il la formation adéquate pour enseigner le français au primaire ?

Y-va-t-il adéquation entre sa formation et les attentes du terrain ?

CHAPITRE I Enquête 1 :-Présentation et analyse de la première enquête

Pour recueillir les renseignements nécessaires à la description des conditions de la pratique de l'enseignement/apprentissage du français écrit, nous avons élaboré un questionnaire destiné à un échantillon de 104 enseignants de français. Ils ont été interrogés sur les éléments jugés les plus immédiatement liés à leur enseignement de l'écrit au CP pour les trois niveaux. (3AP/4AP/5AP.).

Certaines questions, nous interpellent et nous espérons trouver une réponse lors du dépouillement de ce questionnaire. Ce dernier, pourrait nous renseigner sur une partie des conditions de la pratique de l'enseignement /apprentissage du français écrit au CP.

L'enseignement du savoir-écrire au primaire est-il dispensé par des enseignants expérimentés ou plutôt par des débutants ?

« L'Écrit au cycle primaire »

Ces enseignants se considèrent-ils avoir été formés spécifiquement à cette tâche particulière ?

Ces enseignants ont-ils été formés(e) spécifiquement, avant d'entrer dans la carrière ou au cours de celle-ci, à faire acquérir la maîtrise de l'écrit, à des élèves du primaire, globalement et dans ses principales composantes ?

Le questionnaire a été élaboré afin de nous permettre une observation selon deux volets.

Le premier volet sera statistique, puisqu'il nous renseignera sur la formation et les conditions d'exercice du métier, et le second sera qualitatif, puisqu'il traitera spécifiquement de l'enseignement de l'écrit.

Dans ce premier volet, qui porte sur la partie statistique, les enseignants ont été invités à répondre à une série de questions portant sur les éléments jugés les plus immédiatement liés à l'environnement de leur enseignement de l'écrit au primaire.

Quelques caractéristiques des informateurs (ancienneté, sexe, formation, stage)

Les principales conditions d'exercice de leur profession (tâches et ressources matérielles) ;

Leurs représentations du savoir-écrire et les difficultés lorsqu'ils (elles) enseignent à leurs élèves.

Les enseignants considèrent –ils, qu'ils ont été formés spécifiquement à cette tâche ? (Nous nous sommes inspirée de l'échelle de « Likert ¹⁴⁴»)

Pour présenter les résultats de cette analyse, nous avons eu recours au graphique appelé « diagramme circulaire ou camembert » et ce pour les raisons que nous énumérons ci-dessous.

Le graphique en secteurs rassure le lecteur en offrant une impression de maîtrise complète du sujet.

C'est le seul graphique qui présente une clarté, une visibilité immédiate des résultats.

Le lecteur visualise simultanément les résultats chiffrés et le commentaire qui suit.

1-Profil des enseignants sur le terrain

« L'Écrit au cycle primaire »

Pour présenter le profil des enseignants sur le terrain, nous ciblons trois paramètres : le profil social, la formation professionnelle et la culture générale axée sur les différents types de lecture personnelle.

1-1-Profil social

Dans ce volet « profil social », nous avons mis l'accent sur le genre (sexe) des enseignants sollicités, la tranche d'âge en activité, et l'ancienneté professionnelle.

SEXE /GENRE

1-1-1-Répartition des enseignants par genre

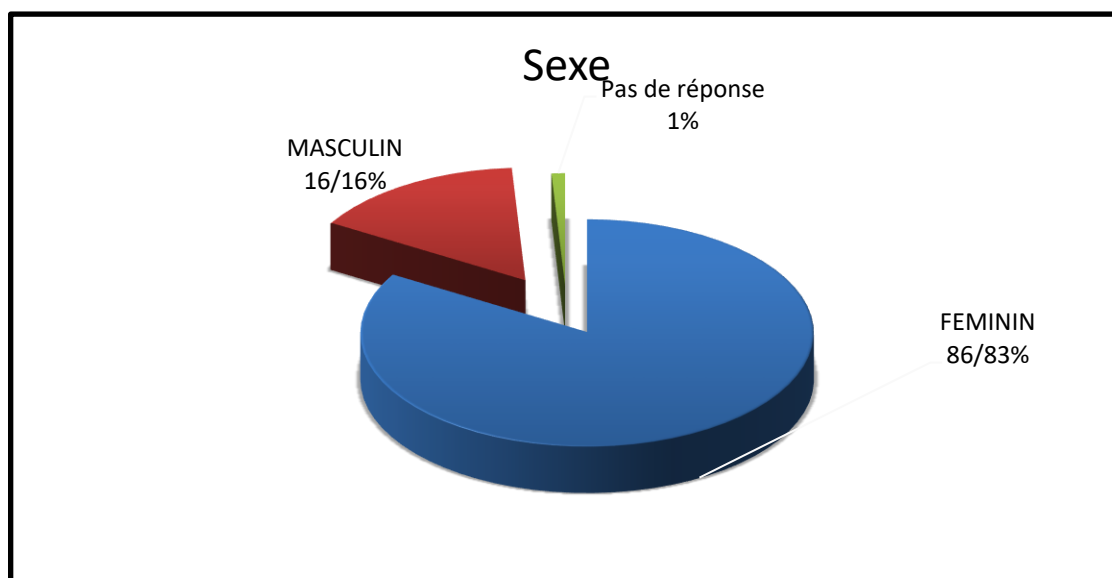


Figure 1: Répartition des enseignants par sexe/genre

Nous constatons que notre population est plus féminine (83%) que masculine (16%). Chez nous, l'éducation est le domaine des « femmes ». Cette supériorité du nombre s'explique par le fait que ce métier d'enseignant offre des avantages très appréciés de notre société à savoir la stabilité, les horaires fixes, la non exigence de diplômes dans certains cas, la proximité de l'établissement.

Quant à la personne qui n'a pas répondu, nous ne ferons aucun commentaire. nous supposons que c'est un oubli.

AGE

Pour évaluer l'âge et l'ancienneté professionnelle de notre échantillon, nous avons opté pour la méthode du questionnaire par tranches.

1-1-2-Répartition par tranche d'âge.

Age	Entre 18/25	Entre 25/35	Entre 35/45	Entre 45/60	Pas de réponse
	1%	25%	29%	39%	6%

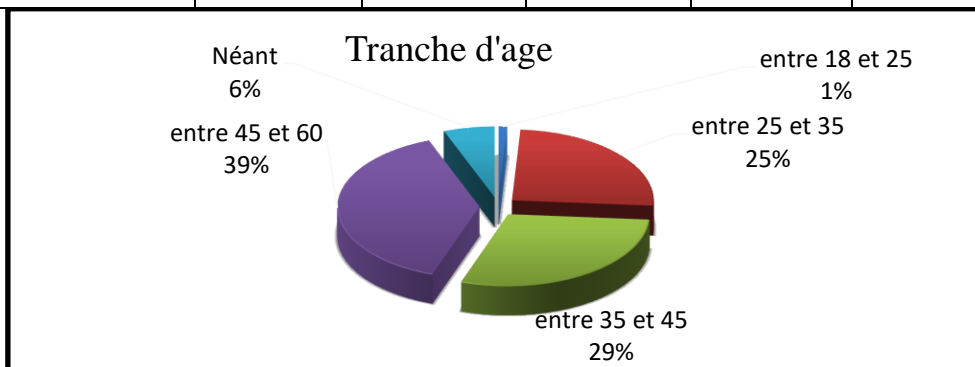


Figure 2 : Répartition par âge

1-1-3-Répartition par ancienneté professionnelle

Année	10ans	Entre 10/15ans	Entre 15/20ans	Entre 10/25ans	Entre 25/30ans	+30ans
%	32%	18%	9%	7%	9%	25%

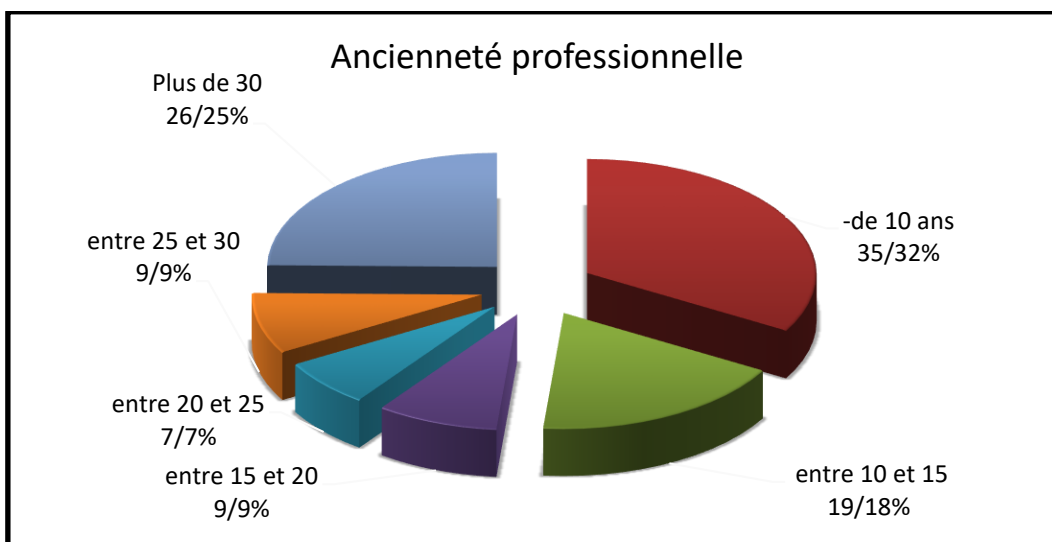


Figure 3 : Répartition par ancienneté professionnelle

1-2-Formation professionnelle

Dans ce volet « formation », nous nous sommes intéressée au niveau scolaire, puisque certains n'ont pas continué leurs études pour avoir un diplôme. Parmi

« L'Écrit au cycle primaire »

les universitaires, nous avons voulu connaître la nature des diplômes et pouvoir répondre à la question posée précédemment, dans laquelle, nous nous interrogeons sur les capacités de l'enseignant à enseigner l'écrit au primaire.

1-2-1 Cours scolaire :

La consigne était de mettre une croix devant la bonne réponse

CEM	1AM		2AM		3AM		4AM		Année	
LYCEE	1AS		2AS		3AS				Année	
UNIVERSITE	Filière						Année			

1-2-1-Répartition par niveau scolaire

La troisième information était de savoir sur quels critères, l'éducation recrute son personnel enseignant.

CEM/COLLEGE	LYCEE	UNIVERSITE
4%	35%	61%

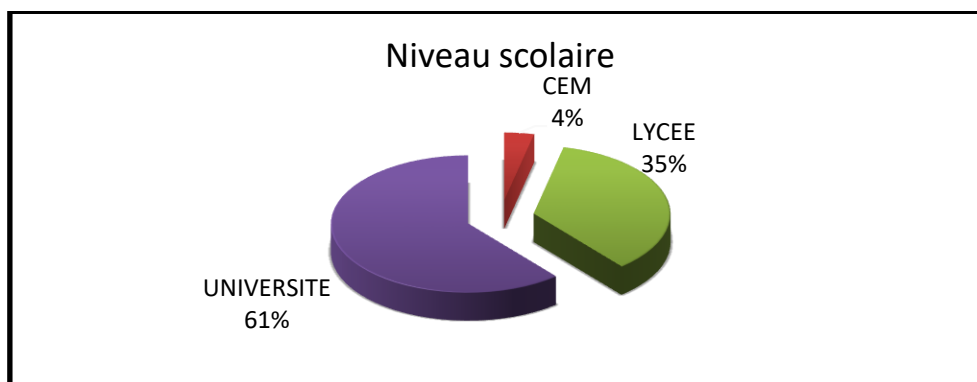


Figure 4 : Répartition par niveau scolaire.

Lors de l'analyse de notre enquête, nous constatons que 61% sont des universitaires et que le reste est soit du niveau collège (recrutés dans les années 70) ou lycée.

Avant la réforme des années 80, les enseignants du primaire étaient recrutés avec le niveau BEG qui correspond aujourd'hui à la 4^{ème} année moyenne du CEM. Signalons tout de même que ces enseignants ont un niveau élevé par

« L'Écrit au cycle primaire »

rapport à aujourd'hui car l'enseignement était dispensé en langue française puisque l'arabisation n'a vu le jour, que dans les années 80 .

Après les années 80 l'éducation exigea au moins le niveau de 3AS c'est-à-dire le niveau de terminal ou 3AS (lycée).

Dans la première partie de notre travail, un historique des indicateurs de base fourni par l'EPT, nous renseigne dans le détail sur les conditions pour enseigner au primaire. A partir des années 2000, le niveau universitaire était exigé pour enseigner au primaire. Parmi les universitaires, plusieurs disciplines sont présentes.

1-2-2-Répartition par diplômes

Diplômes	Licence	Licence enseignement	Licence traduction	Ingéniorat	Pas de réponse
%	12%	44%	4%	17%	23%

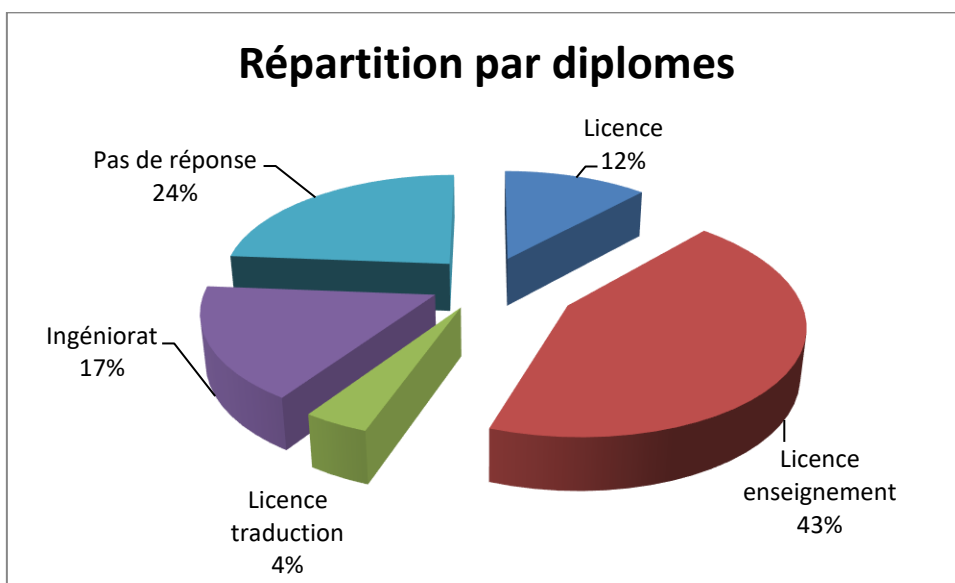


Figure 5 : Répartition des diplômes

44% ont une licence d'enseignement, 17% sont des ingénieurs (toutes filières confondues), 4% sont détenteurs d'une licence de traduction. Les étudiants titulaires d'une licence de traduction/interprétariat n'ont pas les compétences pour enseigner le français puisque leur cursus est en arabe et seul un module intitulé « français » est enseigné, bien entendu en langue française. Ayant enseigné dans ce département durant six années, je peux me permettre de dire qu'ils n'ont ni le niveau académique ni le niveau pédagogique pour enseigner au primaire. Dans ce module de « français », il n'y a ni de la « didactique », ni de la

« L'Écrit au cycle primaire »

« pédagogie » mais seulement de la « langue ». 12% ne précisent pas la discipline et les 23% restants n'ont pas répondu. Ces derniers seraient certainement des enseignants recrutés soit avec le niveau de 3AS du lycée soit ayant un niveau inférieur (collège).

1-2-3- Répartition par recrutement

Vous avez-été recruté sur :

Recrutement	Concours	Diplômes	Concours /Diplômes	Autres	Pas de réponse
%	29%	32%	7%	25%	7%

Le recrutement de la majorité de notre échantillon s'est fait sur la base de l'obtention d'un diplôme à savoir une licence dans notre cas, 29% sur un concours¹⁴⁵, 7% sur concours et diplômes. 25% n'en n'ont pas précisé la nature.

Contrairement au lycée qui ne recrute que des licenciés dans la matière, nous constatons qu'au primaire, il y a un peu de tout..

Pour mieux comprendre ces résultats et enrichir notre réflexion, nous allons nous référer à la thèse de Djebli.M (2000) qui aborde dans le chapitre I¹⁴⁶ deux points qui nous intéressent car ils concernent la population du personnel enseignant recruté avant les années 2000, à savoir le mode de recrutement et le profil du stagiaire.

Selon Djebli (2000) :

Les conditions et les modalités de recrutement sont inadéquates. Depuis les années 1970 les concours n'ont évolués ni sur le plan des modalités ni sur le plan des exigences dans le domaine de la langue. Une seule épreuve de français consistant en une étude de texte, et un simple entretien de quelques minutes suffisent à juger de l'aptitude du candidat à l'enseignement. Le concours d'entrée est une simple formalité. On retient un nombre prédéterminé de candidats¹⁴⁷ sans tenir compte d'un niveau-seuil décrit en termes de compétences à avoir. Il suffit simplement de s'informer à l'ITE (Institut de Technologie de l'Education) des différents concours d'entrée et d'analyser les fiches de parcours scolaire et les relevés de notes pour se rendre compte de la réalité.

¹⁴⁵ Le concours fait souvent appel à des candidats n'ayant pas de diplômes.

⁷⁰ Le chapitre 1 intitulé « La formation actuelle des enseignants »

¹⁴⁷ Les candidats sont retenus non pas en fonction de leurs compétences mais en fonction des postes à pourvoir.

« L'Écrit au cycle primaire »

Par ailleurs, beaucoup de jeunes se tentent au « métier » d'enseignant sans conviction ni compétences. Ils se lancent sur cette voie par manque de débouchés, suite à l'échec scolaire (échec au baccalauréat), ou à des contraintes sociales ou encore parce que les portes de certaines universités leur sont fermées.¹⁴⁸

Les ITE et l'ENS ¹⁴⁹(pour le recrutement au lycée) se présentent comme l'ultime issue pour trouver un emploi.

Dès lors qu'ils sont recrutés, les stagiaires subissent une évaluation pour la détermination de leur profil d'entrée. Ce dernier est analysé exclusivement du point de vue de leurs performances linguistiques.

Dans ce qui suit, Djebli (2000) nous donne les principales caractéristiques du profil du stagiaire qui était déterminé du point de vue de ses performances linguistiques.

Il a constaté que :

-Les stagiaires admis à l'ITE ont des difficultés en expression orale qui manque de fluidité. Ils utilisent des structures rigides et stéréotypées. A l'écrit, ils rédigent facilement en arabe. En français, ils ne savent pas construire un paragraphe structuré. Ils disposent de structures rhétoriques et textuelles riches mais ils rencontrent des difficultés au niveau de la cohérence. :(p20)

Pour ne pas entrer dans les détails, nous allons nous contenter de résumer les données qui nous renseignent sur le profil de ces stagiaires, demandeurs de formation d'enseignants :

- un stock en vocabulaire important mais passif,
- un stock de structures grammaticales et syntaxiques insuffisant et passif qu'ils n'arrivent pas à actualiser en situation authentique,
- une pratique insuffisante à l'oral et à l'écrit,
- une compétence de compréhension orale supérieure à la compréhension d'expression,
- une compétence métalinguistique maladroite, insuffisante et confuse.

¹⁴⁸ L'inscription dans les filières universitaires ne se fait pas selon le vœu de l'étudiant car elle est informatisée. Les sciences exactes s'accaparent la plus grosse part, viennent ensuite les « sciences humaines » moins réputées mais plus facile d'accès.

¹⁴⁹ ENS signifie Ecole Normale Supérieure

« L'Écrit au cycle primaire »

1-3- Culture générale

Comme nous le savons, surtout par expérience, avoir des diplômes ou avoir fait des études même poussées, ne nous confortent pas dans notre métier d'enseignant. Nous sommes, quotidiennement, confrontés à des connaissances, nouvelles ou anciennes, et nous devons toujours nous tenir au courant des nouveautés, dans les différents domaines.

La culture générale, qui est un ensemble de connaissances ayant une importance dans la société, concerne différents domaines intellectuels.

Nous pouvons ajouter qu'elle désigne les connaissances, en tout genre, d'une personne sans aucune spécialisation.

La culture générale permet à l'enseignant(e) de répondre aux questions, souvent « pièges », des élèves et le sort d'un mauvais pas, car, quoi de plus désagréable qu'une question qui reste sans réponse, surtout devant un parterre de petits bambins à l'affût de la moindre information.

Dans cette partie, nous avons voulu savoir qu'elles étaient les activités et les ressources culturelles, les lectures hors programme de nos sollicités. Signalons, cependant, que se contenter des outils pédagogiques mis à disposition (programme, document d'accompagnement et manuels) sont insuffisants pour répondre aux exigences des élèves qui attendent beaucoup de l'enseignant pour satisfaire une curiosité qui est légitime.

Nous avons proposé un questionnaire qui avait pour but de recueillir des informations sur les composantes culturelles axées sur les lectures personnelles des enseignants.

Lectures personnelles	Oui	Non	Pas de réponse
Lisez-vous de manière régulière ?			
Quelles sont vos lectures ?	Oui	Non	Pas de réponse
Ouvrages ou revues professionnels sur l'enseignement de la lecture			
Ouvrages ou revues professionnels sur l'enseignement de l'écriture			
Livres ou albums pour enfants			

« L'Écrit au cycle primaire »

Des magazines			
Des journaux			
Des livres ou des textes informatifs			
Des romans ou des nouvelles			
Des bandes dessinées			
Des ouvrages ou des revues professionnelles sur sur l'enseignement en général			

1-3-1-Régularité dans les lectures.

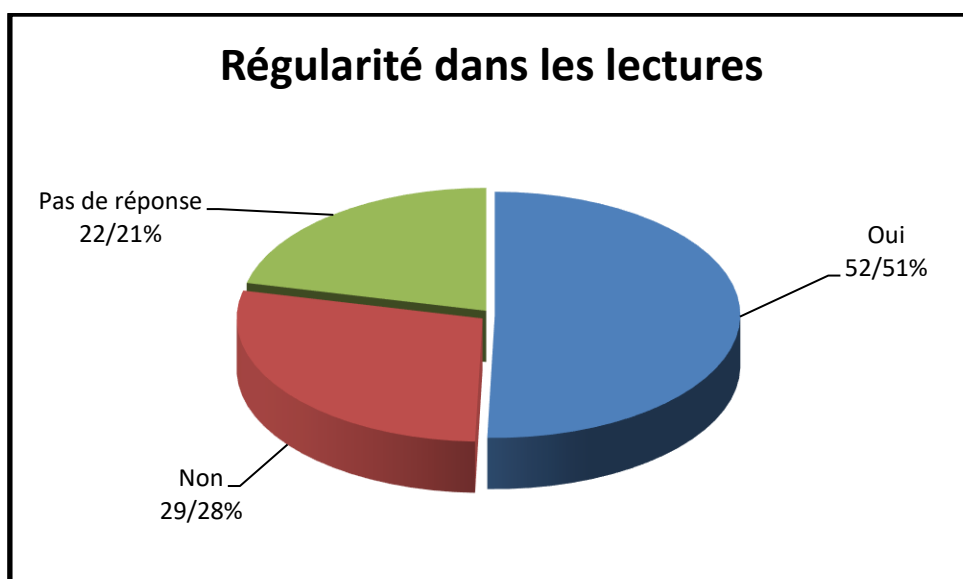


Figure 7 : Régularité dans les lectures

La moitié de notre public (51%) lit de manière régulière contrairement à 28% qui ne lisent pas et 21% qui n'ont pas répondu (sans commentaires).

Nous avons voulu savoir quel type de lecture avait un intérêt pour ce public qui lit. Nous leur avons proposé une série de lectures possibles.

1-3-2- Ouvrages et revues professionnelles sur l'enseignement de la lecture..

« L'Écrit au cycle primaire »

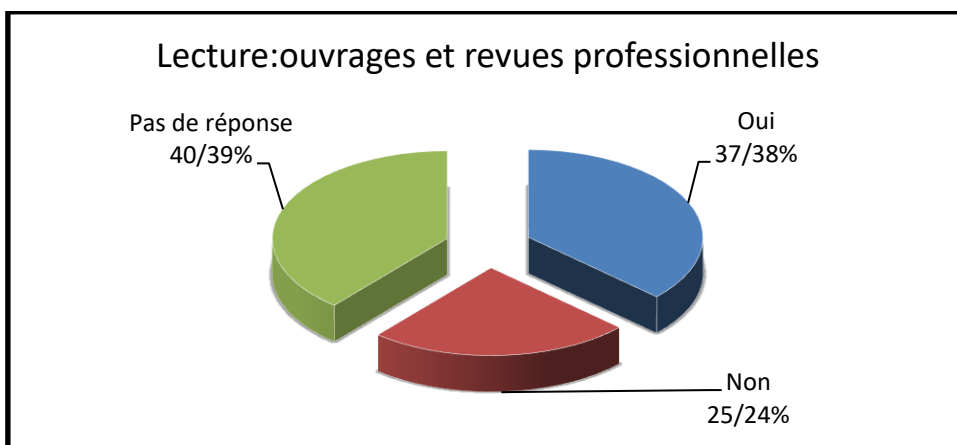


Figure 8 : Ouvrages et revues professionnelles sur l'enseignement de la lecture.

Entre les 39% de « pas de réponse » et 24% qui « ne lisent pas », il nous reste 38% qui consultent des ouvrages et des revues sur l'enseignement de la lecture.

1-3-3-Ouvrages ou revues professionnelles sur l'enseignement de l'écriture.

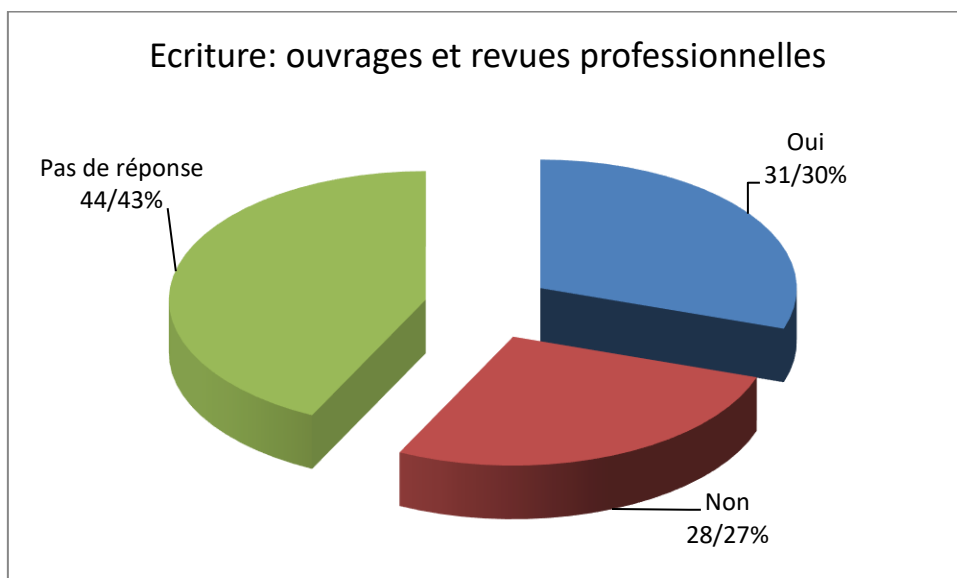


Figure9: Lecture d'ouvrages et revues professionnelles sur l'enseignement de l'écriture.

Comme , pour les ouvrages sur la lecture, seuls 30% sont intéressés par ce qui touche à l'écriture. Maintenant nous comprenons mieux les difficultés rencontrées lors de l'activité « production écriture ». 43% de « pas de réponse » auxquels s'ajoutent 27% qui « ne lisent pas » est tout de même inquiétant car comment faire face aux difficultés qui se présentent et être tenu(e) au courant des nouveautés , de l'évolution de tout ce qui touche à la lecture et l'écriture. Car

« L'Écrit au cycle primaire »

comme nous l'avons signalé précédemment , se contenter des informations du « programme » et du « document d'accompagnement » fournis par la tutelle est insuffisant.

1-3-4-Livres ou albums pour enfants .

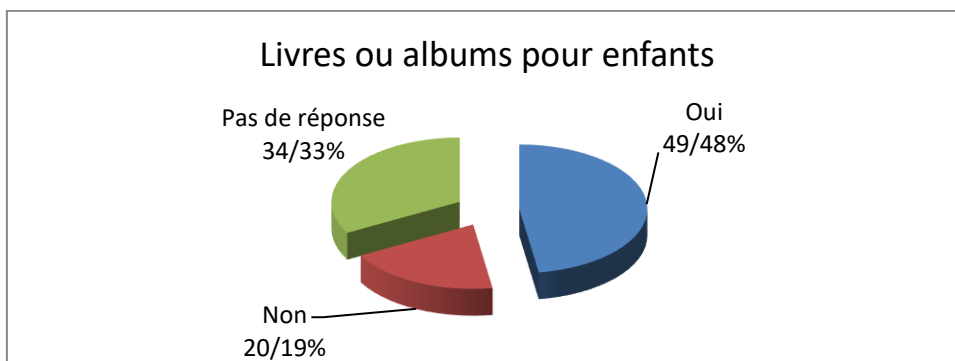


Figure 10 : Lecture de livres ou albums pour enfants

En ce qui concerne la lecture « d'album pour enfants », 48% ont répondu par « oui ». Certains(e) nous ont confié mais sans le mentionner dans le questionnaire qu'ils et qu'elles lisaient les livres parascolaires qui sont édités et vendus en librairies ou dans les grandes surfaces. Ce sont des ouvrages où le narratif (contes, petites histoires, etc....) a la part du lion. Cependant la grande majorité 52% (33%+19%) doit certainement se contenter du contenu du manuel.

1-3-5-Lecture d'ouvrages informatifs.

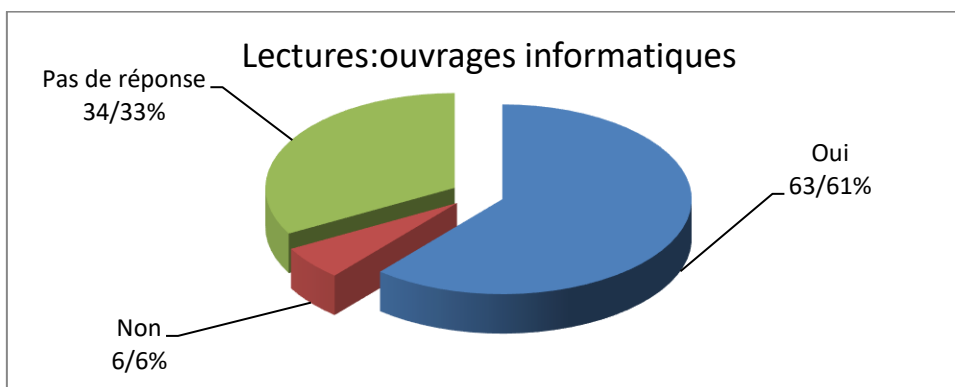


Figure 11 : Lecture d'ouvrages informatifs

61% consultent « des ouvrages informatifs » fournis par la tutelle c'est-à-dire des documents officiels qui les informent sur leurs droits, leurs devoirs et leur donnent les directives pédagogiques à suivre.

1-3-6-Lecture de magazines.

« L'Écrit au cycle primaire »

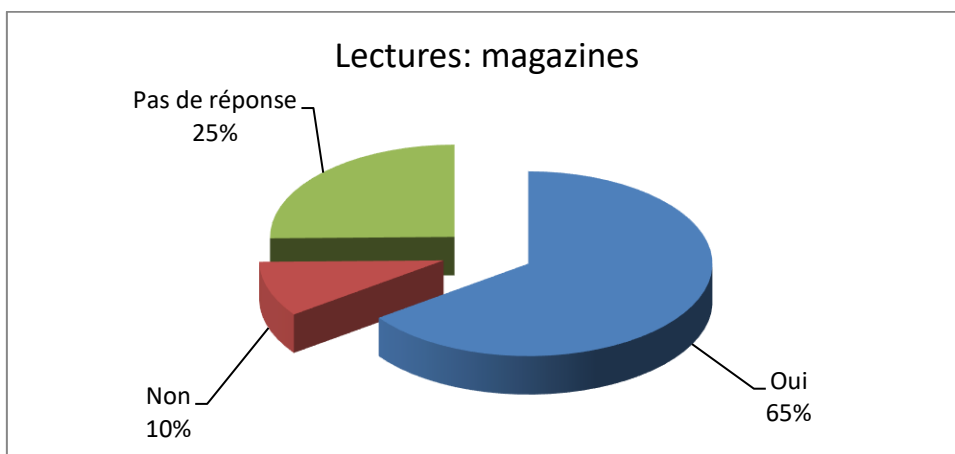


Figure 12 : Lecture de magazines

Les magazines sont lus par 65% .Certaines personnes sollicitées nous ont confié, en aparté du questionnaire, qu'elles lisaient tout ce qui leur tombait sous la main. Les magazines algériens (il y en a une bonne quantité) ou occidentaux qui sont disponibles et en vente libre maintenant. De la fin des années 60 aux années début 80, les revues et les magazines surtout en français ne se trouvaient pas en vente libre, ni dans les kiosques, ni dans les librairies. Ils fallait les ramener de France et les dates de « péremptions» étaient toujours dépassées donc les « nouvelles » ou « informations » étaient rarement d'actualité.

1-3-7-Lecture de journaux.

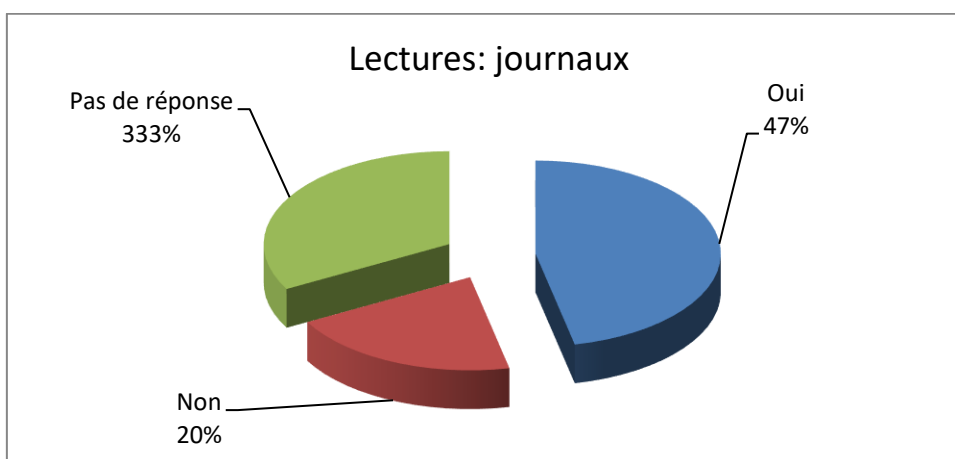


Figure 13 : Lecture de journaux

47% lisent des journaux concernant aussi bien la presse algérienne qu'étrangère. La presse algérienne est prolix, puisque plusieurs Titres sont disponibles, au gout de tout un chacun , aussi bien sur le plan politique que culturel..

1-3-8-Lecture de romans ou de nouvelles

« L'Écrit au cycle primaire »

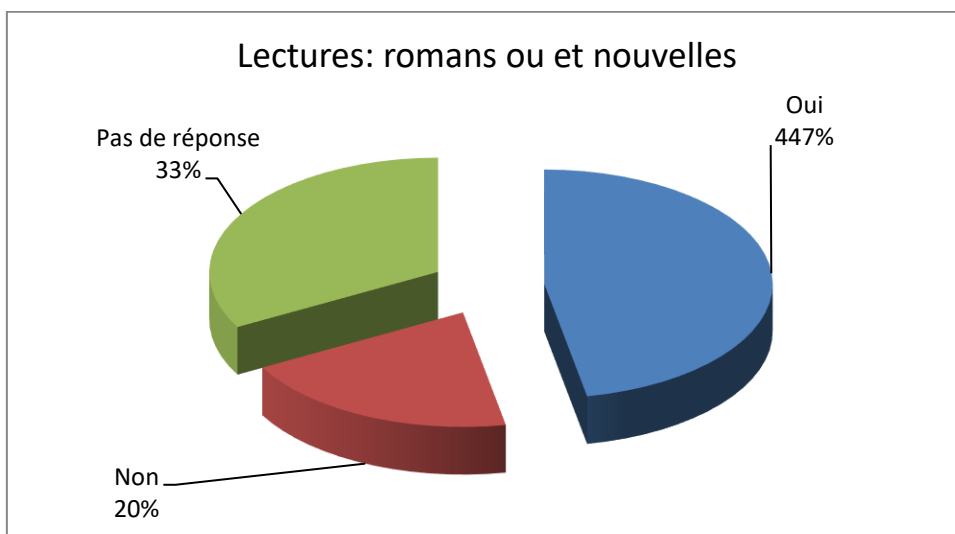


Figure 14 : Lecture de romans ou de nouvelles

Les enseignants qui lisent les journaux sont les mêmes que ceux qui trouvent du plaisir à lire des « romans » ou des « nouvelles ». (Le % est identique).

1-3-8-Lecture de bandes dessinées

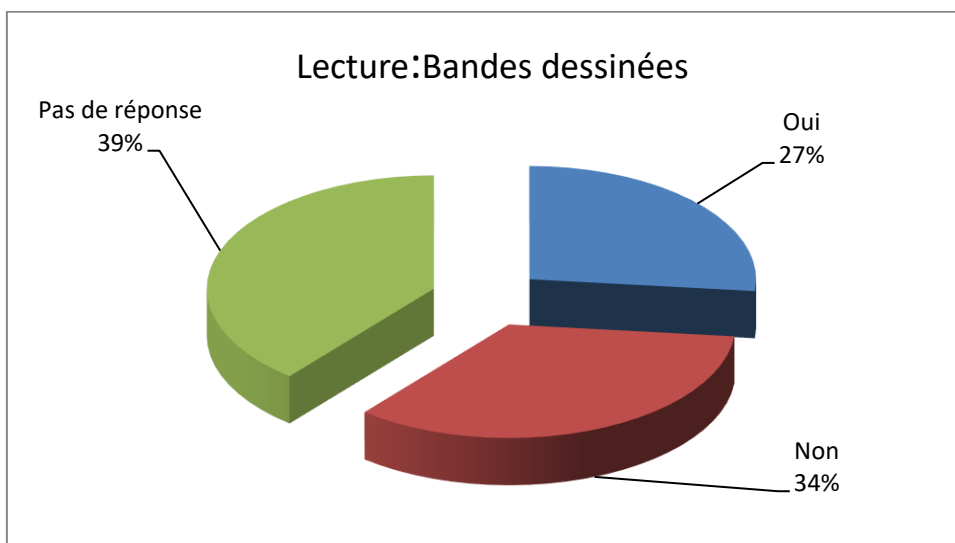


Figure 15 : Lecture de bandes dessinées

Nous comprenons qu'il n'y ait que 27% de lecteurs. La bande dessinée n'est pas aussi abondante que les autres médias écrits et quand elle est disponible, elle coûte très cher, donc n'est pas à la portée de toutes les bourses moyennes. C'est bien dommage car c'est un outil pédagogique remarquable. J'ai beaucoup travaillé avec la bande dessinée comme support quand j'enseignais au lycée. Elle m'a beaucoup aidé dans la motivation des élèves qui faisaient des progrès énormes sans trop de difficultés.

1-3-9-Lecture d'ouvrages ou de revues professionnelles sur l'enseignement en général.

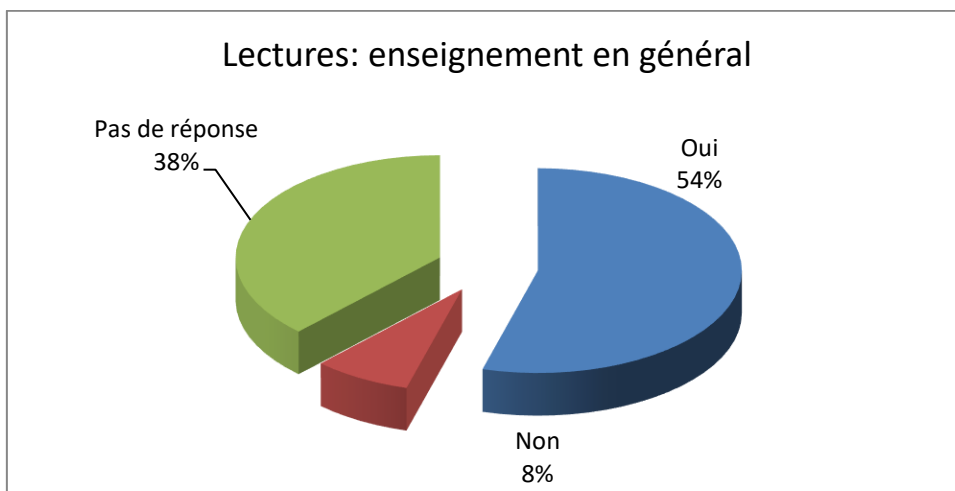


Figure 16 : Lecture d'ouvrages ou de revues professionnelles sur l'enseignement en général.

Notre question qui portait sur « les ouvrages ou les revues professionnelles sur l'enseignement en général » c'est-à-dire en référence aux directives officielles, obtient 54%, à savoir un peu de la moitié de notre public.

En conclusion, face à ce volet « formation » nous restons perplexe devant les résultats obtenus. Seule la moitié de ces formateurs ont répondu par « oui ». Ceux qui ont répondu par « non » ont fait un choix que nous respectons mais qui peut « leur porter préjudice et créer des problèmes » dans leur enseignement/apprentissage de l'écrit.

Les « pas de réponse » nous interpellent car nous avons l'impression qu'ils ne se sentent pas concernés ne serait-ce que par un minimum de quelques lectures.

Comment peut-on enseigner une langue étrangère sans s'informer au préalable de ce qui se fait ou se dit dans le monde. Une langue est vivante, donc qui évolue, qui s'adapte à certaines réalités. Comment se tenir au courant si nous ne lisons pas ?

2-Formation pédagogique sur le terrain

2-1-Formation des enseignants

Cette partie aborde la formation « avant » et « en cours d'emploi » c'est-à-dire la formation initiale et continue sur le terrain. Elle va nous permettre de voir, dans quelles mesures, ces enseignants ont le sentiment, d'avoir été formés spécifiquement, avant d'entrer dans la carrière ou au cours de celle-ci, à faire

« L'Écrit au cycle primaire »

acquérir la maîtrise de l'écrit, globalement et dans ses principales composantes. Nous leur avons demandé dans quelle mesure leur-a-t-on enseigné le « savoir écrire » et tout ce qui le compose.

Nous avons proposé dans notre questionnaire, un nombre de questions qui avaient pour but de recueillir des informations sur les composantes de la formation pédagogique, avant et en cours d'emploi des enseignants.

Au cours de votre formation "avant et en cours d'emploi" dans quelle mesure vous-a-t-on appris spécifiquement à :

A] De manière intensive ou souvent B] Ponctuellement C] Occasionnellement

D] Pas de réponse

Questions	A	B	C	D
1- Enseigner l'écriture (savoir écrire)				
2- Enseigner l'orthographe et la conjugaison				
3- Enseigner le vocabulaire				
4- Enseigner la syntaxe (structure de la phrase simple et complexe)				
5- Enseigner la structure du texte				
6- Enseigner la ponctuation				
7- Enseigner des productions écrites				

2-1-1-Capacité à enseigner l'écrit

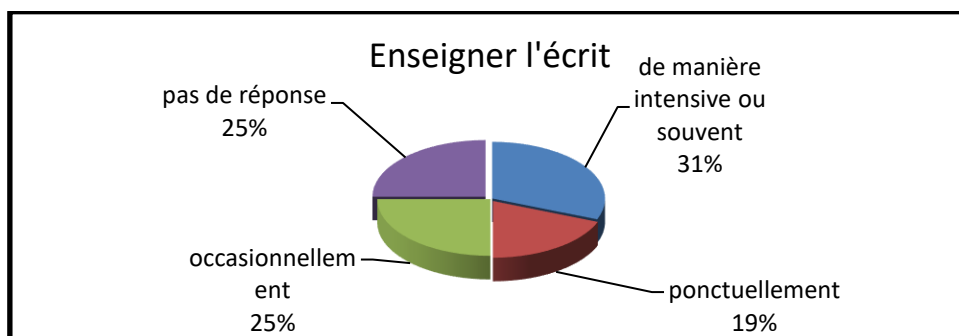


Figure 17 : Capacité à enseigner l'écrit.

« L'Écrit au cycle primaire »

Seulement 31% pensent avoir été formés à enseigner l'écrit « de manière intensive et souvent ». Les autres l'ont été soit occasionnellement (25%) soit ponctuellement (19%). 25% n'ont pas jugé utile de répondre soit par ignorance soit par indifférence aux questions posées.

1-2-Enseigner l'orthographe et la conjugaison.

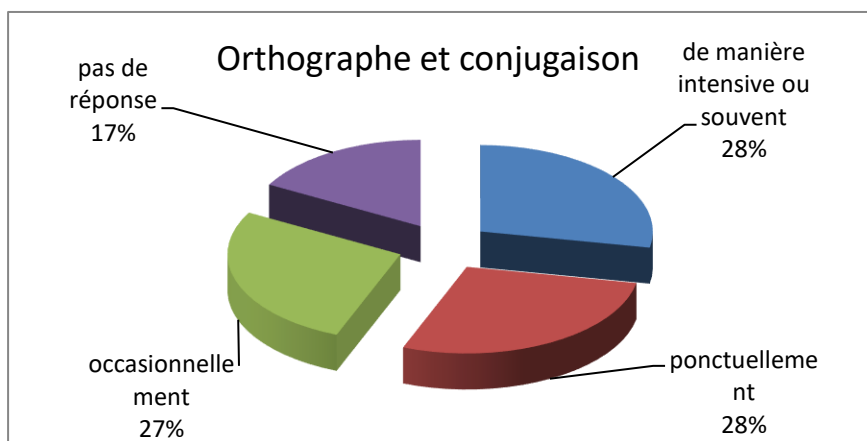


Figure 18 : Enseigner l'orthographe et la conjugaison.

Seuls 28% se disent aptes à enseigner l'orthographe car ils estiment avoir été formés de manière intensive.

N'est-ce pas un alarmant, de constater que plus de la moitié ne le sont qu'occasionnellement (27%) ou ponctuellement (28%) sans parler des 17% qui se sont abstenus de répondre.

2-1-3-Enseigner le vocabulaire

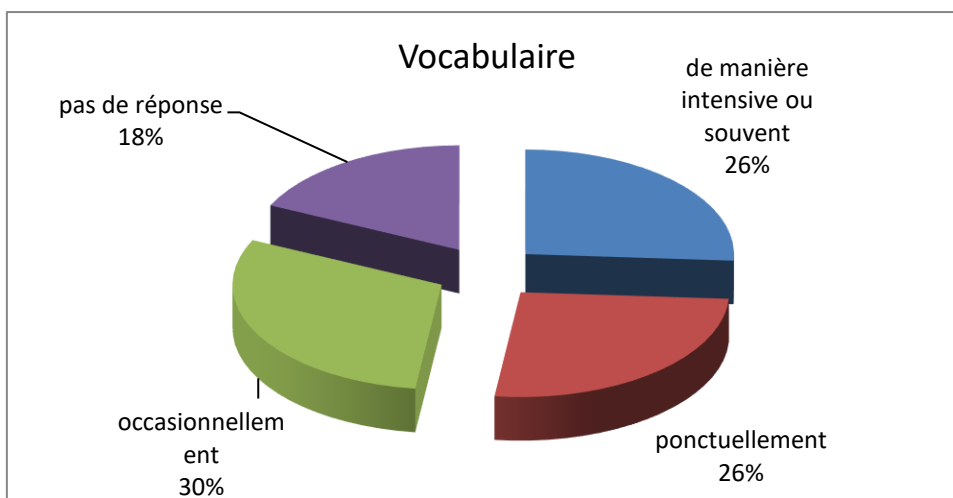


Figure 19 : Enseigner le vocabulaire

« L'Écrit au cycle primaire »

« Enseigner le vocabulaire » n'est estimé acquis que par le quart de notre échantillon (26%) contre plus de la moitié qui n'ont été formés que : soit « occasionnellement » (30%) soit « ponctuellement » (26%).

2-1-4-Enseigner la syntaxe (structure de la phrase simple et complexe).

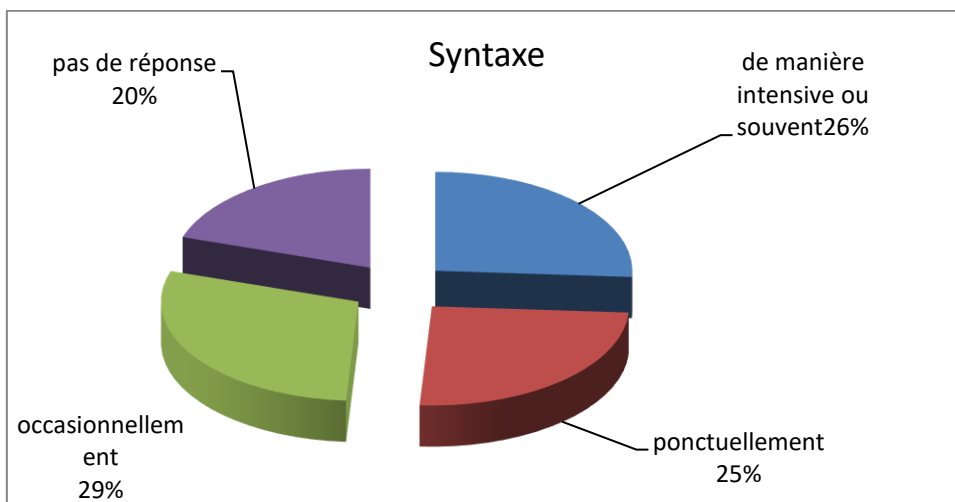


Figure 20: Enseigner la syntaxe (structure de la phrase simple et complexe)

Nous obtenons à peu près les mêmes résultats pour l'enseignement de la syntaxe.

2-1-5-Enseigner la structure du texte.

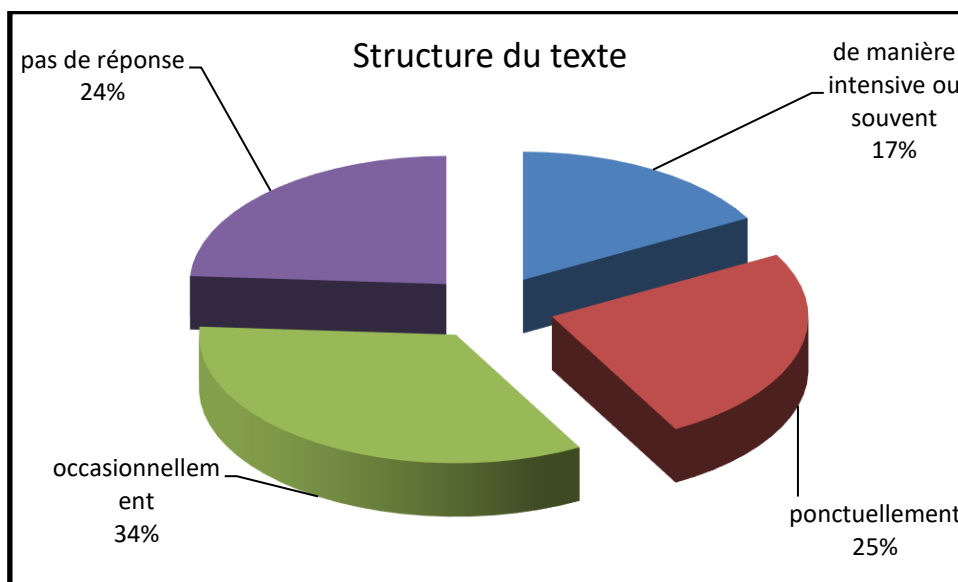


Figure 21 : Enseigner la structure du texte

17% ont répondu « de manière intensive » contre plus de la moitié qui ne l'a été qu'occasionnellement (34%) ou ponctuellement (25%) . Savoir « Enseigner la structure du texte » est fondamentale dans le programme de 4AP et 5AP.

« L'Écrit au cycle primaire »

Nous allons expliquer ce que signifie la notion d' «enseigner la structure du texte ».

Rappelons que le programme de 4AP et de 5AP comprend tous les types de textes :

-narratif / documentatif / explicatif/ argumentatif/ descriptif / prescriptif/informatif.

Nous pouvons dire que toute la panoplie de la typologie des textes est enseignée pendant ces deux années, lors de la compréhension du texte et de la production écrite et continue à être enseigné jusqu'à la licence à l'université.

Dans cet ouvrage¹⁵⁰, il est mentionné à la page 48, qu'à l'écrit, on attend de l'élève de 4AP qu'il soit capable (pour ne reprendre que l'essentiel et rester dans la notion de « structure du texte ») de maîtriser, le para-texte (élément qui entourent le texte : titre, nom de l'auteur), l'image du texte : sous-titre, paragraphes, et de produire de courts textes (quelques phrases) pour dialoguer, raconter, décrire....

L'objectif de la compétence de fin d'année est de « produire un énoncé d'une vingtaine de mots pour l'insérer dans un texte » (p.50)

A la page 180 de cet ouvrage, il est stipulé que :'

En 5AP, dernière année du cycle primaire, il faut mettre en place une pédagogie de l'écrit qui repose sur des principes didactiques et une démarche pédagogique cohérente, l'écrit étant une activité complexe qui mobilise des opérations intellectuelles simultanées (il doit se représenter l'écrit à produire, chercher des informations, les planifier, les organiser, utiliser une langue correcte pour produire et relire le texte pour l'améliorer.

La production écrite est l'objectif à atteindre dans le cadre du projet, pour faire produire différents textes : pour raconter, décrire, informer et/ou dialoguer.

Pour atteindre cet objectif, quelques principes didactiques sont mentionnés :

Développer chez l'élève des compétences qui relèvent des « savoirs pour faire », c'est-à-dire des savoirs procéduraux et des « savoir sur...», c'est-à-dire des savoirs déclaratifs.

Confronter les élèves à des tâches d'écritures régulières et variées, car c'est en s'exerçant que l'élève apprend à écrire. (Or nous avons vu dans la présentation

¹⁵⁰ Programme et document d'accompagnement de la langue française

« L'Écrit au cycle primaire »

des manuels que la notion d'écriture ne visait pas la production écrite personnelle mais surtout la notion de « recopier, compléter, souligner etc.... »).

Inscrire l'écriture dans une démarche d'évaluation formative. Il est important de privilégier « le processus d'écriture » plutôt que « le texte fini », c'est-à-dire « le produit. »

La démarche optée est « la compétence scripturale, c'est-à-dire l'ensemble des « savoirs et des savoir-faire » qui permettent de produire différents textes, s'appuie sur la lecture de textes, leur identification pour arriver à la production.

Une question nous interpelle : « Comment remplir cette mission si l'enseignant n'est pas formé à enseigner la structure du texte ? »

L'expérience sur le terrain et toutes les lectures qui en ont suivi, nous permettent de résumer, dans un tableau, toutes les spécificités d'un texte, en fonction de sa catégorie, des indices linguistiques et non linguistiques qu'il faut connaître pour enseigner la structure de n'importe quel type de texte.

Tableau 1 : Spécificités des textes

Types de textes	Caractéristiques ou spécificités
Texte narratif	Histoire : Structure particulière, (les trois moments). Personnage, (rôle des actants, présentation physique et morale)./Réfèrent réel ou fictif./Lieux du récit./Cadre chronologique du récit. Narration:/Focalisation. Formes verbales de base./Indicateurs chronologiques. Genres : reportage, légende, conte etc...
Texte injonctif /prescriptif	Formes verbales de base. /Organisateurs textuels chronologiques. Genres : recette, consigne , règlement, etc...
Texte descriptif	Structure particulière Choix de détails en fonction du texte dans lequel la description s'inscrit.
Texte poétique	Production de significations nouvelles ("écarts") à l'aide de : Mots , vers ou groupes de vers (refrain)/Glissements de sens

	<p>(métaphore...)</p> <p>Formulations (associations) inhabituelles, création de mots./Mise en forme graphique./Reprise ou refonte de textes connus ou d'expressions usuelles</p> <p>Genres : poème (et ses multiples formes), prose poétique, chanson, comptine, slogan publicitaire, proverbe,</p> <p>Retour d'éléments semblables : son, nombre de syllabes, structure.</p>
Texte avec dialogue	<p>-Discours direct, Changement d'interlocuteur, Ponctuation : guillemets, tirets.</p> <p>Genres : conversation téléphonique, interview, pour écrire un dialogue</p>

2-1-6-Enseigner la ponctuation.

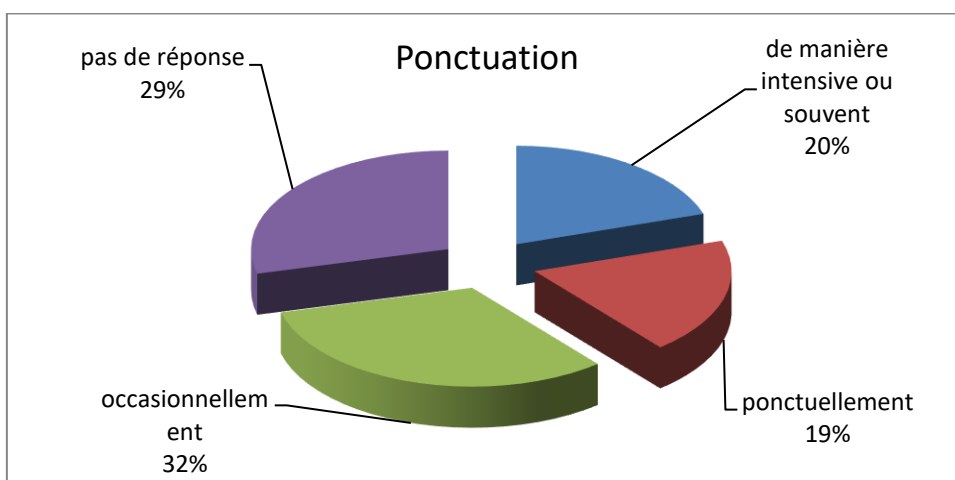


Figure 22 : Enseigner la ponctuation

Savoir « Enseigner la ponctuation » est de l'ordre de 20% contre 32% qui le sont « occasionnellement » et 19% ponctuellement.

En tant que praticienne depuis plus de trois décennies, nous avons appris que lorsqu'on réalise un travail écrit, ce dernier n'est compréhensible et correcte que si grammaticalement et sémantiquement la ponctuation est correcte.

La ponctuation précise le sens de la phrase. D'une part, elle sert à fixer les rapports entre les propositions et les idées. D'autre part, elle sert à marquer, à l'aide des signes, les pauses et les inflexions de la voix dans la lecture.

« L'Écrit au cycle primaire »

La ponctuation est un « système de signes qui contribuent à l'organisation d'un texte écrit et qui apportent des indications prosodiques, marquent des rapports syntaxiques ou véhiculent des informations sémantiques ». (J.Popin, 1998)

Dans la pratique, notre expérience professionnelle nous a montré que la ponctuation joue plusieurs rôles importants dans le texte, aussi bien au niveau de la lecture (compréhension) qu'au niveau de la production écrite.

Elle rythme le texte, marque les différentes parties du texte (paragraphe, phrases,...), sert à indiquer certains liens logiques (conséquence, cause..), permet d'éviter les équivoques et les contresens du message, -permet d'assurer la clarté du message, de saisir les intentions de l'auteur, et-la facilite la compréhension du message.

Donc, en plus de rythmer la phrase, de suggérer les intentions, de traduire les intentions de l'auteur et de faciliter la lecture et la rédaction d'une production personnelle. Elle répond autant à un besoin de logique qu'à un besoin de rythme. Pour cela il faut faire la distinction entre ponctuation grammaticale et ponctuation expressive et les signes d'insertion. (J.Popin .1998)

La ponctuation grammaticale (, ; :) indique les rapports logiques entre les éléments du discours et a une valeur syntaxique.

La ponctuation expressive (! ? ...) évoque des nuances affectives et produit des effets de style. Elle a donc une valeur stylistique.

Les signes d'insertion marquent un changement de niveau dans le discours. (()
« » - * [])

Comme nous l'avons, au début de notre thèse, la ponctuation fait bien partie des notions à enseigner comme le préconise la tutelle. Cependant, ce n'est pas le cas dans la réalité, comme nous le faisons remarquer dans notre commentaire :

Repérer et utiliser les signes de ponctuation (le point, le point d'exclamation, la virgule, les deux points et le tiret.) donné d'une manière restreinte puisqu'il manque, le point d'interrogation, le point-virgule, les parenthèses, les guillemets, les points de suspension, les tirets,

Observations et commentaires

A aucun moment dans le manuel, l'élève n'est mis en contact avec les deux points (:).

« L'Écrit au cycle primaire »

La virgule existe, mais aucune information n'est donnée quant à son utilisation : « par exemple l'exercice 5 de la page 77, la consigne de l'exercice 1 de la page 76 « Je regarde, je lis. »

L'objectif de notre travail cible cette compétence et pour cela nous avons posé cette question.

2-1-7-Enseigner des productions écrites.

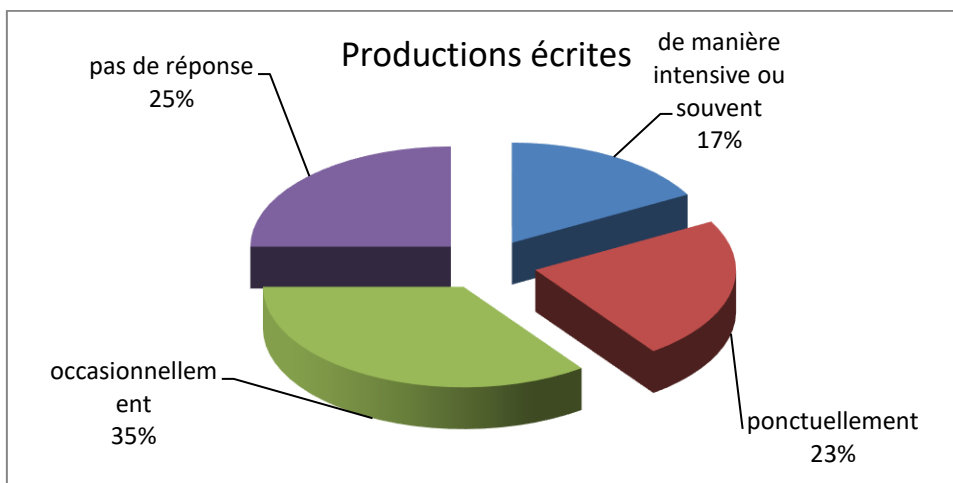


Figure 23 : Enseigner des productions écrites.

Savoir « Enseigner des productions écrites » (objets de notre thèse) est estimé acquis par 17% qui ont été formés de « manière intensive » contre 35% « occasionnellement » et 23% « ponctuellement ».

L'apprentissage de la production écrite est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues. (J. Dolz, 2009) Cette citation nous montre l'importance du travail de production écrite à l'école primaire.

Nous aborderons, dans le détail, cette notion de production écrite en parallèle avec la notion de l'expression écrite dans le chapitre IV, puisque nous avons demandé à notre échantillon s'il faisait la distinction entre les deux.

En conclusion à cette partie, nous pouvons, d'ores et déjà, dire qu'à la formation « de manière intensive » et « ponctuelle » correspond à un peu moins de la moitié de notre échantillon. Comment enseigner « l'écrit » si nous ne maîtrisons pas ces activités soit même ?

Il est impossible d'enseigner l'écrit, surtout au primaire, où l'enfant attend tout de l'école, c'est-à-dire de l'enseignant, si nous n'avons pas les compétences requises aussi bien par le biais des différentes formations continues ou autres ou par l'auto-formation (culture générale).

« L'Écrit au cycle primaire »

Comment apprendre à rédiger, à écrire aux élèves si soi- même, on n'a pas reçu la formation adéquate dans le domaine ?

Une observation générale, concernant le quart de notre échantillon qui ne donnait pas de réponse s'impose. Nous avons l'impression qu'il est là comme figurant en attendant de trouver autre chose ailleurs. 25% c'est beaucoup.

Les études, les diplômes, les formations ne peuvent être efficaces que si l'enseignant est bien encadré, suivi par un personnel professionnel, adéquat, et surtout disponible.

Pour cela, nous définirons le rôle du personnel encadreur et les objectifs de leurs missions.

Nous définirons les objectifs des inspections, les missions des inspecteurs et des inspectrices, la fréquence des séminaires et des formations.

2-2-Objectifs des inspections

2-2-1-Fonctions et missions

Pour comprendre les objectifs des inspections, les fonctions et les missions des inspecteurs et inspectrices sur le terrain, nous avons sollicité notre public en lui demandant de cocher les réponses qui lui convenaient..

Rôles et missions des inspections	Oui	Non	Pas de réponse
-Etes-vous encadré par un professeur coordinateur ?			
-Si oui. Est-il efficace ?			
-Etes-vous encadré par un conseiller pédagogique ?			
-Si oui. Est-il efficace ?			

Combien de fois avez-vous été inspecté depuis votre nomination ?

Nombre de fois	0	1	2	3	4	5	Plus de 5
Réponse							

« L'Écrit au cycle primaire »

-Quand avez-vous été titularisé (e) après votre nomination ?

Nombre d'années après	1	2	3	4	5	Plus de 5
Réponse						

Combien de fois avez-vous été inspecté depuis la titularisation?

Nombre de fois	0	1	2	3	4	5	Plus de 5
Réponse							

Lorsque vous êtes inspecté (e), l'évaluation est-elle :	Oui	Non	Pas de réponse
-formative ?			
-sommative ?			
-sanction ?			

Selon vous, le rôle de l'inspectrice (eur) est de :	Oui	Non	Pas de réponse
Juger			
Noter			
Guider			
Former			
Conseiller			

Pour développer cette notion, qui est très discutée, comme nous le montre le document¹⁵¹(IIEP), sur lequel nous nous appuyons, pour essayer de comprendre les réponses et de pouvoir les analyser.

¹⁵¹ IIEP : Institut Internationale de Planification de l'Education (UNESCO) « La réforme de l'inspection scolaire pour améliorer la qualité » (Module 2) »Rôles et fonctions des inspecteurs
 » www.iiep.unesco.org/fileadmin/user.../Module_2_MEP_-FR_adg.pdf

« L'Écrit au cycle primaire »

Nous nous basons sur ce document qui d'une façon générale répond à nos attentes. Nous ne retiendrons que ce qui nous semble similaire à ce qui se fait dans notre pays.

Comme le soulignent si bien les auteurs de cet écrit (IIPE), nous commencerons, d'abord par, nous interroger sur les rôles principaux que sont censés jouer les services d'inspection.

Ce qui nous intéresse et que nous retenons pour notre analyse sont les fonctions administratives et les missions pédagogiques qui incombent aux inspecteurs, d'une manière générale, car dans chaque pays, la description et les attentes sont différentes. Voir en annexe L les fonctions centrales des inspecteurs

Nous relevons maintenant, les points essentiels que nous résumons. Ensuite nous faisons le point, pour voir ce qui est fait chez nous¹⁵², en nous référant aux directives officielles, car c'est un volet que nous n'avons pas exploité dans nos enquêtes et pourtant c'est un élément important pour la réussite d'un bon enseignement/apprentissage.

Au Chili, pays ayant participé à cette enquête, il en est ressorti après discussions de groupe que les caractéristiques « d'un bon inspecteur » sont les suivantes :

« Quelqu'un qui aide, assiste et pointe les éventuelles erreurs sans attendre qu'elles se manifestent pour pouvoir les sanctionner mais n'impose rien et respecte la spécificité de l'école et est prêt à écouter .Il sait comment donner des conseils, avec un réel sens des les jours de manière systématique et intégrée; et développe des réseaux d'appui. Un bon inspecteur tient compte du savoir-faire de l'enseignant et stimule son développement professionnel. »

A cette liste nous ajoutons le résumé des points principaux donnés dans le document.

Ces points ont été mentionnés dans le tableau donné ci-dessus.

2-2-2-Inspection et réalité sur le terrain : Qu'en est-il chez nous ?

Dans sa thèse de doctorat Djebli apporte de « l'eau à notre moulin » puisqu'il aborde dans son travail très détaillé, avec un esprit critique, à tout ce qui touche, à la formation continue, au profil et attributions des différents acteurs de cette formation, à savoir, les inspecteurs et les conseillers pédagogiques.

¹⁵² Comme il est stipulé dans le document sur lequel nous avons travaillé ; chaque pays a une conception bien précise de l'inspection. Les auteurs ont enquêté dans plusieurs pays et ont constaté des similitudes (que nous avons retenues) et des différences.

« L'Écrit au cycle primaire »

Le chapitre qui traite de la formation continue est intitulé et à juste titre « Priorité donnée aux recettes en formation continue ». Pourquoi à juste titre parce que nous l'avons vécu durant toute notre carrière de PES, jusqu'à l'application de l'approche par compétences, appliquée tambour battant par tous les inspecteurs qui nous ont avoué ne rien comprendre.

Cette nouvelle méthode de travail a certes des avantages, mais elle n'était pas comprise par la plus grande majorité des enseignants et inspecteurs vu qu'aucune formation n'ai été faite.

Par manque de formation, beaucoup de collègues ont préféré continuer à travailler selon la bonne vieille méthode traditionnelle où il était plus question d'enseignement que d'apprentissage.

Djebli explique (p34) que « quelles soient les démarches les efforts des formateurs tendent à unifier l'action des enseignants en leur donnant un maximum de recettes pour les aider à appliquer rigoureusement la méthode en vigueur ».

Plusieurs questions nous interpellent :

Quelles sont les orientations de la formation continue ?

Quels en sont les acteurs ?

Où se déroule-t-elle ?

Quels en sont les principes et les finalités ?

Et enfin comment se présente-t-elle ?

Nous revenons au travail de recherche de Djebli, lui-même inspecteur de profession, pendant de longues années, qui répond à nos questions¹⁵³, non seulement comme chercheur mais surtout comme homme de terrain.

La formation continue est définie comme un moyen « de donner au stagiaire une compétence langagière ». C'est connaître la maîtrise de la langue française, dans le cas du FLE, et « une compétence professionnelle » à savoir l'initiation aux modes et aux procédures pédagogiques de transmission et d'utilisation de ce savoir. Elle est aussi supposée compléter la formation initiale. Cette dernière doit permettre, la concrétisation en situation de classe, les théories données dans les différents domaines en cours ou en formation initiale.

¹⁵³ Nous nous basons sur sa thèse pour trouver les réponses à nos questions.

« L'Écrit au cycle primaire »

Dans ce cadre, la classe devient un lieu d'application et d'évaluation, de faisabilité des théories et des procédures pédagogiques. Elle est aussi dans le cadre de la formation permanente envisagée comme une pratique de recyclage des enseignants. Nous qui venons du terrain savons que le métier d'enseignant s'apprend sur le terrain et contrairement aux autres, il évolue sans cesse.

N'oublions pas, que la formation continue est aussi une mise à l'épreuve de ces savoirs et savoirs faire avec les données du terrain car la classe, un milieu où l'hétérogénéité dans tous les domaines, est maitresse à bord.

Nous savons que l'école algérienne essaie de s'adapter aux mutations socio-économiques mondiales. Pour cela il faut faire évoluer l'Algérien de la situation « d'assisté », situation héritée du régime socialiste à celle d'autonome où l'esprit est celui de l'initiative, la créativité, la compétitivité, etc...

C'est dans cette optique que les nouvelles orientations proposent de libérer l'enseignant, de le laisser exercer son côté créatif, de s'investir dans sa classe avec toute sa personnalité, de choisir en toute liberté responsable les supports, les techniques, les procédés pour faire sa classe.

Entre les textes et la réalité sur le terrain, il y a un énorme fossé car les officiels parlent de « méthodologies » alors que sur le terrain il n'y a qu' une méthode nationale unique s'adressant de manière uniforme à tous les enfants scolarisés de « même niveau ».

Aujourd'hui, il est souhaité des enseignants une prise en charge réelle et individualisée des élèves et des contextes d'enseignement, ce qui implique la centration sur l'apprenant.

Pour répondre à la diversité et à l'hétérogénéité des situations d'enseignement /apprentissage révélée par cette nouvelle conception de l'enseignement (APC), la pratique exigera des enseignants une plus grand autonomie à laquelle ils ne sont pas préparés pour le moment.

La réalité nous permet de constater, cependant, une inadéquation entre les recommandations officielles, qui préconisent de donner plus de liberté aux enseignants, et les moyens, mis en œuvre pour leur garantir une formation adéquate. et les réponses de notre échantillon, nous réconfortent dans notre constatation.

Djebli note que les contradictions existent à différents niveaux.

« L'Écrit au cycle primaire »

-Tout d'abord, l'enseignant habitué durant son cursus scolaire, sa formation initiale et sa formation continue (quand elles existent) à appliquer de manière précise et disciplinée des directives ne peut en aucun cas, « du jour au lendemain », changer de comportement face à une pratique où il n'a jamais été sollicité à prendre des initiatives.

-Ensuite la volonté de changement qui est celle d'aller vers plus de liberté et d'autonomie existe dans les textes mais la réalité ne permet pas cette liberté car les guides, les manuels imposent une marche déterminée. Même si certains enseignants voudraient prendre des décisions et changer le quotidien de la classe, ils ne peuvent pas le faire. En plus des habitudes professionnelles sclérosantes et un manque de formation flagrant, ils n'ont pas le choix de textes, d'exercices en dehors du manuel scolaire.

Certes, nous avons maintenant des ouvrages parascolaires, souvent bien faits, mais qui ne sont pas accessibles pécuniairement à tous les enfants. L'enseignant ne peut exiger leur achat puisque la nouvelle méthode d'évaluation ne laisse pas de temps à l'élève de faire d'autres activités à la maison en dehors de celles exigées par l'école.

Même si les enseignants ressentent la nécessité de faire d'autres choix méthodologiques, ils ont peu d'assurance et ne sont pas encouragés par la tutelle. Nous en reparlerons quand nous aborderons le rôle des acteurs de la formation continue.

2-2-2-Les acteurs de la formation continue

La formation continue est programmée par ceux qui en ont la charge : les inspecteurs en premier et les conseillers pédagogiques en second. Ce qui motive la nécessité de cette ou ces réunions est l'innovation pédagogique introduite à partir du sommet de la hiérarchie (refonte de programme, réformes ministérielles, nouvelles orientations ministérielles) ou alors l'inspectrice ou l'inspecteur a observé des lacunes ou des manques lors de ses visites en classe.

En général ces réunions soit disant pédagogiques sont en réalité motivées pour la plupart soit pour information et s'assurer de l'application de cette dite information d'une manière fidèle et rigoureuse, par exemple donner une interprétation des textes s'il reçoit de nouvelles directives portant sur la révision du statut de la langue étrangère, ou encore s'il relève chez des enseignants des procédures non conformes aux directives. Donc, un des rôles de l'inspecteur c'est de les réunir pour leur inculquer les meilleurs moyens d'appliquer les méthodes.

Les inspecteurs sont à leur tour réunis par les inspecteurs généraux (qui n'ont aucun contact avec l'enseignant) qui les instruisent des nouvelles orientations

« L'Écrit au cycle primaire »

données et expliquées dans les grandes lignes lors de formation de recyclage. Ils sont chargés de l'application et du suivi au niveau de l'enseignant.

Nous allons maintenant présenter le profil du formateur à savoir l'inspecteur qui intervient directement dans la classe.

Reprenons les informations données par Djebli dans sa thèse où justement, il dresse un profil qui colle à la réalité du terrain.

L'inspecteur est un fonctionnaire formé « sur le tas ».

Ils ont pour la plupart une formation sommaire. Le capital de savoirs et de savoir-faire qu'ils ont à transmettre est la somme de leur expérience propre en tant qu'enseignant ; une expérience forcément imparfaite, éclairée dans le meilleur des cas par une théorisation autodidacte.

De plus, le niveau de formation de l'inspecteur est limité puisque le niveau requis pour la formation, d'une durée de deux ans, est celui de la 3AS (classe de terminale). Par contre depuis quelques années, la tutelle forme en une année, des inspecteurs pourvus d'une licence.

Pour constater ce que le personnel inspecteur faisait sur le terrain, nous avons demandé à nos enquêtées et enquêtés de nous renseigner sur leur passage dans les écoles.

2-2-3-Fréquence des inspections depuis la nomination.

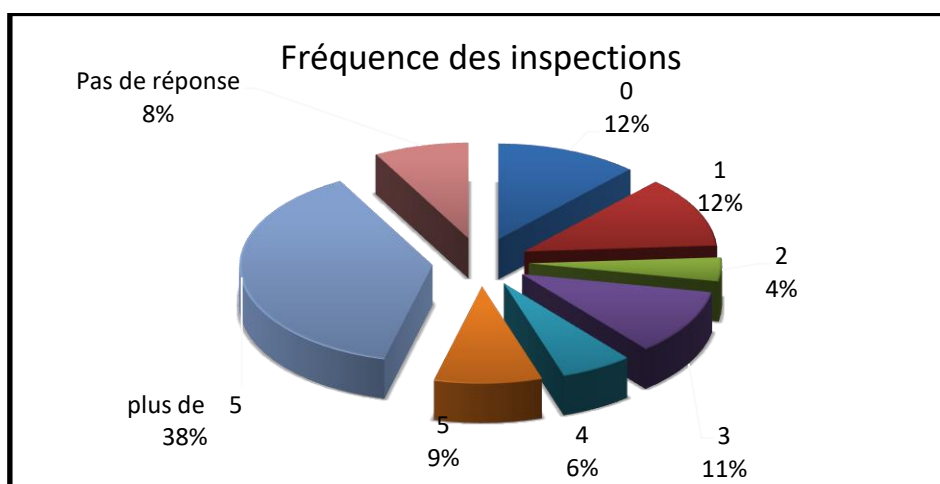


Figure 24 : Fréquence des inspections depuis la nomination.

Les plus chanceux et chanceuses (38%) ont été inspectés (e) plus de 5 fois. Quand aux autres cela varie de 0 à 5 fois.

« L'Écrit au cycle primaire »

A la lumière des informations antérieures nous comprenons pourquoi il n'y a que 38% de notre échantillon qui a été inspecté plus de 5 fois et que les inspections ne sont pas si fréquentes puisque 12% n'a pas été inspecté.

2-2-4-Période de titularisation après nomination.

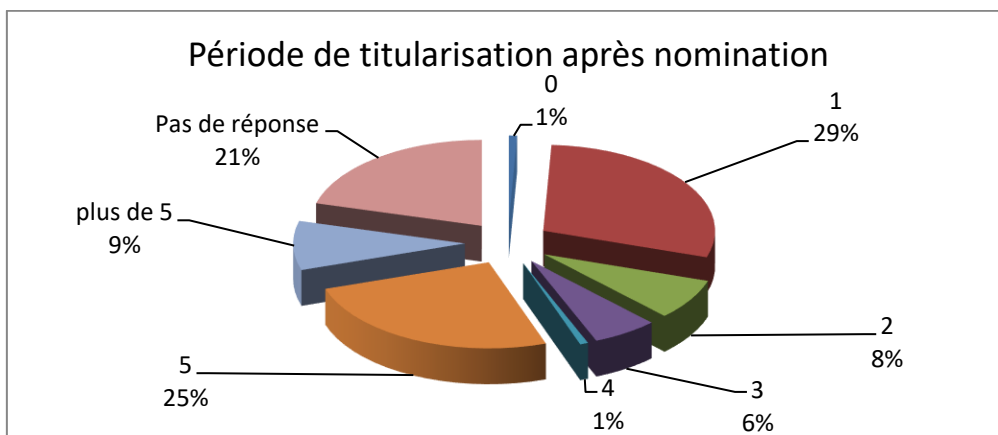


Figure 25 : Période de titularisation après nomination

Comme nous l'avons précisé au début, les formations doivent être organisées par le personnel encadreur sous différentes formes.

2-2-5-Participation à des séminaires ou journées pédagogiques.

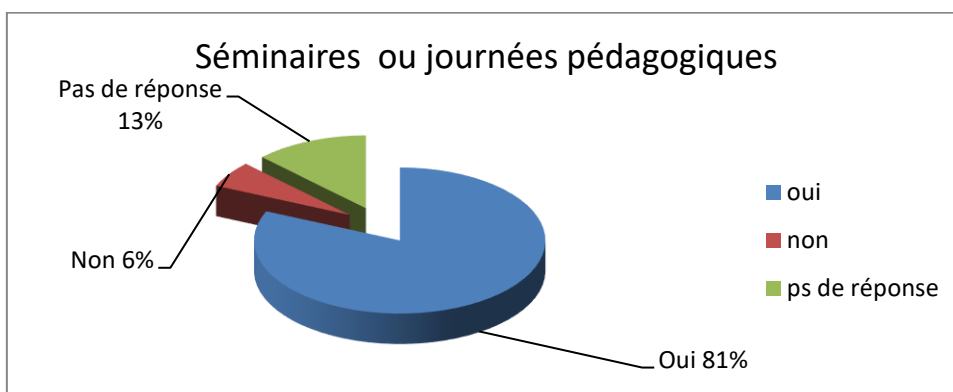


Figure 26 : Participation à des séminaires ou des journées pédagogiques.

Plus des trois quarts de notre échantillon (81%) a bénéficié d'une formation continue et ce dans le cadre des séminaires et/ou des journées pédagogiques. Pour le savoir nous leur avons demandé de nous le préciser d'où la question qui suit.

Pendant un certain temps, la tutelle organisait des stages avec la France et quelques rares privilégiés en profitaient. Nous avons voulu savoir s'ils étaient

« L'Écrit au cycle primaire »

nombreux à en avoir bénéficiés sinon il y a aussi les stages organisés en Algérie sous forme de séminaires.

2-2-6-Bénéficiaires de stages.

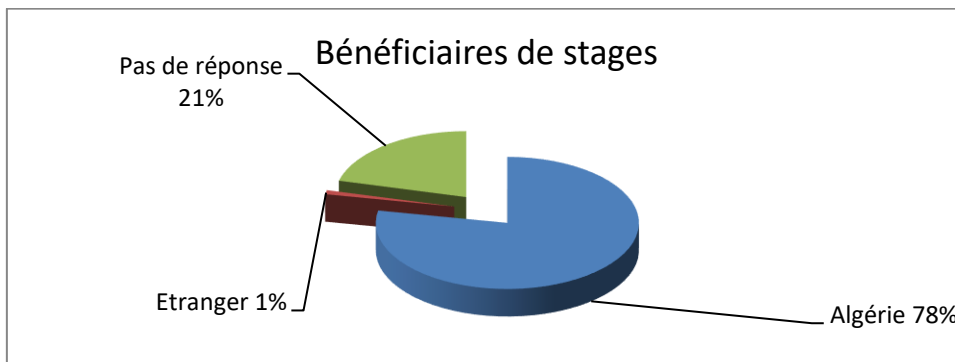


Figure 27 : Bénéficiaires de stages

Pour information, nous signalons que jusqu'aux années 2000, la tutelle envoyait en stage de formation en France durant un mois les enseignants des trois paliers.

Cependant le plus gros quota était réservé aux enseignants du lycée, c'est ce qui explique le petit pourcentage obtenu (1%).

Trois quarts de ce public a été pris en charge par le personnel éducateur.

Les formations en Algérie sont de cinq ordres dans l'année.

La question était de savoir quelle en était la fréquence sur le terrain.

A l'étranger c'est-à-dire en France, elles sont de l'ordre d'une par année, quand elles sont programmées car elles ne sont pas aussi fréquentes qu'on le voudrait.

En Algérie, elles sont plus fréquentes et nous avons proposé des fréquences.

2-2-6-Fréquence des séminaires.

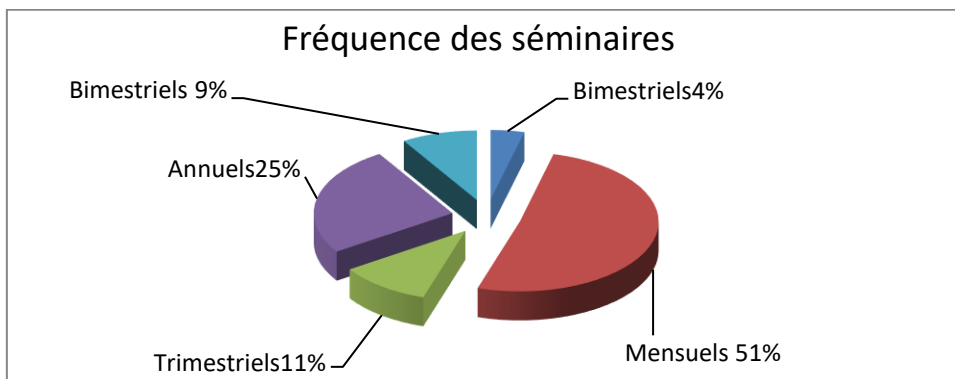


Figure 28 : Fréquence des séminaires

« L'Écrit au cycle primaire »

La moitié (50%) a bénéficié de formations mensuelles comme le stipulent les directives officielles.

Nous pensons que cette divergence dans les réponses qui varient de 4% à 50% seraient liées au fait que les inspecteurs et inspectrices n'appliquent pas les textes de la même manière et travaillent différemment.

Un autre aspect qui est l'évaluation est à prendre en considération dans la vie de l'enseignant.

Nous ne sommes pas, sans ignorer, que chaque visite d'une inspectrice ou d'un inspecteur est soldée par une évaluation. Nous avons orienté les réponses de notre échantillon pour mieux cerner laquelle des évaluations était la plus appliquée. Nous avons proposé plusieurs types d'évaluation à notre échantillon

2-2-7-Types d'évaluation.

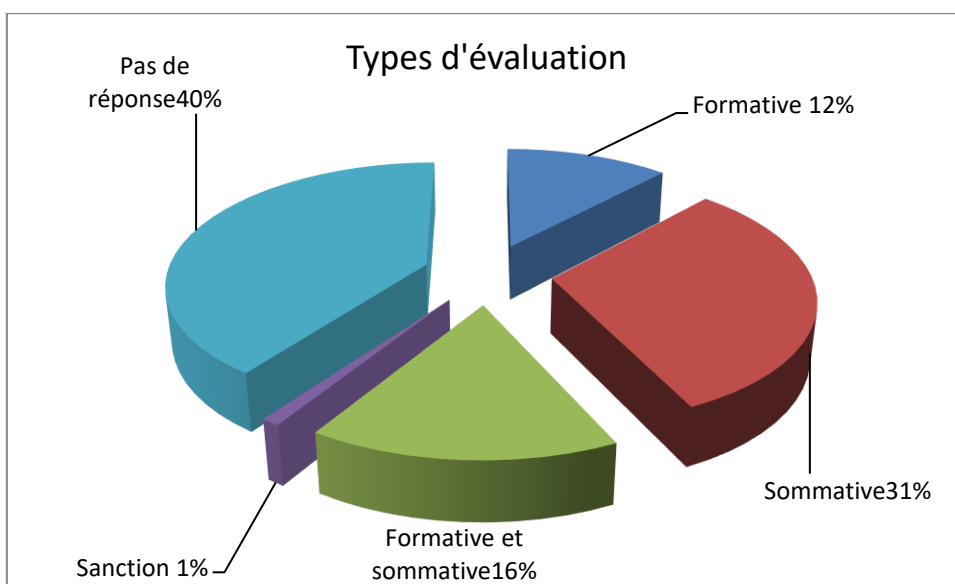


Figure 29 : Types d'évaluation

Nous définissons globalement la notion d' « évaluation » et ensuite voir comment elle doit être appliquée dans le domaine de l'inspection et comment elle se pratique sur le terrain

Selon les deux grands dictionnaires « Larousse » et « Le Robert », étymologiquement le verbe « évaluer » renvoie à la notion de : donner une valeur, déterminer, fixer, apprécier la valeur de quelqu'un.

Comme synonymes nous retenons « estimer », « expertiser », « juger », « déterminer », « apprécier », « valoriser », puisque nous les retrouvons dans le questionnaire soumis à notre échantillon..

« L'Écrit au cycle primaire »

L'évaluation formative fait partie intégrante de l'instruction pour informer et guider les enseignants de telle sorte qu'ils prennent de bonnes décisions.

L'inspection des enseignants constitue une des modalités les plus usitées. Elle inclut l'évaluation des compétences en situation professionnelle ainsi que des activités de conseils et d'accompagnements.

A son tour, l'inspection ou la visite de classe, même si elle se veut souvent formative, est très fréquemment couronnée par une note chiffrée (et donc qualitative). De surcroît, même si nous hésitons à le dire, le passage de l'inspecteur dans une classe, fait date dans la carrière de l'enseignant, qui la vit comme un grand événement. C'est également perçu par tous, comme étant un moment crucial qui va décider d'un avancement ou au contraire se faire 'taper sur les doigts' si l'on n'a pas suivi à la lettre les orientations exigées par l'inspecteur qui lui aussi doit s'exécuter. Ainsi, on pourrait se demander où se situe la part de la formation dans une telle opération. Pour y répondre nous avons posé la question suivante dans laquelle les réponses qui étaient orientées nous permettraient de vérifier ce qui a été avancé dans « objectifs des inspections » (p.27).

Le rôle de l'inspectrice ou de l'inspecteur étant défini par les textes, nous avons orienté nos questions pour savoir ce qui se fait sur le terrain.

2-2-8-Rôle de l'inspectrice ou de l'inspecteur

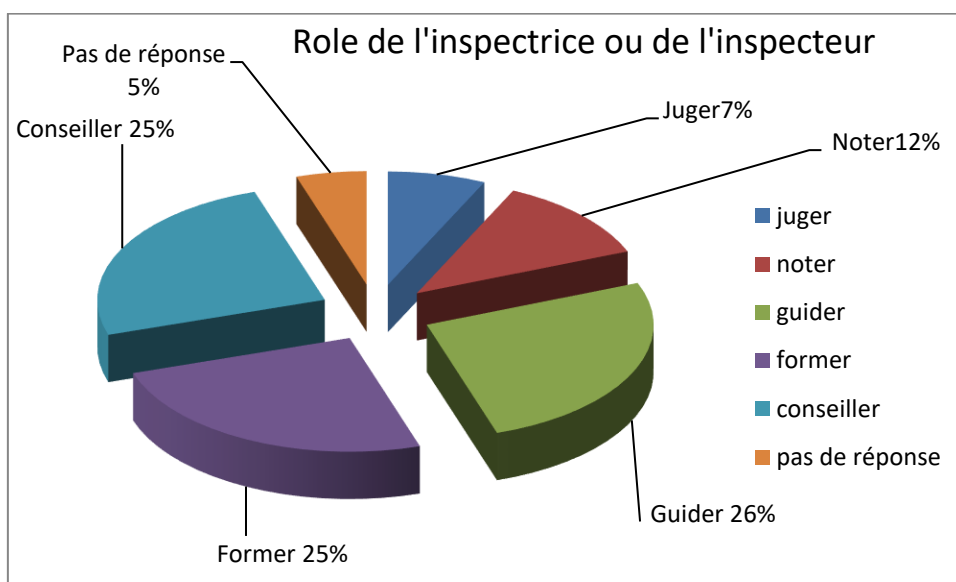


Figure 30: Rôle de l'inspectrice ou de l'inspecteur

« L'Écrit au cycle primaire »

Dans la majorité des réponses données par le personnel enseignant, nous constatons que la notion du « rôle de l'inspecteur » est de conseiller (25%), de former (25%) et de guider (26%).

Les acteurs de la formation continue au primaire ne se résument pas aux inspecteurs, mais en font aussi partie, les coordinatrices et les coordinateurs, les conseillères et conseillers pédagogiques ainsi que les chefs d'établissements qui ont enseigné le français ;

Nous avons posé cette question « Etes-vous encadré par un enseignant coordinateur? » pour comprendre qui coordonne entre le personnel enseignant et les autres structures de la tutelle.

Au lycée, le professeur coordinateur est le seul qui coordonne et être en premier lieu un intermédiaire entre les collègues, l'administration et l'inspection. Au lycée, le collectif des enseignants varie entre un minimum de 4 et un maximum de 8 professeurs par matière.

Nous avons voulu savoir si ce corps existait au primaire. Nous avons 100% de réponses « pas de réponses » qui signifient que ce corps n'existe pas au primaire.

Par les réponses, nous en déduisons qu'il n'en existe pas car chaque école dispose au minimum d'un enseignant et au maximum de trois.

Ce corps d'encadreur n'est pas jugé utile puisque les enseignants sont pris en charge par un conseiller pédagogique. Ce dernier fait le lien avec les autres éléments de la tutelle et souvent entre le personnel enseignant des classes environnantes.

2-2-9-Encadrement pris en charge par un conseiller pédagogique

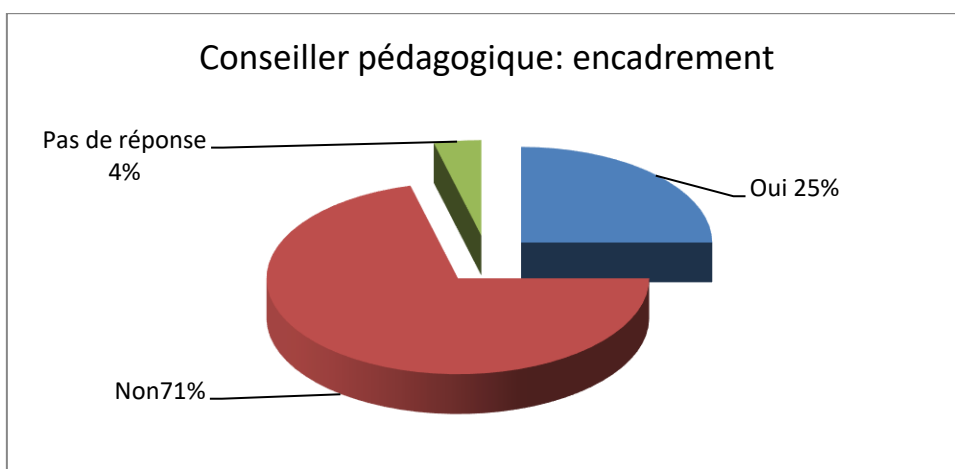


Figure 31 : Encadrement pris en charge par un conseiller pédagogique

« L'Écrit au cycle primaire »

Avant d'analyser les réponses données par notre échantillon, nous allons définir la notion de « conseiller pédagogique » et voir sa pratique en France¹⁵⁴ et comparer avec chez nous.

Nous allons nous référer à une note de service du BO n°18 du 2 mai 1996 jointe en annexe M

Il convient donc de dire que le conseiller pédagogique assure sa fonction essentielle d'aide et de conseil, ce qui inclut un travail de médiation, de négociation et d'aide dans une organisation de la classe qui intègre les finalités pédagogiques définies au plan national. Il apporte le regard extérieur objectif, confiant et constructif d'un maître expérimenté qui permettra au professeur des écoles, quelles que soient les situations dans lesquelles il exerce, de porter un regard positif sur l'enfant, de développer une attitude réflexive sur sa pratique et de donner une dimension sociale au métier d'enseignant. Son rôle est d'encourager les réussites pédagogiques et contribuer à leur diffusion, participer activement à l'animation des conférences pédagogiques.

Il apporte son concours à l'élaboration, à la réalisation et au suivi des projets d'école, soutient la mise en œuvre d'activités nouvelles, accompagne les équipes d'enseignants dans la réalisation de ces activités et joue un rôle vis-à-vis des intervenants extérieurs (qualification, agrément).

Il accompagne les enseignants dans leurs pratiques quotidiennes, en priorité les nouveaux nommés, les aide à utiliser, compléter et affirmer les compétences qu'ils possèdent déjà ; répond à toute demande d'aide et de conseil ; et apporte son soutien aux collègues qui se présentent à des examens professionnels de l'institution, tels que le certificat d'aptitude aux fonctions de maître formateur, le certificat d'aptitude aux aides pédagogiques spécialisées de l'adaptation et de l'intégration scolaire.

Nous allons maintenant présenter le profil et le rôle du conseiller pédagogique en Algérie en reprenant la thèse de Djebli dans laquelle il réserve un chapitre à ce corps de formateur.

« Les conseillers pédagogiques sont recrutés parmi les instituteurs ayant fait leurs preuves en qualités de « maitres d'application » ou de « maitres de spécialités ».

¹⁵⁴ Nous avons choisi de nous baser sur ce qui se fait en France pour les raisons suivantes :

- Notre système scolaire, malgré des changements, a gardé beaucoup de concepts laissés par le système scolaire français alors en cours pendant la colonisation
- Nous travaillons sur le français, langue de ce pays.
- Malgré la réticence des hautes sphères, l'Algérie fait partie de la francophonie.

« L'Écrit au cycle primaire »

-Les conseillers pédagogiques interviennent exclusivement dans le deuxième palier et n'ont pas un niveau d'études supérieur aux enseignants qu'ils ont à aider, mais ils ont une expérience professionnelle plus longue.

Le corps de ces professionnels est en voie de disparition. En fait, les conseillers qui partent à la retraite ne sont pas remplacés. Le conseiller est un initiateur expérimenté.

Si le rôle de l'inspecteur ou de l'inspectrice paraît autoritaire et répressif, celui du conseiller est comme son l'indique, strictement formateur et pédagogique.

Sa première tâche est de préparer l'instituteur-stagiaire à l'épreuve de la titularisation.

L'examen pratique consiste en la préparation de deux leçons (ex : lecture et grammaire), conformément à la procédure préconisée par l'IPN.

Il s'agit, pour le conseiller, d'inculquer une pratique à l'enseignant, de le familiariser avec la méthode, en l'accompagnant pendant une période, éclairés »(le temps d'un dossier) dans ses préparations, ses leçons, et éventuellement les évaluations qu'il en fait et ce, par des « conseils éclairés. »¹⁵⁵ Il peut être, par ailleurs, délégué pour une action de formation par son inspecteur, si ce dernier constate lors de ses visites dans les classes des insuffisances chez les enseignants. Il est le porte-parole pédagogique de l'inspecteur, lors des journées pédagogiques qu'il peut être amené à organiser, à animer et aide à rapprocher l'enseignant de la norme pédagogique, qu'elle soit celle de la méthode ou de l'inspecteur.

La question qui suit, se rapporte à l'efficacité de ce type d'encadrement sur le terrain.

2-2-10-Efficacité des inspectrices ou des inspecteurs.

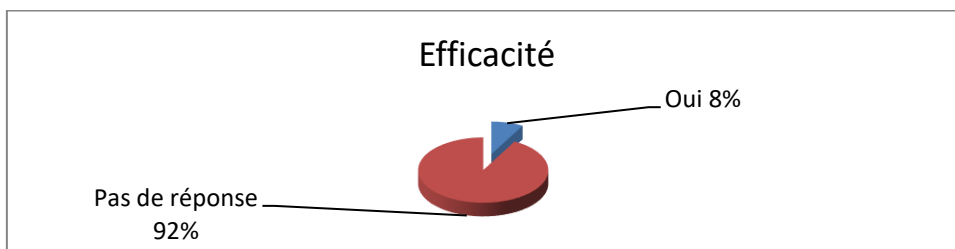


Figure 32 : Efficacité des inspectrices ou des inspecteurs

¹⁵⁵ Cette tâche nous rappelle celle du « professeur coordinateur » au lycée que nous avons honoré pendant des années.

« L'Écrit au cycle primaire »

Le taux élevé de « pas de réponse » (92%) ne pourrait s'expliquer, que par la crainte d'une « sanction » si la réponse venait à être « non ». Nous avons signalé précédemment que certaines questions restaient sans réponse par crainte de représailles de la tutelle à commencer par le ou la responsable de l'établissement puisque les réponses passaient entre leurs mains. Connaître l'identité de l'enseignante ou de l'enseignant serait un jeu d'enfant.

En conclusion, nous résumons, dans le tableau ci-dessous, le rôle des acteurs de la formation, à savoir les inspecteurs et conseillers pédagogiques chez nous avec ce qui se fait en dehors de nos frontières. Nous présenterons ainsi la formation et la relation avec les enseignants qui en découle sur le terrain dans le tableau 3 joint en annexe N.

3-Conditions d'exercice de la profession

Dans ce chapitre, nous nous intéressons aux conditions d'exercice matériel et physique de cette profession

Dans cette troisième étape de notre travail où nous abordons les conditions dans lesquelles l'échantillon exerce sa profession d'enseignant; nous nous intéressons aux objectifs du travail en équipe et aux outils pédagogiques utilisés ou mis à disposition.

Nous avons sollicité notre échantillon sur quatre points : Le contenu des réunions, les programmes, les manuels et le matériel pédagogique

Nous avons sollicité notre échantillon à répondre à une série de questions,(au total trente-deux (32) pouvant nous éclairer sur la réalité du terrain.

Travaillez-vous en équipe	Oui	Non	Pas de réponse
Si c'est oui. Est-ce pour :	Oui	Non	Pas de réponse
1- discuter du programme			
2- discuter de la méthodologie correspondante			
3- évaluer la progression ou la digression des élèves			
4- discuter des remédiations pour combler les lacunes des			

« L'Écrit au cycle primaire »

plus faibles			
5- discuter des manuels			
6- préparer les tests d'évaluation			
7- élaborer des stratégies d'apprentissage/ enseignement de la pratique de l'écrit			
Les programmes sont-ils	Oui	Non	Pas de réponse
Adéquats ?			
Ambitieux ?			
Loin de la réalité ?			

Justifier votre réponse :

Finissez-vous le programme à la fin de l'année ?	Oui	Non	Pas de réponse
Utilisez-vous les manuels de l'école ?	Oui	Non	Oui +autres Pas de réponse

Si [oui +autres] préciser lesquels et justifier pourquoi

Autres manuels

Pourquoi :?

Disposez-vous dans l'établissement de moyens pédagogiques comme :

Des guides pédagogiques	Oui	Non	Pas de réponse
Si oui	Oui	Non	Pas de réponse
En grande quantité			

« L'Écrit au cycle primaire »

En nombre juste suffisant			
Insuffisamment			
Pas du tout			
Des guides didactiques	Oui	Non	Pas de réponse
Si oui	Oui		Non
En grande quantité			
En nombre juste suffisant			
Insuffisamment			
Pas du tout			
Pas de réponse			
Vos élèves disposent-ils d'un dictionnaire en classe ?	Oui	Non	Pas de réponse

Si oui. Préciser dans quelles situations.

Combien avez-vous d'élèves par classe ?	Filles	Garçons
---	--------	---------

Parmi les conditions d'exercice de la profession, l'efficacité et le meilleur rendement est le travail en équipe. Nous lui avons demandé si cette façon de travailler était appliquée.

3-1-Travail en équipe.

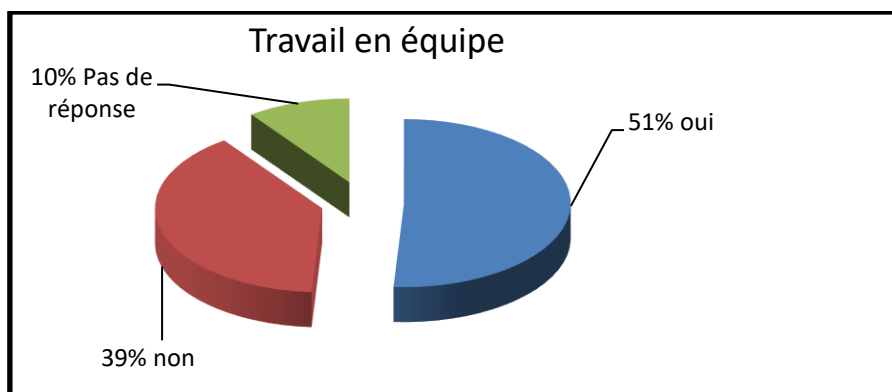


Figure 1 : Travail en équipe

« L'Écrit au cycle primaire »

51% travaillent en équipe contre 39% qui travaillent seuls. A cette moitié qui a répondu « oui », nous avons préféré orienter leurs réponses et proposer des motivations possibles qui les faisaient se réunir. Dans cette enquête, nous avons délibérément orienté les réponses en posant des questions de type directif, pour voir ce qui se faisait sur le terrain et comparer avec nos lectures. Contrairement, dans la seconde enquête, les questions étaient de type semi-directif. Nous avons laissé notre échantillon s'exprimer et connaître les raisons qui le faisait se réunir ou au contraire ce qui l'en empêchait.

3-1-1-Discuter du programme.

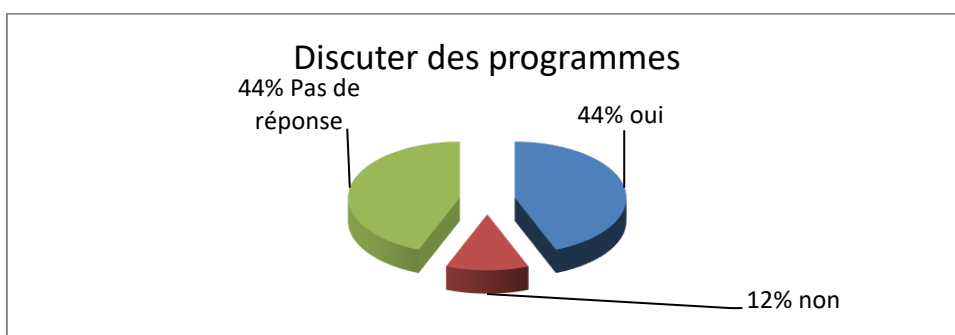


Figure 2 : Discuter des programmes

3-1-2-Pour discuter de la méthodologie en cours

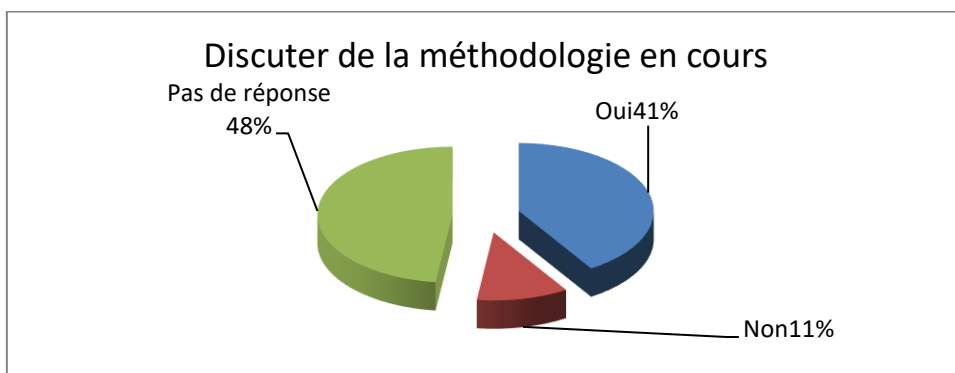


Figure 3 : Pour discuter de la méthodologie en cours

Nous constatons qu'un peu plus de 40% se réunissent pour discuter du programme et de la méthodologie correspondante, c'est-à-dire, prendre connaissance, comprendre le contenu pour mieux l'appliquer et respecter les directives. Il n'est pas question de porter un regard critique. Ce rôle est réservé à une mini minorité d'enseignants qui travaillent avec les inspecteurs et les responsables de la tutelle. Nous détaillerons ce point ultérieurement. Les réunions en groupe sont aussi programmées dans le but d'évaluer les élèves sur le travail

« L'Écrit au cycle primaire »

trimestriel ou annuel. Nous avons, donc sollicité notre échantillon, en lui demandant de nous renseigner.

3-1-3--Evaluation des élèves.

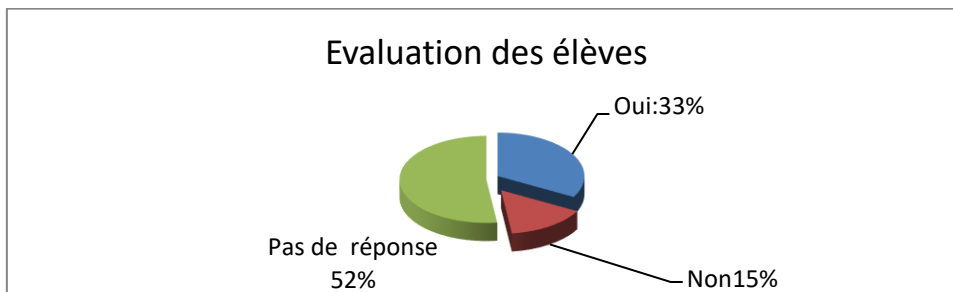


Figure 4 : Evaluation des élèves

Ces réunions de travail portent aussi sur l'évaluation des élèves mais seulement 33% y participent. Pour mieux comprendre sur quoi porte cette évaluation, nous allons en donner une définition, ensuite nous verrons ce qui est fait sur le terrain par notre échantillon.

Sylvie Coppé dans un document « Evaluation : Généralité » cite De Ketele qui définit l'évaluation comme « le processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables, puis à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères choisis adéquatement en vue de fonder la prise de décision. »

Voir en annexe O les Critères d'évaluation dans le tableau 4 et les différentes évaluations dans le tableau 5.

Dans ce rapport « Conférence internationale de de l'éducation de Genève, »(2004) ,un chapitre, consacré au système de l'évaluation, nous donne les informations suivantes :

L'évaluation est considérée comme une partie intégrante, de l'acte pédagogique, qui prend des formes différentes et en même temps complémentaires.

Le contrôle continu¹⁵⁶ qui est une observation quotidienne de l'activité des élèves, de leur comportement, permet de diagnostiquer¹⁵⁷ les points forts et les points faibles dans le processus d'apprentissage, la méthode d'enseignement et les résultats des élèves ; de s'assurer de la valeur de l'effet au niveau de la compréhension, de l'assimilation et de rétention des connaissances ; et de

¹⁵⁶ Dans le système algérien et ce à tous les niveaux : primaire, collèges, lycée et université, le contrôle continu s'élabore sur la somme de travaux sur tables (tests écrits), de la participation en classe, de l'assiduité et souvent d'exposés demandés aux étudiants selon les modules.

¹⁵⁷ Voir tableau 6

réguler, en cas de besoin, la méthode d'intervention et d'adopter une procédure plus convenable.

En résumé, nous pouvons dire que nous sommes dans une situation de « l'évaluation formative ». L'évaluation annuelle ou fin de cycle ou évaluation sommative, permet de déterminer le profil de l'élève et ses résultats à la fin de l'année ou à la fin du cycle et de mesurer sa capacité à poursuivre la scolarité à l'échelon supérieur.

Ces réunions pourraient aussi être un moment pour évaluer la digression¹⁵⁸ des élèves.

3-1-4-Discuter des remédiations et combler les lacunes des plus faibles

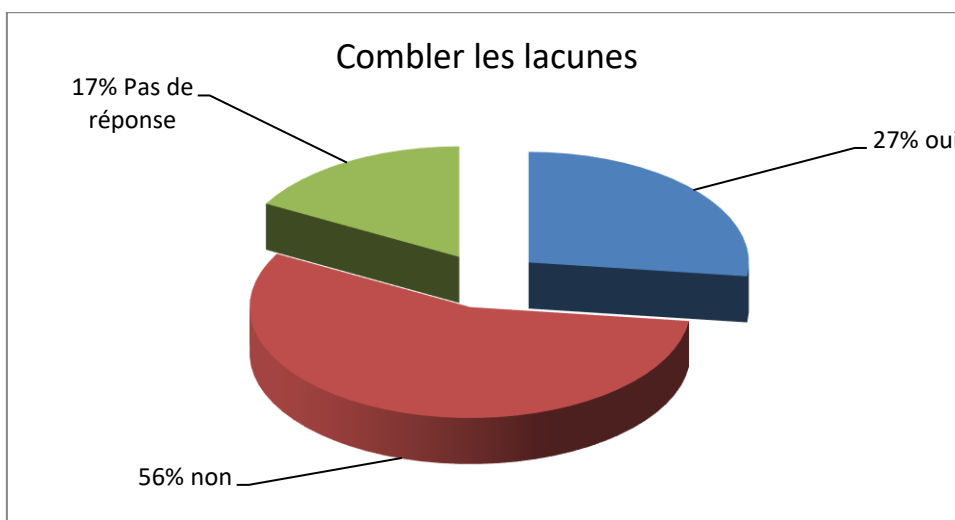


Figure 5 : Discuter des remédiations et combler les lacunes des plus faibles.

Plus de la moitié ne programme pas de séances de remédiation pour combler les lacunes des plus faibles. La remédiation est l'aide apportée à l'élève en difficulté sur les notions fondamentales telles que la lecture, le calcul et dans notre cas l'écrit.

Selon la définition extraite de "Pédagogie (dictionnaire des concepts :1998) , remédiation est

Un mot qui a la même racine que remède, et qui, dans le domaine des sciences de l'action, est synonyme d'action corrective ou mieux, de régulation. En pédagogie, la remédiation est un dispositif plus ou moins formel qui consiste à fournir à l'apprenant de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre de combler les lacunes diagnostiquées lors d'une évaluation formative. On a recours pour cela à différentes propositions pédagogiques, qui pour être efficaces, doivent

¹⁵⁸ Par digression, nous pensons aux écarts aussi bien sur le plan lexical sémantique et syntaxique que fait l'élève lors de la rédaction de son expression écrite.

« L'Écrit au cycle primaire »

être sensiblement différentes des méthodes utilisées lors de la phase d'enseignement: aides audiovisuelles, informatiques, petits groupes de travail, enseignement individualisé, enseignement mutuel, nouveaux cahiers d'exercices, nouveaux documents à étudier, situations différenciées...". D'où le lien étroit entre remédiation et pédagogie différenciée. »

Nous résumons dans le tableau qui suit, ce qui est exigé par la tutelle pour les trois niveaux.

Tableau 7 : Récapitulatif des exigences de la tutelle

Niveau	Intégration et remédiation	Evaluation sommative
3AP	Fin du projet 1 « 9 ^{ème} semaine ».	
	Milieu du projet 2 « 14 ^{ème} semaine ».	Milieu du projet 2 « 13 ^{ème} semaine ».
	Fin de projet 2 « 19 ^{ème} semaine ».	
	Milieu du projet 3 « 23 ^{ème} semaine ».	Milieu du projet 3 « 23 ^{ème} semaine »
	Fin du projet 4 « 34/35 ^{ème} semaine »	Fin projet 4 « 36 ^{ème} semaine »
Nombre	5 séances sont programmées	3 séances sont programmées.

Niveau	Intégration et remédiation	Evaluation sommative
4AP	Projet 1 - 6 ^{ème} jour de la semaine 2 -6 ^{ème} 4 -6 ^{ème} 6	
	Projet 2 -6 ^{ème} jour de la semaine 9 6 ^{ème} 12	Projet 2 -13 ^{ème} semaine (milieu du projet)
	Projet 3 6 ^{ème} jour de la semaine 19	Fin projet 3 24 ^{ème} semaine

« L'Écrit au cycle primaire »

	6 ^{ème} 22	
	Projet 4 6 ^{ème} jour de la semaine 27 6 ^{ème} 30	Fin projet 4 36 ^{ème} semaine
Nombre	9 séances sont programmées	3 séances sont programmées.

Niveau	Intégration remédiation	et	Evaluation sommative
5AP	Projet 1 - 8 ^{ème} semaine.		Projet 1 Rien.
	Projet 2 14 ^{ème} semaine		Projet 2 -13 ^{ème} semaine (milieu du projet)
	Projet 3 -Rien		Projet 3 -Rien
	Projet 4		Fin projet 4 24 ^{ème} semaine (au milieu du projet) 33 ^{ème} semaine (examen de fin d'année pour le passage au CEM).
Nombre	2 séances sont programmées		2 séances sont programmées.

Signalons cependant que des séances intitulées « consolidation des acquis » sont insérées entre les remédiations et les évaluations sommatives.

2 sont programmées en 3AP :

Projet 2 « 12^{ème} semaine » et Projet 3 « 22^{ème} et 27^{ème} semaines ».

2 sont programmées en 4AP

Projet 2 « 10^{ème} semaine » et Projet 3 « 20^{ème} semaine » (au milieu du projet)

« L'Écrit au cycle primaire »

La terminologie change puisqu'il s'agit non pas de consolidation mais de « renforcement des acquis ».Projet 4 « 28^{ème} et 33^{ème} semaine ».

En 4 AP, en plus des évaluations prévues le 6^{ème} jour, des séances de remédiation qui durent une semaine et se déroulent après l'évaluation sommative.

Projet2 « 14^{ème} semaine » et Projet 4 « 25^{ème} semaine » et une autre à la 34/35^{ème} semaine avant l'évaluation sommative finale.

En 5AP une séance de « renforcement des acquis» avant l'entraînement à l'examen et qui durent deux semaines « 30/31^{ème} semaine ».

A ceux qui ne travaillaient pas en équipe, nous leur avons demandé de nous dire pourquoi.

3-1-5--Pas de travail en équipe.

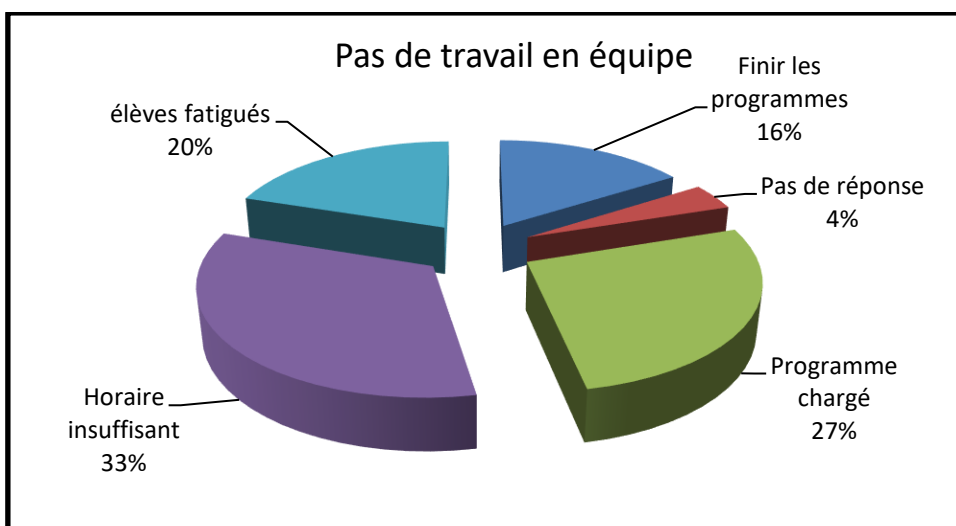


Figure 6 : Pas de travail en équipe

.Signalons, que pour cette question, les réponses données sont celles de notre échantillon. Pourtant, le programme prévoit des moments d'intégration et de remédiation et des évaluations sommatives.

Les raisons données par notre échantillon sont partagées et décriées par tout le corps enseignant à travers le pays. Nous nous permettons d'avancer ces propos car nous les avons maintes fois entendus en aparté soit par les enseignants, ou les amis enseignants, lors des nombreuses rencontres amicales, professionnelles ou autres.

« L'Écrit au cycle primaire »

Dans cette nouvelle réforme, non seulement l'enseignement du français est réduit d'une année mais l'horaire qui était déjà insuffisant connaît lui aussi une diminution.

20% soulèvent une autre raison à savoir la fatigue des élèves. Cette fatigue est générée par la surcharge du programme que nous aborderons ultérieurement.

Nous avons suggéré d'autres raisons pouvant être l'objet des réunions. Souvent les manuels sont sujets à discussion voire même être le centre de débats. Est-ce le cas chez notre échantillon ? Pour le savoir l'avons orienté en proposant quelques pistes de réponses.

3-1-7-Discussion sur les manuels

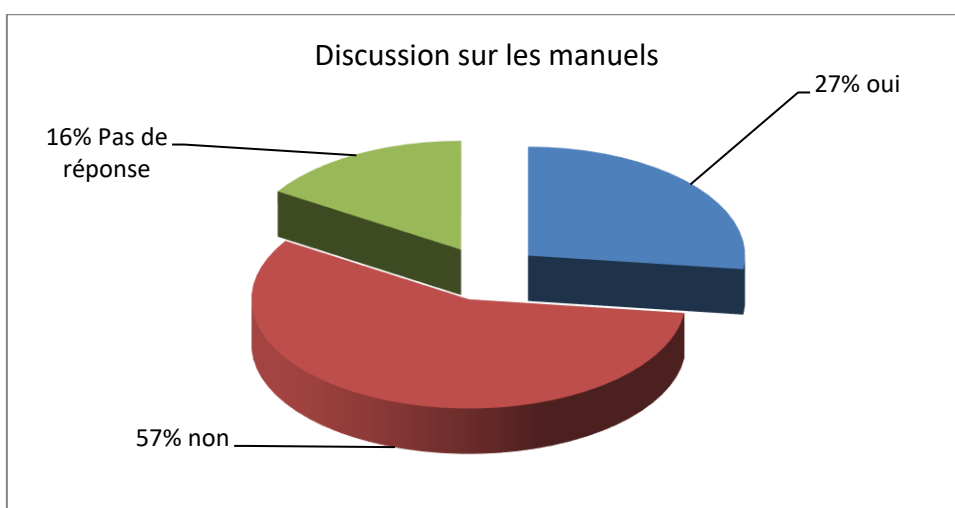


Figure 7 : Discussion sur les manuels

Discuter, ne signifie pas débattre et émettre un avis en portant un regard critique sur le programme, mais seulement, comprendre comment l'appliquer et respecter les directives de la tutelle sans y déroger.

Depuis quelques années, pour essayer d'unifier la transmission des savoirs, la tutelle exige que les sujets soient communs par niveau, par matière et mis en application au niveau de tous les paliers.

3-1-8-Préparation des tests d'évaluation

« L'Écrit au cycle primaire »

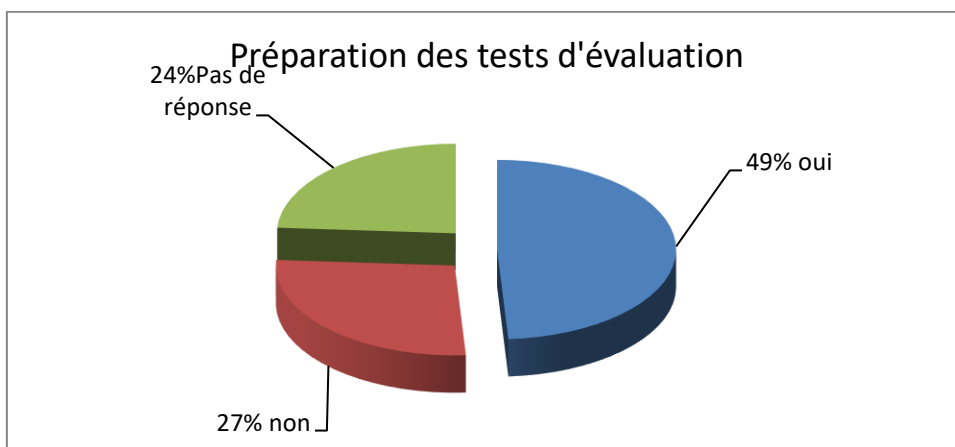


Figure 8 : Préparation des tests d'évaluation

Presque la moitié des enseignants sollicités, profite de ces réunions pour élaborer les tests d'évaluation sommatives soit de fin de trimestre ou annuelle. Depuis quelques années, dans tous les établissements c'est-à-dire du primaire au cycle supérieur, les tutelles exigent que les enseignants se concertent et proposent des sujets communs par niveau. Depuis quelques années, le personnel enseignant des trois paliers est tenu d'élaborer les tests d'évaluation sommative en commun., c'est-à-dire à la fin de chaque trimestre.

Cette obligation , de faire des sujets communs par établissement, permet de mettre sur un même pied d'égalité les élèves et vérifier que le programme est respecté. Ces réunions pourraient aussi permettre d'élaborer des stratégies d'apprentissage.

3-1-9-Elaboration des stratégies d'apprentissage/enseignement de la pratique de l'écrit

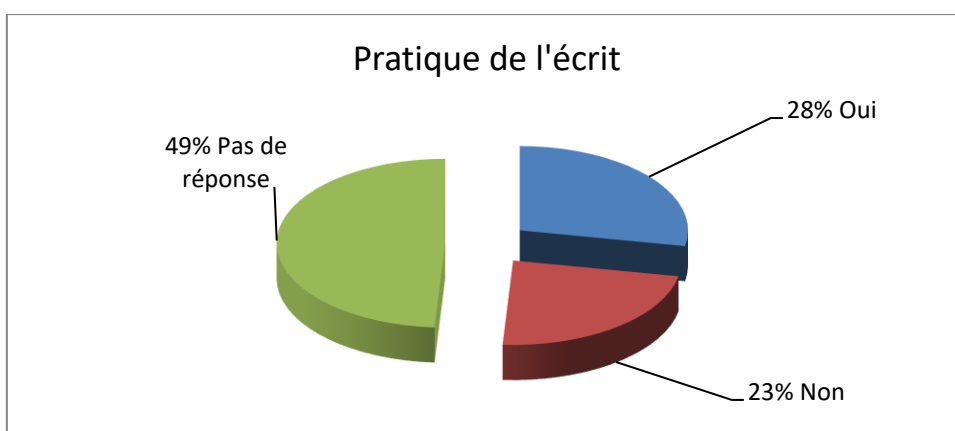


Figure 9 : Elaboration des stratégies d'apprentissage/enseignement de la pratique de l'écrit

« L'Écrit au cycle primaire »

Les autres points que nous abordons dans cette partie, portent sur le côté pratique et réel des ressources dont disposent les enseignants à savoir les programmes, les manuels, l'existence de bibliothèques fonctionnelles ou pas, la disponibilité d'ouvrages spécialisés ou didactiques.

Nous commençons par le programme, élément crucial dans tout enseignement /apprentissage.

3-2- Les programmes

Nous avons vu que chaque réforme était accompagnée de nouveaux programmes. Nous avons voulu savoir s'ils répondaient aux besoins des apprenants d'où la série de nos questions.

3-2-1-Adéquation des programmes

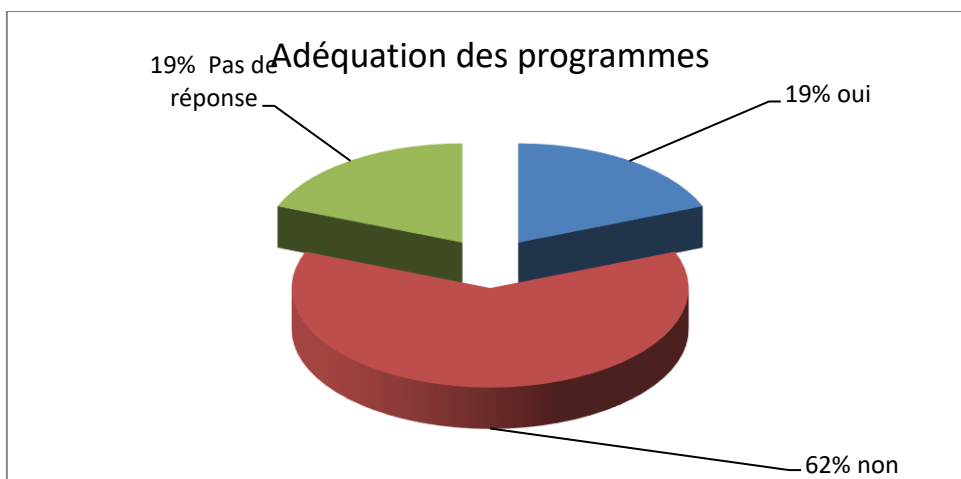


Figure 10: Adéquation des programmes

3-2-2-Programme ambitieux.

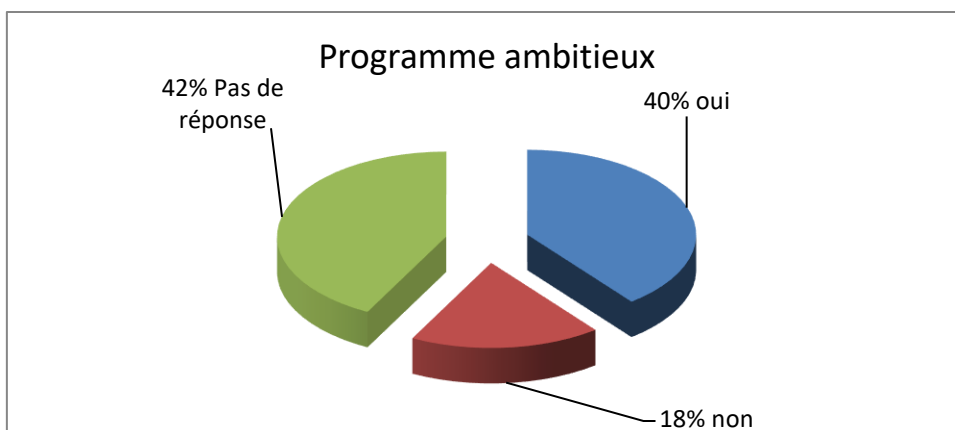


Figure 11 : Programme ambitieux

« L'Écrit au cycle primaire »

A ces deux questions, concernant les programmes, nous constatons que l'inadéquation « 62% » et l'ambition « 40% » récoltent un pourcentage important.

Les programmes peuvent aussi poser un problème : celui d'être loin de la réalité de l'élève aussi bien sur le plan de ses compétences que celui de ses connaissances.

3-2-3-Programme loin de la réalité

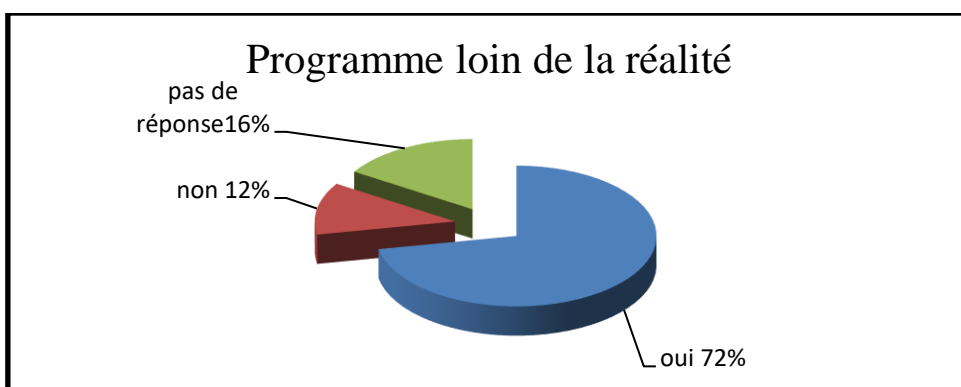


Figure 12: Programme loin de la réalité

Le résultat de 72% obtenu de « oui » montre qu'il y a un problème et les raisons avancées par les enseignantes et les enseignants sont très intéressantes et pourraient être sujet à réflexion.

Pour celles ou ceux qui pensent que le programme est loin de la réalité, nous leur avons demandé de justifier leurs propos.

3-2-4-Justifications

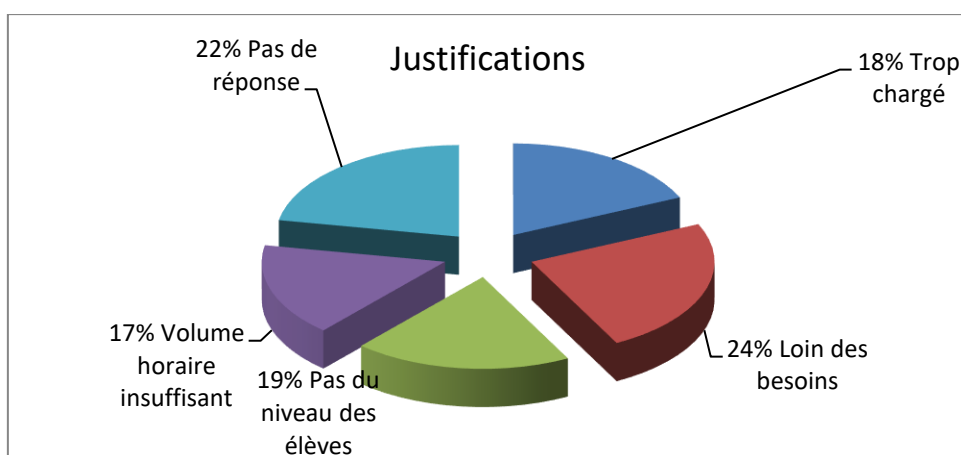


Figure 13 : Justification.

« L'Écrit au cycle primaire »

Les réponses obtenues sont les justifications données par notre échantillon. Dans la première partie de notre travail, nous avons présenté les programmes et les manuels. Appliquer le programme, qui est très riche, dans ces conditions de travail, pose plusieurs problèmes.

Les enseignants ne sont pas suffisamment formés surtout quand « le savoir académique » fait défaut. Ils se trouvent démunis quand ils abordent pour la première fois la classe.

Ils restent dépendants des méthodes et dépendants de leurs supérieurs hiérarchiques.

Ils ne savent pas se documenter, n'éprouvent pas le besoin de le faire, et ne peuvent, ni ne savent prendre des initiatives soit pour leur pratique, soit pour leur formation.

La formation, quand elle est faite, est conçue en termes de contenus et de durée et non en termes de compétences et de capacités à installer.

En analysant quatre documents portant sur les programmes mis à la disposition des ITE par le service de la formation du MEN¹⁵⁹, Djebli conclut que :

« -Il s'agit de faire du stagiaire un « bon » enseignant apte à bien parler et à bien écrire. Le français enseigné à l'école n'a aucun lien avec la réalité de l'environnement. Les programmes, les contenus et les méthodes uniformes supposent des enseignantes/enseignants et des publics uniformes ». ¹⁶⁰

Pour se justifier de ne pas travailler en équipe, certaines personnes de notre échantillon ont avancé qu'elles devaient terminer le programme. Nous avons donc posé la question suivante sur l'achèvement du programme dans l'année.

3-2-5-Achèvement du programme à la fin de l'année

¹⁵⁹ MEN: Ministère de l'Enseignement National (Ref. Plan de formation des PEF Direction de la Formation, 1993)

¹⁶⁰ Constat fait par Djebli lors de sa thèse de doctorat.

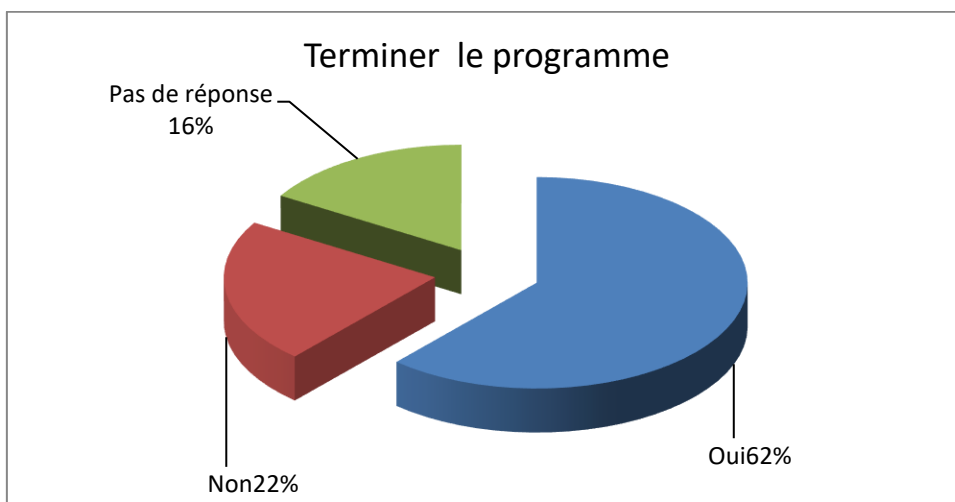


Figure 14: Achèvement du programme à la fin de l'année

Une grande majorité de notre échantillon (62%) termine le programme par crainte de sanction de l'administration ou de la tutelle. Une question nous interpelle : Finir le programme signifie-t-il que les objectifs d'apprentissage sont atteints et surtout assimilés par les apprenants ? (La question reste posée.)

En nous basant sur ces informations, nous pouvons conclure que les enseignants sont plus des exécutants et des assistés que des enseignants « curieux » et motivés.

Après cet aperçu sur les programmes, nous nous intéressons aux manuels que nous avons présentés dans la première partie et qui ont changé pendant les réformes.

3-3- Les manuels

Trois questions vont nous éclairer sur l'utilisation du manuel de l'école et aussi sur les ouvrages parascolaires qui viennent au secours des enseignants et l'utilisation de ce nouveau moyen pédagogique qu'est l'Internet.

3-3-1-Utilisation des manuels scolaires.

« L'Écrit au cycle primaire »

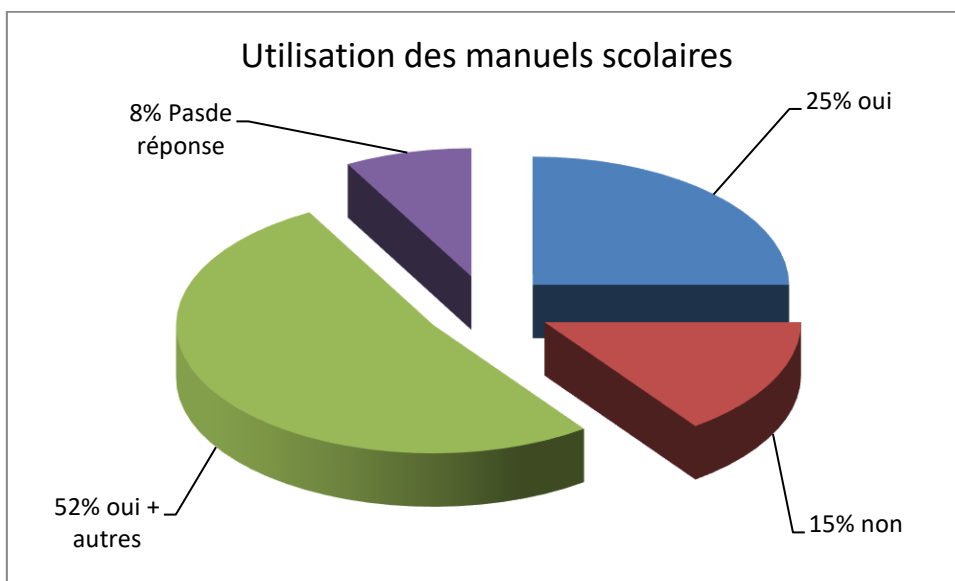


Figure 15: Utilisation des manuels scolaires

Nous allons maintenant, nous intéresser à un élément important, dans la panoplie des outils pédagogiques de l'enseignant, à savoir le manuel. Comme nous l'avons cité précédemment dans la présentation des manuels dans la première partie de notre thèse, que les manuels changeaient avec les réformes.

A ceux qui ont répondu « oui » mais avec d'autres ouvrages, nous avons demandé de nous préciser lesquels et pourquoi.

Comme nous l'avons mentionné précédemment les librairies maintenant foisonnent d'ouvrages parascolaires, aussi bien d'auteurs algériens édités soit chez nous soit par des maisons d'édition en France et en Belgique. Les enseignants un peu motivés ou curieux ont un grand choix d'ouvrages pour « mettre en appétit » leurs élèves. Ils peuvent les sortir de la routine imposée par le contenu des manuels qui souvent ne « colle », ni aux besoins ni à la réalité des enfants, sans déroger au programme.

3-3-2-Autres ouvrages que le manuel scolaire.

« L'Écrit au cycle primaire »

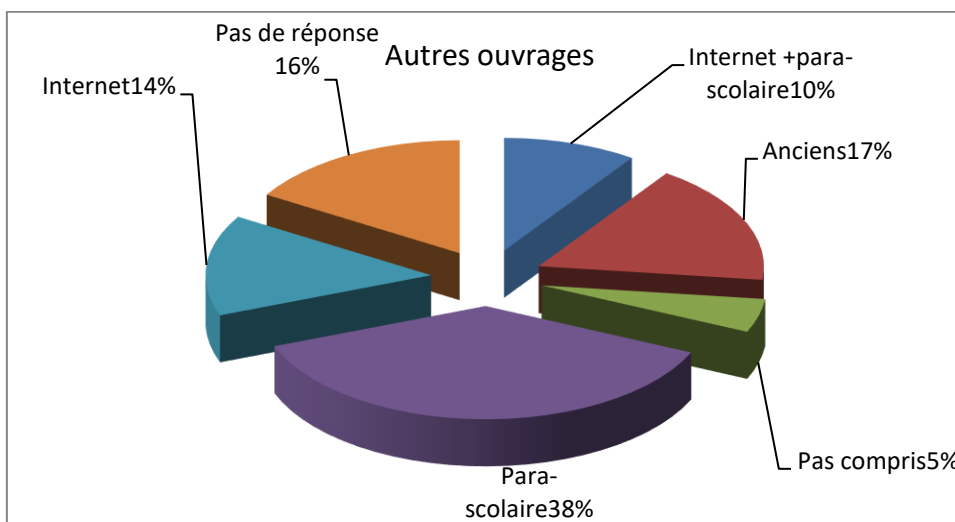


Figure 16: Autres ouvrages que le manuel scolaire

Utiliser d'autres ouvrages que le manuel imposé par la tutelle, nécessite quelques explications que notre échantillon nous a fournies.

3-3-3-Pourquoi ce choix ?

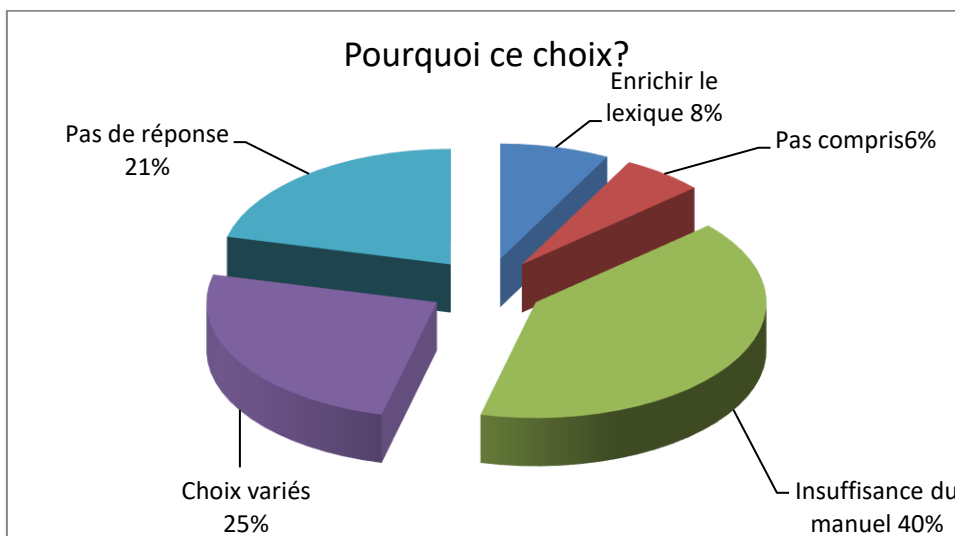


Figure 17 : Pourquoi ce choix ?

Pour la réponse « choix varié », il a été mentionné : le choix très riche des textes dans tous les types, les messages iconiques très motivants qui accompagnent ces textes. L'aspect « terroir » qui rappelle la réalité et qui ne pose pas le problème de l'inférence que rencontrent les enfants quand on leur présente un texte à connotation « étrangère » n'existe pas.

3-4- Matériels pédagogiques

« L'Écrit au cycle primaire »

Dans cette partie, nous avons sollicité l'échantillon en lui demandant si certains moyens indispensables à un apprentissage en milieu scolaire étaient disponibles et mis à sa disposition et à celle des élèves ou pas. Ces moyens quand ils existaient étaient-ils fonctionnels ou pas.

3-4-1-Existence d'une bibliothèque dans l'établissement

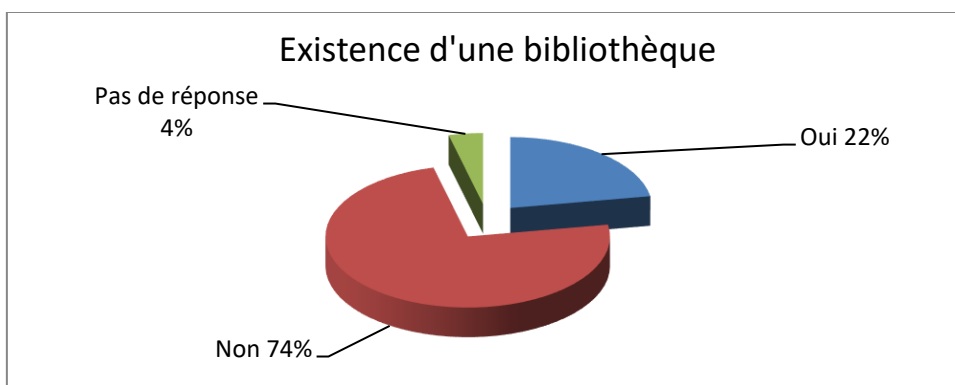


Figure 18: Existence d'une bibliothèque dans l'établissement

Comme nous pouvons le constater, 74% ne disposent pas de bibliothèque dans leur établissement. Cette situation pourrait porter préjudice à leur enseignement/apprentissage, surtout dans la motivation à la lecture comme nous le verrons quand nous aborderons ce point ultérieurement.

3-4-2-Bibliothèque fonctionnelle.

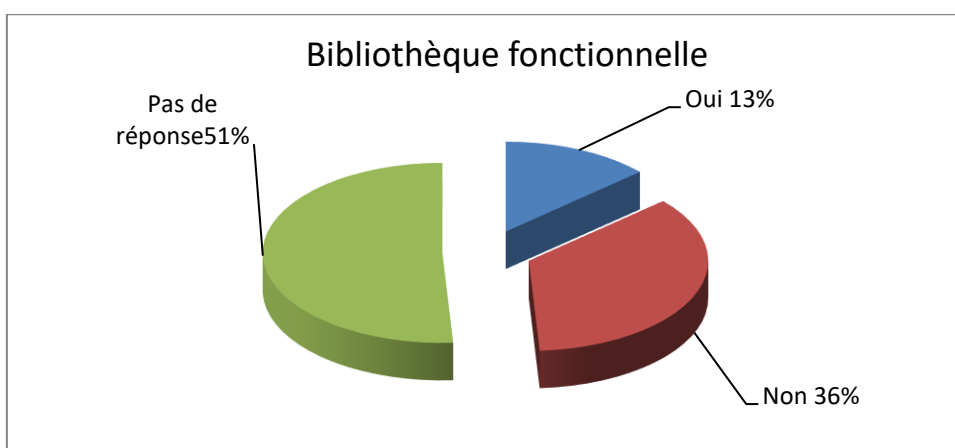


Figure 19: Bibliothèque fonctionnelle

Nous supposons que la grande majorité (56%) qui n'a pas répondu fait partie de ceux qui ne disposent pas de bibliothèque dans l'établissement. Nous leur avons demandé quelles en étaient les causes.

3-4-3-Pourquoi des bibliothèques non fonctionnelles ?

« L'Écrit au cycle primaire »

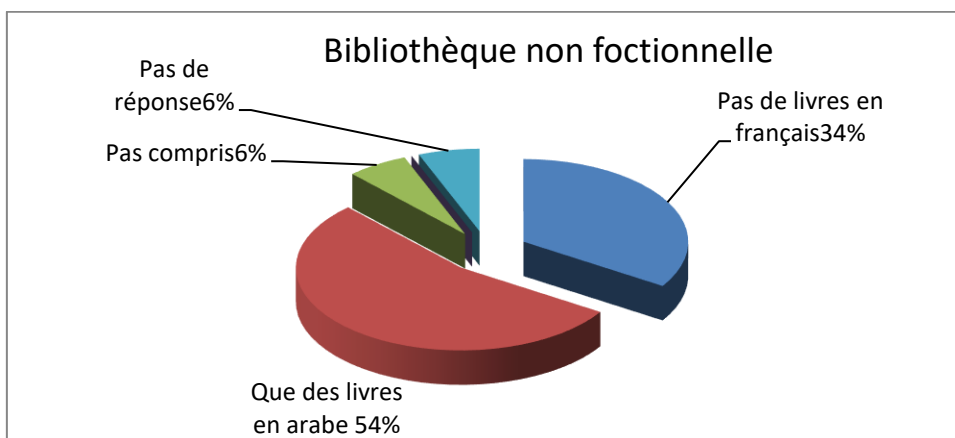


Figure 20 : Pourquoi des bibliothèques non fonctionnelles ?

Dans plus de la moitié des écoles primaires, les bibliothèques sont pourvues plus d'ouvrages en langue arabe qu'en langue française car la majorité des chefs de ces établissements sont des ex-enseignants en langue arabe.

3-5-Moyens pédagogiques : personnel enseignant

Certains établissements mettent à la disposition des enseignantes des moyens pédagogiques qui leur permettent de se recycler ou d'évoluer selon leurs besoins. Nous avons voulu en savoir un peu plus et nous leur avons proposé quelques types d'ouvrages.

3-5-1-Guides pédagogiques.

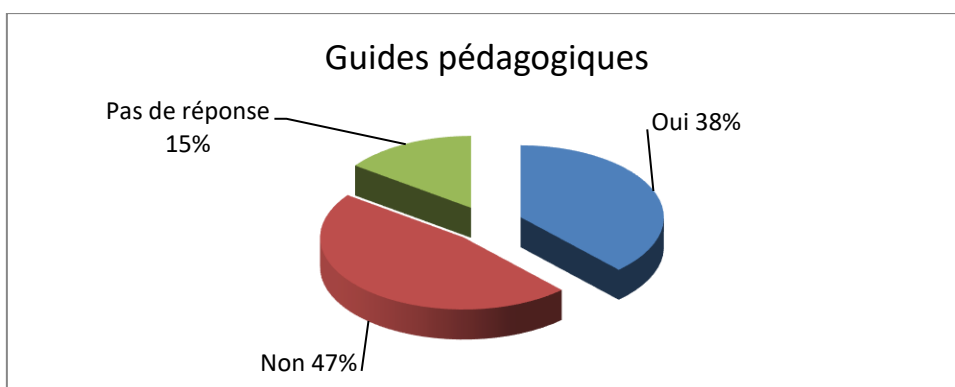


Figure 21: Guides pédagogiques

Quand ces moyens existaient, nous leur avons demandé en quelle quantité.

3-5-2- Disponibilité des ouvrages

« L'Écrit au cycle primaire »

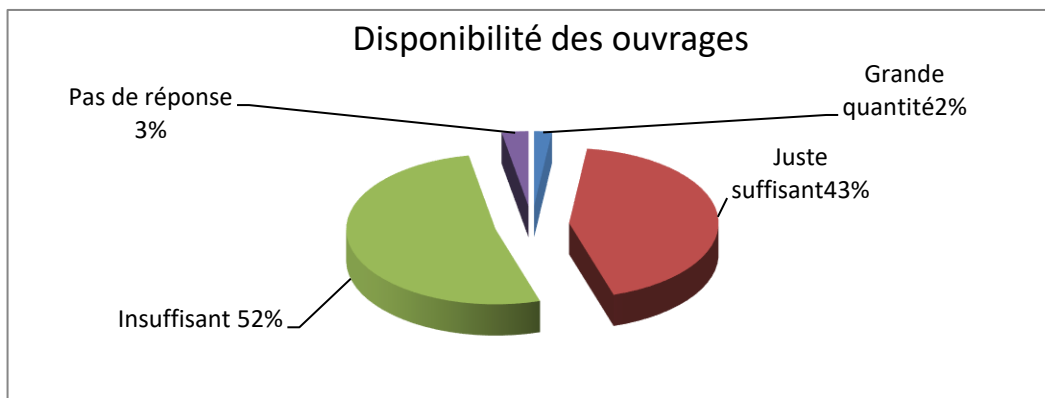


Figure 22: Disponibilité des ouvrages.

Comme la notion d'ouvrage n'est pas la même pour tout le monde, nous leur avons demandé de nous citer quelques ouvrages.

3-5-3-Titres d'ouvrages.

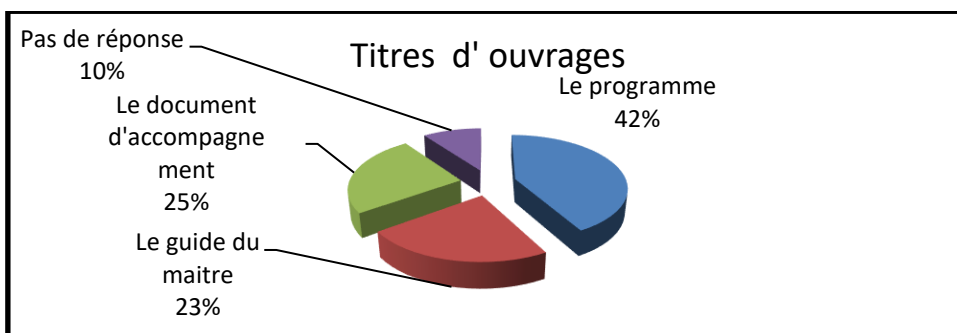


Figure 23: Titres d'ouvrages

Pour les ouvrages pédagogiques, nous avons pensé aux guides didactiques, qui eux aussi font parties de la panoplie de l'enseignant. Nous leur avons demandé si des guides didactiques étaient disponibles et mis à disposition.

3-5-4-Disponibilité d'ouvrages didactiques.

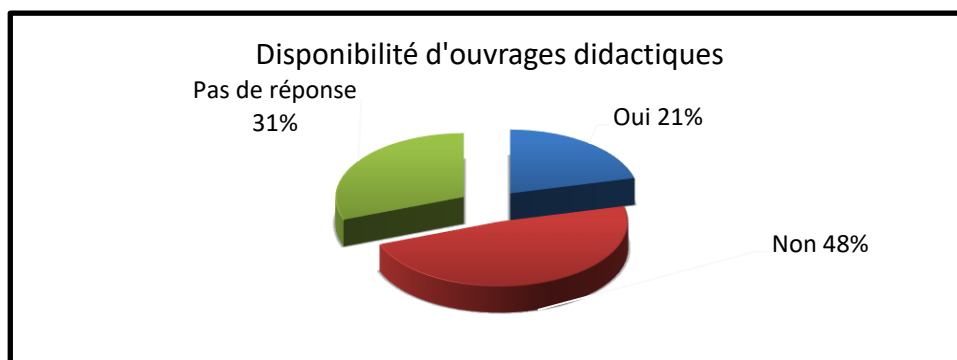


Figure 25: Disponibilité d'ouvrages didactiques

« L'Écrit au cycle primaire »

Pour les 21% ayant à leur disposition des ouvrages didactiques, nous avons demandé en quelle quantité cette disponibilité existait.

3-5-5-Quantité disponible des ouvrages didactiques

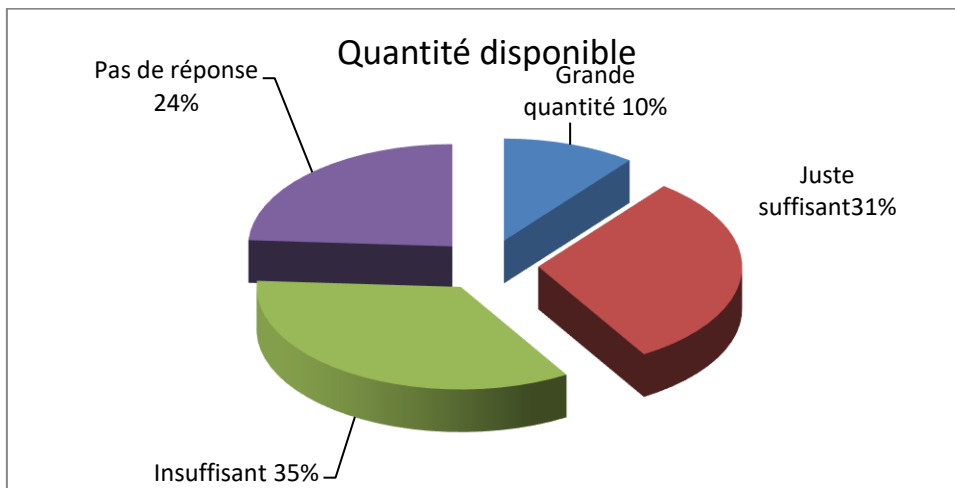


Figure 25: Quantité disponible des ouvrages en didactique.

Tout comme, pour les guides pédagogiques, nous avons demandé à notre échantillon de nous citer quelques Titres.

3-5-6-Titres de guides en didactique.

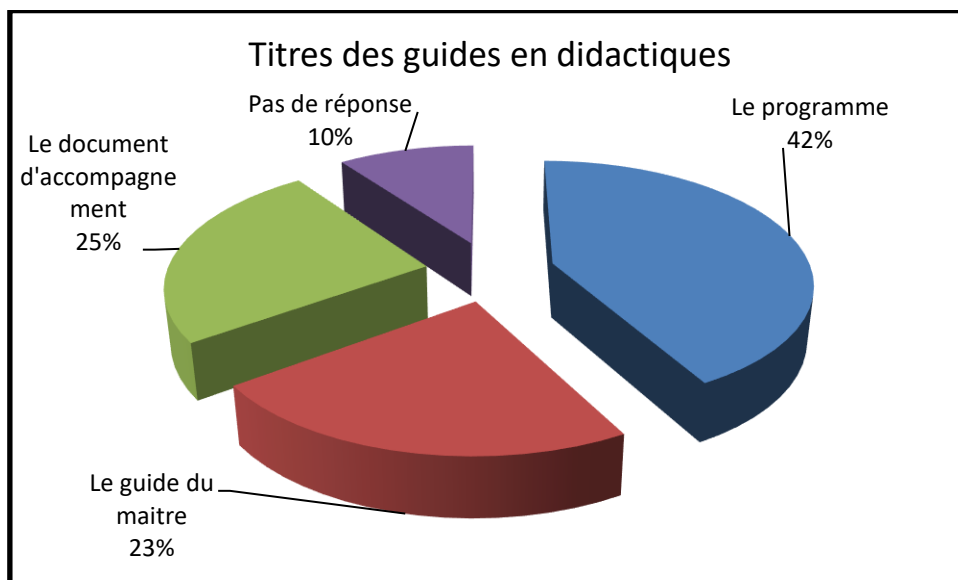


Figure 26 : Titres des guides en didactique.

Au vu des réponses données par notre échantillon, nous pouvons conclure que nous n'avons pas la même définition de la notion « guide didactique ». Nous apportons donc quelques précisions sur le plan théorique.

« L'Écrit au cycle primaire »

Nous constatons, tout d'abord, que le personnel enseignant sollicité fait l'amalgame entre les deux notions « didactique et pédagogies »

Nous rappelons, brièvement, chacune des notions détaillées dans « Cadre théorique » dans la Partie III.

Nous savons, par expérience, qu'un guide pédagogique est un ensemble de méthodes utilisées pour éduquer les enfants, et nous permet d'avoir une aptitude à bien enseigner.

Il nous fournit une pratique éducative, dans un domaine bien déterminé, par exemple une méthode d'enseignement à savoir « la pédagogie des langues vivantes.

Le guide didactique, quant à lui, a pour but d'instruire, d'informer et d'enseigner. Il nous fournit des théories et des méthodes visant à enseigner. Il permet aussi de savoir gérer la classe. Enseigner est un métier qui exige que nous soyons polyvalents. Notre domaine des connaissances doit être élargi et doit englober d'autres sciences, autres que la pédagogie et la didactique, telles que la psychologie, la sociologie et pourquoi pas la neurologie. Cette dernière peut nous aider à gérer certaines défaillances de nous élève telle que la dyslexie par exemple. Nous avons demandé à notre échantillon s'il était lecteur d'ouvrages spécifiques aux disciplines énoncées.

3-5-7-Ouvrages spécialisés.

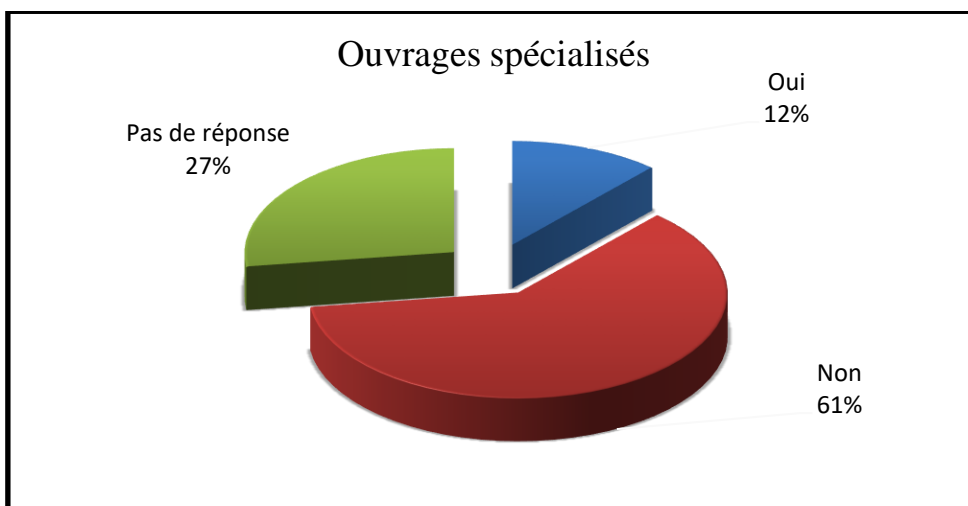


Figure 27 : Ouvrages spécialisés

Nous remarquons, que seuls 12% disent posséder des ouvrages spécialisés. Nous leur avons demandé en quelle quantité ces ouvrages étaient disponibles.

3-5-8-Quantité disponible des ouvrages.

« L'Écrit au cycle primaire »

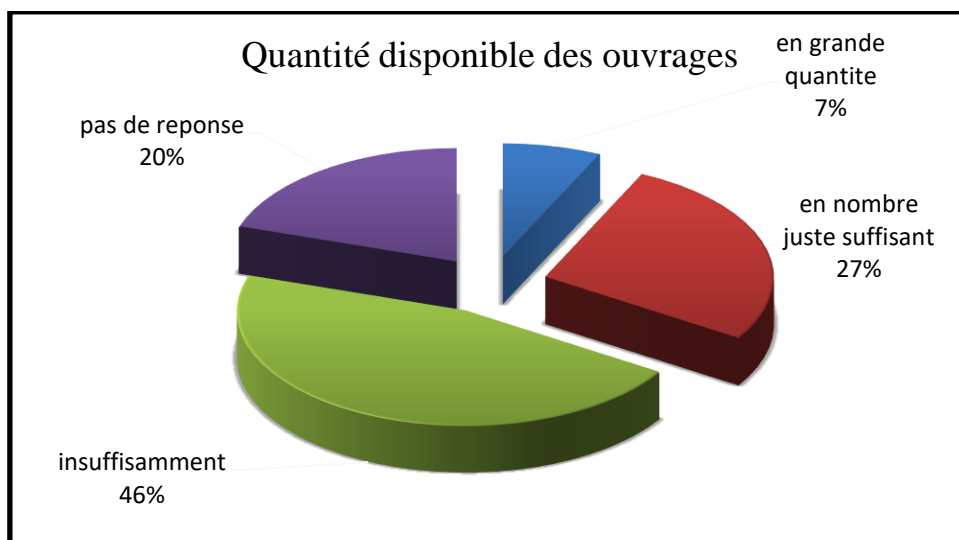


Figure 28 : Quantité disponible des ouvrages

Nous lui avons demandé de nous citer quelques Titres, mais l'échantillon n'a pas répondu à cette question. Nous réservons notre commentaire dans la conclusion générale.

3-6- Moyens pédagogiques ciblant les élèves

Nous savons que l'apprentissage de l'écrit nécessite certains moyens pédagogiques. Ces moyens sont-ils mis à la disposition de l'élève ? Quand et comment ?

Le premier moyen pédagogique à mettre entre les mains de l'élève est le dictionnaire.

3-6-1-Disponibilité de dictionnaires en classe.

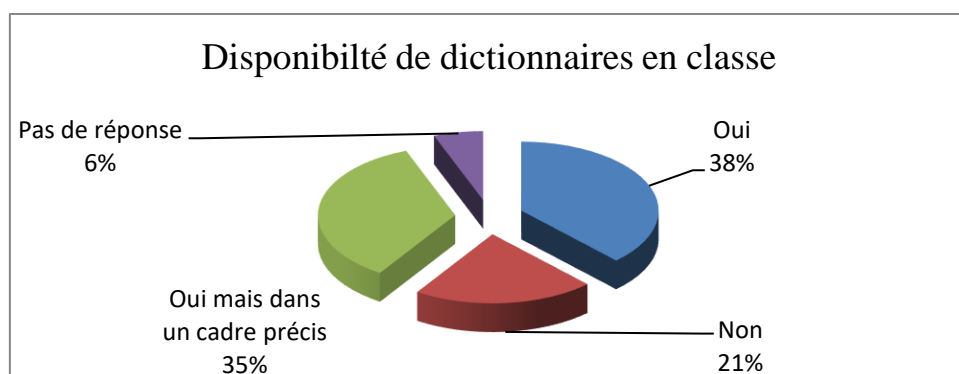


Figure 29 : Disponibilité de dictionnaires en classe

« L'Écrit au cycle primaire »

Les 38% qui possèdent un dictionnaire sont personnels pour la majorité car beaucoup de parents offrent à leurs enfants cet ouvrage en format de poche pour les aider dans certaines activités en classe.

« Oui mais dans un cadre précis » c'est-à-dire pendant les activités où le dictionnaire est nécessaire, par exemple pour la recherche des mots difficiles.

Cette quatrième partie de notre chapitre va aborder la conception 'enseignement/apprentissage de l'écrit.

4-Conception de la notion d'apprentissage de l'écrit

L'apprentissage de l'écrit ne peut faire l'impasse de l'apprentissage de la lecture. Pour développer ces deux concepts, nous avons demandé à notre échantillon s'il était formé pour enseigner ces deux notions, que nous définissons au fur et à mesure de l'analyse des réponses.

4-1-Méthodologies spécifiques à l'apprentissage de la lecture :

Comme nous l'avons spécifié précédemment, l'apprentissage de l'écrit ne peut être dissocié de celui de la lecture. Nous présentons séparément chacune des méthodologies à savoir en premier lieu, celles spécifiques à l'apprentissage de la lecture et ensuite celles spécifique à l'apprentissage de l'écrit.

Nous abordons les méthodologies spécifiques à la lecture à travers cinq questions posées à notre échantillon. Ces questions font références à une période précise, à savoir celle durant leur formation.

Au cours de votre formation, pensez-vous avoir été :

A] Pas préparé, B] Peu préparé, C] Bien préparé D] Pas de réponse

Questions	A	B	C	D
1] Méthodologies spécifiques à l'apprentissage de la lecture :				
-lire				
-aimer lire				
- la lecture fonctionnelle				
- l'apprentissage de la lecture				
-l'inférence en lecture				

4-1-1-Formés au concept de la lecture.

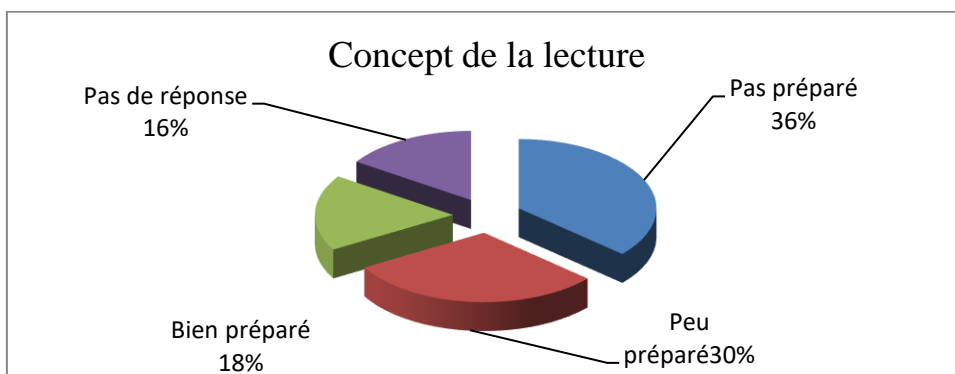


Figure 1: Formés (e) au concept de la lecture

Comme nous le savons par notre expérience dans le domaine de l'enseignement, la réussite scolaire et l'acquisition du savoir dépendent de la maîtrise de la lecture. Les élèves qui rencontrent des difficultés en lecture sont sérieusement défavorisés. Ils font partie du pourcentage de déperdition déploré par la tutelle puisque quand ils arrivent à l'adolescence, ces élèves sont enclins à quitter l'école avant de posséder les compétences pour réussir dans leur vie personnelle et professionnelle.

Dans notre société, la lecture est partie intégrante et importante du patrimoine culturel de notre monde actuel. Peu importe que l'élève soit à l'école ou dans des situations culturelles, sportives ou familiales, il apparaît essentiel pour l'élève de maîtriser, le plus rapidement possible, un ensemble de stratégies de lecture efficaces pour comprendre et apprendre à partir d'une variété de types de textes courants et littéraires. De nos jours, il est difficile d'obtenir une reconnaissance sociale complète si l'on ne possède pas une connaissance pour le moins fonctionnelle de la langue écrite. Contrairement aux talents particuliers, la lecture est nécessaire non pour être meilleur que les autres, mais pour « être », tout simplement. »¹⁶¹

« Une approche équilibrée en lecture est une approche dans laquelle l'enseignant prend quotidiennement des décisions pertinentes quant à la façon d'aider chaque élève à devenir meilleur lecteur ; elle englobe les stratégies d'intervention, d'évaluation et de motivation » (Blair-Larsen et Williams, 1999 ; Pearson, 2001).» GIASSON, 2003, p. 28 »

161

e www.atelier.on.ca/.../guides/GEE_Lecture_M_3.pdf

Nous définissons maintenant la notion de lecture .

La lecture est l'activité de compréhension d'une information écrite, stockée dans un support. Cette information est en général une représentation du langage, sous forme des symboles, identifiables par la vue et l'audition. C'est le décodage de signaux enregistrés sur un support. Plusieurs processus sont impliqués dans cette mécanique de la lecture.

Nous en mentionnons deux :

La physiologie, qui permet de comprendre la capacité humaine de lecture du point de vue biologique (en étudiant l'œil humain et la capacité de fixer la vue).

La psychologie quand à elle , aide à connaître le processus mental qui se met en marche pendant la lecture, autant pour le déchiffrement de caractères, de symboles et d'images que pour l'association de la visualisation au mot.

La lecture passe par quatre étapes :

La visualisation/le repérage (un processus discontinu, étant donné que l'œil n'arrive pas à lire les mots de façon continue).

La phonation (l'articulation orale, consciente ou inconsciente, par laquelle l'information passe de la vue à la parole).

L'audition (l'information passe par l'ouïe).

La cérébration (l'information arrive au cerveau et culmine le processus de compréhension).

Souvent dans notre métier , nous sommes confrontée à une certaine passivité de nos élèves que nous ne comprenons pas toujours car nous oublions le paramètre de la motivation. Nous avons sollicité notre échantillon sur leur formation à motiver leurs élèves .

4-1-2-Formés à la motivation des élèves à la lecture.

« L'Écrit au cycle primaire »

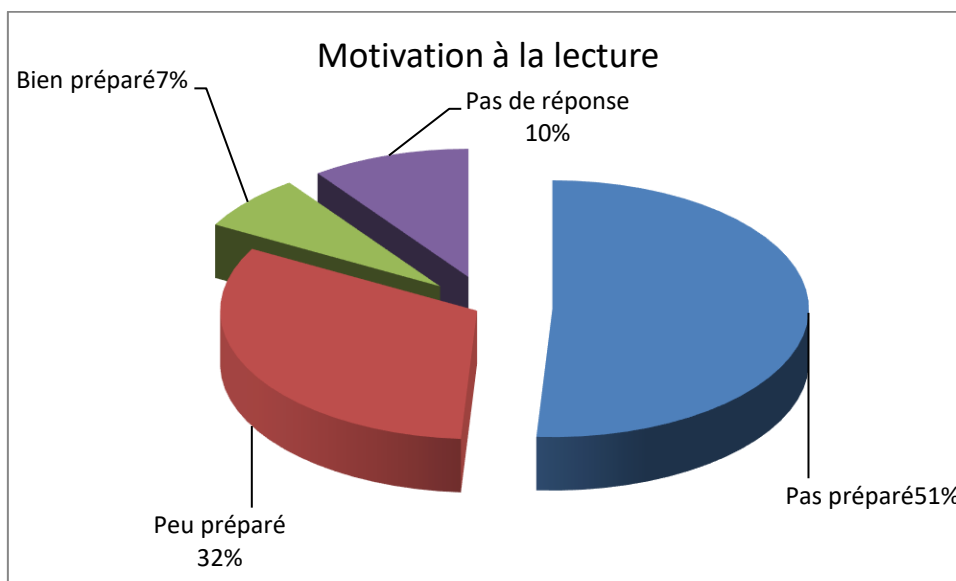


Figure 2 : Formés à la motivation des élèves à la lecture

La motivation est l'un des trois objectifs cernés par l'enseignement de la lecture.

Pour déterminer les critères qui entrent en jeu dans la motivation de la lecture, nous nous basons sur un rapport fait sur « les stratégies de lecture au primaire de l'Ontario (2003) » où les auteurs définissent la notion de motivation voir annexe P.

Pour cela, présenter des textes variés où chaque élève découvrira un vrai défi; donner aux élèves l'occasion de choisir leurs propres lectures, nourrit leur motivation intrinsèque, proposer des livres comportant des niveaux différents de difficultés et portant sur divers sujets, guider ceux qui ont des difficultés de choix, et s'intéresser au choix de l'élève en posant des questions. serait l'idéal

Promouvoir des occasions d'interaction et d'échange; prévoir des périodes structurées d'échange pour discuter et débattre des choix de lecture, inviter des auteurs de langue française pour présenter leur livre, ces interactions entre élèves peuvent aider les plus récalcitrants dans leur choix.

Ce critère sera difficile à mettre en application. Nous avons constaté dans le chapitre « culture générale », « Partie IV » que la lecture et surtout « la lecture plaisir » n'était « pas le fort » de nos enseignants et ce pour plusieurs raisons. Ils n'aiment pas lire, n'ont pas les moyens d'acheter les livres car ils sont onéreux, - ne lisent que ce que la tutelle met à leur disposition (documents officiels), - lisent tout et n'importe quoi, ce qui pourrait ne pas répondre aux besoins des élèves.)

Il faudrait proposer une variété d'activités pertinentes et significatives en lecture.

« L'Écrit au cycle primaire »

Selon Jacques Tardif (1992), la motivation scolaire est essentiellement définie « comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche. Elle se trouve donc dans toutes les étapes de réalisation de la tâche »

Selon Caron. J (1994) les différentes stratégies peuvent amener l'élève à s'engager dans ses apprentissages, donc à être motivé.

1-Stratégies pour amener l'élève à s'engager dans le choix de ses comportements.

Elaborer avec elle ou lui des règles de discipline de la classe: règles de vie, conséquences agréables et désagréables; l'amener à auto-évaluer ses comportements; fournir des occasions pour voir comment ses pairs le ou la perçoivent (co-évaluation); et avoir des rencontres-entrevues pour identifier les forces et les défis.

2-Stratégies pour amener l'élève à s'engager dans ses apprentissages:

Lui faire connaître les résultats d'apprentissage poursuivis; l'aider à objectiver ses apprentissages à l'aide de pistes pertinentes; donner des consignes autant verbales qu'écrites et planifier avec le groupe l'échéancier des tâches.

Utiliser l'autocorrection dans la classe; et le plan de travail personnel ou collectif; l'aider à mieux s'organiser pour respecter les dates limites; développer avec les élèves des démarches d'apprentissage et des banques de stratégies; et élaborer avec les élèves un cahier de méthodes de travail.

3-Stratégies pour amener l'élève à s'engager dans l'évaluation de ses apprentissages:

Lui faire connaître la tâche qui sera évaluée; les critères d'évaluation; préciser le seuil de réussite; fournir des outils d'auto-évaluation , utiliser la co-évaluation et amener l'élève à découvrir une source de réinvestissement, une force et un défi.

Pour enseigner l'écrit, il faut être formé(e) à l'enseignement/apprentissage de la lecture.

4-1-3-Formés à l'apprentissage de la lecture.

« L'Écrit au cycle primaire »

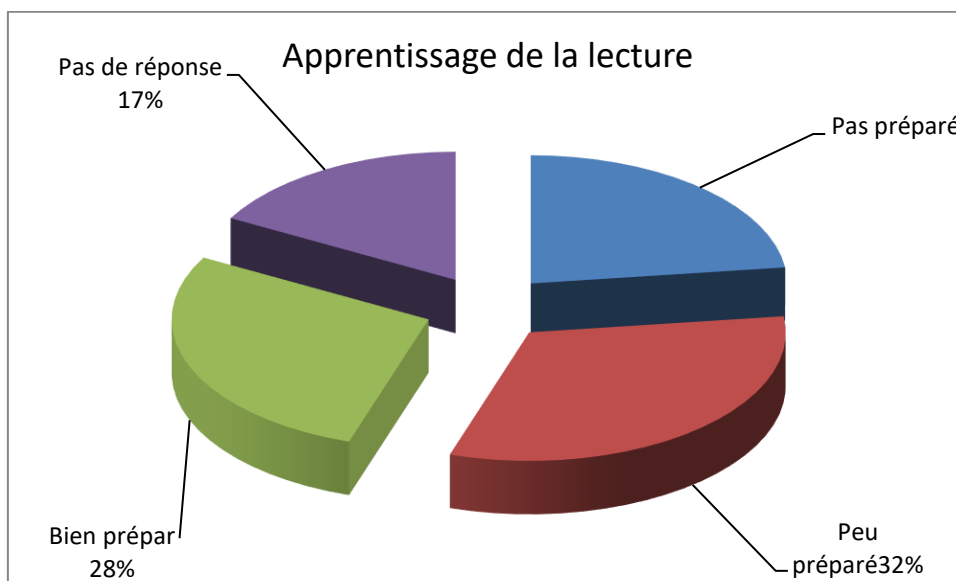


Figure 3 : Formés(e) à l'apprentissage de la lecture.

Les compétences requises pour un enseignement/apprentissage efficace de la lecture sont expliquées dans un document en annexe Q.

Les connaissances antérieures et le vécu forment la base de la compréhension que les élèves possèdent avant d'entrer à l'école.

La première rencontre avec l'écrit de l'élève algérien est en langue arabe.

L'alphabet arabe comprend vingt-neuf lettres fondamentales (vingt-huit si l'on exclut la hamza, qui se comporte soit comme une lettre à part entière soit comme un diacritique). Il s'écrit de droite à gauche. Il n'y a pas de différence entre les lettres manuscrites et les lettres imprimées, et les notions de lettre majuscule et lettre minuscule n'existent pas. L'écriture est donc monocamérale. En revanche, la plupart des lettres s'attachent entre elles, même en imprimerie, et leur graphie diffère selon la lettre suivante et/ou la lettre précédente, ou qu'elles sont isolées (on parle de variantes contextuelles). Toutefois, certaines lettres ne s'attachent jamais à la lettre suivante, de sorte qu'un mot peut être entrecoupé d'un ou de plusieurs espaces. À l'intérieur des mots, ces espaces entre lettres ne s'attachant pas, sont moins grands que ceux séparant les mots.

Une écriture bicamérale est une écriture comprenant des lettres minuscules et des lettres capitales. Par opposition, une écriture dans laquelle il n'existe pas une telle opposition est qualifiée de monocamérale. On appelle les lettres d'un format normal et non marqué des minuscules, tandis que les lettres d'un format plus grand, utilisées dans certains cas régis par l'orthotypographie, sont les capitales (à ne pas confondre avec majuscules). La capitale est la casse (c'est-à-dire à la tête du casier destiné à contenir l'ensemble des caractères) à utiliser

« L'Écrit au cycle primaire »

pour composer en « grandes lettres » dans les écritures bicamérales. La majuscule (du latin majuscula, « un peu plus grande »), quant à elle, est un caractère situé au début de certains mots.¹⁶²

Comme nous allons le constater les concepts associés à la langue française sont différents de la langue arabe car ils comprennent le mouvement directionnel (à savoir que le français se lit de gauche à droite et du haut vers le bas), la distinction entre les lettres et les mots (à savoir que les lettres forment des mots et que les mots sont séparés par des espaces), les lettres majuscules et la ponctuation, les signes diacritiques (par exemple les accents).

Pour apprendre que les mots de la langue parlée sont formés de sons distincts, les enfants doivent développer leur conscience phonémique¹⁶³ (c'est-à-dire leur capacité à manipuler les phonèmes d'un mot parlé). Voir en annexe R le rôle de la conscience phonémique

L'enseignement de la lecture peut se faire en ayant recours à plusieurs activités pédagogiques et permettre à l'élève de comprendre un texte authentique. Il peut y prendre du plaisir et de s'exercer à l'emploi des habilités et des stratégies nécessaires pour lire avec fluidité et compréhension. Nous parlons bien entendu de la lecture aux élèves, de la lecture partagée, la compréhension guidée, la lecture autonome, l'analyse grapho-phonétique et l'étude des mots.

La maîtrise de la lecture ne peut se faire que si toutes les habilités sont prises en compte et ne pas accorder une place dominante à une habilité au détriment des autres car elles sont interdépendantes.

L'apprentissage de la lecture varie selon le public auquel on s'adresse. Il existe plusieurs modèles que nous allons présenter en nous référant à G.Chaveau¹⁶⁴.

¹⁶² Les noms propres ou les mots qui commencent une phrase.

¹⁶³ La conscience phonémique et la compréhension des correspondances entre les lettres et les sons jouent davantage sur la réussite des élèves aux premiers stades de l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe que leur niveau d'intelligence globale, leur degré de maturité ou leur compréhension auditive (National Reading Panel, 2000). Elles constituent le fondement de l'apprentissage d'un système d'écriture alphabétique. (Learning First Alliance, 2000, p. 14, traduction libre)

¹⁶⁴ Chercheur à l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), en sciences de l'éducation, en linguistique et en psychologie (psychologie de l'enfant et de l'intelligence), ancien instituteur et psychologue scolaire en banlieue parisienne, Gérard Chauveau s'intéresse depuis plus de trente ans aux conditions qui favorisent ou bloquent l'apprentissage de la lecture.

www.editions-retz.com

› Auteurs

www.powershow.com/search/kw/presentations/chaveau

« L'Écrit au cycle primaire »

Dans le modèle à deux voies, il existe dans la lecture une chronologie d'évènements : on passe d'un processus visuel à un processus de compréhension voir le détail en annexe S.

Un modèle théorique de la lecture voir en annexe T

La plupart des élèves, même ceux qui savent déjà lire, quand ils arrivent à l'école « ont besoin d'un enseignement formel pour déchiffrer le code complexe de la langue écrite et en comprendre le sens. »

(Certains élèves savent déjà lire quand ils arrivent en 3AP et cela pour plusieurs raisons : soit ils baignent dans un milieu francophone (parents ou environnement s'exprimant en langue française), soit ils sont issus d'une famille aisée qui voyage beaucoup surtout en France, ou qui ont à leur disposition des moyens de communications variés comme la télévision (parabole), l'internet, les derniers gadgets de la téléphonie mobile qui requièrent une certaine connaissance en français pour lire et décoder ce qui est écrit.)

Les auteurs de ce rapport précisent les trois stades d'acquisition de la lecture (voir le détail en annexe U

4-1-4-Formés à la lecture fonctionnelle

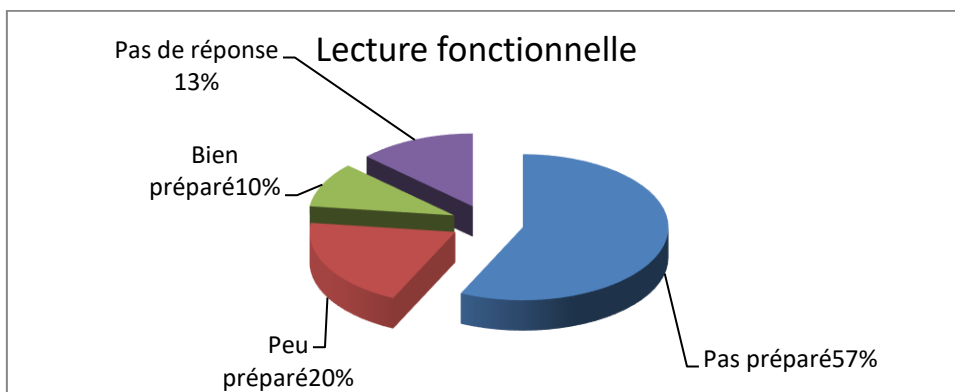


Figure 4: Formés à la lecture fonctionnelle.

Définition de la notion l'approche fonctionnelle en apprentissage de la lecture. L'approche fonctionnelle vise l'accès le plus rapide possible au sens. Elle décrit les compétences du lecteur adulte efficace en vue de les faire acquérir aux enfants en cours d'apprentissage. Trop souvent, on apprend à lire aux enfants hors du contexte (méthodes gestuelle et globale). L'approche fonctionnelle veut inverser la tendance, car on apprend à lire en lisant, si ce qu'on lit répond à un besoin. Exemple, lorsqu'on lit un mode d'emploi d'un objet, c'est pour le mettre en pratique dans l'immédiat ou juste après.

« L'Écrit au cycle primaire »

Face à un texte, le lecteur a déjà des connaissances sur le sujet. A partir de celles-ci, il va émettre des hypothèses qu'il va vérifier ou infirmer au cours de sa lecture. Grâce aux indices qu'il découvrira en lisant, il formulera de nouvelles hypothèses qu'il devra à nouveau vérifier ou infirmer et ce, jusqu'à la fin de sa lecture.

Chez le lecteur adulte, ce mécanisme est acquis tandis que chez l'apprenti lecteur, ce processus ne se fait pas automatiquement, il a besoin d'une aide extérieure, l'enseignant, qui lui permettra d'acquérir ces comportements de bon lecteur. "L'écrit social" ¹⁶⁵ 1 est, parfois, simplement lu aux enfants pour information, alors qu'il devrait être l'objet d'un travail de lecture, d'analyse (forme et contenu). Aider l'enfant à s'approprier activement une information qui le concerne, lui ou sa famille, c'est l'aider à avoir une prise sur sa vie, c'est modifier son statut.

Nous allons maintenant aborder un aspect très important dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère à un public n'ayant souvent aucune notion et ne pratiquant pas la langue quotidiennement dans son environnement, celui de l'inférence. Notre échantillon est-il formé à gérer l'inférence dans sa classe car nous avons constaté en présentant le contenu des manuels que cet aspect était présent.

4-1-5-Formés à l'inférence en lecture.

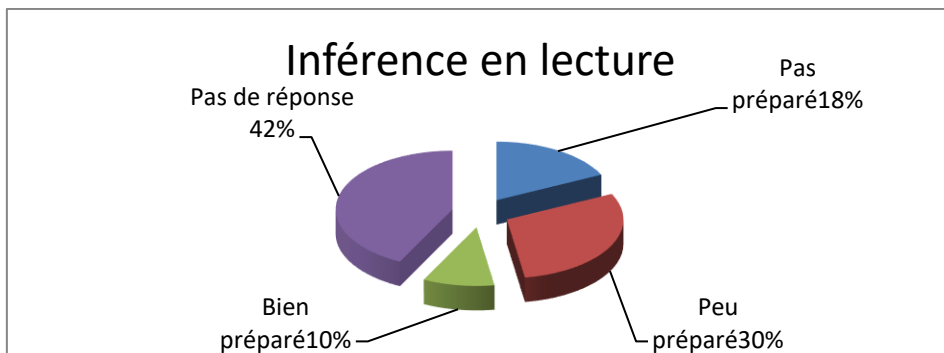


Figure 5: Formés(e) à l'inférence en lecture

¹⁶⁵Par "écrit social" on entend :

-l'écrit produit par l'école elle-même (compte-rendu, journaux, expositions, invitations aux parents) et par l'institution (ex. : des cotisations pour les œuvres péri scolaires).
- l'écrit scolaire fonctionnel (énoncé de consignes, de problèmes, etc., mais aussi écrit nécessaire aux projets. www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL/AC/AffFicheT.asp?CleFiche=8000...

- l'écrit produit par le corps social (les institutions du quartier, les commerces, les institutions culturelles, etc.) . www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL02/AL02P76.pdf erulect fonctionnelle.

« L'Écrit au cycle primaire »

Les trois quart de notre échantillon ignorent tout de la notion d'inférence qui est la clé de la compréhension à l'oral et à l'écrit.

Pour mieux cerner cette notion d'inférence et mieux comprendre son importance, nous la définissons.

Dans un article intitulé « La lecture au cycle III : difficultés, prévention et remédiations » Michel Fayol (2003) aborde les inférences et les définit comme étant « des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles, des mises en relations qui ne sont pas explicites. C'est le lecteur qui les introduit dans l'interprétation des mises en relations qui ne sont pas immédiatement accessibles. »

L'inférence, c'est donc les stratégies mises en œuvre par l'élève pour comprendre un texte à l'oral ou à l'écrit. Toujours selon Fayol.M (2003) : « L'inférence est l'un des processus d'intégration mis en œuvre par le sujet lecteur, permettant d'effectuer des liens entre les propositions, entre les phrases ». (Ressources pédagogiques)¹⁶⁶

Inférer, c'est raisonner pour trouver/comprendre une information qui n'est pas écrite dans le texte. Comme on le dit parfois aux élèves: ils sont des détectives qui cherchent la vérité à partir des indices du texte. C'est lire entre les lignes, fouiller dans sa mémoire et retrouver le lien qui peut rendre explicite cette lecture.

Travailler sur les inférences, c'est travailler sur une stratégie globale de compréhension. Les inférences sont des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles, des mises en relation qui ne sont pas explicites.

Deux catégories d'objectifs sont retenues :

Les objectifs généraux vont permettre de dégager une information implicite, de faire apparaître des relations entre les mots qui donnent un sens particulier au texte, et de préciser ce sens particulier.

Les objectifs opérationnels vont permettre à l'élève d'être capable de mettre en relation des éléments, afin de construire du sens, de justifier sa réponse, et d'avoir recours à des outils (dictionnaire, encyclopédie...). Toutes les organisations de classe sont possibles (atelier de lecture, défi lecture, travail individuel...). Les élèves sont généralement très motivés par ce type de tâches.

¹⁶⁶ Inférence au cycle III

« L'Écrit au cycle primaire »

Pour s'assurer que les élèves ont bien compris un texte, on pose les traditionnelles questions: qui, quoi, où, quand, comment, pourquoi...

Les élèves en difficulté ont déjà bien du mal à répondre à ces questions. Aussi posera-t-on ces questions avec l'objectif de les amener à avoir une meilleure compréhension du texte. Et on les guidera vers la construction de la réponse en relation avec la question posée. La relation question/réponse peut être explicite et textuelle, implicite et textuelle (inférences logiques, fondée sur le texte: il faut connaître le champ sémantique utilisé et mettre en relation les informations données), - implicite et fondée sur les schémas du lecteur (inférences pragmatiques: issues des connaissances du lecteur, de sa culture et de son expérience. Il faut que l'élève le comprenne et reste ouvert au texte. C'est un gros problème pour les élèves qui manquent de confiance en eux.

Le rôle de l'enseignant est de faire découvrir aux élèves, leur mode de fonctionnement :(voir les activités de découverte (travail autour de questionnaires) proposées par Roland Goigoux lors de sa conférence "Pour comprendre le sens d'un texte".

Nous allons, maintenant, à partir du document Français: Programme d'études Niveau intermédiaire Écoles francophones (1999) voir quelles sont les stratégies, pour faire des inférences qui sont résumées dans ce tableau :

Tableau 9 : Stratégies pour faire des inférences

Quoi ?	<p>Une inférence est un mode de raisonnement qui consiste à trouver des informations qui ne sont pas clairement dites dans le texte.</p> <p>Il y a deux catégories d'inférences: les inférences logiques qui sont fondés sur le texte et les inférences pragmatiques qui sont fondés sur le lecteur ou de la lectrice connaissances du lecteur ou de la lectrice.</p>
Pourquoi?	<p>Ajouter à la compréhension du texte tout ce qui n'est pas dit par l'auteur ou l'auteure parce que c'est inutile ou évident pour les gens qui partagent la même culture.</p> <p>L'auteur ou l'auteure ne raconte jamais tout ce qui se passe dans l'histoire, il laisse beaucoup de place à l'imagination du lecteur et de la lectrice. Il faut donc montrer aux élèves comment aller au-delà du texte. Préparer les élèves à la lecture critique du texte, lui montrer comment faire certaines inférences avant de pouvoir tirer des conclusions sur le texte: l'auteur</p>

« L'Écrit au cycle primaire »

	ou le personnage a-t-il exprimé ouvertement son point de vue, son message est-il implicite? Peut-on facilement trouver son point de vue?
Quand ?	Pour tous les textes qui s'y prêtent: surtout les textes qui peuvent représenter le point de vue d'un groupe de pression, les textes d'opinion et les dialogues d'un roman où les personnages n'expriment pas clairement leurs sentiments.
Comment ?	Je montre aux élèves qu'il y a parfois un message sous-entendu dans les paroles d'une personne. Je pose des questions de type oui-non à partir des hypothèses des élèves et des mots clés identifiés par les élèves. Je vérifie si les mots clés peuvent appuyer les différentes hypothèses. Après avoir vérifié une hypothèse et l'avoir éliminée, je passe à une autre. Cette étape me permet de montrer aux élèves comment être systématique dans la recherche de solutions et cela les encourage à être des lecteurs actifs. Je continue jusqu'à ce que je puisse porter un jugement final en passant en revue tous les mots suggérés. Lorsque j'obtiens une réponse, je peux être certaine que j'ai trouvé une réponse adéquate à l'inférence.

4-2-Méthodologies spécifiques à l'enseignement/apprentissage de l'écrit

Cette partie, va nous permettre de mieux cerner les méthodologies de l'apprentissage de l'écrit, point primordial de notre thèse.

Notre échantillon a-t-il été formé à cet enseignement/apprentissage durant sa formation et comment.

Au cours de votre formation, pensez-vous avoir été :

A] Pas préparé, B] Peu préparé, C] Bien préparé

Questions	A	B	C
2] Méthodologies spécifiques à l'apprentissage de l'écriture :			
-la production écrite			
-l'écriture			
- l'expression écrite			
3] L'enseignement des stratégies de compréhension :			

« L'Écrit au cycle primaire »

-la compréhension en général,			
-les stratégies de lecture			
4] Les difficultés en lecture, écriture et remédiation :			
-les différences en lecture			
- la dyslexie			
-la différenciation			
5] La littérature jeunesse et les dispositifs pour l'aborder :			
-conte			
-bandes dessinées			
-les différents types d'écrits			

4-2-1-Formés à l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

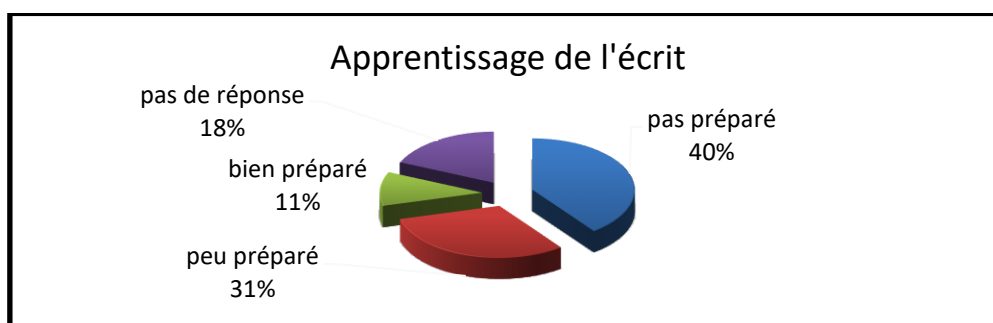


Figure 6 : Formés à l'enseignement/apprentissage de l'écrit

Avec cette question, nous abordons maintenant le point essentiel de notre thèse : « l'écrit. »

Nous constatons que presque les trois quart du des enseignantes et enseignants sollicités (s) ne sont pas préparés (s). Nous définirons la notion d'écriture et ainsi nous verrons à coté de quoi passe le panel qui n'est pas formé et pourquoi les élèves sont en difficultés face à la rédaction d'une production écrite.

L'écriture qui est une activité de construction de sens comme la lecture est un acte d'expression, de communication et de création.

Comme le précise le document de Giasson.J (1995) sur lequel nous nous basons :

« L'Écrit au cycle primaire »

L'élève doit rédiger autant que possible dans des situations signifiantes. Ces situations signifiantes d'écriture doivent porter sur des sujets qui suscitent l'intérêt, avoir une intention véritable, c'est-à-dire divertir, raconter, informer, convaincre, expliquer, etc. De plus, elles doivent s'adresser à des destinataires réels, autres que la personne qui corrige les travaux¹⁶⁷.

Dans le tableau qui suit , nous résumons les composantes de l'écriture.

Tableau 10 : Résumer des composantes de l'écriture

E C R I T U R E	Tâches →	Composition		Transcription		
		Sens global	Organisation Générale	Lisibilité	Typographie	Organisation des paragraphes
	Stratégies →	d'écriture	Métacognitives			
	Processus →	Planification	Mise en texte	Révision	Publication	

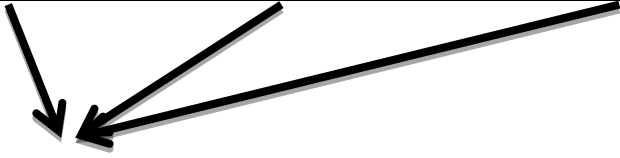
L'élève dans l'acte d'écriture a des tâches de composition et des tâches de transcription, c'est pour cela que l'on dit que l'élève est dans le rôle d'auteur(e) et de « secrétaire. »

Définition du processus d'écriture (Giasson et al) en annexe V

Tout au long de son processus d'écriture, l'élève devra prendre conscience de ce qu'elle et il a fait et des stratégies utilisées, et devra faire un retour sur son processus d'écriture. Les stratégies qui lui permettront de faire ce retour sont groupées dans le tableau ci-dessous, sous stratégies métacognitives

¹⁶⁷ www.k12.gov.sk.ca/.../prg_etudes/p401.html

Tableau 11 : Stratégies métacognitives ¹⁶⁸

Catégories de stratégies en écriture ¹⁶⁹			
Planification	Mise en texte	Révision	Publication
Planifier	Utiliser les mots appropriés Organiser ses idées en phrases Structurer son texte de façon cohérente Enrichir son texte	Vérifier le contenu Vérifier la cohérence Vérifier la syntaxe des phrases Vérifier le vocabulaire Vérifier l'orthographe	Mettre au propre Objectiver
			
Stratégies métacognitives			

1] L'enseignement des stratégies de compréhension

Comme nous le savons ces deux activités de la lecture et de l'écriture passent par la phase de la compréhension. Nous avons demandée à notre échantillon dans quelle mesure il a été préparé à l'enseignement de ces stratégies de la compréhension de la lecture et de l'écriture.

4-2-2-Formés à l'enseignement/apprentissage des stratégies de la compréhension de la lecture

¹⁶⁸ www.k12.gov.sk.ca/.../prg_etudes/p401.html

¹⁶⁹ www.k12.gov.sk.ca/.../prg_etudes/p401.html

« L'Écrit au cycle primaire »

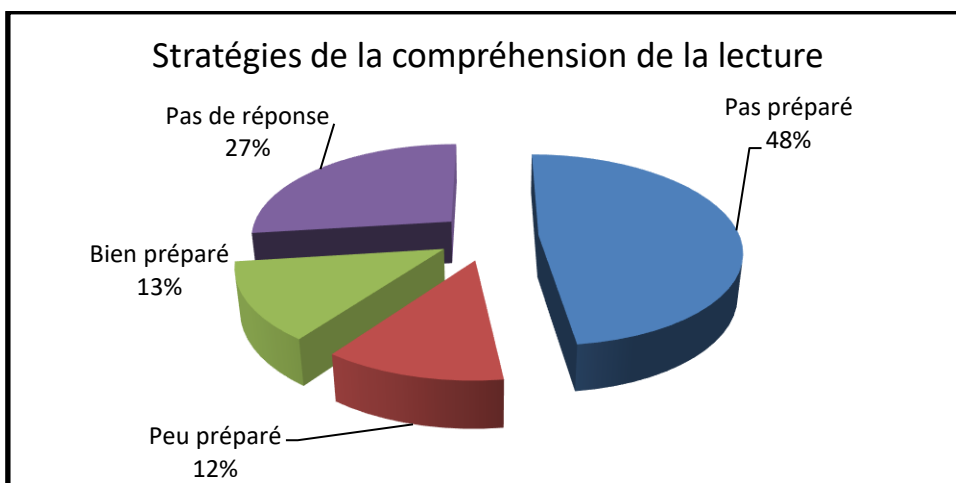


Figure 7: Formés(e) à l'enseignement/apprentissage des stratégies de la compréhension de la lecture.

Nous commençons par définir les stratégies de lecture qu'il faut maîtriser pour apprendre à rédiger un écrit.

Nous savons que la compréhension de documents écrits est reliée à celle de la lecture qui vise trois compétences essentielles.

Tableau 12 : Compétences essentielles

Compétence de base	Saisir l'information explicite de l'écrit.
Compétence intermédiaire	Reconstituer l'organisation explicite du support.
Compétence approfondie	Découvrir l'implicite du support écrit.

Cette compétence de l'écrit n'a pas pour premier objectif la compréhension immédiate d'un texte, mais l'apprentissage progressif des stratégies de lecture qui permettra et motivera à long terme l'élève à lire. Progressivement, il acquiert des méthodes lui permettant d'évoluer dans des situations de compréhension authentiques.

En situation, l'élève doit être capable de comprendre de qui ou de quoi on parle, de retrouver les enchainements de l'écrit, de tirer des informations ponctuelles et de maîtriser les principales de code de l'écrit. Grace au texte il s'enrichira sur le plan lexical, sémantique, et seuls 9% de notre échantillon dit avoir été bien préparé contrairement au reste.

« L'Écrit au cycle primaire »

En premier lieu nous donnons un résumé du processus de lecture sous forme de schéma et ensuite nous définissons les stratégies de compréhension en lecture.¹⁷⁰

Catégories de stratégies en lecture						
Pré-lecture		Lecture			Post-lecture	
Processus de lecture	Pré-lecture	Intention	Connaissances antérieures	Prédiction	Hypothèse	
	Lecture	Gestion de compréhension	Construction de sens	Vérification des hypothèses		
	Post-lecture	Retour sur la démarche	Réflexion	Réaction	Analyse	
	Ce qui a été fait		Acquisitions			
	Comment		Difficultés			

Tableau 13 : Processus de lecture

Tableau 14 : Catégories de stratégies en lecture

¹⁷⁰ Nous nous sommes basée sur le « Français Programme d'études Niveau intermédiaire Écoles fransaskoises

Tableau 13 :

« L'Écrit au cycle primaire »

-planifier sa lecture	-lire des mots connus -comprendre des mots nouveaux -établir des liens dans la phrase -établir des liens entre les phrases -établir des liens dans le paragraphe -gérer sa lecture -gérer sa compréhension Stratégies métacognitives	-dégager l'information -organiser l'information -réagir au texte
-----------------------	---	--

L'élève doit faire appel à différentes stratégies de compréhension en lecture pour : comprendre, sa lecture, en retirer l'information nécessaire ou réagir au texte et ce avec les différents niveaux.

Il peut utiliser ces différentes stratégies qui sont des stratégies métacognitives aux différents moments du processus de lecture ce qui lui permettra de prendre conscience des stratégies qu'il utilise, de voir comment se fait cette utilisation, et faire un retour sur son processus de lecture. Ces stratégies, quand elles ne sont pas maîtrisées mettent l'élèves en difficulté.

Les difficultés en lecture sont nombreuses et engendrent celle de l'écrit. Nous en avons sélectionné les plus fréquentes et avons sollicité les enseignantes et les enseignants pour savoir s'ils y étaient confrontés(e).

1-Les difficultés en lecture

Dans les difficultés en lecture, nous avons ciblés deux aspects. Les différences en lecture et la dyslexie.

4-2-3-Formés à enseigner les différences en lecture.

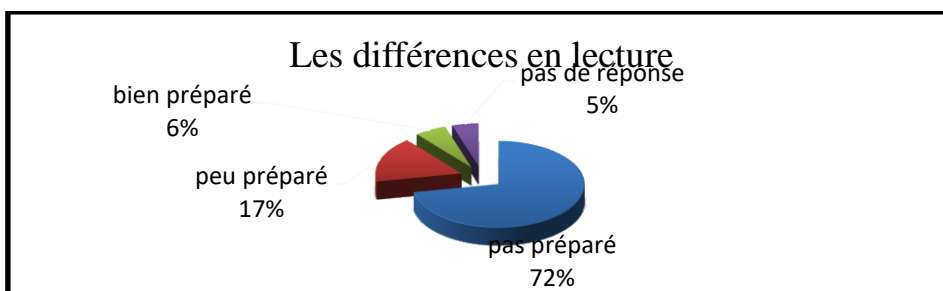


Figure8: Formés à enseigner les différences en lecture.

« L'Écrit au cycle primaire »

Parmi les difficultés que rencontre l'élève, nous pouvons citer les différences en lecture car le personnel enseignant n'y est pas préparé (72%) et ensuite définir la dyslexie inconnue de 74% de notre échantillon.

Grace à nos lectures dont nous ne retiendrons que quelques noms (Alves-Martins et al1993)¹⁷¹, et notre expérience d'enseignante sur le terrain, tous niveaux confondus, que face à l'apprentissage de la lecture, les élèves ne sont pas égaux. Tout système d'enseignement doit assurer la maîtrise pour chaque enfant des compétences minimales en lecture à la sortie de l'école primaire et cet objectif constitue un des défis majeurs.

Bon nombre d'enfants rencontrent, cependant sur le chemin qui conduit au savoir-lire, des difficultés et ce malgré de nombreuses années de scolarisation, telles qu'ils ne les surmonteront jamais tout à fait.

Comme le précise si bien Germain .B:(pas daté)¹⁷²

Nous devons avoir toujours présent à l'esprit que l'apprentissage de la lecture - écriture est une véritable priorité de l'école, conditionnant à la fois l'avenir scolaire lui-même et l'avenir social et professionnel de chaque enfant. Il faut donc réfléchir avec sérieux aux méthodes et moyens les plus favorables à la mise en œuvre de l'entrée dans l'écrit.» et que « Oui, le choix de la méthode d'apprentissage de la lecture n'est pas anodin. Un apprentissage chaotique de la lecture est, parmi d'autres causes, à l'origine d'une mauvaise maîtrise de l'écrit et d'un éventuel illettrisme. Ainsi, la méthode choisie pourrait avoir une part de responsabilité en ce qui concerne une entrée ratée dans le monde de l'écrit. »
Article de B. Germain

4-2-4- Formés à gérer la dyslexie

¹⁷¹ www.uvp5.univ-paris5.fr/tfl/Parcours/AffNot.asp?CleFiche=8000&Auteur=GEBR

¹⁷² www.uvp5.univ-paris5.fr/tfl/Parcours/AffNot.asp?CleFiche=8000&Auteur=GEBR

« L'Écrit au cycle primaire »

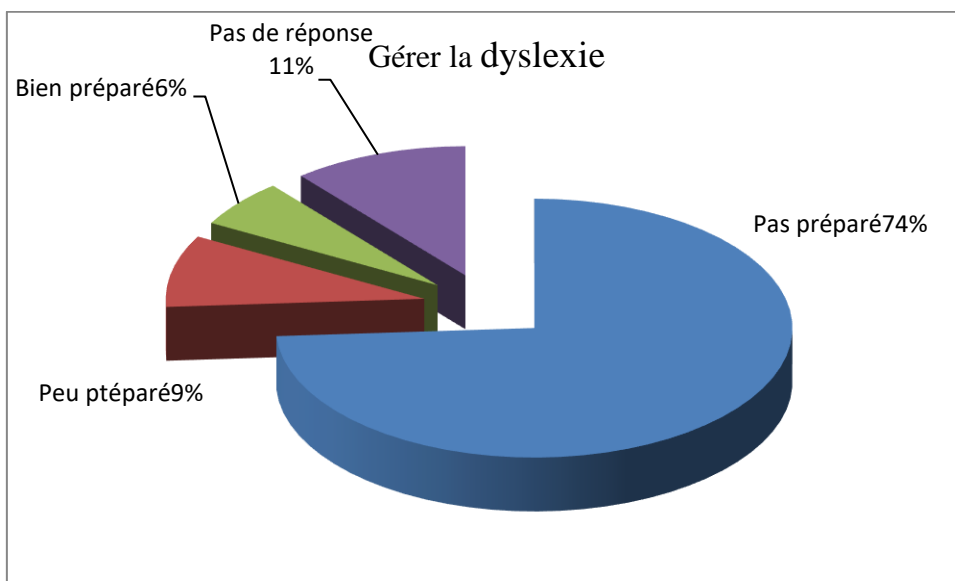


Figure 9 : Formés à gérer la dyslexie.

Les personnes sollicitées au nombre de 74% n'ont aucune notion de cette difficulté qui existe dans le scolaire. Ce taux élevé s'explique par le fait que la dyslexie n'est pas enseignée dans le cursus universitaire pour les détenteurs de licence et encore moins lors des formations pour ceux qui ne possèdent pas de diplômes universitaires.

Sans donner trop de détails, c'est-à-dire sur le plan psychologique, médicale et autres car les débats ne sont pas clos, nous présentons seulement les aspects de la dyslexie par rapport à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Les compétences langagières des élèves dyslexiques résultent d'une combinaison des spécificités suivantes:

- grande difficulté pour saisir les informations d'un texte
- grande difficulté à mémoriser les mots
- association fréquente de difficultés d'orientation et de classement
- association possible de difficultés de copie
- répercussions psychologiques

Marouby-Terriou. G (2008)¹⁷³ distingue deux types principaux de dyslexie en relation avec les modèles cognitifs « double-voie » de la lecture:

¹⁷³ Geneviève Marouby-Terriou, Docteur en psychologie, attachée à l'équipe FRE 2308 au CNRS de l'Université de Paris VIII, Orthophoniste.

« L'Écrit au cycle primaire »

La dyslexie phonologique, la plus fréquente, qui se traduit par de grandes difficultés de conversion grapho-phonémique. On observe des erreurs de conversions graphème/phonème : substitutions de graphèmes visuellement proches (b/d, u/n...), confusions entre phonèmes sourds et sonores (p/b, f/v...), des erreurs d'ordonnancement avec des inversions (cra-->car), des ajouts (herbe-->herbre), des omissions (arbre-->abre), des paralexies visuelles (escale-->escalade).

La lecture de l'enfant repose essentiellement sur sa capacité à reconnaître le mot globalement, sans qu'il puisse en analyser les éléments constitutifs. De ce fait, l'enfant peut lire les mots connus (réguliers ou irréguliers) mais ne lit pas, ou mal, les mots inconnus pour lesquels il se contente d'une approximation par ressemblance visuelle.

La dyslexie de surface ou dyséidétique qui se traduit par un accès perturbé au sens propre. On observe des difficultés importantes en lecture de mots irréguliers (femme, oignon...), des erreurs de régularisation (paon va être lu pa-on), des erreurs visuelles et morphologiques par attribution au mot écrit du sens le plus fréquent du mot prononcé indépendamment du contexte (rhum est lu rhume, voix est compris comme voie), un bon déchiffrage de mots réguliers et de pseudo-mots.

L'attention est entièrement consacrée au décodage et la lecture est très coûteuse en effort cognitif. Le rythme de lecture est très lent et les problèmes de compréhension sont majeurs. »

Cet type de dyslexie suit l'élève même à l'université. Nos étudiantes et étudiants entraînent avec eux la dyslexie phonologique et la dyslexie de surface aussi bien à l'oral (lecture) qu'à l'écrit. Avant d'aborder notre thème de prédilection à savoir l'écrit et toutes les difficultés y afférentes, nous expliquons le sens de la notion de « la différenciation » qui joue un rôle important dans tout apprentissage.

4-2-5-Former à enseigner la différenciation.

La différenciation c'est la « diversification des supports et des modes d'apprentissage pour un groupe d'apprenants aux besoins hétérogènes mais aux objectifs communs. La différenciation est un moyen, non une finalité. » (Michel Perraudou)(Pédagogie Différenciée en SES - Espace pédagogique)

« L'Écrit au cycle primaire »

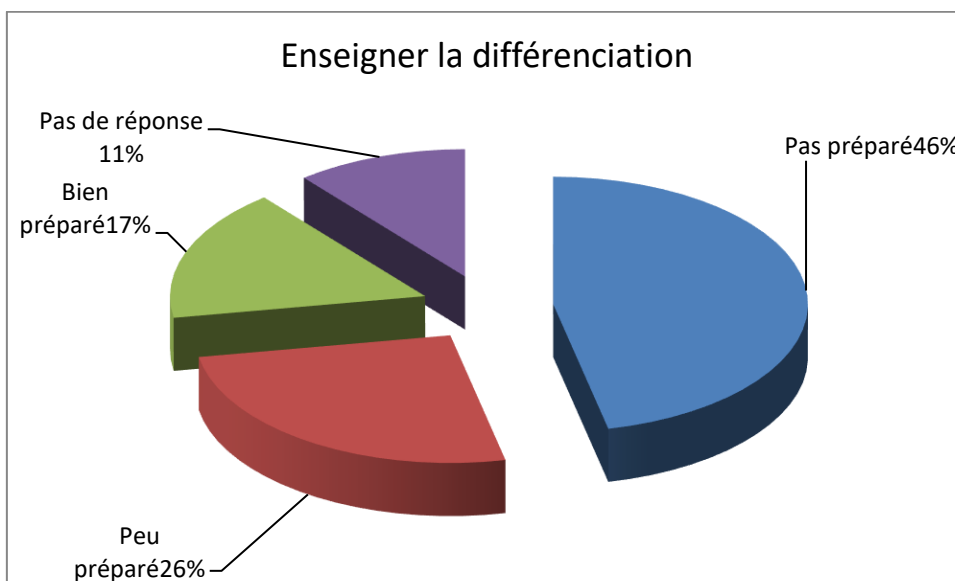


Figure10 : Formé à enseigner la différenciation.

La différenciation est définie par M Perraudeau ¹⁷⁴ comme étant « la diversification des supports et des modes d'apprentissage pour un groupe d'apprenants aux besoins hétérogènes mais aux objectifs communs. La différenciation est un moyen, non une finalité. »

Une enseignante ou un enseignant qui fait de la différenciation pédagogique peut permettre à la majorité de ses élèves d'apprendre et de réussir.

Les travaux de Bégin (1978; Bloom (1979). ont démontré qu'un enseignant peut amener la très grande majorité de ses élèves à réussir, s'il ajuste ses formules pédagogiques et l'environnement d'apprentissage, de façon à tenir compte de leurs préalables et caractéristiques au regard d'un objet d'apprentissage particulier. On fait, donc de la différenciation pédagogique, car elle est essentielle pour permettre à tous les élèves d'apprendre et de se développer de façon optimale.

Quelques définitions vont nous permettre de mieux centrer cette notion de différenciation.

Selon P.Perrenoud (2000) Différencier « c'est rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous; c'est surtout mettre en

¹⁷⁴ Michel Perraudeau) **Maître de conférences, IUFM des Pays de la Loire** soutenu une thèse de doctorat en sciences de l'éducation (psychologie de l'éducation). Il est chargé de la Mission ASH (formation des maîtres spécialisés qui enseignent auprès des élèves en grande difficulté). Il appartient au laboratoire du CREN, université de Nantes.

« L'Écrit au cycle primaire »

place une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent régulièrement chacun, chacune dans une situation optimale.»

Pour Przesmycki. H (2004), différencier « c'est mettre en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation, tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir- faire exigés. »

Différencier c'est aussi :

Une démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de compétences et de savoir-faire hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs et, ultimement, la réussite éducative ». (CSE, 2001 dans Caron, 2003).

La compréhension écrite a pour objectif d'amener l'élève progressivement vers le sens d'un écrit, à lire différents types et les comprendre. Nous avons demandé à notre échantillon de nous éclairer sur leur degré de maîtrise de cette compétence.

4-2-6-Formés à enseigner la compréhension écrite.

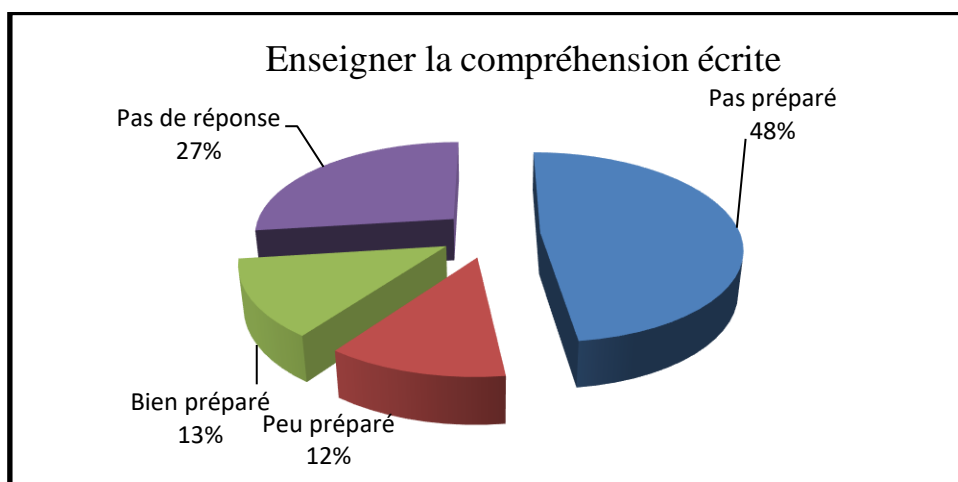


Figure 10: Formés à enseigner la compréhension écrite.

Prêt de la moitié des sollicités (48%) ne maîtrisent pas la compréhension écrite donc ne peuvent l'enseigner ou l'apprendre aux élèves. Les conséquences immédiates influenceront sur l'écriture et entraîneront des difficultés.

« L'Écrit au cycle primaire »

4-3-Méthodologie spécifiques de l'apprentissage de l'écriture

En ce qui concerne le deuxième point qui aborde « les difficultés en écriture, nous définissons trois notions qui sont l'écriture, l'expression écrite et la production écrite. Ce point est important car il est le centre de notre thèse.

4-3-1-Formés à enseigner l'écriture.

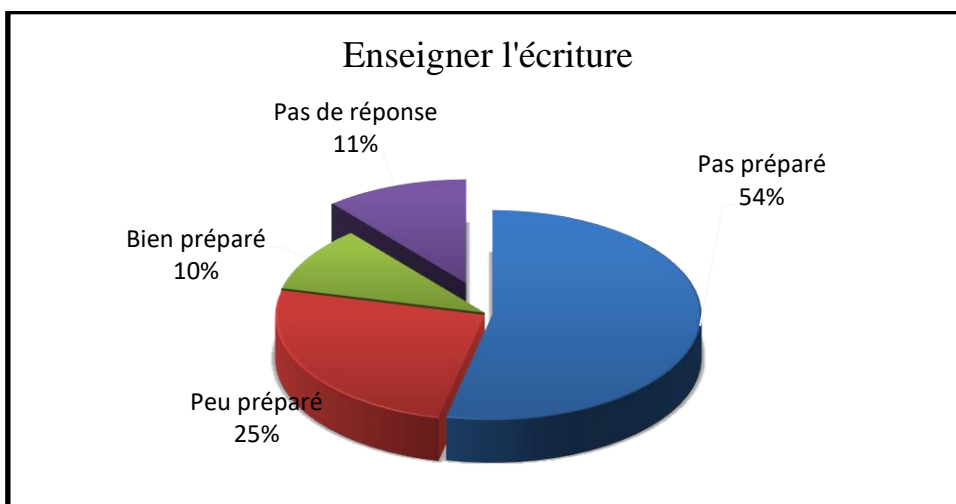


Figure 11: Formés à enseigner l'écriture.

Dans ce second point, qui est l'écriture, nous présentons les points essentiels des stratégies d'écriture, selon le processus d'écriture permettant de réussir les deux activités qui nous intéressent, à savoir l'expression écrite et la production écrite que nous définirons ultérieurement.

L'élève lors des différentes étapes du processus d'écriture, doit faire appel à différentes stratégies qui lui permettront de réaliser son projet d'écriture. Il doit utiliser lors de la planification de son projet, différentes stratégies qui lui permettront de cerner son intention d'écriture et d'élaborer un canevas de base du texte à venir. Il utilisera ensuite différentes stratégies qui lui permettront de faire la mise en texte de sa production. Et en dernier lieu, elle ou il utilisera différentes stratégies de révision et de publication de son texte. L'élève devra prendre conscience, tout au long de son processus d'écriture, de ce qu'il a fait et des stratégies utilisées, et devra faire un retour sur son processus d'écriture. Les stratégies qui lui permettront de faire ce retour sont groupées dans le tableau ci-dessous, sous stratégies métacognitives.»

Les Stratégies d'écriture selon le processus d'écriture : voir en annexe W le tableau 15

« L'Écrit au cycle primaire »

Nous allons maintenant définir les deux notions qui sont l'expression écrite et la production écrite en spécifiant leur particularité car nous sommes beaucoup à faire l'amalgame entre les deux.

4-3-2-Formés à enseigner l'expression écrite.

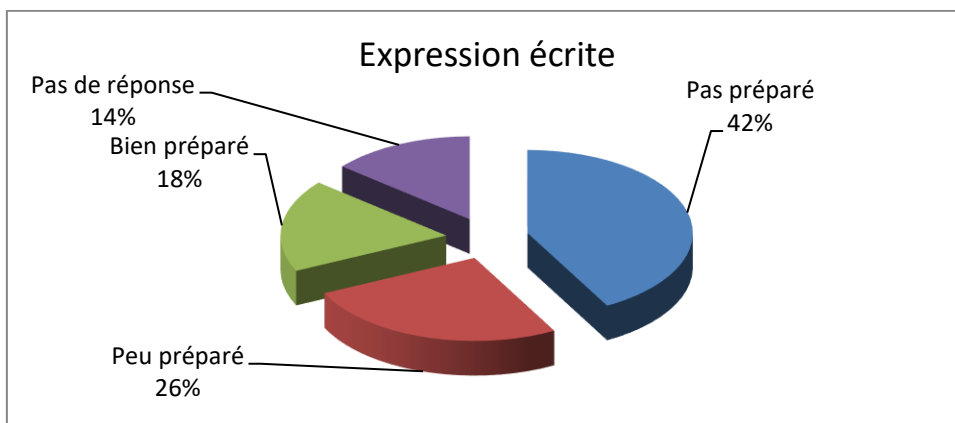


Figure 13: Formés à enseigner l'expression écrite.

L'expression écrite est aussi un moment dans l'écriture car elle intervient avant l'étape de la production écrite. C'est une étape formative car elle permet la préparation de la production écrite. L'élève rédige en collectivité avec ses camarades sous l'œil attentif de l'enseignante ou de l'enseignant. L'objectif de l'expression écrite est d'amener l'élève à s'exprimer par étape puisqu'il est corrigé et se relie au fur et à mesure de l'opération. Par exemple dans le cas du récit, elle se fait en trois étapes : travailler d'abord la situation initiale à partir d'un thème commun à la classe, ensuite le déroulement des événements et enfin la situation finale. Ces trois étapes se font dans une ambiance collective et le résultat est noté au fur et à mesure au tableau et peut servir de canevas et permettre le transfert pour la production écrite attendue à la fin d'un devoir ou d'un examen qui est noté. Seuls 18% se disent mener à bien cette activité délicate et nécessaire.

4-3-3-Formés à enseigner la production écrite.

« L'Écrit au cycle primaire »

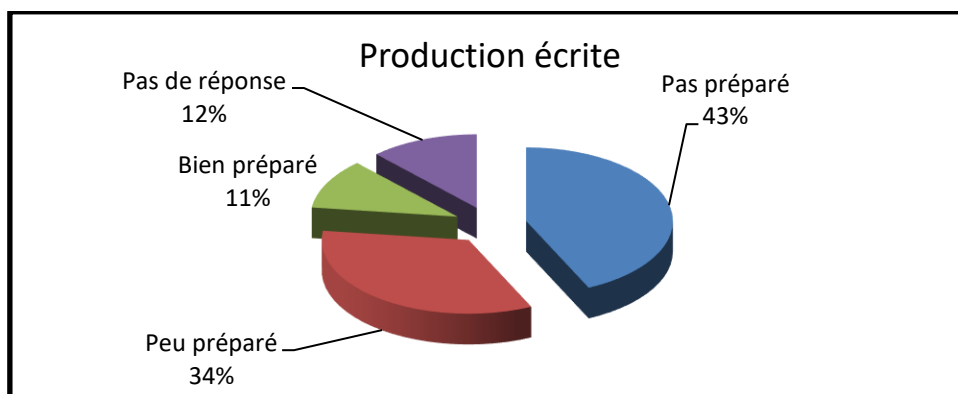


Figure 14: Formés(e) à enseigner la production écrite.

Avoir à rédiger un texte cohérent amène à un raisonnement cohérent. La rédaction est un processus important d'intégration des idées et une force organisatrice dans le développement mental.

Le texte est un produit concret des progrès de l'élève et lui donne confiance en ses possibilités. C'est un travail personnel puisque l'élève est devant sa feuille blanche et sollicité pour son imagination dans le cas d'un récit, pour ses compétences langagières et son aptitude à produire une rédaction de n'importe quel type de texte où personne n'intervient, ni l'enseignante, ni l'enseignant, ni ses camarades.

C'est l'aboutissement d'un apprentissage évalué souvent sommativement et montre si l'élève a assimilé toutes les techniques de l'écrit et a su les appliquer. C'est aussi le moment crucial pour l'enseignante et l'enseignant de vérifier si le transfert s'est fait ou pas. Nous nous arrêtons sur cette notion de transfert, aspect important dans la réussite d'un apprentissage quel qu'il soit. Le transfert est en général défini comme la capacité d'un sujet de réinvestir ses acquis cognitifs - au sens large - dans de nouvelles situations.

Jacques Tardif(1999) précise que :

Le transfert des apprentissages constitue un mécanisme cognitif de premier plan pour l'être humain. Les connaissances et les compétences qu'il acquiert dans une situation donnée lui permettent d'en affronter de nouvelles. Le processus d'apprentissage servira à développer la transférabilité des connaissances et des compétences et ne se limitera pas à une accumulation de celles-ci.

Nous retenons deux termes que nous expliquons: « connaissances et compétences », deux notions qui se suivent mais qui sont différentes.

« L'Écrit au cycle primaire »

Nous savons qu'une compétence est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales (les savoirs) c'est-à-dire ce qui est compris et retenu,, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées (savoir-faire) c'est-à-dire être capable de , mais aussi d'attitudes (savoir-être). Dans leur ouvrage Bissonnette. S et Richard .M (2001) expliquent comment construire des compétences qui permettront facilement le transfert de l'apprentissage.

Le développement d'une compétence repose fondamentalement sur la qualité de la compréhension des apprentissages et sur l'utilisation fréquente et variée de cette compréhension dans un contexte donné et des contextes similaires. L'élève deviendra compétent lorsqu'il saura agir avec brio dans des contextes particuliers et semblables. Il le saura parce qu'il aura compris ce qu'il doit faire, et qu'il se rappellera comment et dans quelles conditions le faire efficacement, puisqu'il se sera exercé régulièrement. Les deux ingrédients-clés permettant l'intégration des apprentissages en mémoire consistent d'abord en l'acquisition de la compréhension de l'objet d'apprentissage, et ensuite l'utilisation minimale de cette compréhension. Lorsque vous avez compris quelque chose et que vous l'utilisez minimalement, vous maintenez son « accessibilité » en mémoire. La mémoire est donc une faculté qui n'oublie pas, à condition d'avoir compris l'objet d'apprentissage et de s'en servir. La mémoire fonctionne de manière sélective et tend à retenir en priorité ce à quoi elle fait appel le plus fréquemment.

Une compétence est donc la résultante de choix judicieux exercés de façon fréquente et de l'utilisation appropriée de savoirs, savoir-faire et savoir-être en fonction d'un contexte connu ou reconnaissable. Pour leur part, les savoirs sont des connaissances maîtrisées et accessibles en mémoire; le savoir-faire, lui, est constitué de démarches, de procédures et de stratégies efficaces, alors que le savoir-être est composé d'attitudes et de comportements adéquats.

Lorsqu'un apprenant mobilise et coordonne les différents savoirs appropriés dans un contexte ou une situation donnés, il dispose alors d'un savoir-agir. La personne compétente sait agir dans un contexte particulier car elle maîtrise les savoirs nécessaires à la réalisation de la tâche, soit les connaissances pertinentes selon le contexte, elle sait comment faire car elle connaît la façon de procéder suite à ses réussites antérieures, et elle sait comment être, c'est-à-dire qu'elle met en application les comportements et les attitudes à adopter pour réussir.

En conclusion nous dirons que le transfert se fait d'une manière efficace quand la compétence réunit la fréquence et l'utilisation des connaissances, des capacités et des attitudes.

« L'Écrit au cycle primaire »

Enoncé une règle ou montrer un canevas ne signifie pas la compréhension si cette activité n'est pas suivie d'application répétées jusqu'à devenir automatiques.

Tardif explique que pour réussir le transfert dans une « tâche cible », il faudra les préparer à une multitude de « tâches sources ».

C'est ce que nous expliquions quand nous avons abordé l'expression écrite.

Pendant un quart de siècle d'enseignement au lycée, nous ne comprenions pas pourquoi lors d'une production écrite, nos élèves qui connaissaient les règles et les valeurs par exemple de l'emploi de l'imparfait et du passé simple en faisaient l'impasse dans une production écrite d'un récit. La réponse est claire car nous n'appliquions pas cette notion de transfert de tâches sources pour arriver au transfert attendu dans une tâche cible.

Malheureusement, seuls 11% de notre échantillon, disent pouvoir amener l'élève à réussir cette étape.

La littérature occupe une place importante dans les programmes littérature de jeunesse, poésie, contes.

Nous avons demandé à notre échantillon de nous préciser si, dans leur formation initiale ou continue, la littérature de jeunesse en faisait partie.

4-4-La littérature de jeunesse et les dispositifs pour l'aborder

Aborder ce point était important à nos yeux car qui dit primaire, dit jeunes enfants avides d'imaginaire, de fiction, de science-fiction, donc une littérature spéciale leur est réservée à savoir la littérature dite de jeunesse. Avant de la définir nous avons pensé aux contes et aux bandes dessinées car quelle meilleure lecture que celle des contes et des bandes dessinées¹⁷⁵ pour réveiller, activer les capacités imaginatives d'un enfant.

Bien entendu, la littérature de jeunesse ne s'arrête pas à la lecture des contes et des BD mais possède dans son registre, un lot très varié comme les histoires réelles ou fictives, les légendes, les fables, les poèmes, les chansons, les comptines, les petites pièces de théâtre appelées aussi scénettes mettant en scène des animaux, des objets ou des fruits et légumes.

¹⁷⁵ Un travail remarquable qui vaut le détour a été élaboré par BENCHIDA Djamel dans sa thèse intitulé « L'utilisation de la bande dessinée comme support didactique dans l'enseignement/apprentissage du FLE : Cas Cdes apprenants de la 5ème année fondamentale de l'école Sakina Bent El Hocine BATNA (2005)

« L'Écrit au cycle primaire »

La lecture d'œuvres patrimoniales et contemporaines appropriées à l'âge des élèves leur permet de se constituer une première culture littéraire partagée. Elle contribue à l'acquisition de la maîtrise de la langue.

Dans le programme¹⁷⁶, la tutelle ne parle pas de littérature de jeunesse mais « d'album de jeunesse » et en donne la définition suivante à l'intention du personnel enseignant de 5AP bien évidemment. L'album de jeunesse correspond à la lecture d'une œuvre complète or il n'en est rien dans le manuel qui propose tout au long de cette 5^{ème} année dans un chapitre intitulé « lecture suivie », un récit « Le cross impossible d'après¹⁷⁷ M.Rebillard » divisé en douze parties. Trois textes sont travaillés par projet.

L'album de jeunesse est un texte narratif long qui présente une œuvre complète écrite pour les enfants. C'est un texte authentique¹⁷⁸ parce qu'il n'est pas écrit pour la classe de langue. Les histoires¹⁷⁹ qu'il présente sont soit ancrées dans la réalité (mais celle-ci est améliorée), soit dans l'imaginaire.

L'album est un support privilégié car les textes sont écrits avec des structures syntaxiques simples et des mots qui résonnent, qui reviennent et qui invitent à entrer dans le jeu des sonorités.

« En 5AP, l'objectif principal est de donner aux apprenants le goût de lire puisque la lecture est le point de départ pour l'écriture/production. Cette interaction de lecture-écriture est la base de toute approche en langue. »(Programme et manuel d'accompagnement)

Dans le programme, il est recommandé à l'enseignant de choisir un album de jeunesse adapté au niveau des élèves et leur donner la possibilité de choisir leur propre album.

Cette recommandation est loin de faire l'unanimité pour son application car nous avons vu que les bibliothèques étaient presque inexistantes et quand elles existaient, les livres en français étaient rares. Donc la seule histoire longue

¹⁷⁶ Programme et document d'accompagnement de la langue française du cycle primaire (3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} AP), chapitre 3-3-3, p.177.

¹⁷⁷ Ce récit n'est pas le texte authentique écrit par Rebillard mais adapté car il est noté avant le nom de l'auteur « d'après ». Les auteurs qui ont élaboré ce manuel ont fait des choix qui ne sont pas mentionnés.

¹⁷⁸ Dans notre manuel, le texte est tronqué donc pas authentique.

¹⁷⁹ Nous remarquons une contradiction dans cette définition car il est dit que « l'album de jeunesse est un texte narratif long qui présente une œuvre complète » cela n'est pas possible car si nous parlons d'œuvre complète c'est parce qu'il y a plusieurs textes narratifs longs sous forme d'histoires. Il aurait fallu définir l'album de jeunesse comme étant un ensemble de textes narratifs long ou courts, qui peut être présenté sous forme d'une œuvre complète.

« L'Écrit au cycle primaire »

disponible à lire durant toute l'année est celle proposée par le manuel. Le choix est vraiment très restreint.

Un moment de découverte de l'album dans son ensemble est expliqué (p.178) mais n'est pas appliqué dans le manuel si l'on considère que le long récit « Le cross impossible » comme album. Pourtant dans le manuel de 4AP, l'élève est initié dans la rubrique « Atelier de lecture (p.8 à 13) qui précède le Projet I, à décoder les informations données dans un livre comme l'étude de la couverture, du message linguistique, et du message iconique.....

Pourquoi ne pas reprendre cette activité et faire découvrir à l'élève les références de l'histoire qui va le suivre une année entière. Signalons que le nom de l'ouvrage n'est mentionné qu'à la fin de l'histoire. Le travail collectif et le travail individuel que propose le programme n'apparaît à aucun moment comme une suite à la lecture suivie.

Nous avons sollicité notre échantillon sur deux aspects de leur formation : l'enseignement du conte et de la bande dessinée.

4-4-1-Formés à enseigner le conte.

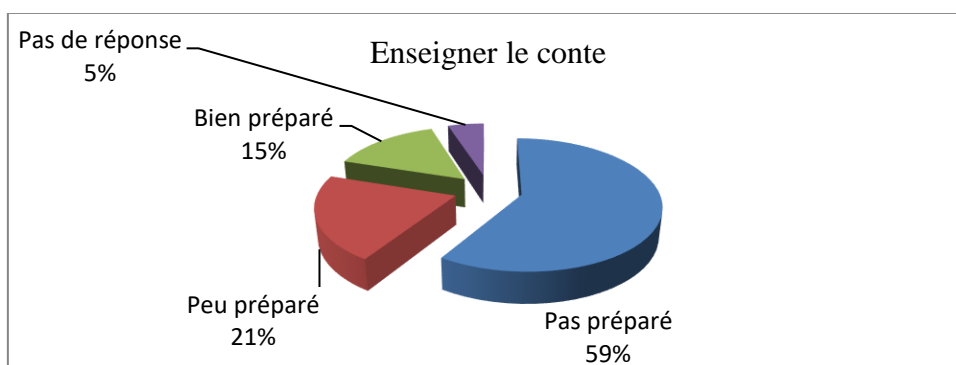


Figure 15: Former à enseigner le conte.

Seuls 9% se disent prêts à enseigner le conte alors qu'il occupe le tiers du programme en 4AP et le quart en 5AP. Nous supposons que ces 9% font parties des licenciés en français.

Comment montrer l'utilité du conte qui est facilement mémorable dans l'apprentissage des langues si nous n'y sommes pas préparées?

Pourtant ce sont des récits qui savent capter l'attention des jeunes enfants donc des élèves du primaire et peuvent rendre plus plaisants les efforts à fournir pour découvrir une langue étrangère. Comment élaborer des activités qui permettraient de travailler les différentes compétences langagières qui

« L'Écrit au cycle primaire »

accompagnent l'exploitation des contes s'il n'y a pas eu de formation au préalable ?

L'utilité du conte dans l'apprentissage des langues est qu'il est facilement mémorable surtout s'il est du terroir¹⁸⁰. (Nous avons toutes et tous une grand-mère ou une grande tante pour qui c'est un grand plaisir de nous réunir pour nous raconter les merveilleuses histoires de leur enfance et de finir avec une morale. Connaissant le récit dans sa langue maternelle, l'enfant peut facilement s'y projeter quand il est raconté dans une autre langue et ainsi le problème de l'inférence est réduit et ne peut qu'être bénéfique pour l'élève.)

Les récits savent capter l'attention des jeunes enfants donc des élèves du primaire et rendre plus plaisant les efforts à fournir pour découvrir une langue étrangère.

Cette méthode a montré son efficacité lors de certaines émissions qui prennent comme support le dessin animé donc un récit, pour permettre aux jeunes enfants d'apprendre une langue, par exemple « Dora l'exploratrice » qui est diffusé sur TF1.

L'exploitation des contes ou autres récits narratifs étant accompagnée d'activités variées, permettrait de travailler les différentes compétences langagières.

4-4-2--Formés à enseigner la bande dessinée.

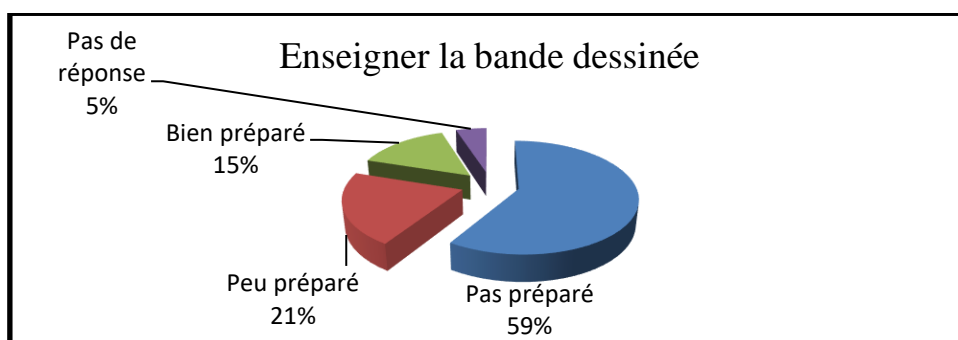


Figure 16: Formés à enseigner la bande dessinée.

Nous savons tous que le monde l'enfant est celui du rêve, des images, et des couleurs.

¹⁸⁰ Nous avons toutes et tous une grand-mère ou une grande tante pour qui c'est un grand plaisir de nous réunir pour nous raconter les merveilleuses histoires de leur enfance et de finir avec une morale. Connaissant le récit dans sa langue maternelle, l'enfant peut facilement s'y projeter quand il est raconté dans une autre langue et ainsi le problème de l'inférence est réduit et ne peut qu'être bénéfique pour l'élève.

« L'Écrit au cycle primaire »

La bande dessinée est un outil ludique et surtout considéré comme le 9^{ème} art. Au message linguistique s'ajoute le message iconique fait d'images et de couleurs, mélange idéal pour motiver et attirer l'enfant à lire car à l'apprentissage s'ajoute le plaisir qui peut se prolonger en dehors de la classe.

Ce mélange de l'art graphique et de la littérature est un bon moyen d'apprentissage d'une langue.

Maintenant, avec toutes les technologies, l'informatique et tous les dérivés, la bande dessinée qui était format papier devient dessin animé, grâce à la télévision et à la vidéo. Un bonheur pour l'enfant d'apprendre une langue avec un outil aussi vivant.

Bien entendu, la littérature de jeunesse ne s'arrête pas à la lecture des contes et des bandes dessinées, mais a dans son panier d'autres genres de lectures tels que les histoires réelles ou fictives, les légendes, les fables, les poèmes, les chansons, les comptines, les petites pièces de théâtre, les saynètes mettant en scène des personnages différents tels que les animaux, les objets ou les fruits et légumes.

Une lecture d'œuvres patrimoniales et contemporaines appropriée à l'âge des enfants leur permettrait de se constituer une première culture littéraire partagée avec la culture qu'ils ont dans leur langue maternelle souvent très riche mais ignorée des programmes et des manuels comme nous l'avons fait remarquer lors de la présentation des manuels dans la première partie de notre travail. Cette culture littéraire contribuerait à l'acquisition de la maîtrise de la langue, le français dans notre cas.

Dans la répartition annuelle du programme et guide de la 5AP, la tutelle a consacré le Projet 1 à l'enseignement de la BD et a imposé les différentes étapes suivantes que nous allons résumer dans ce tableau pour mieux le cerner.

Tableau 16 : Projet 1 consacré à la BD dans le programme

Séquences	Compréhension de l'écrit	Entraînement à l'écrit	Production écrite	Ré-écriture
Séquence 1	-présentation/ analyse d'une BD	-mise en ordre de 3 vignettes de la BD	-complétion d'une à deux bulles (début de la BD : 1 ^{er} jet	Production écrite 2 ^{ème} jet
Séquence 2	-le dialogue dans le récit	-rétablir l'ordre des	-complétion de trois bulles	Production écrite 2 ^{ème}

« L'Écrit au cycle primaire »

		répliques d'un dialogue	(les événements : 1 ^{er} jet)	jet
Séquence 3	-texte narratif (initiation à la structure du récit)	-complétion d'un dialogue par une à deux répliques.	-complétion d'une à deux bulles (fin de la BD : 1 ^{er} jet)	Production écrite 2 ^{ème} jet

Dans le manuel de la 5AP, il n'est fait aucune allusion à l'enseignement de la BD.

L'unique fois où l'élève rencontre le terme BD et par deux fois, c'est dans le manuel de 4AP :

Projet 1, séquence 1, rubrique « Atelier de lecture » où l'objectif de cet atelier est de poser des questions pour expliquer comment lire le sommaire d'un magazine et le choix s'est porté sur la bande dessinée du magazine de « Mickey Magazine » (page.28) où il est mentionné à la fin ce qui suit : BD : les Zorilles, (page 64 à 67).

Le terme revient une seconde fois dans la question numéro quatre (4) :

Les Titres en vert, que représentent-ils : des BD ? des récits ? des jeux ?

Une question nous interpelle : Comment parler de BD, quand l'élève voit ce terme pour la première fois et ensuite comment peut-il faire la différence simplement en se basant sur les Titres des rubriques ? N'oublions pas que toute l'Algérie n'est pas francophone et que ce magazine n'est lu que par une mini, mini minorité d'élèves algériens, qui sont soit élevés dans un milieu où la BD fait partie de leur éducation, soit qui ont les moyens de l'acheter car elle est disponible dans certains points de vente des grandes villes à des prix très onéreux. Les auteurs de cet ouvrage ont occulté ce détail qui pose problème car les enfants n'ont que le support que leur présente le manuel et non pas le magazine.

Signalons que dans certaines régions du pays, les enfants n'ont d'ouvrages en français que le manuel alors parler de « Mickey Magazine » !!!!

Une deuxième question est à poser concernant le manuel de la 5AP.

« L'Écrit au cycle primaire »

Comment se fait-il que dans ce manuel , le Projet 1 qui doit traiter de la BD est occulté et remplacé par un autre intitulé « Faire connaître des métiers » qui n'est pas mentionné dans la répartition annuelle du programme ?

Un autre point est à signaler : Dans le programme, la compréhension de l'écrit de la séquence 3 aborde le « texte narratif : initiation à la structure du récit » et continue à travailler sur la fin de la BD dans la rubrique « entraînement à l'écrit » et dans « la production écrite ».

Comment l'enseignante ou l'enseignant soit disant « formé (e) » peut-il se retrouver dans tout ce méli-mélo ? Sans parler du panel non formé qui doit se débattre entre les incohérences du programme et celles du manuel.

5-Enseignement des différents types de textes

Comme nous l'avons mentionnée précédemment dans la présentation des manuels, différents types de textes sont programmés au primaire : le récit, le texte scientifique, la poésie, le texte explicatif, le texte documentaire.

Nous avons voulu savoir dans quelle mesure les enseignantes et les enseignants ont été formés (s) à enseigner les différents types de textes.

4-5-1-Formé à enseigner les différents types de textes.

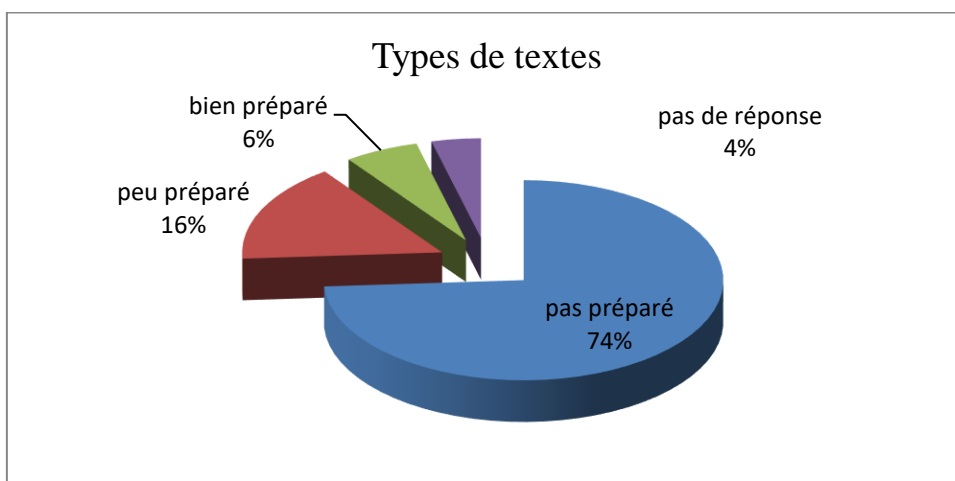


Figure 17 : Formés à enseigner les différents types de textes.

Seuls 6% pensent être prêts à enseigner tous les types de textes. Nous leur avons spécifié les types contenus dans le programme et nous avons obtenu les résultats suivants qui ne sont guère encourageants. Nous avons approfondi notre question en précisant les types de textes prévus au programme par la tutelle.

4-5-2-Formés à enseigner les récits.

« L'Écrit au cycle primaire »

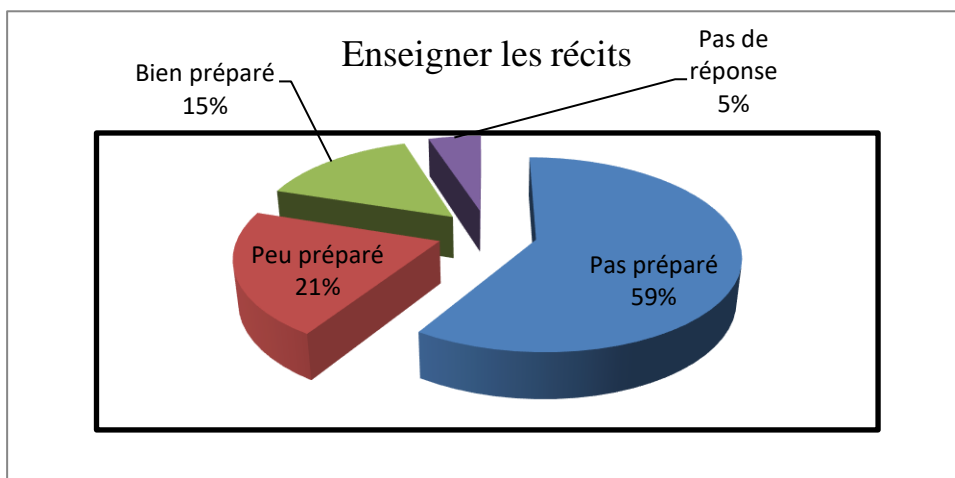


Figure 18 : Formes à enseigner les récits

Le récit sous tous ses aspects est présent dans presque 70% du programme algérien tous les niveaux confondus. (Du primaire à l'université).

Le récit va de pair avec le conte. Ce tableau va nous permettre de visualiser la place qu'occupe chacun des types de textes par niveau.

Tableau 17 : Types de textes par niveau

Année	Nombre de projets	N° du projet	Intitulé du projet
3AP	5	5	Réaliser un livret illustré à partir d'une histoire racontée pour célébrer un évènement.
4AP	3	2	Lire et écrire des récits et des contes
5AP	4	2	Lire et écrire un conte.

Nous avons remarqué que le récit est aussi présent dans la « lecture suivie » tout au long de l'année.

Le récit n'est pas le seul type de texte car il lui faut ajouter le texte documentaire.

4-5-3-Formés à enseigner le texte documentaire

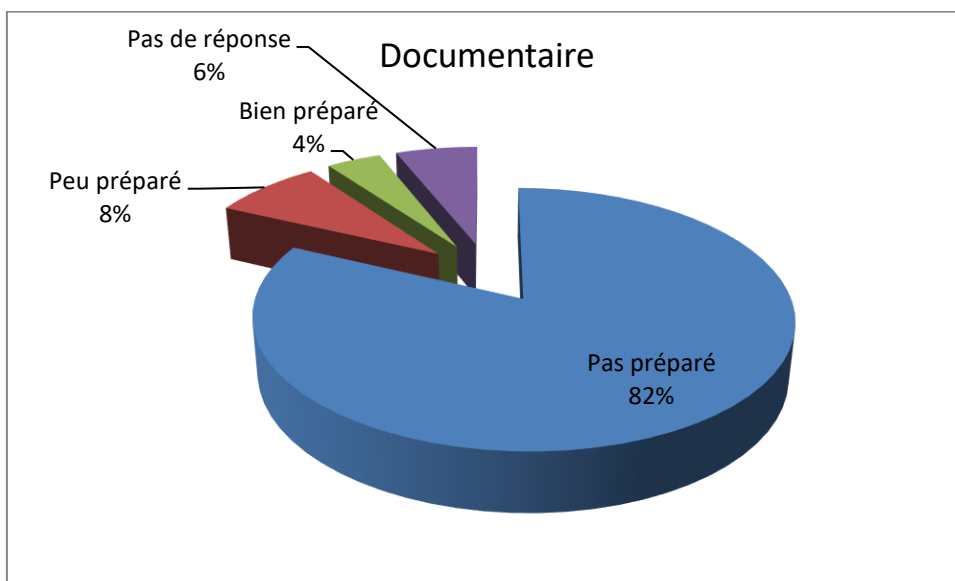


Figure 19 : Formés à enseigner le texte documentaire.

Nous définissons et expliquons ce qu'est un texte documentaire en nous basant sur notre expérience puisque les types de textes enseignés au primaire sont repris d'une manière plus approfondie au collège, au lycée et même à l'université.

Comme nous le savons le texte documentaire donne des informations et des explications. Nous citerons les exemples du manuel ultérieurement. C'est un texte qui fournit des connaissances au lecteur. Il peut être informatif ou explicatif et les thèmes sont généralement du domaine scientifique. La construction de ce genre de texte maintient un équilibre entre la connaissance supposée du lecteur et la connaissance nouvelle apportée par l'auteur du texte.

Le texte explicatif ajoute un aspect essentiel, celui de faire comprendre en introduisant la cause (parce que, car...).

La structure du texte documentaire se compose de deux aspects :

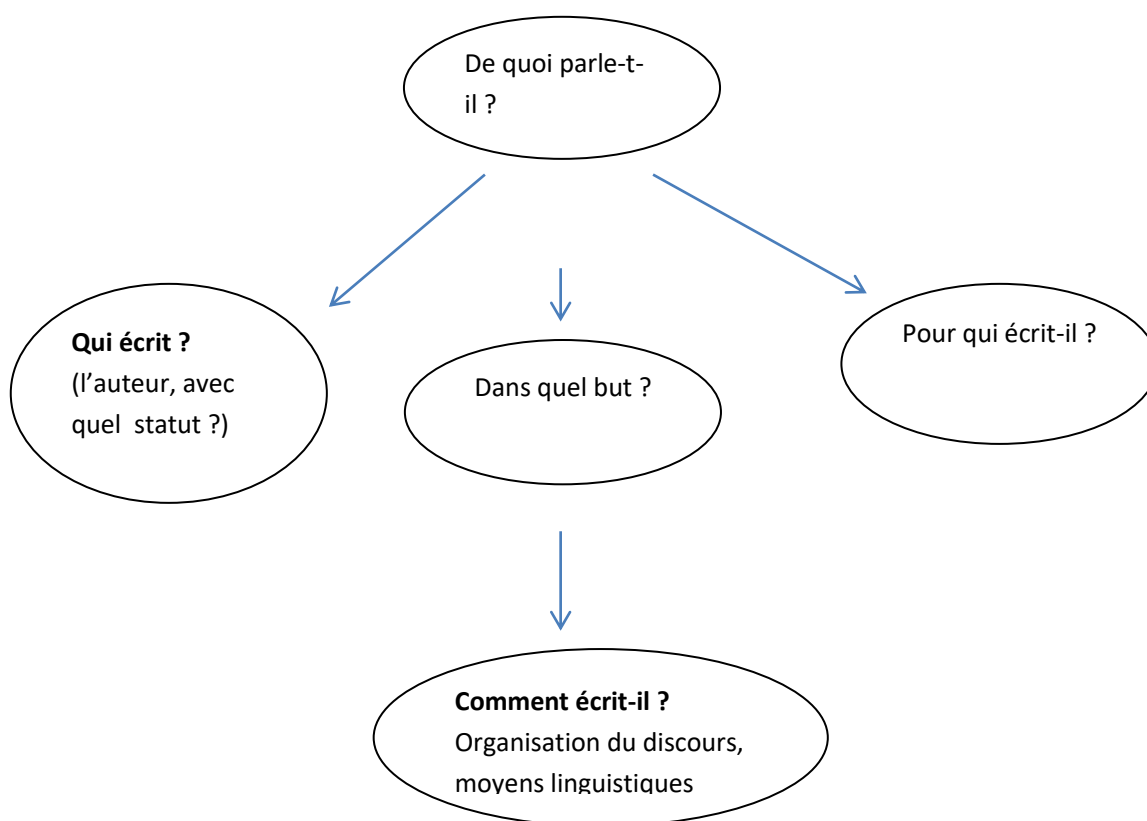
Du para-texte dont le titre annonce le sujet et dit de quoi on va parler, de certaines informations à la fin du texte faisant référence au nom de l'auteur et à son ouvrage dont le contenu est souvent scientifique.

Du texte composé de paragraphes qui développe chacun généralement une seule idée. Ce découpage permet de suivre plus aisément les explications. D'autres informations peuvent se greffer au texte tels les messages iconiques comme les dessins, les images, les photos, les tableaux, les graphes ou les chiffres qui

« L'Écrit au cycle primaire »

enrichissent les textes documentaires et facilitent la compréhension grâce au visuel.

Lire et produire un texte documentaire (explicatif ou informatif) doit prendre en compte les composantes de ce schéma qui nous montre l'organisation d ce discours.(Synthèse C.Gentilhomme (octobre 2010)



Cette planification très rigoureuse (texte à vocation scientifique) suit une progression essentiellement logique et non pas chronologique comme dans le récit..

Nous allons reprendre les notions essentielles que l'enseignant ou l'enseignante doit maîtriser pour permettre à l'élève de lire , de comprendre et de produire un texte documentaire scientifique, explicatif ou informatif. Pour cela nous allons nous baser sur un ouvrage de la « Revue française de pédagogie » qui s'intitule « Lire un texte documentaire scientifique : quels obstacles, quelles aides à la compréhension ? »(Brigitte Marin, Jacques Crinon, Denis Legros et Patrick Avel, (2007)

Dans cet article, les auteurs analysent les difficultés de compréhension d'un texte scientifique et proposent trois aides :

« L'Écrit au cycle primaire »

Ajout d'informations explicitant le contenu du texte,

-ajout d'informations facilitant l'activité inférentielle et permettant la construction de la cohérence de la signification globale du texte,

-simplification lexicale et syntaxique du texte.

Ces aides visent à développer, chez les élèves, la compétence à inférer et donc à élaborer les relations de causalité entre les informations, indispensables à la construction de la signification globale et cohérente du contenu du texte.

Ces textes qui véhiculent des connaissances étrangères à la culture de ces élèves présentent des complications qui contribuent à renforcer l'échec des élèves en difficulté qui se voient « contraints d'élaborer la représentation du contenu de ces textes à partir d'un bagage insuffisant ou en conflit avec les principes scientifiques implicites ou énoncés dans les textes ». (ibid :Revue française de pédagogie) Les auteurs précisent que la compréhension d'un texte scientifique n'est pas dans le texte car la signification est construite par :

Le sujet lecteur au cours d'une activité cognitive qui combine les informations du texte et un ensemble hétérogène de connaissances/croyances antérieures et d'expériences activées en mémoire par le lecteur.

Les textes scientifiques sont souvent caractérisés par une plus grande concision et par des termes monosémiques. Le lexique est spécialisé et difficile à mémoriser. Le contexte ne suffit pas à éclairer la signification des mots. Les indices contextuels sont sans effets sur la construction de la cohérence des informations et celle-ci est subordonnée à la maîtrise d'un vocabulaire, d'un langage spécialisé et de connaissances précises sur le domaine évoqué par le texte. Le traitement des anaphores est d'autant plus difficile que les référents ne sont pas familiers et le lexique pas encore disponible dans la mémoire à long terme de l'élève.

Il est précisé que contrairement au récit, le traitement de base du texte est plus abordable car il renvoie à des schémas familiers aux enfants.

Nous lisons dans cet article que

:

Les inférences nécessaires à la compréhension des textes scientifiques (Graesser & Bertus, 1998) renvoient à des connaissances disciplinaires extérieures au contenu du texte » et que « lors de la lecture de textes scientifiques sont requis des types d'inférences renvoyant principalement à la causalité du monde physique, plus complexe à traiter que la causalité intentionnelle (Denhière & Baudet, 1992 ; Legros et al., 1998).

Nous terminerons ce complément d'informations expliquant la notion de texte documentaire par rappeler que toujours selon les auteurs que :

La compréhension des textes informatifs et explicatifs est étroitement liée aux connaissances acquises par l'élève. Comprendre un texte scientifique consiste donc à élaborer une représentation du domaine évoqué par le texte, et donc à organiser ou à réorganiser de manière cohérente un ensemble de connaissances afin d'y intégrer de nouvelles informations apportées par le texte. Lire un texte scientifique oblige à établir les causes antécédentes aux événements et aux processus décrits ainsi que leurs conséquences. Le lecteur doit se poser les questions concernant ces relations logiques, afin d'établir dans le réseau de ces relations un chemin causal (Baudet & Denhière, 1991) entre l'état initial et l'état final d'un système de connaissances. Les inférences établissant des liens entre les informations du texte lu permettent de construire la cohérence de la représentation du contenu du texte. »le type prescriptif.)

4-5-4-Formés à enseigner le texte prescriptif

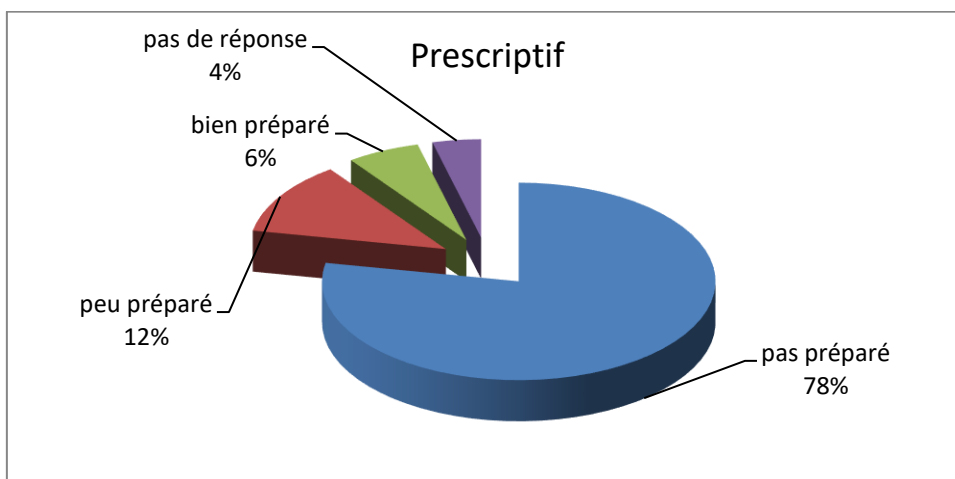


Figure 20 : Formés à enseigner le texte prescriptif.

78% de notre échantillon n'est pas préparé à enseigner le texte prescriptif alors que c'est le dernier projet « Projet 4 : lire et écrire un texte prescriptif. P.112-142 » du manuel de la 5 AP.

Par contre, aucune indication sur comment enseigner le texte prescriptif dans la répartition annuelle du programme de la 5AP. Le dernier projet « Projet 4 » porte sur le texte documentaire. Dans la littérature de jeunesse, nous avons la poésie qui tout en étant ludique, peut être enseignée comme un genre.

4-5-5-Formés à enseigner la poésie.

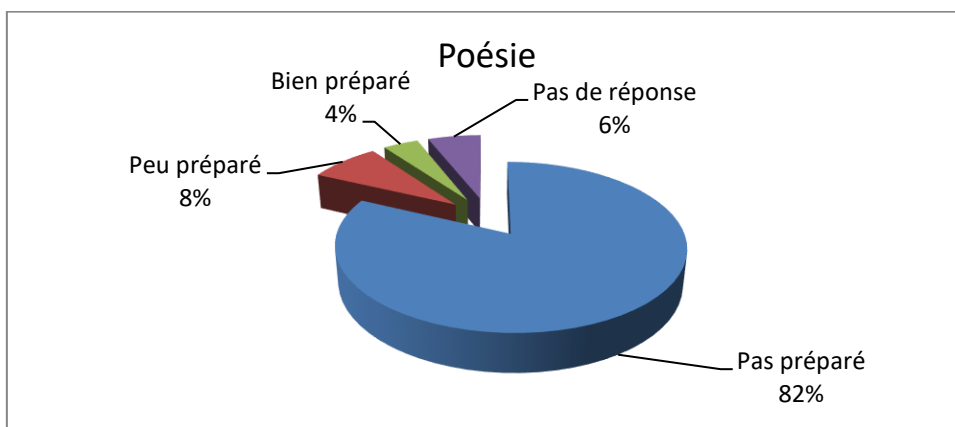


Figure 20 : Formés à enseigner la poésie.

En 3AP la majorité des supports de base ne sont pas des poèmes mais des comptines.

La comptine qui reste tout même une poésie n'est pas étudiée pour son genre ni sur le plan versification, ni sur le plan sémantique ou syntaxique mais sert seulement de prétexte à autre chose, par exemple aborder les jours de la semaine page 40, les nombres page 57 ou alors simplement à mémoriser pages 36 et 52.

En 4AP le projet 3 est réservé à l'étude proprement dite du poème. L'élève apprend à lire un poème sur la forme et le fond et à en produire un.

En 5AP, chaque projet se termine par une poésie qui a pour terminologie 'récitation' c'est-à-dire une poésie à apprendre et à mémoriser.

La poésie à l'école doit avoir une place plus importante que celle d'être réduite à « la récitation » mais si la définir la poésie nous semble un compliqué car comme dit Saint-Beuve « la poésie consiste à tout faire rêver. Le plus grand poète est celui qui ,m'a donné le plus à imaginer, à rêver ». ¹⁸¹

Dans la poésie, il y a une création de nouveauté, de quelque chose de différent car elle nous permet de nous échapper au réel, au quotidien pour rêver, pour s'évader vers un « autre maintenant ». La poésie nous rapproche de la chanson et nous savons combien il est plus facile de retenir un texte chanté qu'une règle de grammaire par exemple. Elle permet de transmettre des émotions.

La mémorisation de poèmes, de comptines, peut participer, par leur caractère narratif, à la construction progressive d'un riche répertoire de représentations et de langage

¹⁸¹ Dossier : La poésie à l'école

« L'Écrit au cycle primaire »

Voyons maintenant que préconise le programme pour travailler le texte poétique¹⁸².

« Pour l'éducation à la poésie, il faut procéder à un choix de poèmes faciles à dire et à mémoriser » (Programme officiel p.182)

Des activités sont ciblées et imposées. Ensuite dans le guide, on explique comment lire, dire et écrire un poème et on donne la démarche à suivre.

Arrêtons-nous un instant et présentons comment la poésie est présentée dans la répartition du programme annuelle.

En 3AP, on parle de comptine où l'élève « copie une comptine ».

Tableau17: Répartition dans le programme

Année	Répartition dans le programme	Manuel
3AP	Copie d'une comptine	
4AP	Poésie : Projet 1 -mémorisation du poème. -restitution du poème (récitation). Projet 2/3/4 -lecture /compréhension du poème. -mémorisation du poème. -restitution du poème.	Projet 3 : « Lire et écrire une comptine ou un poème » -identifie une comptine ou poème : repérer les rimes et le rythme -repérer la ponctuation : écrire à la manière de ... -jouer et fabriquer des mots : écrire un poème.
5AP	Poésie : Projet 1 et 3 -présentation/compréhension du poème. Projet 2/4	Récitation Projet 1 : 2 récitations Projet 2 : 1 récitation Projet 3 : 3 récitations Projet 4 : 2 récitations

¹⁸² Dans le programme on parle de texte poétique en parlant de poèmes seulement or la poésie ne se définit pas que par sa versification, ou son aspect formel car certains textes en prose sont tout aussi poétiques.

« L'Écrit au cycle primaire »

	-restitution du poème. (récitation)	
--	-------------------------------------	--

On parle de comptine en 3AP et de poème en 4AP et en 5AP. La distinction est faite alors que dans le manuel de 4AP, où la poésie est « étudiée », la comptine est associée au poème qui sont pourtant deux écrits différents. Une mise au point est nécessaire pour comprendre l'aspect formel et la fonction de chacun de ces deux écrits.

Il n'est pas facile de différencier les deux, mais chacun, présente malgré tout des caractéristiques propres. Les comptines sont généralement des petites histoires insolites, amusantes, poétiques mettant en scène l'enfant et ne transmettant aucun message ou morale. Elles sont composées se sons, de tournures linguistiques, parfois de rimes et sont souvent rythmées.

Comme le souligne Viviane, Marzouk (2005/2006)

Elles présentent aussi une structure répétitive et font appel à une tradition, une culture orale et une gestuelle typiquement enfantines. Les comptines appartiennent, en effet, à la culture populaire. Elles sont transmises de génération en génération par une tradition orale, ce qui explique parfois les variantes et l'absence d'auteur attribué. Mais surtout, elles parlent aux enfants le langage du plaisir.

Certaines comptines font appel à des jeux de doigts, à une certaine gestuelle et aussi à la mimique où il découvre certaines parties de son corps.

Toujours selon Viviane Marzouk, la poésie est « Art de combiner les sonorités, les rythmes, les mots d'une langue pour évoquer des images, suggérer des sensations, des émotions.

La poésie joue avec les mots et les associe selon un besoin musical, esthétique. »(Le petit Larousse (2005)). Contrairement à la comptine, l'objectif de la poésie est de faire réagir le lecteur, de déclencher des émotions, de faire de l'effet. Pour cela le poème est constitué d'une structure réglementé : vers qui riment, présence de strophes, et enfin le rythme, élément essentiel du poème. La poésie n'existe pas dans le manuel de 5AP en tant que support didactique à étudier car elle est remplacée par « la récitation » et les textes supports sont donnés à la fin de chaque projet sans aucune consigne d'activité.

« L'Écrit au cycle primaire »

Toujours selon Marzouk. V qui nous replonge dans notre enfance dit « Autrefois, à l'école, le travail réalisé à partir d'un poème se résumait à une récitation. Effectivement, la poésie avait, pour objectif, d'entraîner la mémoire, la diction. Il s'agissait, en fait, de transmettre des valeurs reconnues et de former le citoyen en apprenant des morales »

Certains textes sont adaptés et ont une morale.

Que faut-il penser de cette anomalie, où les concepteurs de ce manuel n'ont pas pris en considération les directives données par la tutelle dans la répartition annuelle du programme de la 5AP ? Par expérience nous savons qu'un bon enseignement/apprentissage dépend aussi du nombre d'élèves. En posant la question nous avons séparé les sexes

4-6-Effectif de la classe

4-5-1-Nombre d'élèves par classe : filles.

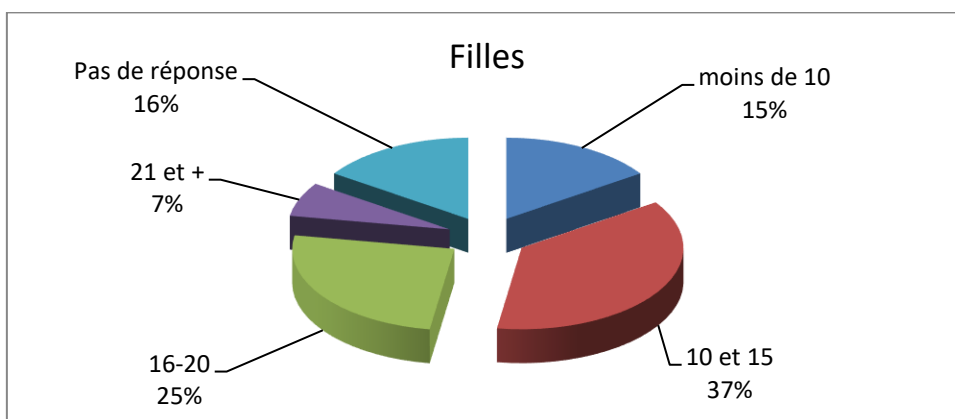


Figure 21: Nombre d'élèves par classe : « filles »

4.5.2Nombres d'élèves par classe :« garçons »

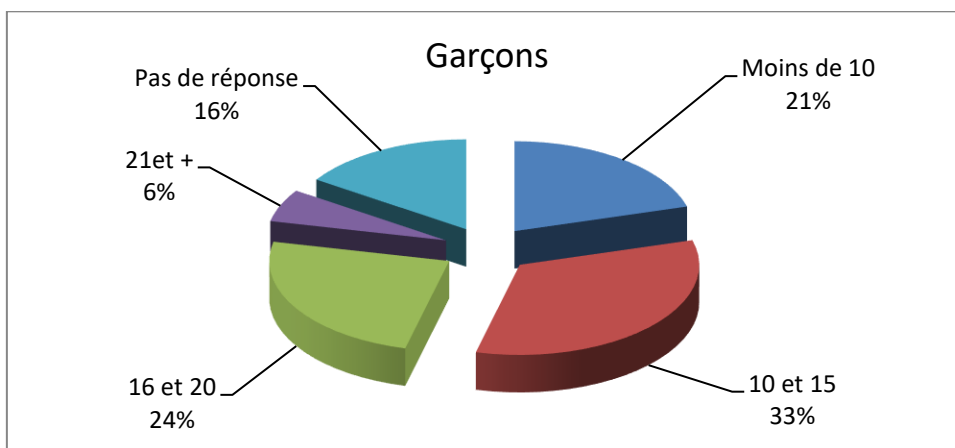


Figure 22 : Nombres d'élèves par classe : garçons

« L'Écrit au cycle primaire »

Un seul commentaire s'impose : il y a une parité entre les filles et les garçons. La même chance de réussir est donnée aux filles qu'aux garçons. Mais hélas, l'expérience nous a montré que les disparités sont grandes et se constatent à l'entrée au lycée où les filles sont plus présentes que les garçons..

CONCLUSION

Dans la conclusion de ce premier chapitre, nous reprenons d'une manière succincte les possibles stratégies d'écriture selon le processus d'écriture. Ce dernier comprend, la pré-écriture (préparation et mise en situation), les stratégies de planification, la mise en texte: brouillon, stratégies pour utiliser des expressions et des mots appropriés et des stratégies pour organiser ses idées en phrases.

Il faut utiliser les signes de ponctuation adéquats, des stratégies pour structurer son texte et enchaîner ses idées de façon cohérente et des stratégies pour enrichir le texte

Nous allons maintenant voir comment sans préciser les détails, modéliser l'utilisation des stratégies d'écriture en répondant aux questions suivantes :

Quoi? C'est écrire en même temps que les élèves et faire part de ses écrits comme tout autre membre de la classe, et "penser tout haut" pendant le processus d'écriture.

Pourquoi? Tout comme en lecture, l'écriture est un comportement social qui se développe chez les élèves à la suite de nombreuses observations d'adultes qu'elles imitent.

Montrer que les adultes aussi doivent faire des ratures, faire plusieurs brouillons, etc., avant d'arriver à une version acceptable du texte.

Utiliser le langage, métacognitif en contexte, pour favoriser la pratique de l'autorégulation et poser des questions (quand/ comment) et résoudre des problèmes.

Le faire régulièrement et penser, tout haut, tout en écrivant, sur une partie du tableau, pour que l'élève puisse retenir, par représentation mentale, le comportement du scripteur, modèle composant un texte.

Souligner, un par un, les différents processus mentaux, utilisés pour décider ce qui sera écrit et comment l'écrire, et les différentes étapes à suivre pour l'encodage du texte.

« L'Écrit au cycle primaire »

Donner, immédiatement aux élèves, l'occasion de reproduire, cette chaîne de comportements pour l'écriture de leurs propres textes.

Au niveau du texte, les stratégies sont de vérifier si le contenu respecte le projet d'écriture

Au niveau des phrases, vérifier la cohérence du texte, et que les phrases respectent les règles de syntaxe et au niveau des mots, vérifier le vocabulaire utilisé.

L'analyse de ce premier questionnaire nous a permis de constater que :

Le personnel enseignant était de formation hétérogène et de niveaux différents.

Le personnel encadreur, à savoir les inspectrices, les inspecteurs, les conseillers et les responsables des établissements n'est pas souvent à la hauteur de ses responsabilités.

Les conditions d'exercice de la profession sont à améliorer et les moyens pédagogiques, les plus élémentaires, sont souvent inexistantes.

Beaucoup de notions, d'apprentissage de l'écrit, sont ignorées du personnel enseignant.

Nous commenterons tous ces points et suggérerons des possibilités de solutions dans la conclusion générale.

Chapitre II : Enquête n°2 : Présentation et analyse :

Stratégies et représentation de l'écrit chez les enseignants

Pour mener à bien cette thèse, nous avons élaboré une seconde enquête, dans laquelle, nous avons sollicité des enseignants, auxquels, nous avons remis un second questionnaire nous permettant de recueillir les renseignements, nécessaires à la description de la pratique des stratégies d'apprentissage.

La méthode reprendra, dans sa globalité, la même démarche que celle que nous avons utilisée dans la première enquête.

Notre second instrument de collecte, de données empiriques, sous forme d'un questionnaire s'est fondé sur des considérations théoriques, abordant les capacités et les connaissances, à apprendre à produire un écrit personnel par un élève du primaire.

Ce second questionnaire, composé de quatre grands axes, a constitué la base de notre corpus.

La majorité des questions est de type semi-directif. Les réponses ont été laissées à l'initiative de notre échantillon.

Nous avons repris, les quatre volets de la première enquête, à la différence, que dans cette partie, les réponses n'ont pas été orientées.

Le profil des enseignantes et des enseignants sur le terrain (quatre questions).

La formation et suivi pédagogique sur le terrain (douze questions).

Les conditions d'exercice (dix- neuf questions).

La conception de la notion d'apprentissage de l'écrit (vingt et une question).

Notre objectif est toujours d'en apprendre un peu plus sur la formation des enseignants et leurs capacités à enseigner l'écrit au primaire. Nous aimerions voir s'il n'y a pas d'écart entre leur formation et la réalité sur le terrain.

Cette seconde enquête devrait nous éclairer sur les représentations des stratégies d'apprentissage de l'écrit chez nos enquêtés.

1-Profil des enseignants sur le terrain

« L'Écrit au cycle primaire »

Tout comme l'enquête n°1, nous présentons le profil de nos enseignantes et enseignants en ciblant deux paramètres : le profil social et la formation professionnelle.

SEXE

Sexe	Féminin :	Masculin :
------	-----------	------------

AGE

Année	
-------	--

Ancienneté professionnelle

Nombre d'années	Moins de 10	10/15	15/20	20/25	25/30	Plus de 30
Réponse						

Cursus scolaire ou diplôme :

3 ^{ème} (CEG)/4AM	3AS	3AS+ITE	Licence : français	ITE	Universitaires	Autres

La fiche signalétique nous donnera le profil des enseignants et nous renseignera sur le cursus scolaire ou universitaire c'est-à-dire quels sont les diplômes que possèdent les enseignants, leur formation professionnelle et leur ancienneté. Dans le premier volet, nous présenterons une fiche signalétique de ces enseignants(es) et en dégagerons leur profil.

Dans cette deuxième enquête, nous avons ciblé une population de 100 enseignants) dans la daïra de Chéraga (Ain Bénian, Staoueli, Chéraga,) , la daïra de Zéralda (cinq classes)et quatre classes de quatre écoles différentes de la Kabylie et quelques écoles de la wilaya de Tipaza.Nous avons élargie notre échantillon à certaines écoles d'Alger centre (El-biar, Birkadem , Ben Aknoun et Chevalley).

Le choix de notre échantillon est aléatoire. Nous nous sommes contentée d'accepter tous les questionnaires qui ont pu être remplis sans aucune condition.

Cette population a été interrogée sur les éléments les plus immédiatement liés à leurs stratégies d'apprentissage de l'écrit au primaire.

« L'Écrit au cycle primaire »

Nous essaierons de répondre aux questions qui nous ont interpellée dans notre première enquête. Le dépouillement de ce questionnaire ne peut nous renseigner que sur une partie des conditions de la pratique de l'enseignement /apprentissage du FLE écrit au cycle primaire :

L'enseignement du savoir-écrire au cycle primaire est-il dispensé par des enseignants expérimentés ou plutôt par des débutants ?

Ces enseignants considèrent-ils qu'ils ont été formés spécifiquement à cette tâche particulière ?

Ces enseignants ont-ils été formés spécifiquement, avant d'entrer dans la carrière ou au cours de celle-ci, à faire acquérir la maîtrise de l'écrit, globalement et dans ses principales composantes ?

Le questionnaire a été élaboré afin de nous permettre une observation selon deux volets.

Le premier volet sera statistique, puisqu'il nous renseignera sur la formation et les conditions d'exercice du métier. Le second sera qualitatif puisqu'il traitera spécifiquement des stratégies d'apprentissage de l'écrit.

Dans ce premier volet, les enseignants ont été invités à répondre à une série de questions portant sur les éléments jugés les plus immédiatement liés à l'environnement de leur enseignement de l'écrit au CP.

Quelques caractéristiques des informateurs (ancienneté, sexe, formation, stage).

Les principales conditions d'exercice de leur profession (tâches et ressources matérielles).

Leurs représentations du savoir-écrire et des difficultés qu'ils enseignent à leurs élèves.

Nous essaierons d'apporter, dans la mesure du possible, des réponses lors de l'analyse de notre questionnaire.

1-Profil social

Nous ciblons dans ce volet trois points : la répartition par « sexe », la tranche d'âge en activité et l'ancienneté professionnelle.

1-1-Répartition des enseignants par sexe.

« L'Écrit au cycle primaire »

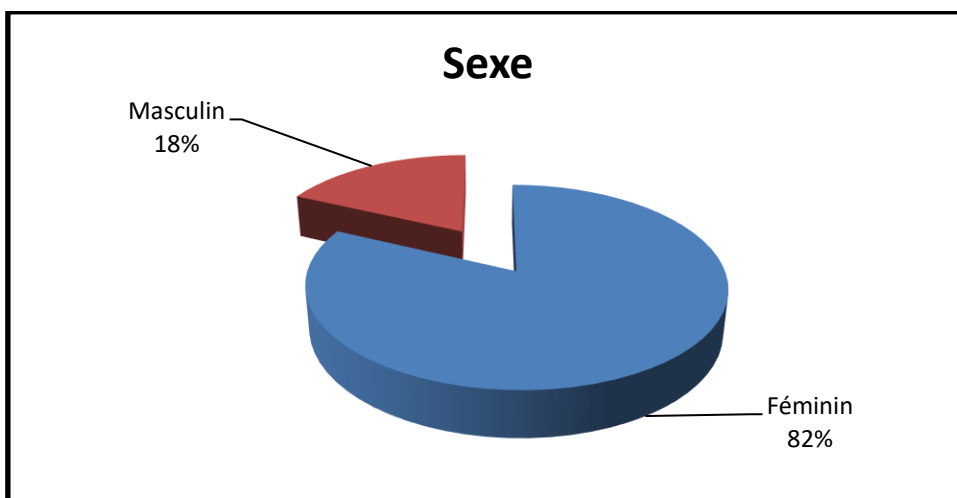


Figure 1 : Répartition des enseignants par sexe.

Sur les enseignants ciblés, nous constatons que les quatre cinquièmes sont des femmes, 82% pour 18% d'hommes sur une population de 94 enseignants(e). Les enseignantes sont plus nombreuses que les enseignants.

Comme nous l'avons déjà signalé dans la première enquête (p 176), l'éducation est le domaine des femmes dans lequel le côté maternel est privilégié.

1.2 Répartition des enseignants par âge.

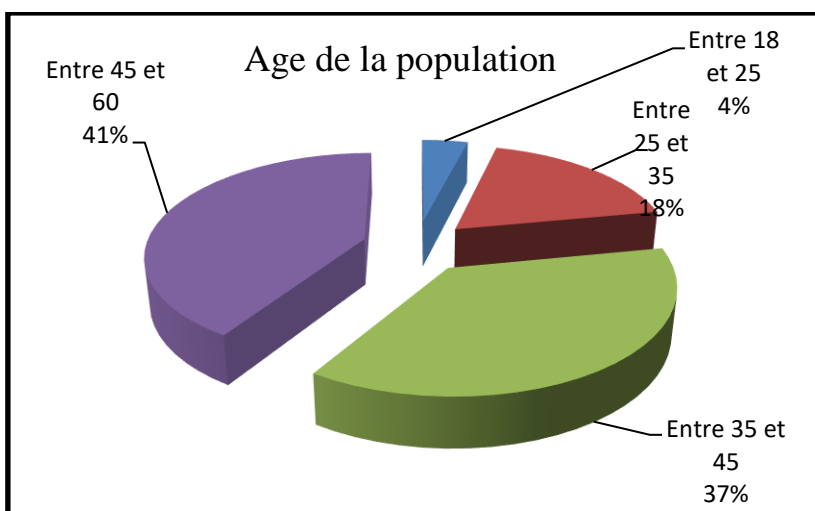


Figure 2 : Répartition des enseignants par âge.

La majorité d'âge des personnes sollicitées est composée de plus de 35 ans. (78%).

Le graphique suivant nous renseigne sur l'ancienneté professionnelle des enseignants sollicités.

« L'Écrit au cycle primaire »

1-3-Répartition par ancienneté dans l'enseignement.

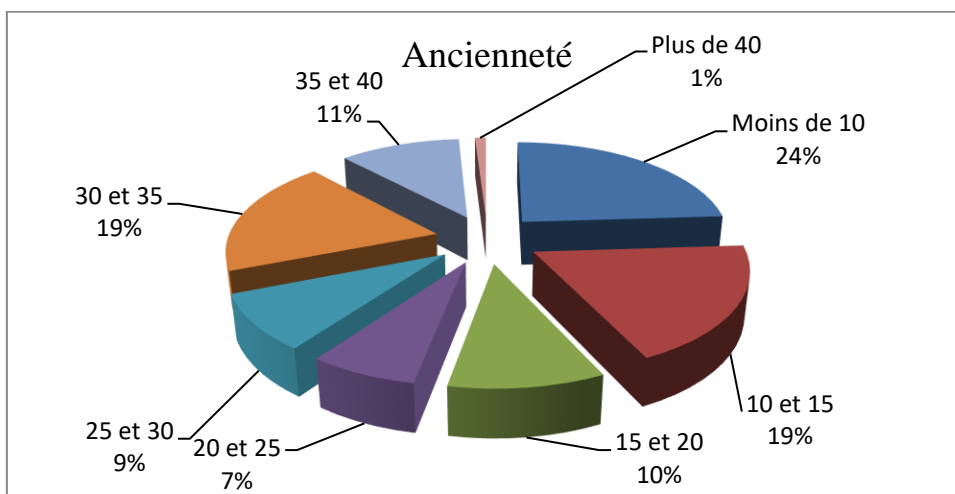


Figure 3 : Répartition par ancienneté dans l'enseignement.

Nous constatons que la majorité de cette population (24%) est jeune, puisqu'elle a moins de 10 ans d'ancienneté.

Signalons tout même, que si nous additionnons les autres qui ont entre 10 et 40 ans de service, cette frange d'enseignants est tout de même plus importante. Nous pouvons donc dire que les 24% sont « entre de bonnes mains » si, toutefois, la prise en charge de la relève existe et est fonctionnelle.

Pour situer le niveau intellectuel de notre échantillon, nous lui avons posé une question relative à leur cursus scolaire ou diplômes. Contrairement à l'enquête n°1, nous ne l'avons pas orienté.

1-4- Cursus scolaire ou diplômes

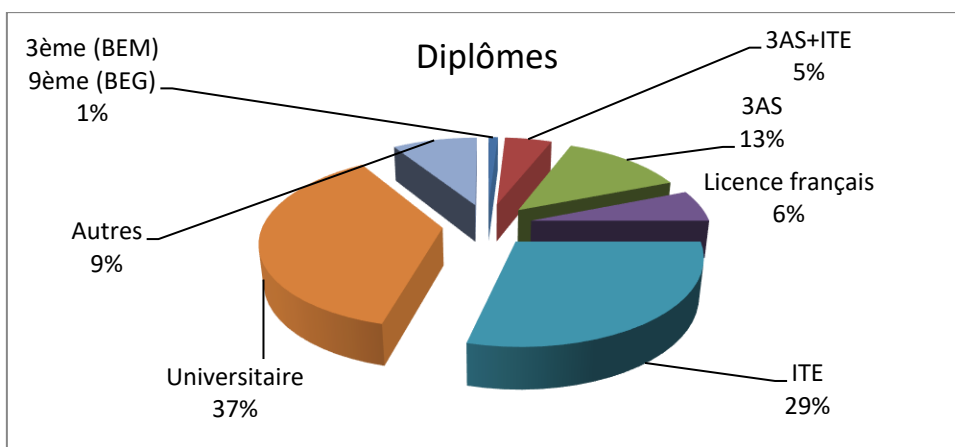


Figure 4 : Cursus scolaire ou diplômes.

« L'Écrit au cycle primaire »

Un grand nombre de notre second échantillon détient un diplôme universitaire (37%) Seuls 6% possèdent la licence de français

Ces 37% ont dans leur majorité eut un cursus scolaire et universitaire en langue arabe d'où la difficulté de la maîtrise de la langue française.

Nous nous permettons d'avancer ce fait, puisque nous venons de ce milieu éducatif où nous avons assuré des formations. Ces dernières devaient permettre, à ce personnel enseignant, de passer du statut de moniteur/instructeur à celui d'instituteur dans les années 80. Dans les années 2000, le ministère a lancé des stages bloqués pour rehausser le niveau au cycle primaire, dans toutes les disciplines, y compris le français.

29% sont passés par l'ITE, l'institut formateur d'enseignants et ont été formés aussi bien sur la plan didactique que pédagogique pour enseigner le français au primaire selon les textes. Cependant, nous avons vu dans la première enquête que ce n'était pas souvent le cas¹⁸³.

Nous pouvons nous avancer, en disant que seuls 34% c'est-à-dire 29% (ITE) plus 5% (3AS+ITE) de cet échantillon ont quelques aptitudes à enseigner le français, au cycle primaire.

Les universitaires ont certes le diplôme, mais pas les compétences requises pour affronter le terrain. Ils n'ont reçu aucune formation pratique ou pédagogique avant d'être recrutés.

En tant que, maitre assistante à l'université, nous savons que les étudiantes et étudiants n'ont pas de module programmé dans la licence (classique ou LMD) de formation pratique ni de formation pédagogique sur le terrain.

En dehors des licenciés en français qui ont bénéficié théoriquement de quelques modules pouvant leur permettre d'aborder, difficilement, l'enseignement/apprentissage de l'écrit et de la lecture. A l'université, nous enseignons l'écrit mais pas son apprentissage au primaire, et l'oral mais pas l'apprentissage de la lecture.

Les enseignants, tous niveaux confondus, y compris les diplômés de licence de français, n'arrivent pas à prendre en charge une classe. Ils ont peu ou pas¹⁸⁴ de formation en didactique mais aucune formation pédagogique.

¹⁸³ Dans la partie « recrutement », nous avons expliqué comment les enseignantes et les enseignants étaient formés dans les ITE et ce qu'on attendait d'elles et d'eux.

¹⁸⁴ Nous pensons aux autres universitaires « échoués » dans l'éducation comme les ingénieurs, les licenciés en anglais, arabes, traduction ou autres dont le cursus s'est plus fait en langue arabe qu'en français.

« L'Écrit au cycle primaire »

Ce point que nous aborderons va nous éclairer sur la formation de notre échantillon.

2-Formation professionnelle « avant et en cours d'emploi

En ce qui concerne la formation des enseignants, nous nous sommes intéressée à leur formation « avant » et en « cours d'emploi.

Dans le questionnaire, de cette seconde enquête, nous avons laissé l'initiative à notre , pour s'exprimer et donnaient les réponses de leur choix, contrairement à la première enquête où les réponses étaient balisées.

Ces enseignants ont-il le sentiment d'avoir été formés spécifiquement, avant d'entrer dans la carrière ou au cours de celle-ci, à faire acquérir la maîtrise de l'écrit, globalement et dans ses principales composantes ?

Nos questions ont porté sur la ou les formations avant et en cours d'emploi et savoir si notre échantillon a été formé a été formé à l'enseignement FLE au cycle primaire.

Avez-vous été formé à l'enseignement du français au CP ?	OUI	Non	Pas de réponse
--	-----	-----	----------------

Si oui, quelle est votre formation ?

Si non. Pourquoi ce choix ?

Pensez-vous avoir été préparé à cet enseignement du français ?	OUI	Non	Pas de réponse
--	-----	-----	----------------

Si oui. Comment ?

2-1-Formés à l'enseignement du français au primaire.

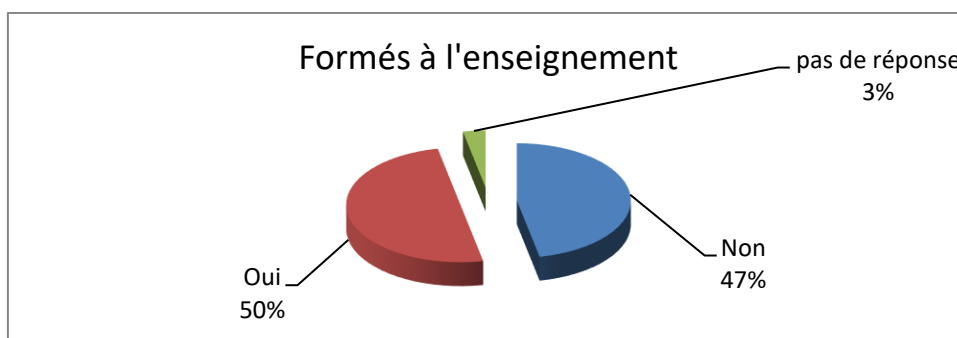


Figure5 : Formés à l'enseignement du français au primaire.

« L'Écrit au cycle primaire »

La réponse obtenue est mitigée puisqu'il y a presque égalité : 50% ont répondu « oui » et 47% « non » quant aux 3% restants sont ce qu'on appelle « les gens de passage ».

Les 50% qui ont répondu « oui » sont ceux et celles qui ont fait l'ITE et sont encadrés(e) par leur inspecteur dans le cadre des formations en cours d'emploi. Nous avons demandé à ces 50% de « oui » quelle était leur formation.

2-2-Précision sur la formation.

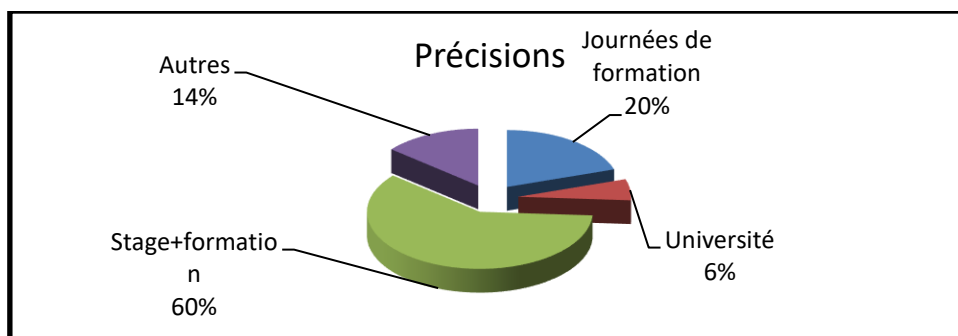


Figure 6 : Précision sur la formation.

Comme nous l'avons vu précédemment, les enseignants issus de l'ITE sont formés. 20% le sont par les journées de formation que l'on appelle « journée pédagogique », organisées par l'inspectrice ou l'inspecteur où sont réunis tous les enseignants de la circonscription et 60% sont passés par les stages de formation à l'ITE.

Quant aux 14%, nous ne pouvons que supposer, que ce sont des autodidactes qui assistent aux cours de leurs collègues ou qui se documentent auprès de personnes plus qualifiées¹⁸⁵.

Ce qui est alarmant, c'est que 50% ne sont pas formés. Ils ne participent pas à ces journées pédagogiques pourtant obligatoires.

Est-ce une défaillance de l'inspecteur qui ne joue pas son rôle d'encadreur ou de la mauvaise volonté des intéressés? La question reste posée.

¹⁸⁵ Plusieurs enseignantes du primaire de ma circonscription sont venues me solliciter soit pour mettre à leur disposition des ouvrages de didactiques, de pédagogie et souvent de psychopédagogie soit simplement discuter des difficultés rencontrées dans leur métier et leur conseiller des méthodes de travail ou des ouvrages où les supports sont plus accessibles et ludiques pour leurs élèves. Ces enseignantes ont été mes étudiantes soit au lycée soit à l'université.

« L'Écrit au cycle primaire »

Dans la première enquête nous avons présenté le rôle du personnel encadreur et comment se faisaient les formations (p.197). Les 13% restants font peut-être partie des autodidactes ?

Pour mieux comprendre, pourquoi faire un métier sans y être formé ,et ne rien faire pour s'améliorer, nous leur avons demandé ce qui avait motivé leur choix.

2-3-Motivation pour enseigner

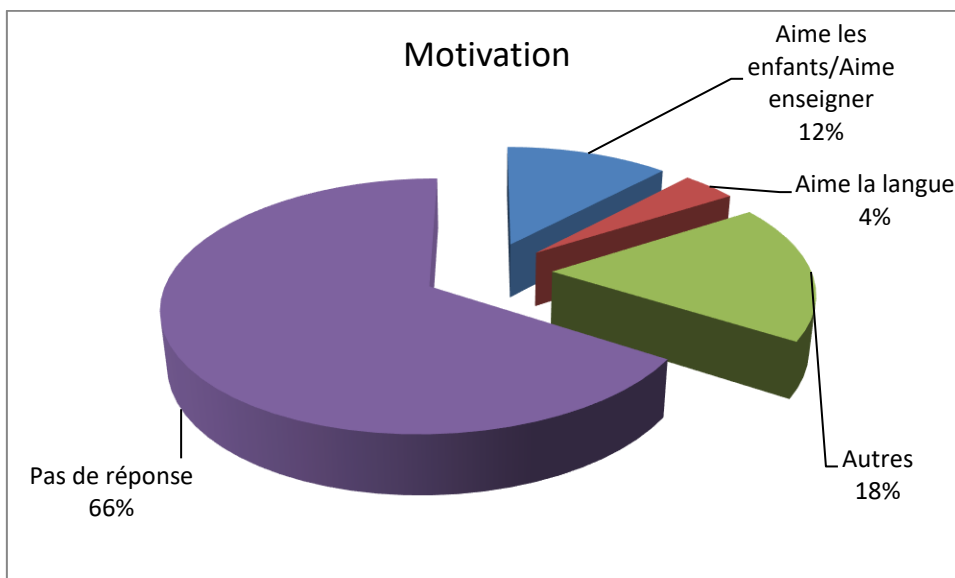


Figure7 : Motivation pour enseigner

A la question, portant sur le choix de cette fonction, 13% l'ont fait par amour de l'enseignement et par amour du contact des enfants.

Par contre, 66% n'ont pas donné de réponse. Comment expliquer, que faute de n'avoir pu ,trouvé autre chose, se sont tournés vers l'enseignement où le recrutement est plus facile. (p.180). Etre efficace, passe par une formation continue durant le cursus professionnel. Est-ce le cas pour notre échantillon ?. Nous l'avons sollicité sur cette question.

2-4 Formations continues lors du cursus professionnel

« L'Écrit au cycle primaire »

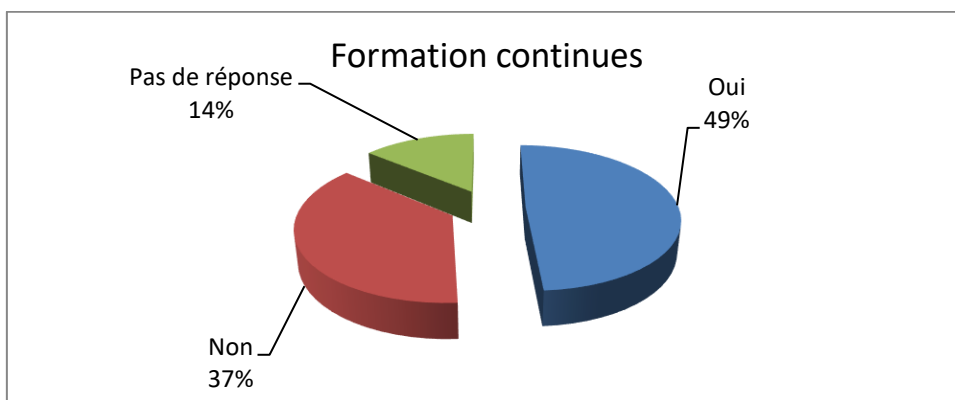


Figure 8 : Formations continues lors du cursus professionnel.

Dans la perspective où la formation continue était appliquée, nous avons demandé la nature de ces formations et leur organisation

2-5-Nature et organisation des formations continues.

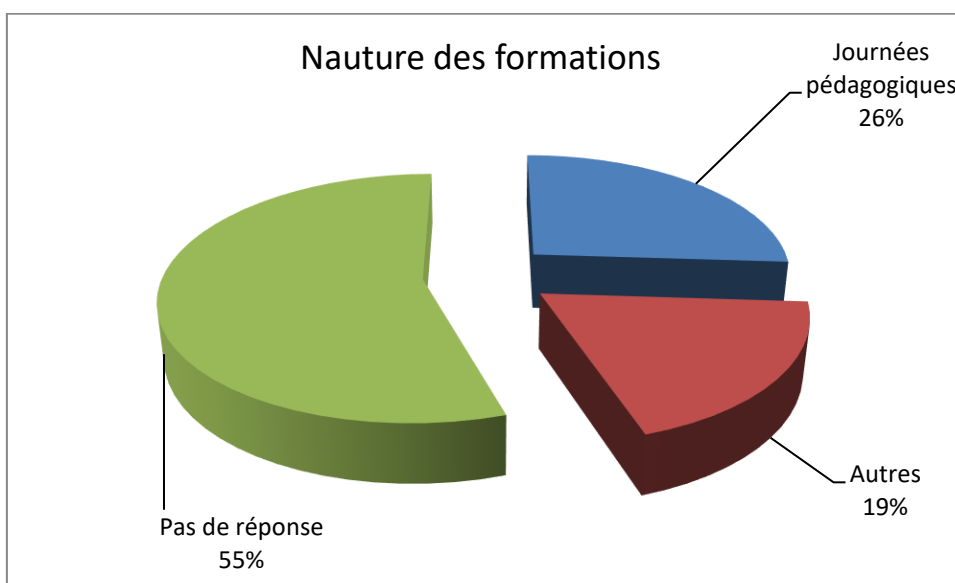


Figure 9 : Nature et organisation des formations continues.

Sur les 49% qui bénéficient d'une formation continue, 26% participent aux journées pédagogiques organisées par l'inspecteur seul habilité à le faire contre 37% qui ont répondu « non ». Ce chiffre inquiète, quand nous savons, que pour évoluer et être efficace dans son domaine, la formation continue doit être de rigueur, surtout dans l'éducation, où les réformes sont souvent « monnaie courante ». C'est pour cela qu'il faut toujours se tenir au courant des changements et des évolutions.

Entre les 19% qui doivent certainement s'auto-former et les 55% qui n'ont pas répondu, la formation continue a « du travail sur la planche ».

2-6-Raison de la non application de la formation continue.

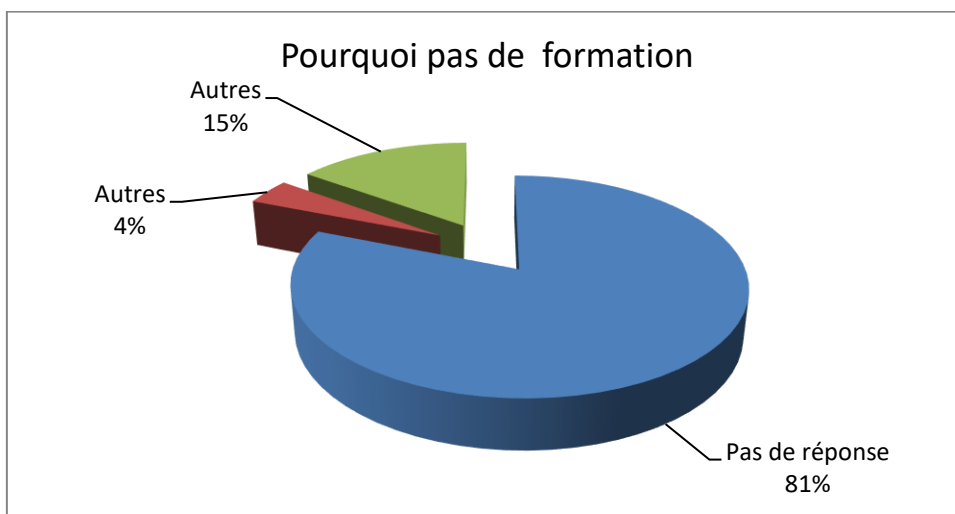


Figure 10 : Raison de la non application de la formation continue.

Nous avons demandé, pourquoi certains (presque la moitié de notre échantillon) ne bénéficiaient pas de la formation continue sans obtenir de réponses. 4% n'ont pas compris la question et ont répondu n'importe quoi. 81% sont restés « muets ». Est-ce parce que les questionnaires étaient distribués donc récupérés par les chefs d'établissement et les inspecteurs donc avec la possibilité d'être lus ?

Signalons que dans chaque école en générale , il n'y a pas plus de deux enseignants de français, ce qui signifie que tout le monde connaît tout le monde et que peut-être certaines réponses pourraient nuire à son auteur.

La formation continue passe bien entendu par un personnel encadreur et nous avons voulu savoir si ce dernier était actif et efficace sur le terrain.

2-7-Encadrement

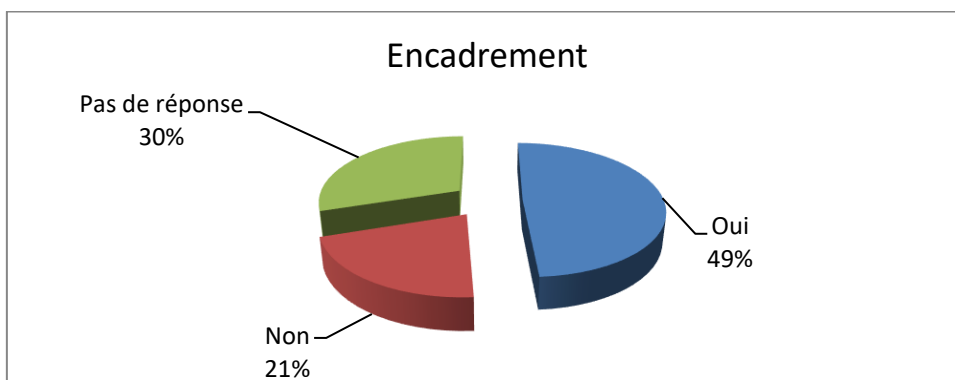


Figure 11 : Encadrement

« L'Écrit au cycle primaire »

Pour les 68% qui étaient encadrés, nous leur avons demandé qui étaient les encadreurs et comment était l'encadrement.

2-8-Fonction des encadreurs.

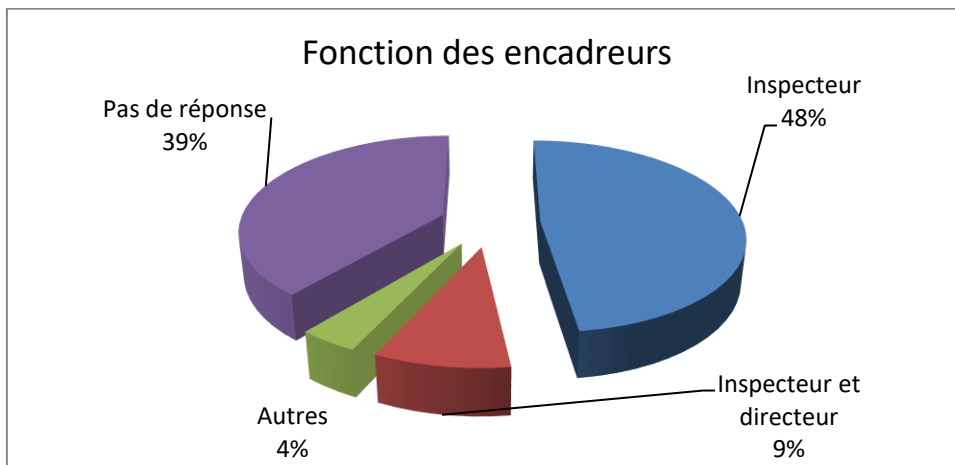


Figure 12 : Fonction des encadreurs.

Comme nous le montre le résultat de 48%, les inspecteurs jouent leur rôle en animant les journées de formations et les séminaires obligatoires prévus par la tutelle. Souvent le chef de l'établissement « met la main à la pâte » et encadre son personnel.

Certains chefs d'établissements nous ont expliqué, en aparté, qu'étant d'ancienne enseignante ou d'ancien enseignant de français, revenaient au tableau et à la craie, souvent par nostalgie mais aussi pour mettre à profit leur expérience et aider la relève qui « peinait à sortir la tête de l'eau » vu les conditions de recrutement et la qualité des formations.

Quand il n'y avait pas d'encadrement, nous leur avons demandé les raisons de cette absence.

2-9-Raisons de l'absence d'encadrement.

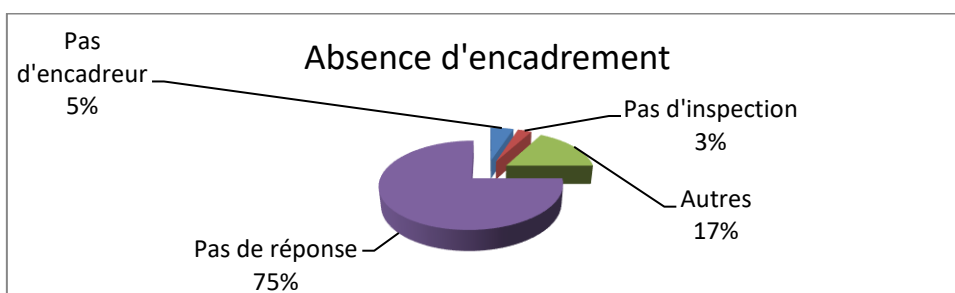


Figure13 : Raisons de l'absence d'encadrement.

« L'Écrit au cycle primaire »

NB : Comme certains ont répondu par « autres, » nous nous sommes demandée ce qui pouvait les motiver ou les aider dans leur « auto-formation » puisque ces enseignants n'étaient ni « formés » ni « encadrés » par les professionnels de la matière.

Nous nous sommes donc intéressée à leurs lectures. Elles peuvent apporter un plus dans leur travail si elles sont choisies judicieusement et intelligemment.

Dans cette partie de notre travail, nous n'avons pas orienté les réponses mais laissé l'initiative à notre échantillon de s'exprimer en choisissant ses réponses.

La formation passe aussi par les lectures personnelles et la recherche documentaire en relation avec le métier d'enseignant.

2-10-Lectures autres que celles relatives à la profession .

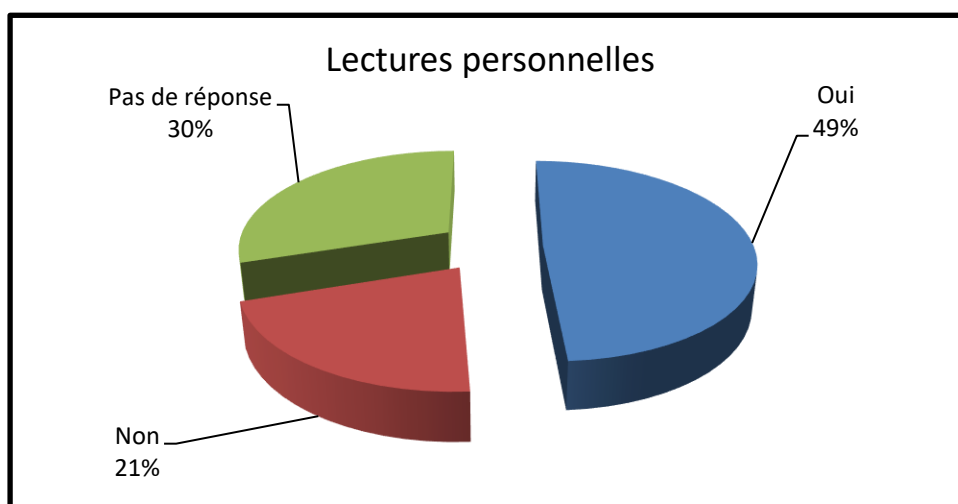


Figure 14 : Lectures autres que celles relatives à la profession.

Presque la moitié de notre échantillon (49%) lit autre chose que les directives officielles c'est-à-dire le programme, le document d'accompagnement du « maitre » et les manuels de l'élève. 21% ne lisent pas. Est-ce par manque de temps ? Est-ce par indisponibilité environnementale :

- pas de bibliothèques scolaire ou nationale,
- pas de librairies,
- pas de kiosques à journaux etc... ?

Dans notre première enquête nous avons orienté notre échantillon dans les réponses, mais dans cette seconde enquête nous lui avons laissé l'initiative des réponses.

2-11-Dénomination des autres lectures

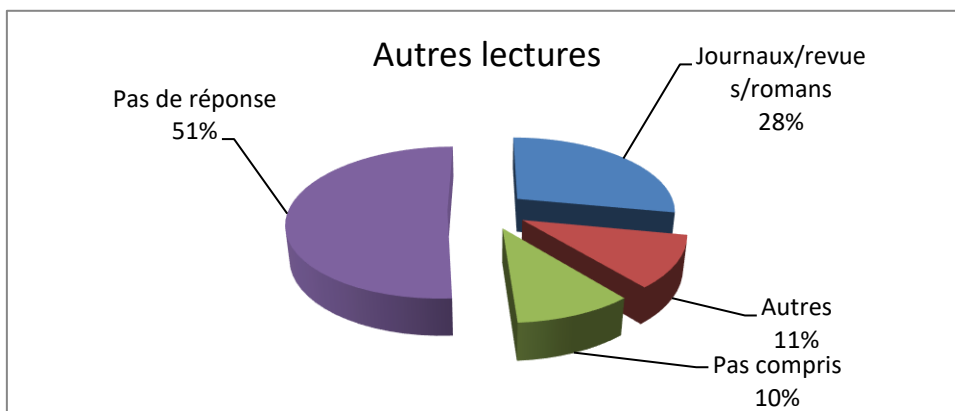


Figure 15 : Dénomination des autres lectures.

28% de notre échantillon lisent d'autres ouvrages que les documents officiels tels que les journaux, les revues et les romans. Notre question suivante a été de nous donner les motivations de ce choix.

2-12-Motivations du choix des lectures

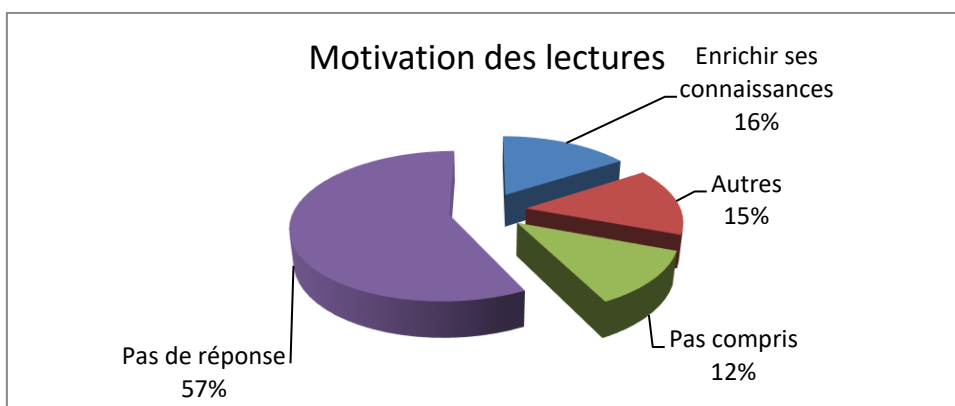


Figure 16: Motivations du choix des lectures

Enrichir ses connaissances est une motivation suffisante pour 16% de notre échantillon.

En conclusion nous pouvons déjà avancer le fait que la moitié des personnes sollicitées ne sont là que de « passage » donc ne sont pas intéressées par ce qu'elles font. Elles ne cherchent ni à s'améliorer, ni à évoluer. Elles sont, comme il est souvent dit, « partisans de moindre effort ».

Un apprentissage efficace nécessite non seulement des compétences académiques mais aussi des conditions d'exercer confortables, convenables pour les élèves et appropriées à la profession.

« L'Écrit au cycle primaire »

3-Principales conditions d'exercice de la profession

Dans ce deuxième chapitre, de notre Partie IV, nous abordons un autre aspect, nécessaire à l'efficacité de notre métier, celui des conditions d'exercice de la profession. Nous reprenons les mêmes modalités, que celles de notre première enquête, à la différence, que l'initiative des réponses est laissée à notre échantillon. Nous ciblons trois points : Les conditions de travail, les programmes et les manuels.

	Oui	Non	Pas de réponse
Travaillez-vous en équipe ?			

Si oui. Comment ?

Si non. Pourquoi ?

Que pensez-vous des programmes ?

	Oui	Non	Pas de réponse
Arrivez-vous à terminer le programme à la fin de l'année ?			

Si oui. Comment ?

Si non. Pourquoi ?

Que faudrait-il faire ?

Que pensez-vous des manuels ?

	Oui	Non	Pas de réponse

« L'Écrit au cycle primaire »

Y a-t-il une différence entre les anciens et les nouveaux manuels?			
--	--	--	--

Si oui la ou lesquelles ?

3-1-Travail en équipe

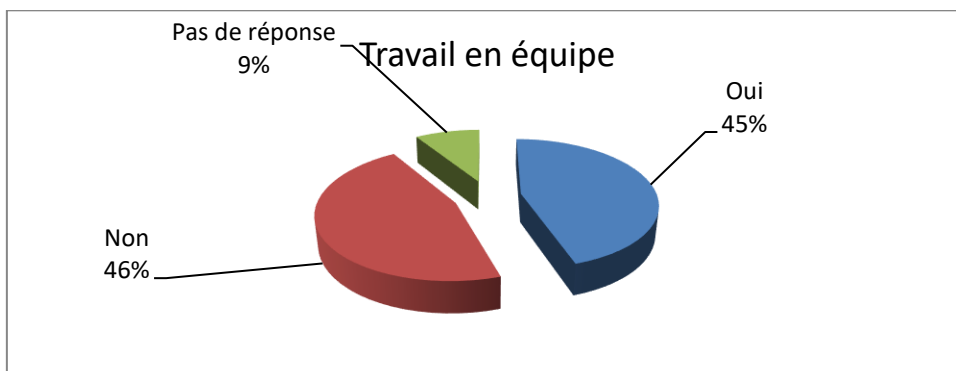


Figure 17 : Travail en équipe.

Travailler en équipe est toujours considéré comme bénéfique pour les participants. Il permet d'échanger des idées, d'évoluer, d'apprendre et surtout de s'améliorer. Dans le cadre scolaire, il permet de faire le point sur son enseignement et surtout d'équilibrer les apprentissages des différentes classes du même niveau. Il faut cependant, spécifier que le travail en équipe, diffère selon les objectifs à atteindre. Quand la réponse était « oui », nous avons demandé « comment ? »

3-1-2-Nature du travail en équipe.

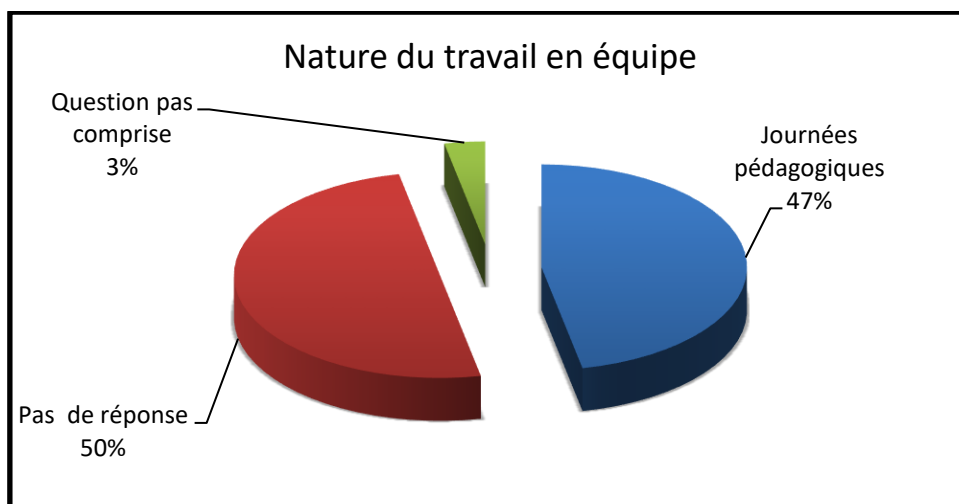


Figure 18 : Nature du travail en équipe.

« L'Écrit au cycle primaire »

Pour 47% nous revenons aux journées pédagogiques qui sont un moment de ralliement privilégié puisqu'elles sont l'occasion pour les enseignants de se réunir et de travailler¹⁸⁶ ensemble.

Dans la première enquête¹⁸⁷, nous avons orienté les réponses quand l'échantillon a répondu « oui ». Par contre dans cette enquête, en laissant l'initiative à nos « enquêtés », nous avons voulu savoir pourquoi ils ne travaillaient pas en équipe.

Quand la réponse était « non », nous avons demandé « pourquoi ? »

3-1-3-Raisons pour ne pas travailler en équipe

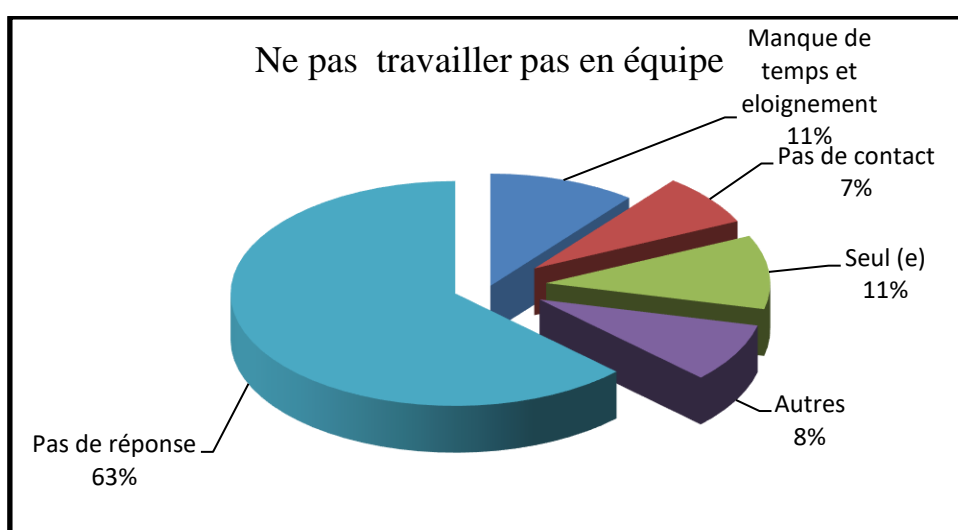


Figure 19 : Raisons pour ne pas travailler en équipe.

Trois raisons sont avancées, par notre échantillon pour justifier cet état de fait :

Pour 11% le manque de temps (programme très chargé et classe souvent surchargée) et l'éloignement (soit d'une école à une autre, soit d'un domicile à une autre école).

Pour 7% il n'y a aucun contact entre les enseignants et enseignantes d'une école à une autre.

11% sont des autodidactes qui travaillent seuls.

Les 63% restent un point d'interrogation car nous ne connaissons pas les raisons réelles de leur « mutisme ». Pour un enseignement / apprentissage réussi, il faut

¹⁸⁶ Travailler signifie se tenir au courant soit des nouvelles directives ou alors comment appliquer scrupuleusement celles qui sont en court.

¹⁸⁷ Voir page132.

« L'Écrit au cycle primaire »

un programme et des manuels adaptés aux besoins du public « élèves » et pour cela nous nous sommes intéressée à ces deux outils de travail primordiaux de cette profession.

3-2-Les programmes

Nous avons vu que dans la première enquête que le programme posait « problème » de par sa surcharge, son côté « ambitieux » et surtout de son « éloignement de la réalité. »¹⁸⁸

Malgré ce constat, nous avons voulu savoir si l'application à la lettre du programme était faisable.

3-2-1-Application du programme à la lettre

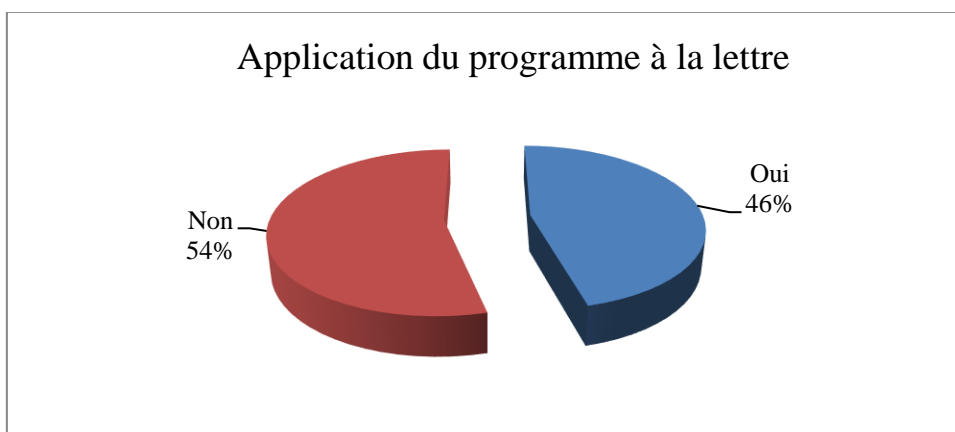


Figure 20 : Application du programme à la lettre.

La réponse à cette question reste mitigée, bien que le « non » l'emporte sur le « oui ». Quand la réponse était positive nous avons demandé pourquoi.

3-2-2-Raisons qui incitent à terminer le programme

¹⁸⁸ Nous précisons que ces trois raisons mentionnées n'engagent que notre échantillon.

« L'Écrit au cycle primaire »

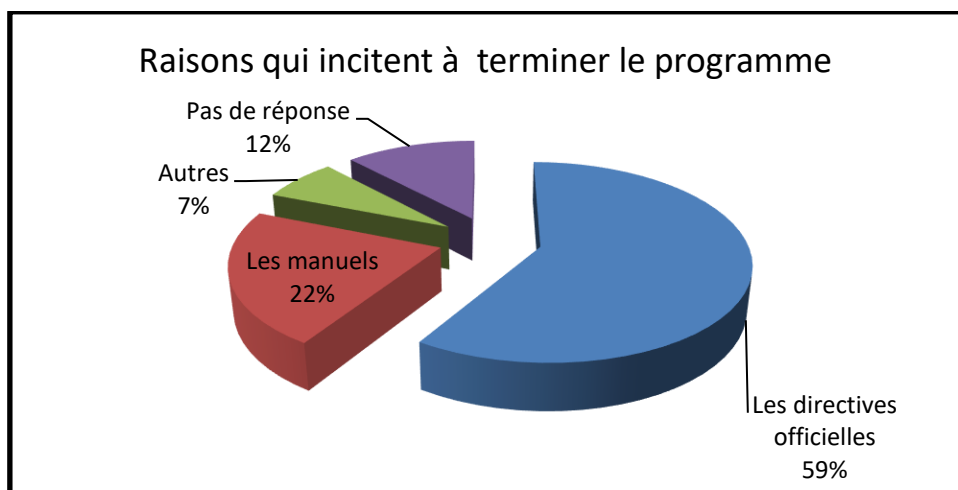


Figure 21 : Raisons qui incitent à terminer le programme.

Ce résultat de 59% nous confirme une fois de plus que l'enseignante ou l'enseignant est tenu d'appliquer le programme à la lettre comme nous l'avons vu dans la première enquête..

N'ayant pas de formation didactique et pédagogique, ou l'enseignant se voit dans l'obligation d'utiliser la restitution intégrale en ayant recours à la méthode du « par cœur » et « de la mémorisation » en se basant sur ce que le manuel propose.

Comme nous l'avons vu dans l'ensemble des réponses qu'une partie du panel se distingue soit par des initiatives personnelles en ne se soumettant aux directives de la tutelle mais tenait compte des besoins de son public et adaptait son enseignement au niveau de sa classe.

Nous avons aussi demandé pourquoi les autres ne terminaient pas le programme.

3-2-3-Raisons qui empêchent de terminer le programme

« L'Écrit au cycle primaire »

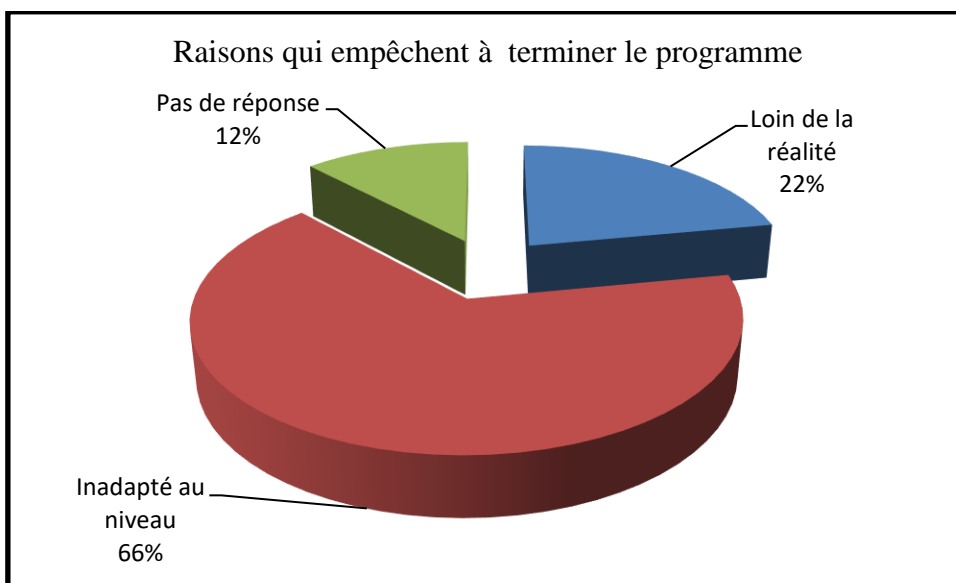


Figure 22 : Raisons qui empêchent de terminer le programme.

Sur la moitié qui a répondu « non », 66% pensent qu'il est inadapté au niveau et 22% loin de la réalité mais sans faire de commentaires, pourtant c'était l'occasion pour notre échantillon de s'exprimer et de donner un avis et faire des suggestions dans le sens d'un changement venant du terrain.

Les trois réformes ont entraîné des modifications dans l'élaboration des manuels comme nous l'avons précisé dans le chapitre II de notre thèse, où le manuel était accompagné de cahiers d'activité en 4^{ème} AP et 5^{ème} AP.

Face à tous ces changements, nous avons demandé à notre échantillon quelle était son opinion sur ces nouveaux manuels.

3-3-Les manuels

Comme nous l'avons mentionné tout au long de notre travail, à chaque nouvelle réforme, son lot de nouveaux manuels.

3-3-1-Opinions sur les nouveaux manuels

« L'Écrit au cycle primaire »

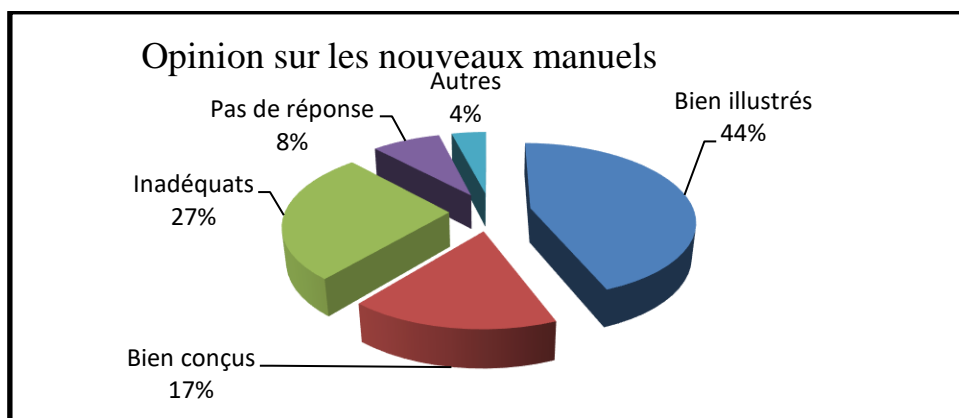


Figure 23 : Opinions sur les nouveaux manuels.

Les nouveaux manuels ont l'avantage d'être bien illustrés¹⁸⁹ et bien conçus¹⁹⁰ mais inadéquats par le choix des supports qui ne reflètent pas souvent à la réalité de l'enfant.¹⁹¹ Ce qui crée les problèmes d'inférence que nous aborderons ultérieurement.

3-3-2-Différence entre les anciens et les nouveaux manuels.

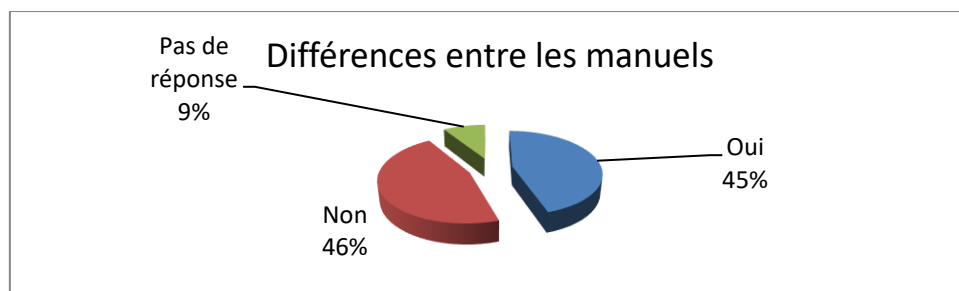


Figure 24 : Différence entre les anciens et les nouveaux manuels.

Pour les 78% qui pensent, qu'il y a une différence entre les anciens et les nouveaux manuels, nous leur avons demandé de nous donner quelques précisions.

3-3-3-Précisions sur les différences

¹⁸⁹ Les nouveaux manuels ont l'avantage d'être édités dans des imprimeries modernes donc profitent de toute la technologie calligraphique et autres.

¹⁹⁰ Ils sont bien conçus, car l'agencement des différents points linguistiques sont présentés séparément et suivis d'exercices et un rappel est donné sous forme de glossaire à la fin de l'ouvrage.

¹⁹¹ Nous avons signalé dans la partie théorique, lors de la présentation des manuels, que le choix des supports posé souvent problème à l'enfant qui ne se reconnaissait pas puisque loin de sa réalité quotidienne.

« L'Écrit au cycle primaire »

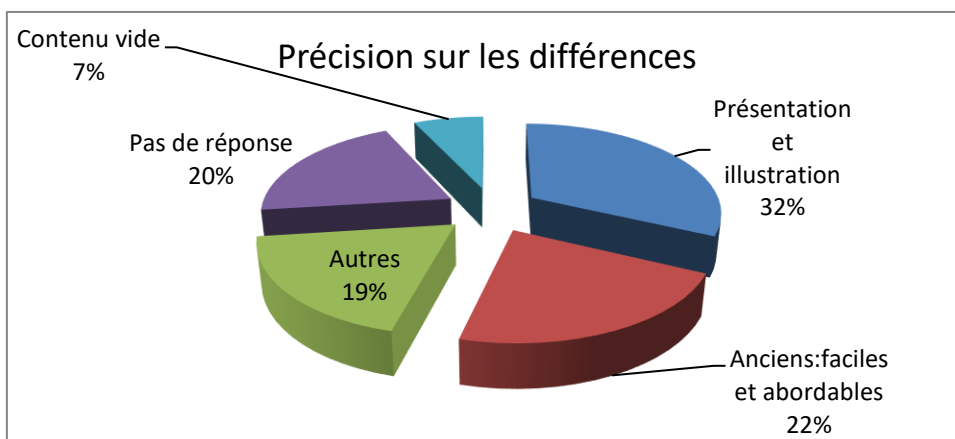


Figure 25 : Précisions sur les différences.

32% trouvent que les nouveaux manuels sont bien présentés et bien illustrés, mais 7% avancent que le contenu est vide. Par contre les anciens sont plus faciles et plus abordables.

Vu les conditions de travail et les moyens, le personnel enseignant arrivait-il au bout du programme à la fin de l'année. Nous leur avons demandé et nous avons eu les réponses suivantes :

3- 3-4-Finir le programme à la fin de l'année.

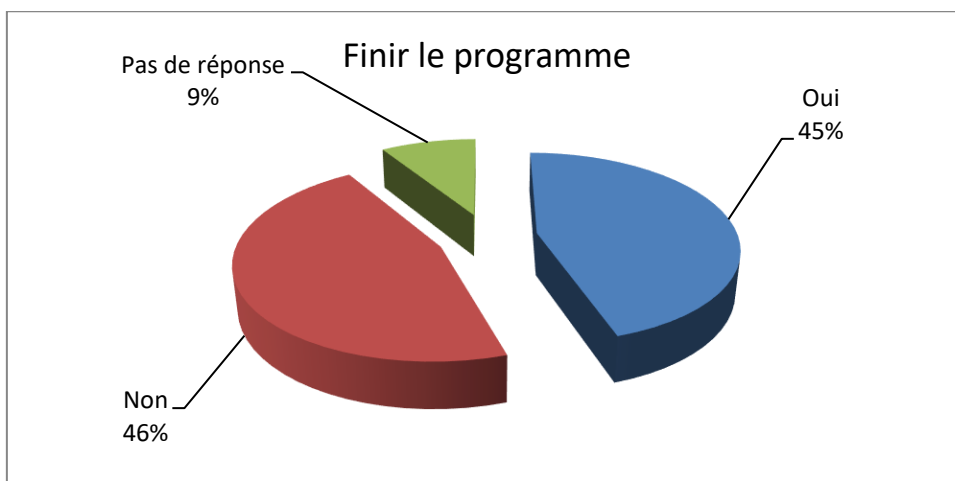


Figure 26 : Finir le programme à la fin de l'année.

Comme les résultats l'indiquent, presque la moitié de notre échantillon termine le programme à la fin de l'année et chacun suivant sa méthode.

3-3-5-Méthodes pour finir le programme.

« L'Écrit au cycle primaire »

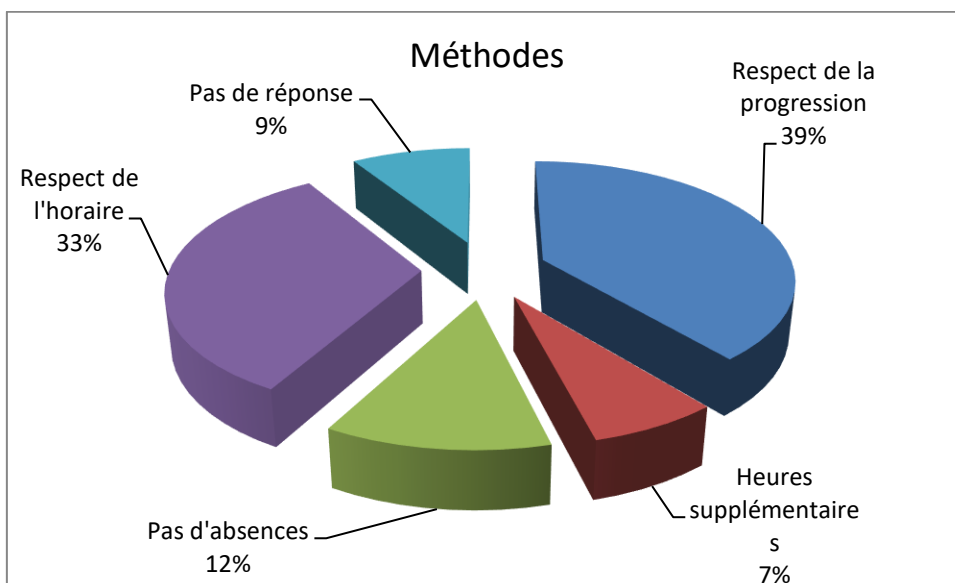


Figure 27 : Méthodes pour finir le programme.

Le programme est terminé, soit en faisant des heures supplémentaires, soit en respectant la progression annuelle ou l'horaire imparti pour chaque séance¹⁹².

Une question se pose : respecter ce temps, permettrait-il un apprentissage ou un enseignement efficace ?

Les justifications, avancées par notre échantillon, qui termine son programme, montre bien le côté « obéissant » exigé par la tutelle. Presque, les trois quarts, des enseignants arrivent à la fin de l'année à et la finir le programme la progression annuelle. Ils respectent l'horaire, souvent insuffisant , mais imparti pour chaque séance. Cela au détriment de certaines activités négligées délibérément, par exemples les séances de remédiation pour finir le programme.¹⁹³.

¹⁹² En aparté, des enseignantes nous ont confié qu'à chaque rentrée scolaire, les magasins vendeurs de mini réveil sont pris d'assaut car il fallait posséder son propre instrument pour respecter le temps imparti à chaque séance. Les séances variaient de 15mn à 45mn. Pendant une séance de 60mn, plusieurs activités pouvaient être pratiquées et l'enseignante ou l'enseignant était rivé à son réveil pour respecter ce temps sinon elle ou il se faisait taper sur les doigts.

¹⁹³ Certaines personnes de notre échantillon nous ont confié en aparté qu'à chaque rentrée scolaire, les magasins de petits réveils étaient pris d'assaut car il fallait posséder son propre instrument pour respecter le temps imparti à chaque séance et souvent dans un même séance de 60mn, il fallait faire deux activités limitées dans le temps , par exemple faire une compréhension de texte en quarante-cinq minutes et une activité écrite en quinze. Le réveil était mis bien en évidence sur le bureau et sonnait en fonction du temps imparti aux activités sinon l'enseignante ou l'enseignant se faisait taper sur les doigts en ne terminant pas le programme. Une question nous interpelle : « Respecter le temps pour finir le programme permet-il un enseignement efficace ?

« L'Écrit au cycle primaire »

Terminer le programme est bien plus important que de combler les lacunes de l'élève. Pourquoi cette obsession à terminer le programme coûte que coûte. Notre échantillon nous a donné les explications qui suivent.

3-3-6-Raisons pour ne pas terminer le programme

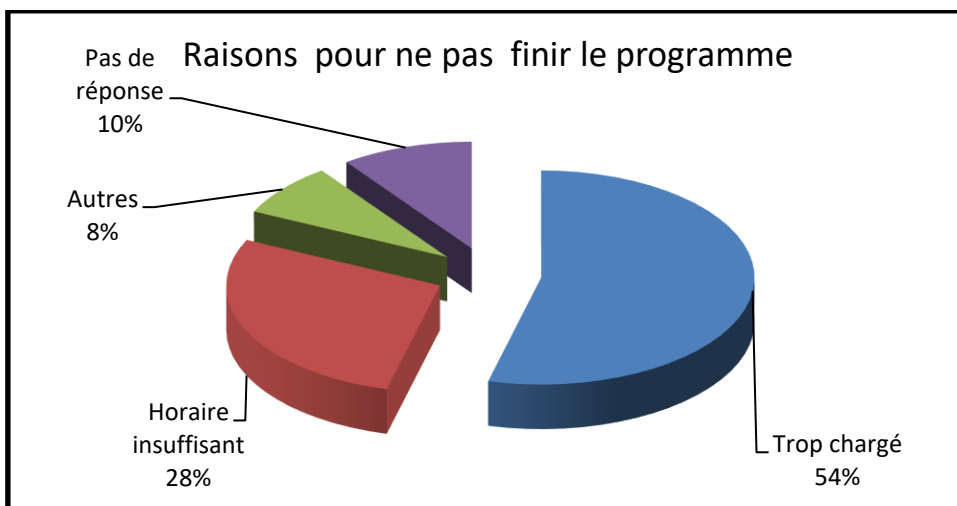


Figure 28 : Raisons pour ne pas terminer le programme.

La partie de notre échantillon qui a répondu par « non » a justifié sa réponse en avançant deux causes qui reviennent à chaque fois et qui posent problème : L'horaire insuffisant et le programme ou le manuel trop chargé.

Nous lui avons demandé ce qu'il faut faire pour résoudre cette situation.

3-3-7-Comment résoudre cette situation.

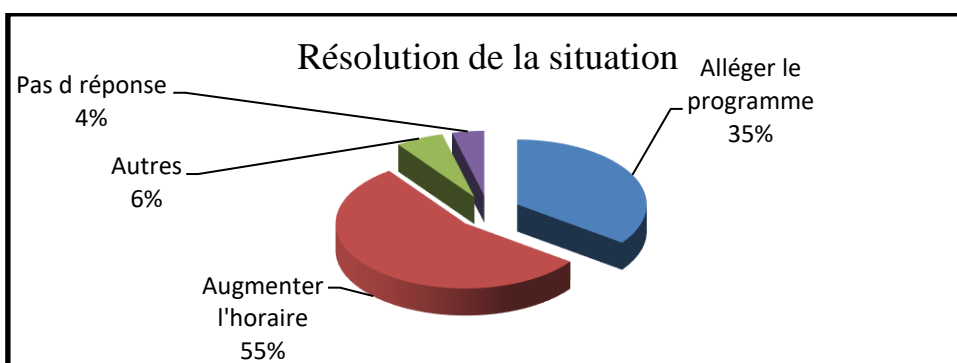


Figure 29 : Comment résoudre cette situation.

Les enseignants qui ne terminaient pas le programme ont répondu à cette question,. Leurs vœux seraient : un allègement des programmes et une augmentation du volume horaire.

« L'Écrit au cycle primaire »

Maintenant que nous avons vu les conditions de travail avec un programme trop chargé, un horaire insuffisant, nous allons aborder et voir quels sont les moyens pédagogiques utilisés et mis à la disposition des enseignants autres que les manuels inadéquats, loin de la réalité, et trop chargés.

3-3-4-Les moyens pédagogiques

Nous allons maintenant passer aux moyens pédagogiques qui participent à l'efficacité d'un bon enseignement/apprentissage de l'écrit, point cible de notre thèse.

3-4-1-Disponibilité de moyens pédagogiques.

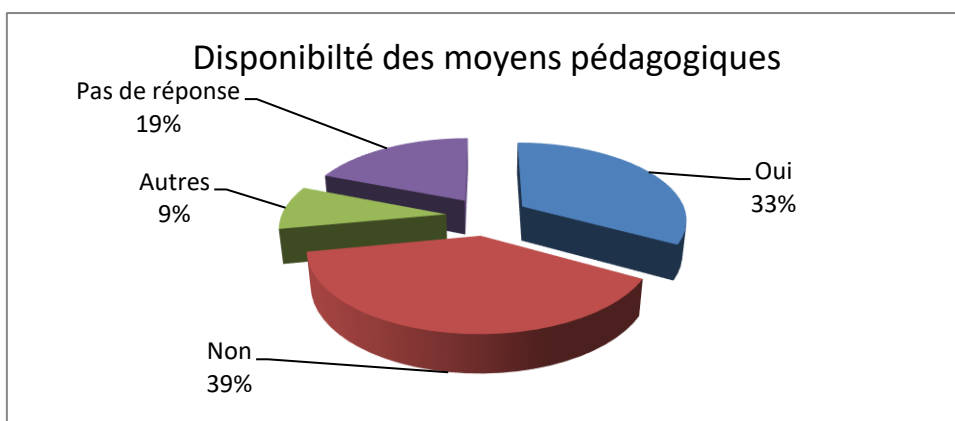


Figure 30 : Disponibilité de moyens pédagogiques.

Quand les moyens pédagogiques étaient disponibles, nous avons demandé qu'on nous les précise.

3-4-2-Précision sur les moyens pédagogiques

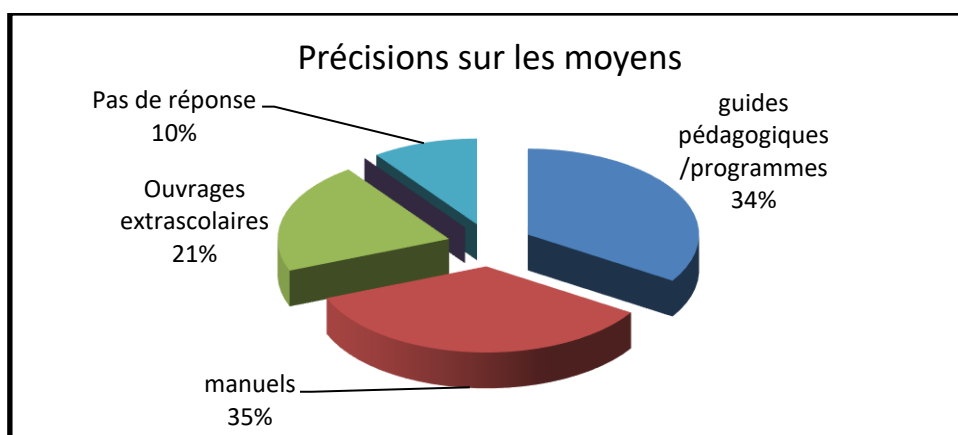


Figure 31 : Précision sur les moyens pédagogiques.

« L'Écrit au cycle primaire »

Tout comme dans la première enquête, notre échantillon limite les ouvrages didactiques ou pédagogiques aux documents officiels remis par la tutelle et aux manuels de l'élève.

Par moyens pédagogiques, nous nous attendions à une liste d'ouvrages d'auteurs en pédagogie, en didactique, en linguistique, en psychologie ou en sciences du comportement ou à une autre liste de moyens comme les outils informatiques, techniques ou ludiques.

Dans le paragraphe « culture générale » de la première enquête, nous avons sondé notre échantillon, sur ses lectures, en lui proposant certains titres et ouvrages possibles. Ces derniers n'ont pas fait l'unanimité.

Quand les moyens pédagogiques n'étaient pas disponibles, les raisons avancées étaient les suivantes.

3-4-3-Raisons de l'indisponibilité des moyens pédagogiques

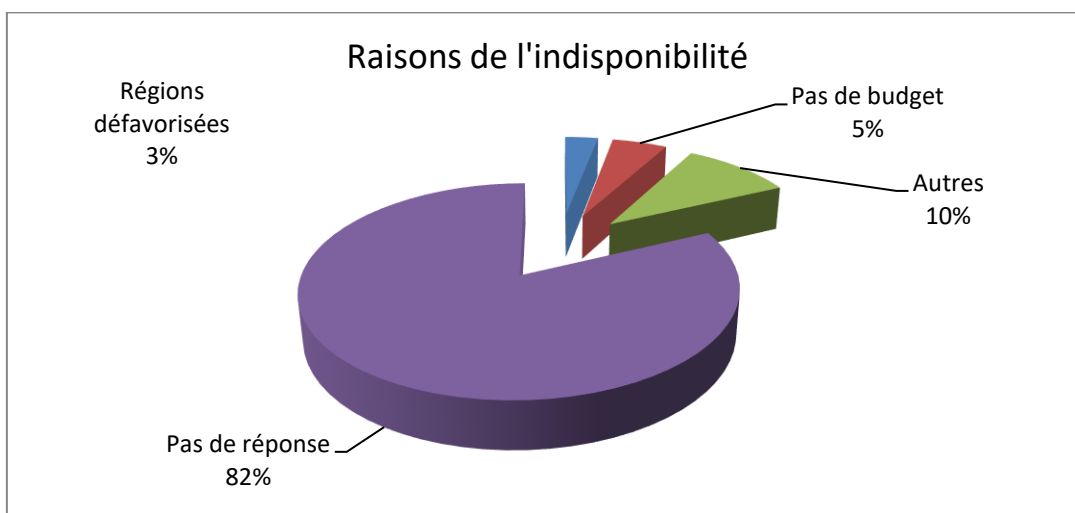


Figure 32 : Raisons de l'indisponibilité des moyens pédagogiques.

Bien entendu, la réponse muette se taille la part du lion avec 82%. Serait-ce la crainte de se voir réprimander en dévoilant certaines vérités, pas toujours bonnes à entendre, ou serait-ce du au « je m'enfoutisme » c'est-à-dire « je ne me sens pas concerné par l'inexistence des moyens pédagogiques ».

Nous avons sollicité notre échantillon en lui demandant de nous suggérer des solutions pour les doter de moyens pédagogiques.

« L'Écrit au cycle primaire »

3-4-4-Moyens pédagogiques possibles.

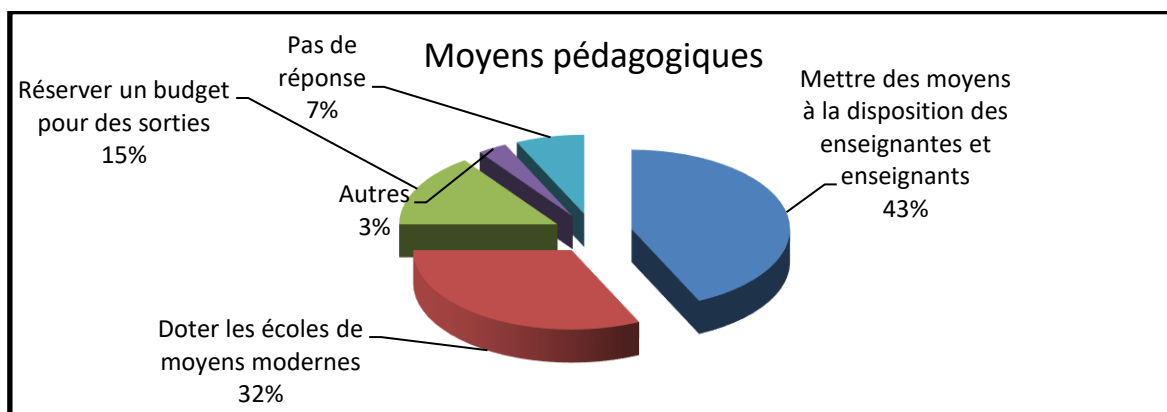


Figure 33: Moyens pédagogiques possibles

.L'échantillon n'étant pas « loquace », nous ne pouvons que supposer ce qui est implicite dans les réponses.

« Doter les écoles de moyens modernes » nous fait penser aux « ordinateurs », « data show », « poste-cassette » ou « lecteurs DVD et audio », c'est-à-dire tout ce qui se rapporte au « TIC ».

« Mettre des moyens à la disposition enseignants » est une réponse très vague car cela laisse supposer des moyens techniques, des ouvrages pour les enseignantes et les enseignants, des livres, des DVD de récits, de chansons ou de dessins animés pour les élèves.

Pourquoi ne pas organiser des voyages éducatifs qui permettaient de sortir de l'école afin de poursuivre des activités diverses d'apprentissage en tenant compte des thèmes traités en classe

Nous avons demandé quels étaient les moyens pédagogiques, allant de pair avec les ressources matérielles, mis à disposition de l'enseignant.

3-4-5-Ressources matérielles disponibles dans votre école.

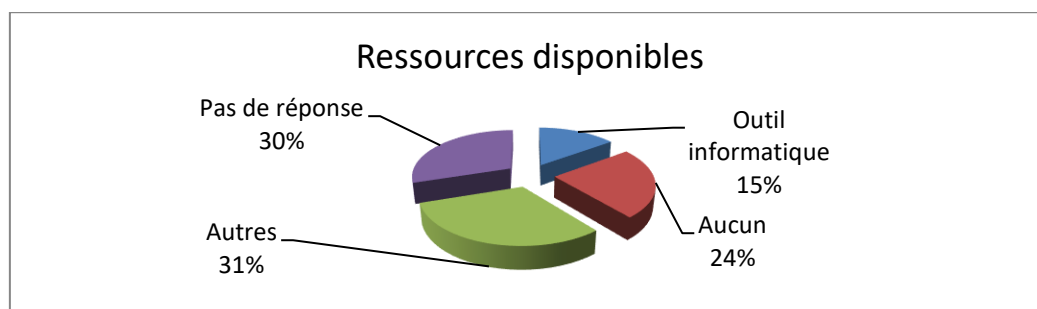


Figure 34 : Ressources matérielles disponibles dans votre école.

« L'Écrit au cycle primaire »

Seuls 15% disposent d'un outil informatique c'est-à-dire d'un ordinateur dans le bureau du chef de l'établissement manipulé soit par lui ou sa secrétaire, mais rarement par les enseignants, pour qui, la formation dans ce domaine fait défaut.

Les 31% qui ont répondu par « autres » ont fait allusion à des « data show », des téléviseurs et postes radio, mais toujours, dans le bureau du chef d'établissement.

Voyons un autre aspect, qui contribue à l'efficacité d'un enseignement/apprentissage : l'effectif des élèves dans les classes.

L'effectif d'une classe est un facteur très important dans la réalisation efficace d'un apprentissage. En posant cette question, notre objectif, était de voir si de ce côté, notre échantillon travaillait aisément ou alors était aussi défavorisé comme sur les autres plans. (Le programme, les manuels, les moyens etc..)

3-4-6-Opinion sur l'effectif de vos classes

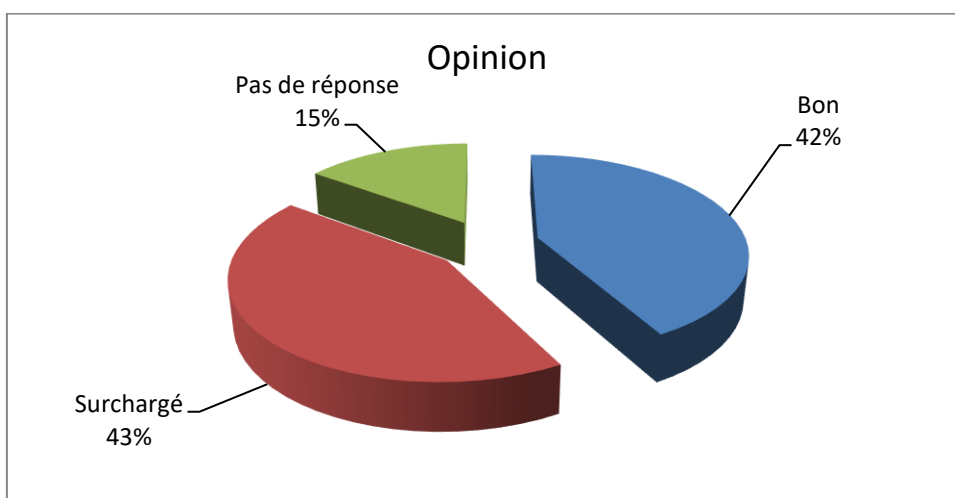


Figure 35 : Opinion sur l'effectif de vos classes.

En général, l'effectif préconisé par la tutelle varie entre vingt et trente élèves au maximum. Mais ce n'est pas toujours le cas, puisque pour 43% , la classe est surchargée. Dans certaines régions, le nombre des élèves dans une classe, pouvait varier entre 40 et 60.¹⁹⁴ Quand l'effectif était élevé, nous lui avons demandé pourquoi.

¹⁹⁴ Lors de certaines observations de classes faites pour le besoin de mes séminaires en master ou quand j'allais chercher mes enfants quand ils étaient au primaire, j'ai vu des enseignantes pratiquaient avec des classes de cinquante-cinq et soixante-cinq élèves.

« L'Écrit au cycle primaire »

3-4-7-Raisons de la surcharge des classes.

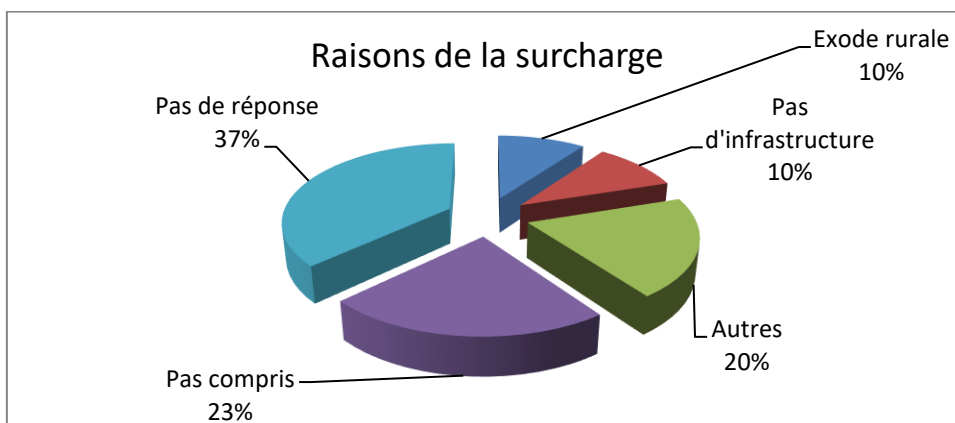


Figure 36 : Raisons de la surcharge des classes.

« L'exode rurale » et « le manque d'infrastructure » ont été les réponses données par les personnes sollicitées à Tipaza et en Kabylie¹⁹⁵.

Dans cette partie de notre analyse, nous essayons de voir quel est le rapport qu'a l'enseignant par rapport à l'écrit

4-Représentation de l'écrit chez l'enseignant

Nous avons d'abord, cerné les difficultés d'enseigner l'écrit quand il y en avait. La première question était de savoir si effectivement, enseigner l'écrit posait un problème.

4-1-Enseigner l'écrit pose-t-il un problème au primaire ?

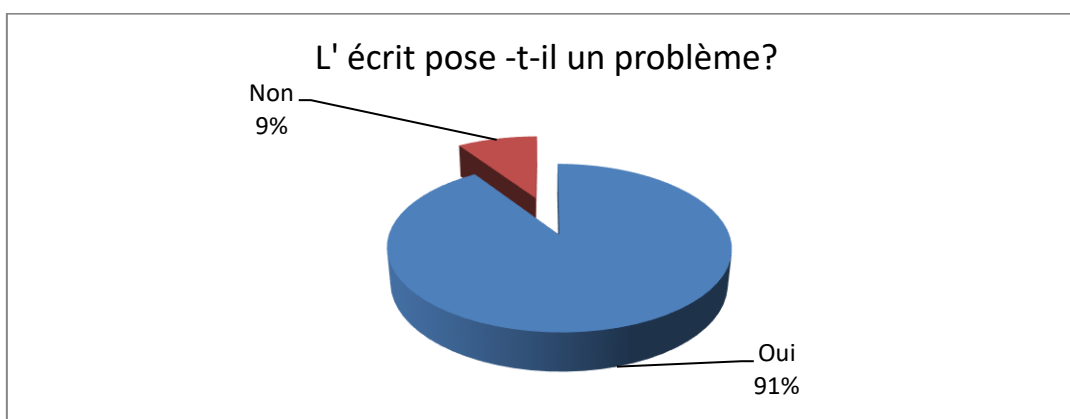


Figure 37 : Enseigner l'écrit pose-t-il un problème au primaire ?

¹⁹⁵ Il y a encore des élèves qui font plusieurs kilomètres et souvent à pied pour rejoindre leurs écoles. C'est ce qui expliquerait les réponses de certaines personnes de notre échantillon.

« L'Écrit au cycle primaire »

Pour les trois quart de notre échantillon, l'écrit pose un problème. Dans la question suivante, il s'est exprimé en donnant les raisons auxquelles il est confronté sur le terrain et qui sont les siennes.

4-2-Raisons des difficultés

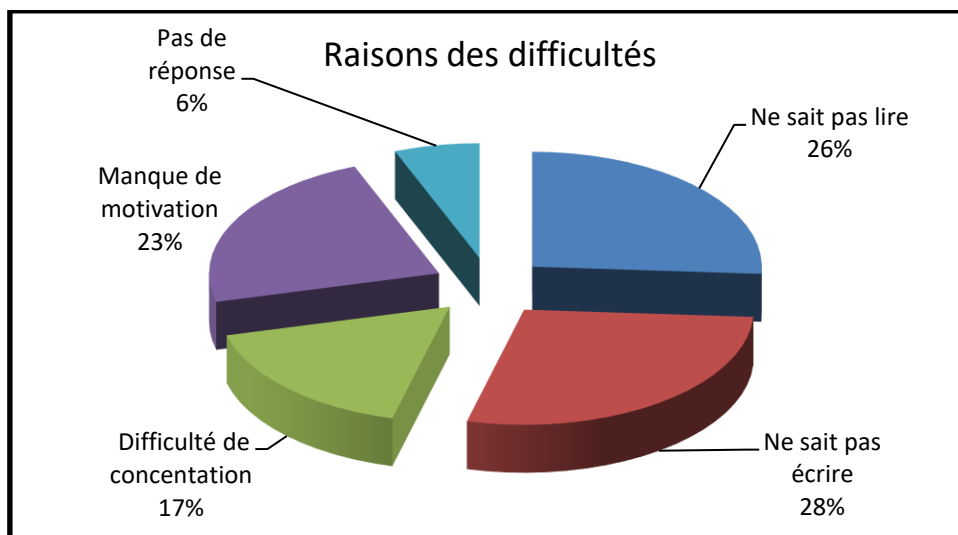


Figure 38 : Raisons des difficultés.

Les raisons données sont logiques et découlent du manque de formation de l'enseignant. Mais, avant de commenter les réponses données par notre échantillon, nous devons d'abord essayer de comprendre et de définir ce qui est implicite dans les réponses données.

« Ne sait pas lire », pour comprendre cette difficulté, nous allons nous référer à M Altet (1996) qui pour définir l'enseignement, a utilisé deux nouveaux termes « didactique » et « pédagogie ». Nous définissons ces deux concepts, souvent, confondus avec la notion d'enseigner.

Avant de développer ces deux notions, nous allons mentionner les difficultés d'apprentissage du principe alphabétique français, en nous référant au Rapport n°2005-123(2005)¹⁹⁶

Selon les auteurs de ce rapport, « un système alphabétique idéal compterait exactement autant de phonèmes que de graphèmes » ce qui n'est pas le cas du français écrit. « L'apprentissage de celui-ci soulève deux problèmes »

¹⁹⁶ ONL :Observatoire National de la Lecture onl.inrp.fr/ONL/garde/rapport

« L'Écrit au cycle primaire »

Nous reprenons l'extrait fait par les auteurs du rapport sur « les journées de l'ONL sur l'apprentissage de la lecture à l'école primaire.(2004) voir en annexe X le détail de l'extrait fait par les auteurs .

Nous avons demandé à notre échantillon, lors la première enquête, dans le chapitre « Méthodologie spécifiques à la lecture » s'il maitrisait « les concepts de la lecture, la motivation, l'apprentissage, l'inférence et la lecture fonctionnelle ». La majorité a répondu « peu » ou pas préparé. Nous savons, par expérience, que l'acquisition du savoir dépend de la maîtrise de la lecture. (p31) (Seuls 18% se disent préparés)

Comment motiver un élève quand son enseignant ne maitrise pas les notions de cette dernière ? (p32/ 83% ne le sont pas)

Seuls 10% des enquêtés se disent préparés à enseigner l'écrit. Rappelons que la graphie française est à l'opposé de la graphie arabe. Cette dernière s'écrit de droite à gauche contrairement à l'autre. Première difficulté qu'il faudra surmonter. Le premier contact de l'élève , avec l'écriture se fait en arabe. Il a passé deux à s'entraîner, puisque le français est enseigné en 3AP. (dernière réforme).

Dans la première partie, nous avons abordé ce problème d'écriture qui n'est pas une mince affaire pour l'élève algérien. Ce dernier passe non seulement d'un système graphique à un autre, mais fréquemment, dans certaine région du pays, l'élève n'est en contact avec le français, (langue vraiment étrangère) que trois heures par semaines et à l'école uniquement.¹⁹⁷

4-3-Difficultés dans la pratique de l'écrit.

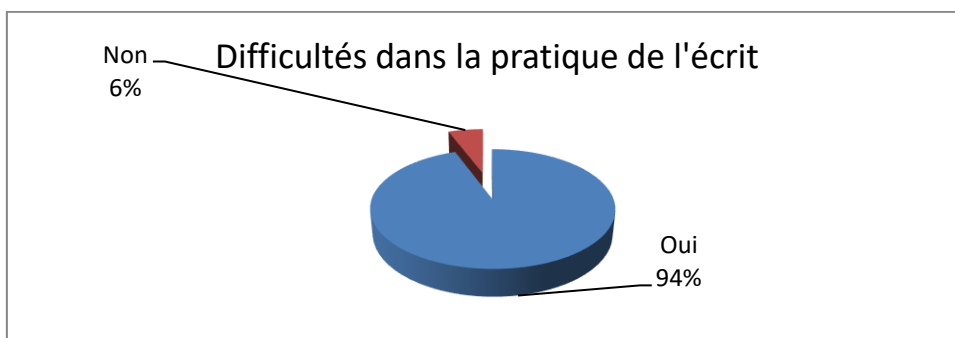


Figure 39 : Difficultés dans la pratique de l'écrit.

¹⁹⁷ Se référer à notre analyse des manuels dans laquelle nous citons l'article de MC.DEGARDIN qui propose une programmation des compétences en écriture et qui fait défaut au primaire en Algérie d'où les difficultés de certains enfants à reproduire la graphie française.

« L'Écrit au cycle primaire »

Plus du trois quart (83%) de notre échantillon éprouvaient des difficultés dans la pratique de l'écrit. Ce taux élevé est expliqué dans la question suivante.

4-4-Précision sur les raisons des difficultés.

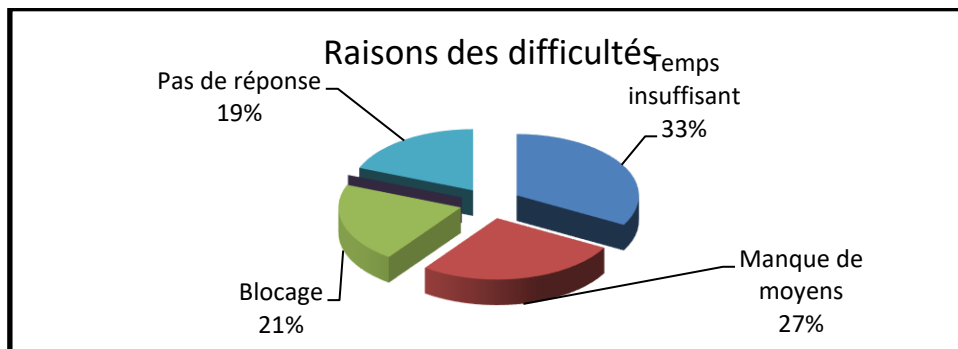


Figure 40 : Précision des raisons des difficultés.

« Le blocage », un nouveau paramètre vient se greffer aux réponses de notre échantillon. Nous allons essayer de le décoder, en nous basant sur notre expérience du terrain, et notre connaissance du public.

Effectivement certains enfants font un blocage face à cette langue qui est souvent considérée encore dans certaines familles « conservatrices » comme la langue du colonisateur, donc de l'ennemi même soixante ans après son départ. Beaucoup d'enfants ne font pas l'effort de la parler et/ ou de la lire ou de l'écrire en dehors de l'école. A la maison ou dans son environnement, elle n'existe pas. Ils se ferment complètement et n'avancent pas. Les conséquences désastreuses se constatent à l'université puisque certaines filières¹⁹⁸, et pas des moindres, sont dispensées en français. Et là où « le bât blesse » c'est que ces étudiants ont un potentiel énorme en mathématiques, en physique, en sciences, mais ne maîtrisant pas la langue d'enseignement (le français), se voient soit obligés de changer de filières ou de rester quitte à répéter les années souvent plusieurs fois de suite.

La partie de notre échantillon, qui n'avait pas de difficulté dans la pratique de l'écrit, n'a pas voulu s'exprimer et nous éclairer sur le secret de cette réussite.

5-Méthode de travail

Quelle est votre méthode de travail ? (Question posée à notre échantillon)

Parmi les réponses obtenues, nous avons retenu les plus récurrentes.

¹⁹⁸ Les filières dont nous parlons sont toutes celles qui se rapportent à la médecine, à la technologie et à l'informatique pour ne citer que celles-là.

5--1-Méthode de travail.

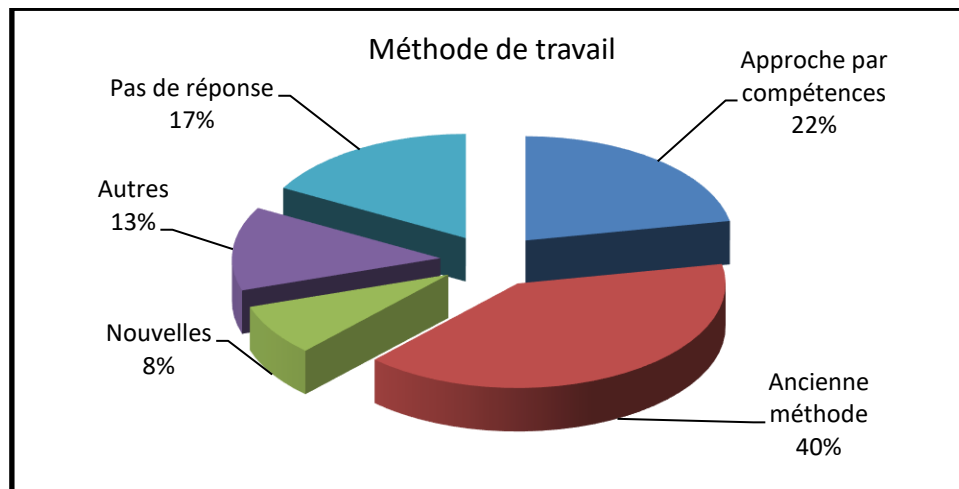


Figure 41 : Méthode de travail.

La maîtrise d'un apprentissage et sa transmission dépend beaucoup de la méthode de travail quand elle existe et est adéquate et judicieuse. La méthode se doit d'aider l'enseignant à se fixer une ligne de « marche » avec ses apprenants. Nous savons, par expérience, que la présence d'une méthode définie dès le début, dans l'univers de la classe, est très importante et sécurisante pour les apprenants.

Dans le tableau n°4, dans la première partie de notre travail (p :37,) nous avons résumé les différentes méthodes et ce par décennies. Dans les années 60 était préconisée « la démarche ou méthode syllabique » qui sera remise en cause dans les années 70 au profit « d'un travail sur les textes et les phrases de manière globale, avec mémorisation de mots entiers, et ensuite une démarche syllabique prenant appui sur les mots connus »

Dans les années 80, on a opté, pour une mise en évidence de la nécessité, de conjuguer les différentes méthodes d'apprentissage et de conjuguer l'identification des mots par leur décodage et le travail de compréhension.

Nous reviendrons, sur ces notions de méthodes ultérieurement, et verrons ce qui est exigé dans les programmes par la tutelle et ce qui est appliqué par notre échantillon Les deux mots clés, d'un apprentissage efficace, sont l'association de la didactique et de la pédagogie¹⁹⁹.

¹⁹⁹ Nous sommes nombreuses et nombreux à être entrées (e) dans l'enseignement sans aucune formation en pédagogie. C'est sur le terrain que cette notion de pédagogie a été acquise.

6-Qu'est-ce la pédagogie ?

Dans la Partie III, cadre théorique de notre travail,, nous avons défini la notion de didactique à laquelle est associée celle de pédagogique.

Dans cette enquête n°2, nous avons demandé aux personnes sollicitées ce que la notion de « pédagogie » évoquait pour elles.

6-1-Conception de la pédagogie

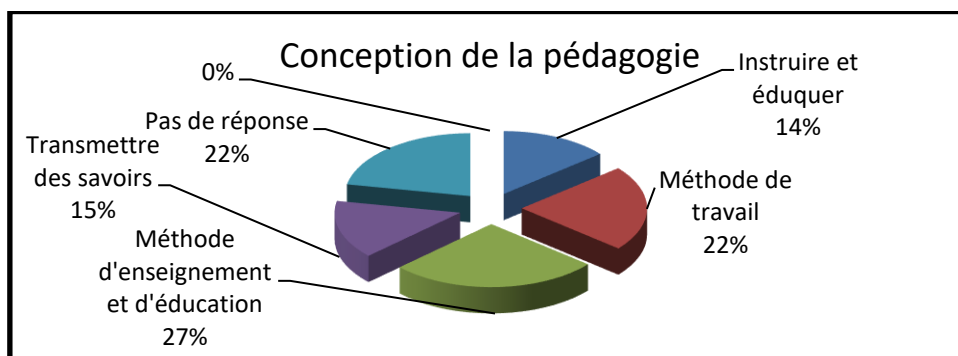


Figure 42 : Conception de la pédagogie

Dans les réponses données par notre échantillon, nous constatons, qu'il y a un peu de tout et n'importe quoi. Faisons le point et rappelons cette notion de pédagogie (Mémoire du Dipes II Noping Virginie Noel (C 2010/2011.) déjà définie dans le chapitre 2 de la partie III.

La pédagogie ne peut se définir sans la notion de didactique. Ces deux concepts sont étroitement liés et, chacune appliquée, aux choses de l'éducation. Ils mettent en relief la relation entre l'enseignant, l'élève et le savoir qui est en jeu et qui compose une situation : la situation pédagogique.

Étymologiquement, la pédagogie vient du grec ancien « enfant » et « conduire, mener, élever ». C'est l'art de « conduire un enfant », de « l'éduquer », et de « lui transmettre les connaissances de façon claire et efficace ».

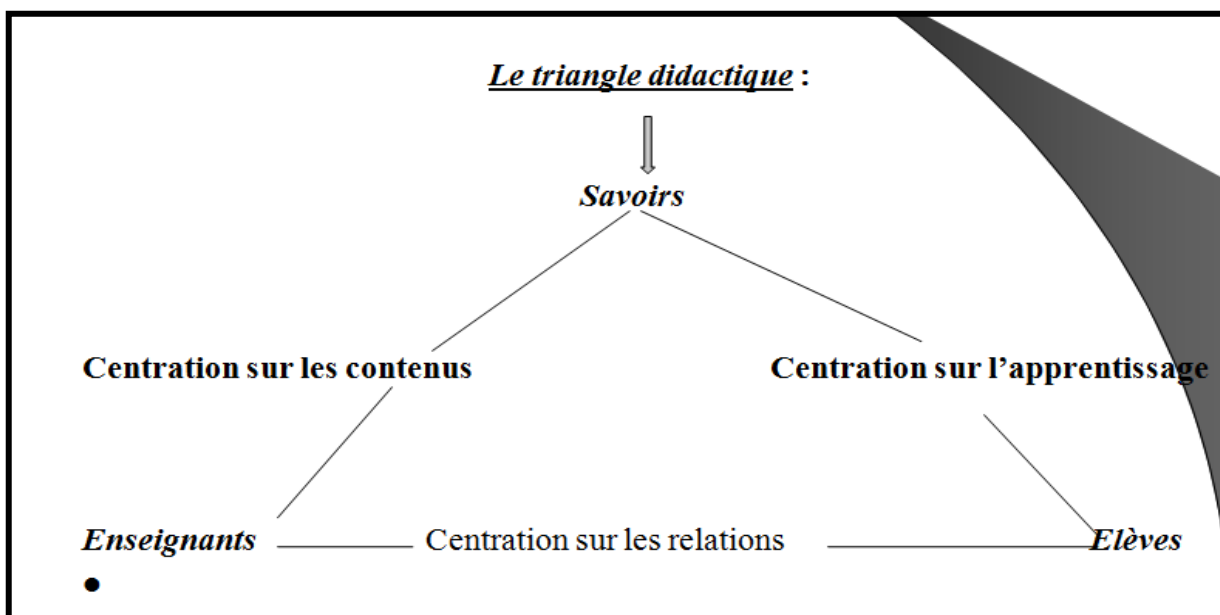
Selon Emile Durkheim cité par Paul Foulquié (1986), « la pédagogie consiste non pas à l'action mais en des théories qui ont pour objet de réfléchir sur les systèmes et procédés d'éducation, pour en apprécier la valeur et, par- là, éclairer et diriger l'action des éducateurs²⁰⁰ ». (E. Claparede)

« L'Écrit au cycle primaire »

Elle met, davantage en avant la posture de l'enseignant, « dans l'action », « dans son style » et « sa manière d'agir » pour être « un facilitateur », « un médiateur de l'appropriation des savoirs par des apprenants ».

Elle s'intéresse plus particulièrement au phénomène " apprendre quelque chose à quelqu'un ".

Cette étude a permis d'établir le schéma d'une situation pédagogique, sous forme d'un triangle dénommé " le triangle didactique " qui se présente comme



suit :

Selon la définition de De Ketele, (1989) , « L'apprentissage est un processus orienté systématiquement vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir ».

En se référant au cours de psychologie d'apprentissage et psychopédagogie²⁰¹, « l'apprentissage se définit comme une activité qui modifie de façon durable les capacités d'un individu. Elle a pour rôle l'acquisition des habiletés motrices, morales ou intellectuelles. » (GBWA VANDELIN)

Dans le cadre scolaire, l'apprentissage revient, à l'acquisition par l'élève, des capacités et des attitudes, suite à l'intervention pédagogique de l'enseignant.

²⁰¹ Cours de psychologie d'apprentissage et psychopédagogie de Dr GBWA VANDELIN, Enseignant à l'ENS de YAOUNDE.

« L'Écrit au cycle primaire »

L'habileté est une troisième caractéristique qui s'ajoute à la situation pédagogique. C'est une capacité ou une qualité acquise qui peut être traduite en comportement observable.

Selon L. Mukam (1996²⁰²)

Une habileté est une capacité intellectuelle ou fonctionnelle qui permet à celui qui la possède, de manifester certains comportements. Il s'agit d'une manière de réagir à la réalité, d'une opération ou d'un processus mental, d'un modèle de pensée ou d'action que l'individu a acquis et emmagasiné dans la mémoire à long terme, à l'issue de la réception et de la transformation de certains stimuli et qui lui confère certaines habitudes ou dispositions de pensée et de travail.

En pédagogie, une méthode est une " certaine manière définie et réfléchie d'enseigner et d'éduquer. De ce fait, une méthode pédagogique a pour but d'organiser les relations entre la pédagogie, l'apprentissage et la didactique .On peut regrouper les méthodes pédagogiques en quatre grands groupes mais seulement deux nous intéressent.

Tableau 18 : Méthodes pédagogiques

Méthodes traditionnelles :		
Les méthodes traditionnelles sont centrées sur l'action de l'enseignant qui a l'initiative et la responsabilité d'organiser et de transmettre les connaissances aux apprenants. L'enseignant parle, explique et dicte le cours et les apprenants se contentent de prendre les notes.		
Principes	Avantages	Inconvénients
<p>La simplicité, l'analyse et la progressivité. Il convient dans tout enseignement de commencer par acquérir les éléments les plus simples :.</p> <p>-Le formalisme et la mémorisation L'analyse simplificatrice permettra d'aboutir à des enchaînements logiques et l'enseignement fera souvent des efforts pour se montrer</p>	<p>-Nous noterons que les avantages sont nombreux pour l'enseignant qui doit :</p> <p>-Préparer sérieusement les cours et les questions qui les accompagnent</p> <p>-Avoir une bonne</p>	<p>– L'apprenant ne fait aucun effort de réflexion et récite ses leçons par cœur.</p> <p>– Ces méthodes développent la passivité et la dépendance chez</p>

²⁰² MINEDUC (2004), Programme de physiques pour le second cycle scientifique de l'enseignement secondaire général.

« L'Écrit au cycle primaire »

<p>déductif.</p> <p>La décomposition en éléments simples favorise la mémorisation et l'élève se contente de répéter ce qui a été enseigné.</p> <p>L'autorité : L'organisation et la maîtrise de la classe reposent sur l'autorité de l'enseignant.</p> <p>-Ces méthodes permettent de former plusieurs élèves en même temps et de couvrir rapidement les programmes.</p>	<p>maitrise de son sujet</p> <p>-Avoir des connaissances en psychologie de l'enfant</p> <p>-Elaborer des questions utiles, convenables; claires et variées</p>	<p>l'élève</p> <p>– L'apprenant ne développe aucun esprit de recherche et de curiosité</p>
Méthodes actives		
Définition	Caractéristiques	
<p>Elles sont centrées sur l'action de l'élève.</p> <p>Elles s'inspirent des recherches en psychologie de l'apprentissage</p>	<p>La prise en compte de la réalité enfantine</p> <p>L'organisation d'une vie scolaire</p> <p>La relation entre l'acte et la pensée</p> <p>Ici il faut valoriser l'apprenant, prendre en compte ses facultés intellectuelles et ses potentialités dans la construction de ses propres connaissances. Comme exemple nous citons :</p> <p>La méthode, par la pratique basée sur un travail d'expérimentation directe (c'est le cas dans les laboratoires lors des séances de travaux pratiques) sous la coordination de l'enseignant.</p> <p>La méthode, par le projet, qui vise à développer chez l'apprenant l'esprit de recherche, de créativité, d'initiative, nécessaire à la réalisation d'un projet.</p>	

La pédagogie, comme science ou l'art d'éduquer les enfants, se veut une « science » dans la mesure où elle cherche à comprendre et à expliquer les faits éducatifs. Le mot technique de la pédagogie fait référence à la didactique. Il englobe, ici, l'usage que le pédagogue fait de son premier outil : lui-même. À partir de là ; les principales voies qui s'ouvrent à l'élaboration d'une pédagogie sont de distinguer les savoirs instruits à un élève, des savoirs construits par une personne.

« L'Écrit au cycle primaire »

Les savoirs instruits sont reliés à la notion d'enseignement, alors que les savoirs construits font appel à l'autonomie de l'enfant. La pédagogie serait davantage du côté « du pourquoi ? » que « du comment ? »

Quelques approches de la pédagogie pour mieux nous éclairer.

Une approche est un mouvement, par lequel, on se dirige, vers quelque chose ou quelqu'un.

C Freinet (1964) écrivain et pédagogue, met au point, une pédagogie originale appelée l'approche Freinienne, basée sur l'expression libre des enfants. Dans ses invariants pédagogiques en 1964, il stipule que : « la voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'école, mais le tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle ».

La démarche pédagogique, préconisée dans les programmes, est une démarche par la découverte qui permet d'enclencher le processus d'apprentissage chez l'apprenant.

Cette méthode, fondée sur le cognitivisme et le socio-cognitivisme s'appuie sur un certain nombre de principes théoriques : (Programme Juin 2011) :

- mettre l'enfant au cœur des apprentissages pour qu'il participe à la construction et la structuration de ses apprentissages,
- proposer des situations d'apprentissages qui permettent à l'élève de prendre conscience de ce qu'il apprend, de comment il apprend et de pourquoi il réussit,
- organiser des temps d'interaction,
- tenir compte de l'erreur.

En effet, comme, le souligne Freinet, « c'est à travers le tâtonnement expérimental que la transmission des connaissances se fait plus aisément. L'enfant doit être l'acteur de son propre savoir ; il faut mettre l'enfant à l'œuvre et non tout simplement le remplir de connaissances ».

Une autre méthode d'enseignement pense que l'éducation doit se faire comme un projet et nous citons, la pédagogue M Montessori²⁰³, qui crée, en 1907, la pédagogie dite Montessorienne. Cette pédagogie du projet est une méthode d'enseignement qui conçoit l'activité pédagogique comme un projet. Le but est

²⁰³ Maria Montessori (1870-1952), docteur en médecine, pédagogue, licenciée en philosophie et en sciences naturelles.

« L'Écrit au cycle primaire »

de produire et de réaliser un projet concret nécessaire ou utile à la vie des apprenants. Pour Montessori,

Le contenu à transmettre à l'enfant doit découler d'un besoin, d'un manque à combler, d'un intérêt pour l'enfant d'où, la conception, la réalisation et la production doivent se préparer longtemps avant avec la participation particulière des apprenants. Leur implication dans la réalisation du projet, leur facilitera la compréhension du contenu à enseigner. L'enfant doit être acteur de son savoir.

Dans la présentation du programme (p103...109), la tutelle rejoint et préconise cette pédagogie du projet appelée « démarche de résolution de situation problème ».

Parmi, les méthodes qui ont connu de constantes évolutions, nous nous arrêtons sur « l'approche par les compétences » puisque c'est un des choix méthodologiques imposé par la tutelle. Nous avons sollicité notre échantillon pour connaître quelle était sa conception de cette notion sur le terrain.

6--2-Conception de l'approche par compétences.

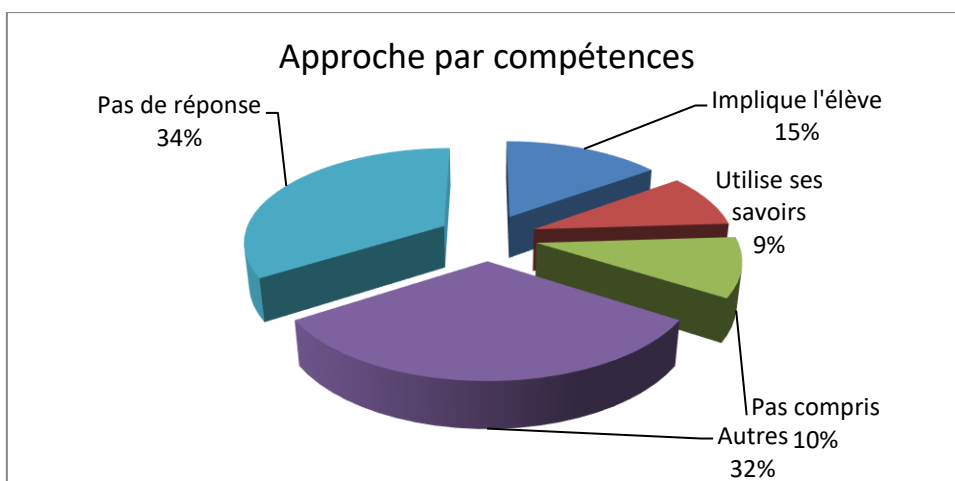


Figure 43 : Conception de l'approche par compétences

Le programme et le guide du maître (Juin 2011) en donne l'explication suivante :

L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations- problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les

« L'Écrit au cycle primaire »

savoirs et sur les connaissances à faire acquérir»²⁰⁴, Les compétences sont un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir être qui deviennent les buts de l'enseignement/apprentissage à partir de de compétence décrit un degré d'acquisition de la compétence terminale ; il est une étape intermédiaire vers la maîtrise de la compétence terminale. Ce niveau de compétence devient un socle, un acquis validé sur lequel s'appuiera l'apprenant pour atteindre le niveau suivant. situations-problèmes qui composent des situations d'apprentissage. Ainsi, l'élève est-il amené à construire ses savoirs et à organiser efficacement ses acquis (soit un ensemble de ressources) pour réaliser un certain nombre de tâches.

Si on parle de « compétences » dans le milieu de l'éducation, c'est pour mettre l'accent sur le développement personnel et social de l'élève. C'est donc dans la perspective d'une appropriation à la fois durable et significative des savoirs que s'impose, dans les programmes, l'entrée par les compétences.

Dans cet esprit, le programme se présente selon l'architecture suivante :

Compétence globale ↔ compétences terminales ↔ niveaux de compétences

La compétence globale « est un objectif que l'on se propose d'atteindre au terme d'un parcours scolaire dont l'étendue est à définir en fonction de l'organisation du cursus. Elle est l'équivalent de l'objectif terminal d'intégration tel que défini par J. M., De Ketele et repris par X., Rogiers. »(juin 2009), Par cursus, on entendra selon le cas, tout le cycle, un palier de ce cycle ou une année.

La compétence terminale décrit un degré d'acquisition de la compétence globale ; elle est une étape intermédiaire vers la maîtrise de la compétence globale. Cette compétence terminale devient un socle, un acquis validé sur lequel s'appuiera l'apprenant pour aborder une autre étape.

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. Ce niveau de compétence devient un socle, un acquis validé sur lequel s'appuiera l'apprenant pour atteindre le niveau suivant.

Les réponses données par notre échantillon nous laissent « insatisfaits ». Nous aurions aimé qu'elles soient plus explicites, plus détaillées, qu'elles nous en apprennent un peu plus sur la conception que les enseignants se font sur cette notion. Elle est, tout de même, nouvelle dans le domaine éducatif algérien.

Cette nouvelle approche a pris au dépourvus tous les acteurs²⁰⁵, tous paliers confondus

L'application, de cette nouvelle approche, sur le terrain, étant imposée, nous avons voulu savoir ce que les enseignants de notre échantillon en pensaient et pourquoi.

²⁰⁴ cf. Référentiel Général des Programmes.

²⁰⁵ Par « acteurs », nous entendons le personnel enseignants, encadreurs et les chefs d'établissements.

« L'Écrit au cycle primaire »

6-3-L'approche par compétences est la solution ou une des solutions à l'enseignement du français au primaire ?

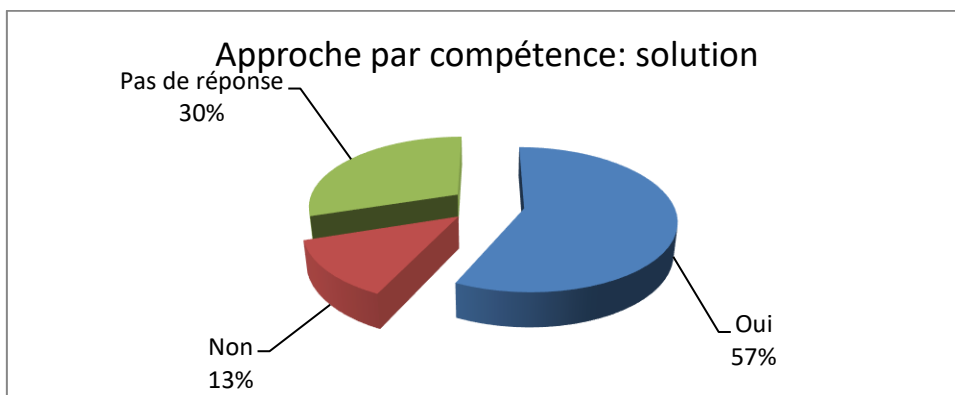


Figure 44 : L'approche par compétence est la solution ou une des solutions à l'enseignement du français au primaire

6-3-Pourquoi?

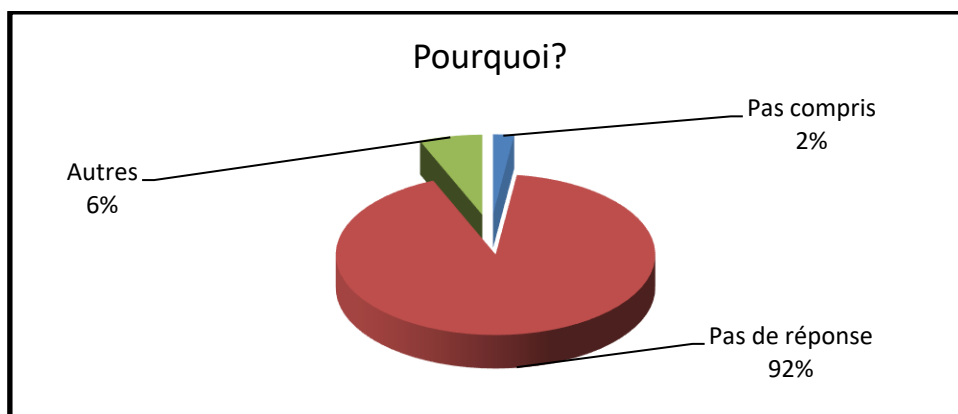


Figure 45 : Pourquoi ?

Quelque soit la réponse donnée, aucune des réponses choisies (oui ou non) n'a été justifiée par notre échantillon.

Poser cette question était primordiale pour nous, car c'est la base de l'enseignement en Algérie. Les réponses de notre échantillon auraient dû être plus explicites et plus détaillées mais hélas, ce ne fut pas le cas. Nous allons donc nous intéresser de plus près à cette nouvelle notion²⁰⁶ et essayer de voir comment « l'approche par compétences » est vue et est analysée par les spécialistes ailleurs que chez nous et quel avenir lui réserve-t-on.

²⁰⁶ La définition de « l'approche par compétences » est déjà donnée comme ligne directrice par la tutelle dans le programme.

« L'Écrit au cycle primaire »

Dans un article, P Perrenoud²⁰⁷ (2000), aborde la question et s'interroge sur l'approche par compétences : « L'approche par compétences durant la scolarité obligatoire : effet de mode ou réponse décisive à l'échec scolaire ? »²⁰⁸ Voir en annexe Y le détail de cet article.

Dans cette partie de notre travail, nous approfondissons la notion de « l'écrit », point primordial de notre thèse, en sondant notre échantillon sur leur conception de l'écrit et de son apprentissage.

7-Qu'est-ce que l'écrit ?

L'objectif de notre travail est de comprendre et d'analyser les stratégies d'apprentissage de l'écrit au primaire, chez nos enseignants et leurs applications sur le terrain, en nous basant, sur ce qui est préconisé par les spécialistes dans le domaine.

Lors de nos différentes lectures, nous remarquons que les chercheurs s'accordent à dire qu'« écrire » n'est pas dissociable de « lire » et ajoutent que c'est « le recto et le verso ».

Dans la vie quotidienne, l'écrit abonde et interpelle chaque individu. Il l'incite à posséder une connaissance minimale et fonctionnelle de sa langue en sachant lire, ne serait-ce que pour faire face aux écrits professionnels. Savoir lire est une nécessité pour affronter le monde d'aujourd'hui.

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur cette notion de « qu'est-ce que lire ? » toujours liée à la notion de « l'écrit ».

La question posée portait sur la conception de l'écrit, chez nos enseignants

7-1-Conception de l'écrit.

²⁰⁷ http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html

²⁰⁸

www.unige.ch/.../php_2000/2000_22.html

« L'Écrit au cycle primaire »

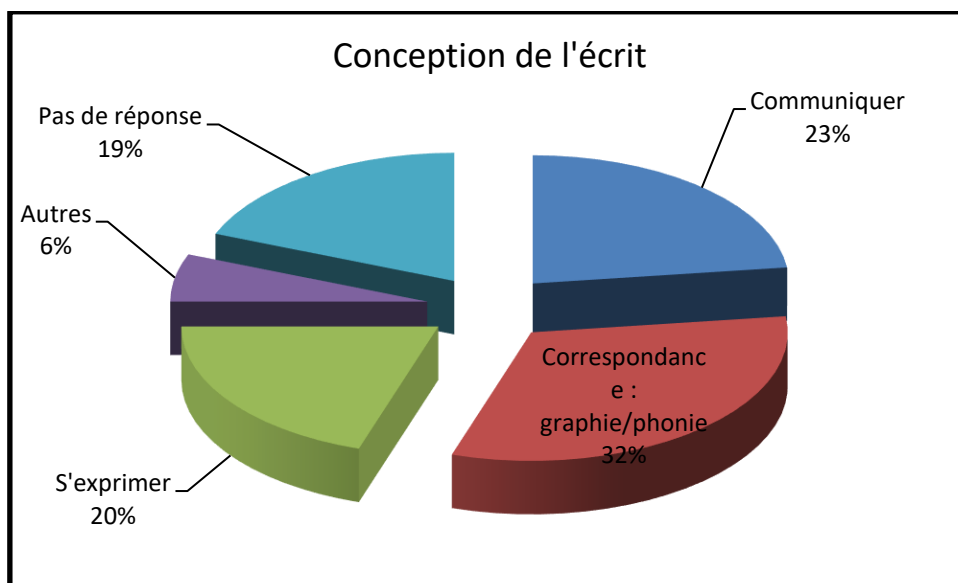


Figure 46 : Conception de l'écrit

Le concept de l'écrit pour 23% de notre échantillon est « la communication ».

20% pense que c'est le moyen de s'exprimer et pour 32%, c'est la correspondance entre la graphie /la phonie.

L'écrit nécessite un apprentissage mettant en œuvre plusieurs étapes. Notre intérêt ciblera deux moments de cette acquisition : « comment et à quel moment ? »

Avant , de voir ce qui se fait réellement sur le terrain en Algérie, indiquons, que les niveaux des élèves à l'étranger ne sont pas toujours équivalents aux nôtres.

Dans un dossier G. Chauveau (N°479) fait une analyse précise de ce qui est à travailler dans l'apprentissage de l'écrit, dans l'organisation et le déroulement de cet enseignement.

L'enfant apprenti lecteur n'est pas confronté à un seul objet d'apprentissage : « le savoir-lire mais fait face à cinq objet d'étude ».

Toujours en citant l'auteur, nous reprenons les cinq objets d'enseignement:

1-Le code écrit regroupe, les correspondances grapho-phoniques, la combinatoire l'assemblage des lettres/sons), et les règles graphiques (l'orthographe, au sens large).

2-Le système d'écriture nécessite

2-1-L'activité de lecture : les façons de faire et les procédés du lecteur, les opérations et les savoir-faire en jeu dans l'acte de lire.

« L'Écrit au cycle primaire »

- 2-2-Le savoir lire.

- 2-3-L'activité de production écrite : les façons de faire et les procédés de l'écrivain, les opérations et les savoir-faire en jeu dans la production d'écrits.

2-4-Le savoir écrire.

2-4-1-La culture écrite : l'accès aux objets culturels et aux pratiques culturelles de l'écrit (le livre, les journaux, la littérature enfantine, etc.), la fréquentation des « lettrés » (les habitués de l'écrit). Le monde écrit.

2-4-2-La pensée écrite : le mode de pensée, les outils et les méthodes de travail, propre à l'écrit (faire une liste, un schéma, un résumé, chercher une réponse dans une encyclopédie, prendre des notes, etc.). L'écrit outil intellectuel. »

G. Chauveau, souligne, que l'ensemble de ces objets, peut-être appelé l'écrit. L'apprentissage de la lecture qu'il préfère appeler « l'apprentissage de l'écrit » est constitué de cinq sous apprentissages:

1- Un objet linguistique qui regroupe : les connaissances sur le code écrit, sur la « mécanique » de la langue écrite, le système d'écriture (matériau): correspondance grapho-phoniques ; combinatoire (assemblage des lettres-sons) ; les règles graphiques (orthographe au sens large) ;

2- Un objet technique : le savoir-lire (savoir retraiter des informations écrites, maîtriser les techniques de la lecture – compréhension de petits textes) ;

3-Un second objet technique : (savoir reproduire des informations écrites, maîtriser les opérations en jeu dans l'acte de production d'écrit) ;

4-Un objet culturel : les pratiques de la lecture écrite, la culture écrite, le monde de l'écrit ;

5-Un objet intellectuel : la pensée écrite, l'intelligence écrite, les manières d'apprendre et de penser avec l'écrit.

Pour maîtriser l'entrée dans l'écrit, point essentiel de notre thèse, l'élève passe par plusieurs étapes, abordées par C Morlet,²⁰⁹ qui s'inspire d'ouvrages de G.Chauveau.²¹⁰ Elle explicite les différentes étapes, en détaillant les différents

²⁰⁹ Clothilde MORLET, Conseillère pédagogique, Circonscription d'Aulnay-Sous-Bois

²¹⁰ Voir les ouvrages dans la bibliographie.

« L'Écrit au cycle primaire »

composants des cinq objets qui nous permettront de faire un travail comparatif avec le terrain.

Dans sa conférence, G. Chauveau rappelle, que l'entrée dans l'écrit, commence bien avant six ans (âge de la scolarité aussi bien en France que chez nous).

D'abord, la rencontre avec l'écrit qui se fait pendant la « phase pragmatique » où « l'enfant n'est pas passif, mais co-lecteur ». « Ces moments d'imitation (imiter la lecture et la production écrite) sont fondamentaux car ils favorisent l'installation de comportements, d'habitudes avant de mettre en place des compétences ».

La seconde « phase compréhensive puis projective » est une période de questionnement, de réflexion sur l'écrit et la compréhension.

L'auteur ajoute, que c'est le moment, où l'enfant (entre 5 et 6 ans GS) commence « à réfléchir », « à s'interroger », « à penser sur l'écrit » et se pose trois questions :

- Comment marche le système écrit, le code ? (dominante linguiste)
- A quoi ça sert de lire, d'écrire ? Pourquoi lit-on et écrit-on ? ?
- Quels sont mes buts, mon projet de lecteur ? (Cette dominante culturelle renvoie à la notion de « projet de lecteur » développée par G. Chauveau (2004))
- Comment lire ? (dominante technique)

7-2-Signification que revêt l'apprentissage de l'écrit

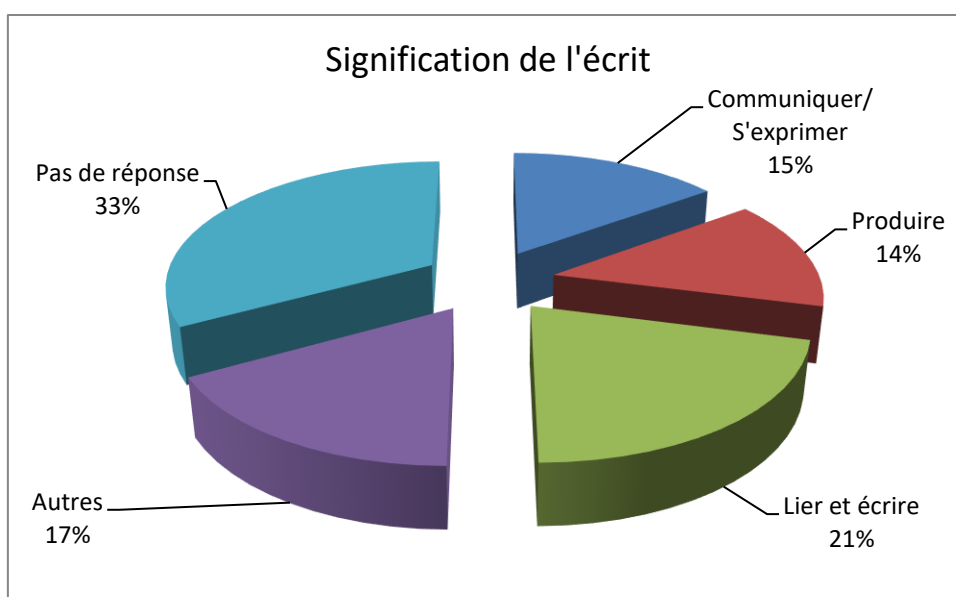


Figure 47 : Signification que revêt l'apprentissage de l'écrit

« L'Écrit au cycle primaire »

Nous citons quelques stratégies d'enseignement et d'apprentissage à titre de suggestions et commenterons les réponses de notre échantillon données aux deux questions posées.

- Quelle signification revêt pour vous l'apprentissage de l'écrit ? ²¹¹
- Quelles sont les compétences et processus mobilisés ?²¹²
- Quelles sont les compétences et processus mobilisés par les élèves dans l'apprentissage de la lecture et de l'entrée dans l'écrit à la maîtrise ? ²¹³

Les activités dirigées, de lecture et de réflexion, sont un processus qui permet aux élèves d'établir des objectifs et de faire des prévisions à propos des textes qu'ils lisent.

L'apprentissage coopératif, en petits groupes, est une façon d'organiser les expériences du programme d'études, afin d'assurer la participation des élèves et l'interdépendance des tâches d'apprentissage. Nous savons, que les élèves ont besoin de l'orientation et de l'appui de l'enseignant afin d'apprendre comment travailler en collaboration, de façon efficace et organisée.

L'apprentissage expérientiel, centré sur l'élève, vise le processus autant que le produit et favorise l'objectivation. Il implique la réflexion personnelle sur une expérience à l'intérieur ou à l'extérieur de la salle de classe. Cet apprentissage fait appel, à des activités réelles, résultant dans un apprentissage inductif. Il peut s'appliquer dans d'autres contextes. Par exemples lors d'excursions dans le cadre des sorties sur le terrain ²¹⁴, des expériences ²¹⁵, des jeux de rôles et de simulation ²¹⁶, élaboration de maquettes ²¹⁷ Le compte rendu de lecture²¹⁸ décrit les rapports, réfléchis et personnels, que les élèves ont avec des idées, des émotions, le langage et les expériences qui se rapportent à un texte littéraire.

Le contrat d'apprentissage est un plan d'activités négocié entre l'enseignant et les élèves. Il vise à répondre aux besoins et aux intérêts d'un élève ou d'un petit groupe d'élèves. Par exemple, un contrat d'apprentissage peut résumer, élargir ou modifier les attentes du programme, ou modifier le cadre et les attentes sur le plan de l'apprentissage.

²¹¹ www.cndp.fr/.../01-actualite/c-en-parle06.asp

²¹² www.cndp.fr/.../01-actualite/c-en-parle06.asp

²¹³ www.cndp.fr/.../01-actualite/c-en-parle06.asp

²¹⁴ Projet 1 « Faire connaître des métiers », Programme de 5AP.

²¹⁵ Projet 4 « Lire un texte prescriptif », Programme 5AP.

²¹⁶ Projet 2 « Lire et écrire un conte », Programme 5AP.

²¹⁷ Projet 3 « Lire et écrire un texte documentaire », Programme 5AP.

²¹⁸ Cette activité peut motiver les élèves à lire, pourquoi pas ?

« L'Écrit au cycle primaire »

Ce contrat d'apprentissage n'est pas au programme. Comme nous l'avons expliqué tout au long de ce travail, il n'est pas question de « négocier » ou de « modifier » le programme. Il faut l'appliquer. La tutelle est la seule habilitée à définir les besoins ou les attentes de l'élève. Ce comportement est regrettable. Sur le territoire national, dans une classe, les élèves forment, sur tous les plans, des groupes hétérogènes, et non homogènes.

Dans ce nouveau processus, l'apprentissage est centré sur l'élève. Il doit, faire face à des situations problèmes. La définition de problèmes, est une composante, de la résolution de problèmes qui permet aux élèves et à l'enseignant non seulement de résoudre des problèmes, mais également d'appliquer leur créativité, en leur esprit critique, à l'élaboration de nouveaux problèmes qui stimulent la réflexion des autres élèves.

Dans les directives officielles, l'élève est au centre des apprentissages. « Il est impliqué et participe au processus d'acquisition des connaissances » mais ce n'est pas le cas sur le terrain. L'élève subit ce processus, sans application d'un esprit critique, et encore moins, avec un esprit créatif.

Les discussions sont des échanges structurés qui permettent aux élèves « d'explorer des sujets de réflexion », « de réagir à des idées », « de traiter des informations » et « d'articuler leurs réflexions dans des échanges verbaux » avec les enseignants et les autres élèves.

Ces dernières sont une activité que ne peuvent se permettre les enseignants, qui se plaignent des classes surchargées et de l'horaire insuffisant.

L'enseignement assisté par ordinateur, donne l'occasion aux élèves d'utiliser un ordinateur afin d'acquérir de nouvelles connaissances ou d'approfondir la matière qu'ils ont déjà étudiée.

Cet enseignement est presque impossible car comme nous l'avons dans notre enquête les moyens pédagogiques mis à la disposition du personnel enseignant se résument aux directives officielles et aux manuels de l'élève. L'ordinateur, quand il existe, se trouve dans le bureau du chef de l'établissement. Il n'est pas accessible aux enseignants et encore moins aux élèves.

L'étude de cas d'un problème concret est choisie et étudié par les élèves. L'étude de cas peut être réalisée à partir d'un problème réel ou simulé. L'étude de cas fait, souvent, appel un jeu de rôle, qui permet aux élèves de comprendre clairement le problème et de déterminer des solutions possibles.

Pour cerner les stratégies d'apprentissage mises en place, sur le terrain, par notre échantillon, nous l'avons sollicité pour répondre à cinq questions posées et

« L'Écrit au cycle primaire »

analysées lors d'une conférence donnée par le PIREF²¹⁹ qui réunissait plusieurs sommités du domaine.

Notre choix, s'est porté sur cette conférence, car le contenu ciblait les compétences, les processus, l'organisation, l'analyse des stratégies à mettre en place pour entraîner dans l'écrit au primaire. Nous allons comparer et analyser les réponses données par notre échantillon et celles du collectif de ces spécialistes de l'éducation qui eux-mêmes n'étaient pas toujours d'accord entre eux.

Au programme de cette conférence étaient ciblés sous forme de questions, cinq points relevant des stratégies d'apprentissage de l'écrit au primaire. Nous les présentons dans ce tableau 19 joint en annexe Z.

7-3-Compétences et processus mobilisés par les élèves dans l'apprentissage de la lecture et de l'entrée dans l'écrit à la maîtrise.

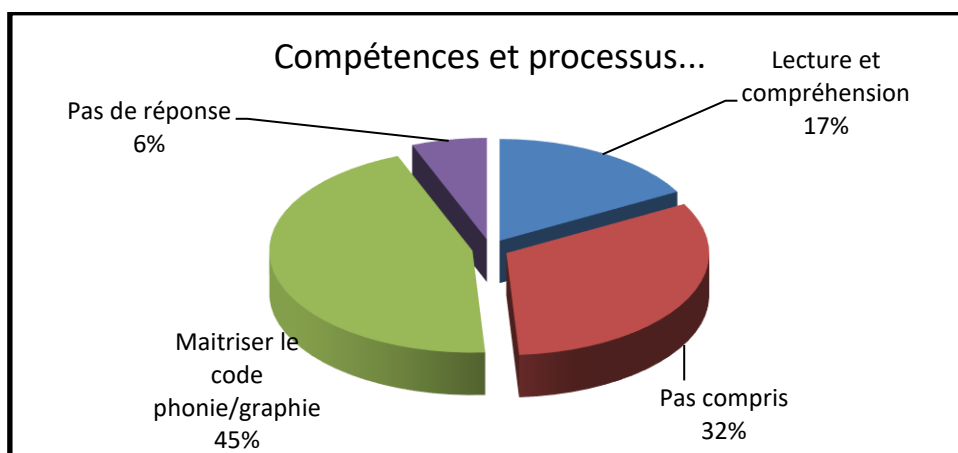


Figure 1 : Compétences et processus mobilisés par les élèves dans l'apprentissage de la lecture et de l'entrée dans l'écrit à la maîtrise

A cette question, deux réponses sont à retenir. 32% n'ont pas compris la question et ont répondu n'importe quoi.

17% préconisent « Lecture et compréhension » et 45% « maitriser le code graphique/phonique ». Telles sont les stratégies utilisées par les enseignants qui ont répondu à la question.

L'auteur précise que sa conception de la lecture, est une conception qui est à la fois langagière et culturelle.

²¹⁹ PIREF : Programme Incitatif de Recherche en Education et Formation

« L'Écrit au cycle primaire »

Il précise que la lecture n'est pas « une activité de correspondance, terme à terme, entre une forme graphique et une forme orale. Ce qu'on a tendance à appeler, aujourd'hui, l'activité de décodage où il est demandé à l'élève d'oraliser mot à mot un texte » mais « une activité de traitement d'une production langagière, d'un message verbal mis par écrit ».

G.Chaveau insiste sur la compréhension et non sur le déchiffrage ou le décodage car » il faut se poser la question : « Qu'est-ce que cela veut dire ? »

Il explique, que dans une activité langagière, lire « c'est traiter un message verbal mis par écrit, un texte ou un minimum de phrases et être capable de le comprendre, de le reconstruire et de le redire. »

A la compréhension, il lui associe le côté culturel « car l'enfant doit avoir une motivation, un intérêt pour lire quelque chose car « lire c'est être capable de lire sur différents supports ».

A Content²²⁰ explique .

Lire c'est construire du sens et pas seulement déchiffrer ... Un entraînement systématique à la relation entre graphèmes et phonèmes doit être assuré afin de permettre à l'élève de déchiffrer, de relier le mot écrit à son image auditive et à sa signification possible. Il est indispensable de développer le plus vite possible l'automatisation de la reconnaissance de l'image orthographique des mots. Cet apprentissage exige de conjuguer lecture et écriture....Savoir reconnaître des mots ne suffit pas pour lire une phrase ou un texte. Les élèves doivent apprendre à traiter l'organisation d'une phrase ou d'un texte écrit. Ils doivent aussi acquérir le lexique et les connaissances nécessaires pour comprendre le propos des textes qu'ils sont invités à lire. La lecture doit être prolongée et affermie par un travail régulier de production d'écrits

La deuxième question comprenait trois points :

Organisation et planification de l'enseignement de la lecture / dosage des différentes composantes de cet ensemble / pertinence des différentes méthodes

7-4-Organisation et la planification de la lecture, le dosage des différentes composantes de cet ensemble et la pertinence des différentes méthodes.

²²⁰ Chargé de cours en psychologie cognitive à l'université libre de Bruxelles.

« L'Écrit au cycle primaire »

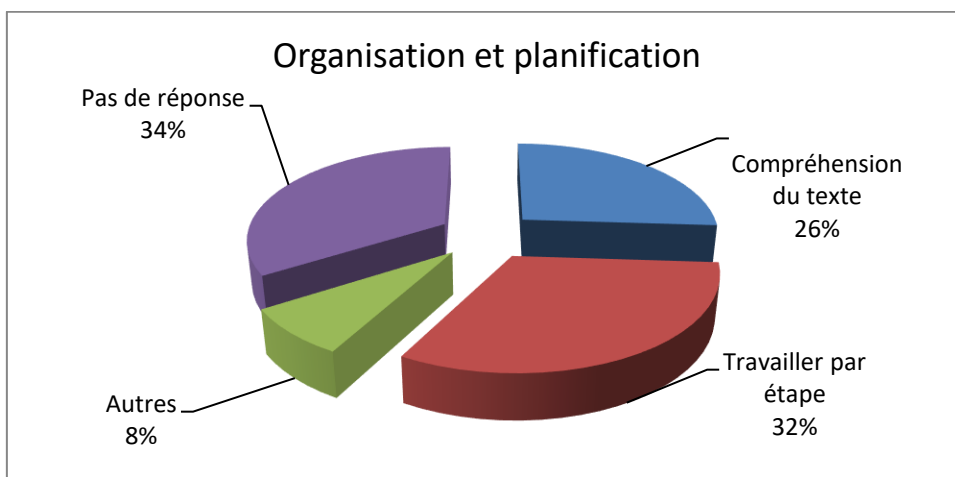


Figure 2 : Organisation et la planification de la lecture, le dosage des différentes composantes de cet ensemble et la pertinence des différentes méthodes.

Pour l'organisation et la planification de l'enseignement de la lecture, aux différentes étapes de la scolarité primaire :

- 26% répondent qu'elle passe par « la compréhension du texte »,
- 32% penchent pour « le travail par étapes »,
- (34%) n'ont pas jugé utile de répondre.

Le deuxième point abordait « le dosage des composantes »

7-5-Dosage des composantes.

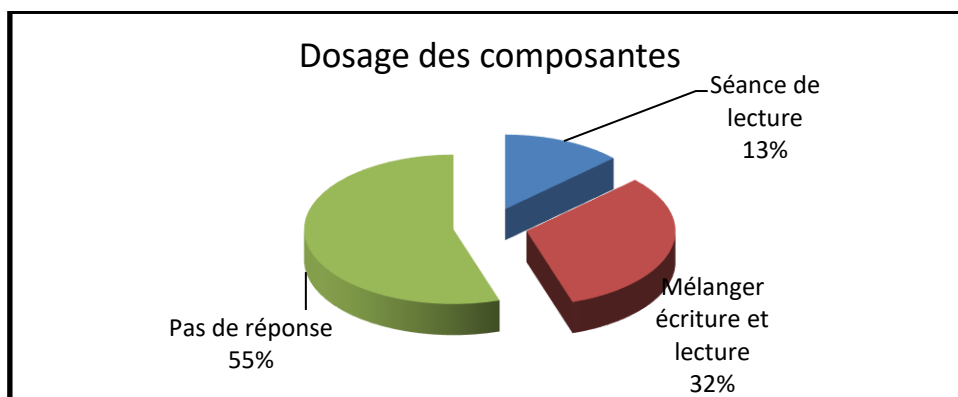


Figure 3 : Dosage des composantes

Les réponses obtenues à cette question, abordant le dosage des différentes composantes sont les suivantes :

- 13% du panel jugent qu'il faut des « séances de lecture »,
- 32% pensent qu'il faut « mélanger écriture et lecture ».

« L'Écrit au cycle primaire »

Plus de la moitié n'a pas donné de réponse.

La troisième question abordait le « comment ? » et le « pourquoi ? » de l'articulation de la lecture avec celui de la production écrite.

7-6-Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production écrite aux différentes étapes de scolarité primaire

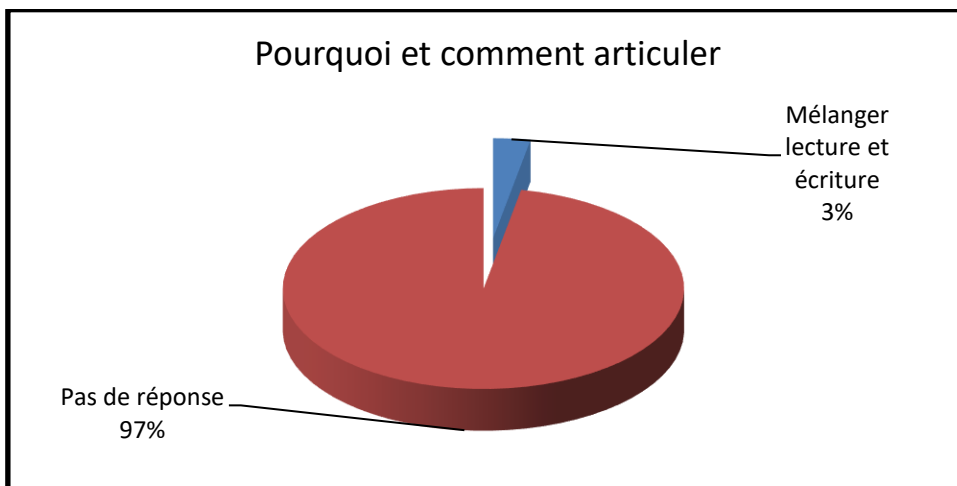


Figure 4 : Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production écrite aux différentes étapes de scolarité primaire.

3% des enquêtés ont répondu qu'il faut « mélanger lecture et écriture » sans plus de détails contre 97% qui sont restés sans réponse.

. Une question nous interpelle :y-a-t-il un problème de transfert chez nos élèves ? Nous répondrons ultérieurement .à cette question

La quatrième question ciblait la facilité, le développement et l'évaluation de la compréhension des textes aux différentes étapes.

7-7-Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire.

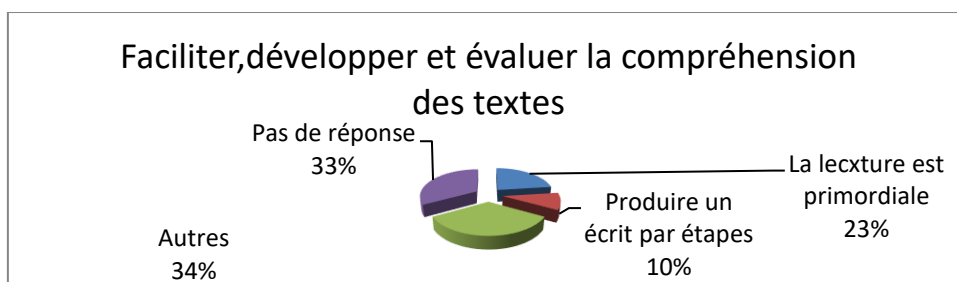


Figure 5 : Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire.

Les réponses données par le collectif de cette conférence du PIREF sont en annexe A1

Avant d'aborder le cinquième et dernier point de la conférence, nous avons sondé notre échantillon sur la réalité du terrain.

7-8-Obstacles rencontrés par les élèves en difficultés dans l'apprentissage de la lecture.

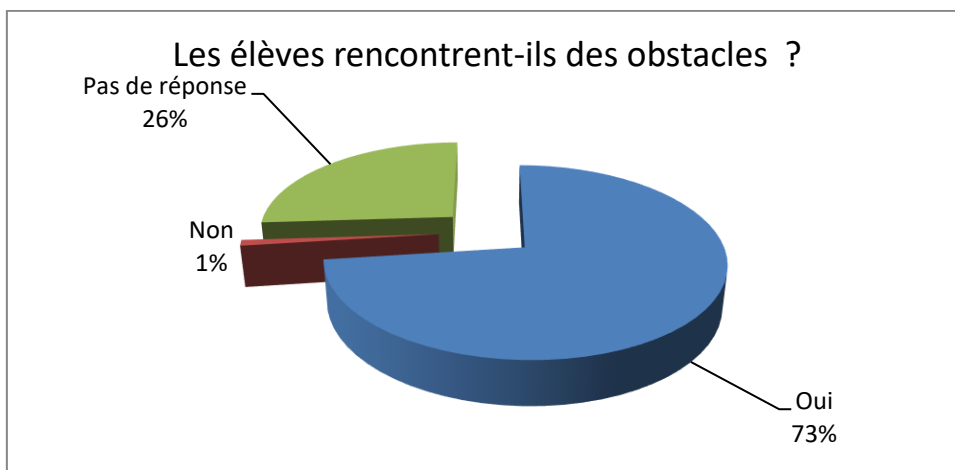


Figure 6 : Les élèves en difficultés rencontrent-ils des obstacles dans l'apprentissage de la lecture

73% reconnaît que les élèves, en difficulté, rencontrent des obstacles dans l'apprentissage de la lecture.

Les obstacles, que l'élève algérien peut rencontrer, dans son apprentissage de la lecture, en langue française, pourraient s'expliquer par l'apprentissage de la lecture qu'il a d'abord eu en langue arabe pendant deux années et qui diffère de celui du français.

A-S. Besse (2007) membre du CRCC,²²¹ dans son travail de recherche, sur l'analyse de l'évolution des connaissances graphophonologiques, graphomorphologiques et grapho-syntaxiques, implicites et explicites et la contribution de ces connaissances à la lecture en arabe vocalisé et en portugais langue première., souligne que « les élèves de langue arabe se focalisent davantage sur la structure morfo- dérivationnelle en racine/schème que sur le marquage flexionnel » et ajoute que « si les connaissances morphologiques jouent un rôle sur la reconnaissance des mots écrits quelle que soit la langue, on remarque que ce sont celles les plus écontextualisées qui interviennent en arabe. ».

²²¹ CRCC - Centre de Recherches en Psychologie Cognition et Communication. UHB .

« L'Écrit au cycle primaire »

Elle explique que « la contribution des connaissances grapho-morpho-dérivationnelles à la compréhension de phrases en arabe souligne là encore l'importance de la morphologie dans cette langue écrite. »

Cette question a été posée, parce qu'elle va de pair, avec l'écrit comme le précisent les spécialistes dans le domaine.

Nous avons sollicité notre échantillon sur les trois aspects soulevés dans ce cinquième et dernier point:

7-9-Obstacles rencontrés par les élèves en difficultés dans l'apprentissage de la lecture

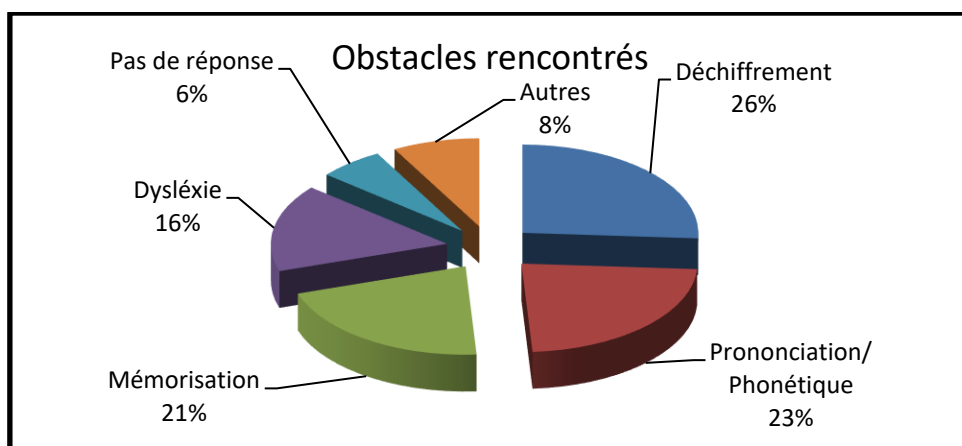


Figure 7 : Obstacles rencontrés par les élèves en difficultés dans l'apprentissage de la lecture

Les obstacles rencontrés par notre échantillon sur le terrain sont de quatre ordres :

La difficulté de déchiffrer pour 26%, celle de la mémorisation pour 21%. la gêne dans la prononciation pour 23%, et 16% font face au problème de la dyslexie.

Les obstacles relèvent de deux domaines : celui de la phonétique pour le déchiffrement et la prononciation, et celui du cognitif pour la mémorisation et la dyslexie.

Une fois les obstacles identifiés, nous lui avons demandé, comment les analyser.

7-9-Comment analyser ces obstacles

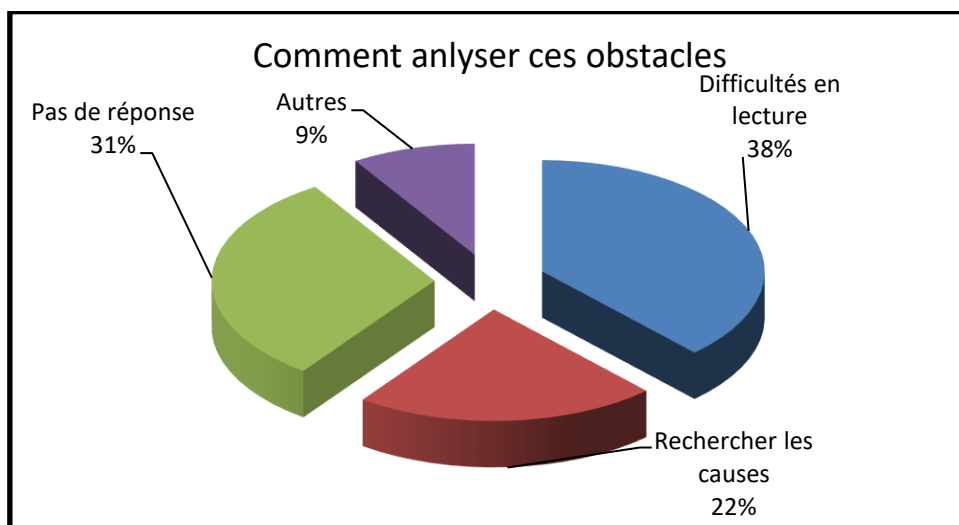


Figure 8 : Comment analyser ces obstacles

38% avancent que les difficultés se trouvent dans la lecture.

31% pensent qu'il faut chercher les causes car ils ne les connaissent pas.

31% ne répondent pas.

Pour mieux comprendre, nous citons N Robine²²² qui distingue, à partir d'études concernant des enfants en difficulté, deux facteurs principaux détaillés en annexe A2 :

Nous résumons, dans le tableau ci-dessous, les questions du jury et les réponses apportées par les membres de cette commission jointes en annexe A3 dans le tableau 20 .

7-10-Suggestions pour agir.

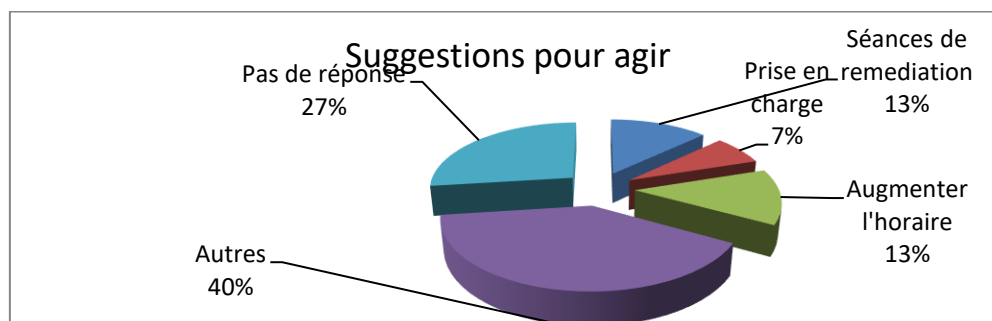


Figure 9 : Suggestions pour agir.

²²²Ingénieure de recherche en sciences de l'information et de la communication à l'université de Bordeaux 3,

« L'Écrit au cycle primaire »

Conclusion

Nous constatons que notre échantillon et le collectif retiennent que les compétences et les processus mobilisés par les élèves dans l'apprentissage de la lecture et de l'entrée dans l'écrit à la maîtrise sont « la lecture », « la compréhension » (17% pour notre échantillon) est la maîtrise du code phonie/graphie (47% pour notre échantillon).

Chauveau (2004) attire notre attention sur le fait que certains élèves savent lire mais ne comprennent pas ce qu'ils lisent et ne savent lire que le contenu de leur manuel et pour cela elle précise que « lire c'est être capable de lire sur différents supports ».

Un autre point important est abordé par le collectif, à savoir la motivation, car « lire est aussi une activité culturelle : l'enfant doit avoir un intérêt pour lire quelque chose ».

Précédemment nous avons défini la motivation (p.) un élément phare de l'incitation à la lecture, des conditions dans lesquelles il fallait la mener et nous avons vu, hélas que notre échantillon ignore complètement son existence, son utilité et surtout n'avait ni le temps (horaire insuffisant), ni les compétences, ni les moyens (pas de bibliothèques, pas de sorties pédagogique...) pour la développer chez l'enfant.

Pour les 47% du panel restant, les compétences et processus mobilisés passent par la maîtrise du code phonie/graphie. Cette pratique de la lecture n'est plus d'actualité si on ne lui associe pas la compréhension.

Le collectif rappelle ,qu'autrefois, la lecture était une activité de décodage où « l'enfant devait oraliser mot à mot un texte » et le résultat auquel on aboutissait était la formule suivante : « cet enfant sait lire mais ne comprend pas ce qu'il lit ».

Et comme le souligne A Content²²³ : « Les élèves doivent acquérir le lexique et les connaissances nécessaires pour comprendre les propos du texte, apprendre à traiter l'organisation du support écrit car savoir reconnaître les mots est insuffisant pour lire une phrase ou un texte ».

Nous concluons par cette formule de Jean Emile Gombert que nous partageons : « Lire est une résultante du décodage et du savoir questionner et explorer le texte par un traitement sémantique ».

« L'Écrit au cycle primaire »

Comme dernière question, nous avons demandé à notre échantillon de nous donner son sentiment sur nos deux questionnaires

Sentiment sur le sondage.

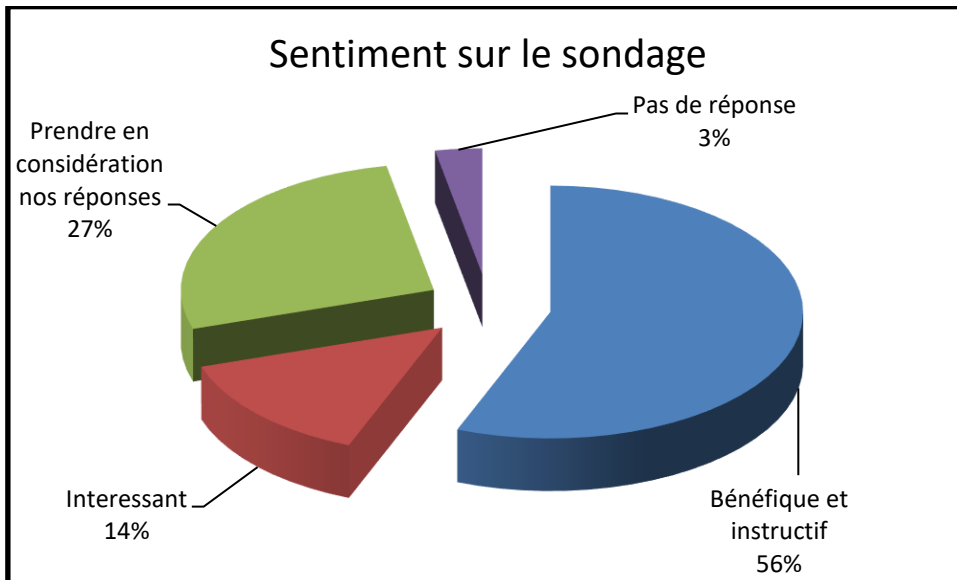


Figure 10 : Sentiment sur le sondage.

Sans commentaires

CONCLUSION

CONCLUSION : BILAN ET PERSPECTIVES

L'objectif de notre recherche de thèse consistait à analyser les stratégies d'enseignement/apprentissage de l'écrit en FLE mises en place par un échantillon d'enseignants du cycle primaire

Si notre premier **Chapitre** nous a permis de poser les bases de notre recherche, c'est parce que nous sommes inspirée d'une conférence mondiale sur l'éducation pour tous tenue à JOMTIEN²²⁴. Elle nous a éclairée sur les conditions et les exigences requises dans le domaine de l'éducation.

Comme nous l'avons précisé (p:28), seuls quatre indicateurs sur les dix- huit ont retenus notre attention car ils nous ont permis de procéder à une analyse comparative afin de constater l'évolution du système éducatif et le rôle assigné à l'enseignant du FLE depuis 2000

Nous présentons cette comparaison dans le tableau suivant :

Années	Conditions de recrutement de la tutelle	Réalité sur le terrain
1962/1994	Titulaire du bac+ épreuves du CAP	1 ^{ère} enquête : CEM :4%/Lycée 35% et 61% sont des universitaires. 44% ont une licence d'enseignement. 2 ^{ème} enquête : 3AS :13%, ITE : 29%, université : 37% dont 6% licence de français.
1970/1995	Niveau de 3AS+formation un an à ITE ²²⁵	
1995/1998	Titulaire du Bac +formation un à ITE	
1998	Titulaire du Bac+ formation 2 ans ITE	
2000/2014	Titulaire du Bac+ 3ans à l'ENS ²²⁶	
	Titulaire aussi d'une licence	

²²⁵ ITE : Institut de Technologie de l'Education.

²²⁶ ENS : Ecole Normale Supérieure

« L'Écrit au cycle primaire »

Nous constatons que depuis 2000, une majorité d'enseignants du cycle primaire ont, au minimum, le niveau de la 3AS et au maximum le niveau universitaire c'est-à-dire sont titulaires d'une licence. Notons que seulement 6% sont licenciés en langue française.

Comme nous l'avons signalé dans le **Chapitre II** et **III**, nous savons par expérience que les personnes licenciées en FLE sont susceptibles d'avoir quelques notions d'enseignement et d'apprentissage de la production écrite, certains modules y font référence. Dans leur cursus les autres licenciés ou ingénieurs sont loin du domaine de l'enseignement même si c'est du primaire qu'il s'agit.

La seconde partie de notre premier **Chapitre** a été consacrée aux trois réformes que notre système éducatif a connues après les années 70. Nous avons survolé la première et nous nous sommes attardée sur la deuxième et la troisième qui représentaient un intérêt pour notre enquête, car la majorité des participants de notre échantillon étaient concernés par ces deux réformes.

Les objectifs de l'enseignement du français, stipulés dans les textes de la tutelle précise ceci :

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 (dont le français) 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.»
(p :19)

Dans le « Projet pédagogique », il est stipulé par la tutelle que le rôle de l'enseignante ou l'enseignant est de :

- tenir compte des besoins et des intérêts des apprenants,
- d'agir comme médiateur et non comme dispensateur de savoir
- de négocier avec les apprenants les objectifs et les besoins.

« L'Écrit au cycle primaire »

Les résultats obtenus à l'issu de nos deux enquêtes, indiquent que les objectifs ne sont guère réalisables. Certes, dans les textes, l'apprenant est au centre des apprentissages et pour cela il doit s'impliquer, devenir un partenaire actif et apprendre à apprendre par une recherche personnelle, donc réagir selon ses besoins. Or ce n'est guère le cas puisque l'enseignante ou l'enseignant ne fait qu'appliquer le programme et suivre les contenus des manuels, qui, comme nous l'avons souligné étaient loin de la réalité de l'élève surtout concernant le choix des supports.

L'enseignant n'est pas un médiateur mais un canal de transmission de savoir car ce dernier ne négocie rien avec les élèves. Il ne fait que leur imposer ce qui est imposé par la tutelle, aussi bien au niveau des programmes que des manuels.

Comme nous l'avons constaté dans notre analyse, dans notre échantillon, les enseignants, pour la plupart, n'ont ni la maîtrise des notions académiques ni les techniques pour enseigner le français. Ils sont obligés de se soumettre et d'appliquer ce que la tutelle leur impose. Nous avons développé ce point dans les **Chapitres III et IV**.

C'est toujours la méthode traditionnelle qui persiste, à savoir que l'enseignant détient le savoir et le transmet de façon verticale à l'élève qui, pour apprendre, doit répéter, parce que l'importance est donnée à la matière à enseigner et non à la réflexion.

Par contre « l'approche par compétences » imposée comme méthode d'enseignement à tous les paliers et à l'échelle nationale, a pour objectif « apprendre à communiquer dans des situations de la vie courante » (Guide du maître).

Le rôle de l'enseignant sera « de guider, d'orienter, d'animer, de faciliter et d'aider l'apprenant à surmonter les obstacles et développer des stratégies d'apprentissage pour lui permettre de « manipuler, réfléchir, comparer, justifier, analyser, résoudre et synthétiser en effectuant des tâches dans le cadre des activités d'apprentissage » (Guide du maître).

Pour atteindre notre objectif qui cible les stratégies d'apprentissage, nous avons présenté les facteurs nécessaires à la réussite de l'application à savoir : les programmes, les manuels, les compétences du personnel enseignant, pédagogique et administratif et surtout les moyens .qui auraient du être mis pour réussir ces activités d'apprentissage. Nous ajouterons que l'effectif effarent des élèves par classe, dans certaines régions, reste aussi un frein à la réussite des objectifs.

« L'Écrit au cycle primaire »

Comme nous l'avons signalé, dans ces deux réformes, la progression se fait d'année en année, et ce qui est retenu est « la pédagogie par projet » qui a pour objectif de faire évoluer l'élève dans un cadre de situations de communication adaptées où l'enfant est considéré comme un « apprenti lecteur » et « apprenti scripteur ».

Nous avons précisé à la page 58 de notre travail, qu'il n'y avait pas de différence entre les objectifs d'apprentissage de l'écrit dans l'ancien programme et ceux du nouveau, et encore moins de changement dans la conception de l'écrit.

La didactique des langues a évolué et à partir des années 70, l'approche par compétence s'est installée permettant à l'élève de devenir un « apprenant » c'est-à-dire un « être actif » et « s'impliquer » dans son apprentissage générant ainsi une relation pédagogique interactive.

Dans la présentation des manuels de cette deuxième réforme, nous avons constaté des lacunes et des incohérences. Nous ne rappellerons que les plus marquantes.

Aucun des deux manuels de 2AP ne prépare véritablement l'enfant aux activités d'écriture préconisées dans le programme (p :73).

L'apprentissage des majuscules à l'écrit est occulté dans la majeure partie du manuel.

On demande aux enfants de recopier des énoncés commençant par une majuscule dont l'apprentissage n'est pas fait. Le sens de la majuscule n'est pas mis en valeur. Toutes les majuscules ne sont pas étudiées à l'écrit. Nous avons constaté que les polices d'écriture ne sont pas variées puisque l'élève recopie les lettres en cursives et lit ou plutôt répète des énoncés écrits en script. L'ordre alphabétique n'est pas étudié dans le manuel.

Tout au long de cette année d'apprentissage, il n'est pas fait mention des autres lettres de l'alphabet. Dans aucun des ouvrages sur lesquels l'élève travaille, n'est mentionné l'ordre alphabétique des lettres, qui est une information capitale pour l'usage du dictionnaire dans les classes à venir.

La ponctuation n'est pas travaillée comme élément constructeur de sens. Les chiffres qui sont abordés dans le manuel à la page 39/40/et 41 sont écrits en lettres et non en numéros mathématiques. Seule la reconnaissance visuelle est prise en charge.

« L'Écrit au cycle primaire »

A aucun moment de notre lecture, les deux manuels ne proposent de productions écrites.

Le travail en écriture est incomplet puisque toutes les majuscules ne sont pas étudiées ni en script ni en cursive.

Dans le programme, l'élève de 4^{ème} AP doit développer des compétences allant de la copie à la production écrite de court texte narratif ou documentaire. Nous avons constaté, cependant que la production écrite personnelle se limitait à des exercices de copies

En 5^{ème} AP : L'élève ne voit et ne lit que des textes écrits en script, la cursive a disparu du paysage graphique de l'enfant.

La typologie des textes est respectée puisqu'on lui demande de produire 8 types de texte différents.

Dans la troisième réforme, l'enseignement du français passe de quatre à trois années.

Cette dernière fondée sur le cognitivisme et le socio-cognitivisme, implique l'apprenant dans ses apprentissages. Il participe au processus d'acquisition des connaissances. L'entrée par les compétences appelle le choix d'une pédagogie de l'intégration.

L'analyse de nos enquêtes nous montre que ce n'est pas ce qui est appliqué sur le terrain

Cette pédagogie préconisée par la tutelle, repose sur le principe de l'alternance entre situation d'enseignement/apprentissage et situation d'intégration (SI)

La nouveauté, dans cette dernière réforme, est l'existence de cahiers d'activités en 4^{ème} et 5^{ème} AP.

Dans le **Chapitre** « La production écrite » de notre travail, un résumé de l'apprentissage de l'écrit est donné.

Le point phare de cette troisième réforme était de présenter un élément essentiel dans notre travail à savoir les manuels de l'élève. A partir de 2010, la 4^{ème} et la 5^{ème} AP se sont vues dotées de cahiers d'exercices permettant un certain suivi de l'enfant en classe, et souvent à la maison.

La tutelle préconise que « L'apprentissage de l'écrit est introduit dès la première année de français (3^{ème} AP) à travers des activités variées allant de la copie à la

« L'Écrit au cycle primaire »

production écrite de courts textes ». Or dans le manuel, aucune activité de production écrite n'est proposée à l'élève.

En 4^{ème} AP, l'élève a appris à raconter, décrire, expliquer, donner un avis dans des situations de communication essentiellement orales. Il a développé des compétences allant de la copie à la (re) production d'un court texte narratif ou documentaire.

Dans les rubriques « Production écrite » et « Pause évaluation », aucune activité proposant des productions écrites personnelles ne sont demandées à l'élève.

En 5^{ème} AP, dernière année du cycle primaire, la tutelle précise « qu'il faut mettre en place une pédagogie de l'écrit qui repose sur des principes didactiques et une démarche pédagogique cohérente ». Elle ajoute que « la production écrite est l'objectif à atteindre dans le cadre du projet pour faire produire différents textes : pour raconter, pour décrire, pour informer et/ou pour dialoguer ».

Les principes didactiques retenus par les textes officiels sont non seulement de « développer chez l'élève des compétences qui relèvent des « savoirs pour faire » c'est-à-dire des savoirs procéduraux et des savoirs sur...c'est-à-dire déclaratifs (comme la grammaire, le vocabulaire » Mais aussi d' « inscrire l'écriture dans une démarche d'évaluation formative. Il est très important de privilégier « le processus d'écriture » plutôt que le texte fini, c'est-à-dire le produit.

La compétence scripturale est retenue comme démarche.

La rubrique « évaluation » ne prend pas en compte la production écrite.

Signalons cependant que chaque projet propose à la fin « une étude de texte », comme évaluation. Est-elle formative ou sommative, rien ne le précise.

Dans le **Chapitre III** comme son titre l'indique, nous l'avons réservé aux pratiques et apprentissages du savoir enseigner l'écrit au primaire c'est-à-dire en 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} AP.

La base de notre corpus est un questionnaire à choix multiples soumis à une centaine d'enseignants.

Nous avons dégagé quatre volets distincts.

Sur le terrain, le profil des enseignants nous a permis de constater que le recrutement, dans sa majorité, s'est fait selon trois critères :

« L'Écrit au cycle primaire »

Les candidats ayant le niveau de 3^{ème} AS ou de terminal, passaient le concours. Les autres détenaient soit un diplôme de l'ITE, soit d'une université, toutes disciplines confondues

Une question se pose : comment est recruté le quart répond pas aux critères cités ci-dessus ?

Notre expérience nous a montré que les diplômés et même les formations quand elles étaient programmées et appliquées n'assuraient pas un enseignement ou un apprentissage efficace. Pourtant, les formations, le capital culturel de l'enseignant vont de paire avec son enseignement/ apprentissage.

En posant nos questions relatives à la culture générale portant sur leurs lectures, nous restons perplexes face aux réponses qui nous ont montré un public complètement désintéressé. Les enseignants ne lisaient que ce que la tutelle les obligeait à lire.

Les « pas de réponse » nous interpellent. Ils nous donnent l'impression qu'ils ne se sentent pas concernés, ne serait-ce que par un minimum de quelques lectures. Ce n'est pas un public curieux.

Comment peut-on enseigner une langue étrangère sans s'informer au préalable de ce qui se fait ou se dit dans le monde. Une langue est vivante donc elle évolue, elle s'adapte à certaines réalités. Comment se tenir au courant si nous ne lisons pas ?

Le second volet nous a permis de voir la formation et suivi pédagogique sur le terrain.

Les questions ont porté sur leurs compétences à enseigner les concepts basiques de l'écrit.

Les résultats obtenus montrent que notre échantillon ne maîtrise pas les concepts de l'écrit.

Pour comprendre cette défaillance de la maîtrise de l'écrit, nous nous sommes intéressée aux cadres qui accompagnent le personnel enseignant, dont des inspectrices et inspecteurs, des chefs d'établissements de même des conseillers pédagogiques.

La thèse du Dr DJebli nous a orientés et ce pour deux raisons:

L'auteur, connaissait très bien le terrain puisqu'il a été inspecteur et donc grâce à sa thèse, nous avons pu comprendre comment se faisait le recrutement qui était plus aléatoire que professionnel car étaient recrutés la plus part des « exclus(e) »

« L'Écrit au cycle primaire »

des autres branches si bien que le corps enseignant au primaire était composé de tout et de n'importe quoi.

A la question posée, sur l'orientation de la formation, nous avons vu qu'il y avait une formation continue mais non comme elle devait l'être. La « formation continue » sous-entend « combler les lacunes, et tenir au courant le personnel enseignant des évolutions de l'écrit dans tous les domaines, didactique, linguistique etc...

Nous avons constaté que les acteurs de ces formations sont d'abord les enseignants, suivi du personnel de l'inspection qui souvent ne remplit pas son rôle si l'on s'en tient aux réponses de notre échantillon.

Ces formations se déroulent dans des écoles sous formes de réunions pédagogiques mais sans plus.

Les principes et les finalités sont que le personnel enseignant applique à la règle les directives de la tutelle sans un regard critique et encore moins prendre des initiatives non conformes aux directives officielles.

Comme nous l'avons souligné précédemment, dans notre travail, ces formations sont organisées, soit pour informer de la refonte des programmes, des réformes ou notes ministérielles, soit parce l'inspecteur a observé des lacunes ou des manques lors de ses visites en classe. Il doit s'assurer de l'application rigoureuse des informations émises des « hautes sphères ».

Nous pouvons conclure, que dans la majorité des cas, il existe des cas particuliers où le rôle de l'inspection lors de ces formations est chargé de veiller à l'application et au suivi des directives ministérielles et aussi académiques.

Le troisième facteur, qui entre en jeu dans de la réussite de n'importe quel apprentissage, est « les conditions d'exercice de la profession » et pour en savoir plus nous avons sollicité notre échantillon sur les sept points suivants :

L'effectif de la classe (paramètre important dans la réussite d'un apprentissage) dans certaines régions est acceptable contrairement à d'autres

Par expérience, nous savons, que le travail en équipe est toujours fructueux et pour cela nous avons voulu voir si le personnel enseignant mettait en pratique cette manière de travailler.

Notre échantillon se réunit, non pas pour travailler en équipe, c'est-à-dire échanger des avis ou porter un regard critique sur tout ce qui touche à leur enseignement/apprentissage (programme, manuels), mais seulement pour comment appliquer les directives de la tutelle.

« L'Écrit au cycle primaire »

Ce « travail » en équipe se déroule en générale lors des réunions pédagogique organisées par les inspecteurs pour comme nous l'avons déjà dit dans notre analyse. L'unique objectif est d'informer ou vérifier que les directives sont bien comprises et bien appliquées. Ni les critiques, ni les commentaires et surtout pas les initiatives ne sont tolérées.

Les enseignants sont plus des exécutants soumis que des personnes curieuses.

Notre propos n'est pas d'analyser le contenu des programmes, mais de le présenter et de connaître ce que notre échantillon en pensait.

Le programme, pour presque les trois quart de notre échantillon n'est pas adéquat et loin de la réalité et pour presque la moitié, il est ambitieux.

Nous ne ferons aucun commentaire mais nous relaterons seulement les justifications avancées par les enseignants de notre échantillon.

L'application du programme, qui est très riche, est impossible avec leurs conditions de travail et pose plusieurs problèmes. Surtout que l'horaire est insuffisant.

Il est trop chargé et loin des besoins de élèves. Certains pensent qu'il n'est pas du niveau des élèves. Il ya trop de points à assimiler et les élèves ont des difficultés à suivre.

Certains ont souligné, que le contenu des manuels pose un grand problème de par leur uniformité. Les manuels par palier sont les mêmes sur tout le territoire national.

Le français est une langue étrangère. Il doit s'enseigner comme une langue étrangère, c'est-à-dire l'adapter au public. Or nous savons que dans certaines régions, les élèves n'entendent parler cette langue que trois heures par semaine et seulement dans la classe.

Les concepteurs des manuels n'ont pas tenu compte de ce paramètre, qui souvent démotive l'élève qui se trouve en difficulté aussi bien sur le plan de la linguistique que celui de la sémantique.

Il serait intéressant de solliciter le personnel enseignant de ces régions pour avoir leur avis sur la question.

Les enseignants ont recours à d'autres ouvrages, souvent parascolaires, en plus des manuels. Certains n'hésitent pas à s'inspirer de technologies modernes comme l'Internet.

« L'Écrit au cycle primaire »

Cependant, les nouveaux manuels ont l'avantage d'être bien illustrés mais les manuels parascolaires sont le plus prisés. Ces derniers ont l'avantage de présenter des contenus de textes qui proposent des supports du terroir, ainsi, ils répondent aux besoins et à la réalité sociale des enfants et évitent ainsi le problème de l'inférence.

L'efficacité de l'apprentissage de l'écrit ne dépend pas seulement des programmes et des manuels mais aussi du matériel mis ou pas à la disposition du personnel enseignant.

Les bibliothèques sont un moyen pour motiver les élèves à la lecture. Dans l'analyse de nos enquêtes, nous avons remarqué que pour les trois quart de notre échantillon, elles n'existent pas. Pour les établissements qui en étaient dotés, c'était leurs fonctionnalités qui faisaient défaut. Notre échantillon a souligné que les ouvrages en langue française étaient plutôt rares contrairement aux ouvrages en langue arabe.

Pour les moyens pédagogiques, les établissements mettent à la disposition des enseignants les documents remis par la tutelle. Ces documents sont les programmes, les documents d'accompagnement ou les guides du maître. En dehors de ces documents officiels, ni guides pédagogiques ni guides didactiques ne sont mentionnés.

Un autre outil crucial dans l'apprentissage d'une langue, c'est le dictionnaire. Ce dernier est utilisé lors de certaines activités bien précises, par exemple la recherche de définitions des mots difficiles.

Le quatrième aspect de notre **Chapitre III** porte sur « la conception de la notion d'apprentissage », point primordial de notre thèse.

Comme nous l'avons précisé, le concept de la lecture ne peut être dissocié de celui l'écriture, donc nous nous sommes intéressée à la formation de notre échantillon et aux méthodologies d'apprentissage de ces deux notions.

Nous avons commencé par la lecture en ciblant cinq points que nous avons définis théoriquement :

Près de la moitié était peu ou pas préparé concept de la lecture. Quant à la motivation à la lecture, et la lecture fonctionnelle, seul le tiers maîtrise ces deux aspects. Plus de la moitié étaient peu ou pas préparés à l'apprentissage de la lecture. La notion de l'inférence en lecture est méconnue de la grande majorité de notre échantillon.

« L'Écrit au cycle primaire »

Les difficultés rencontrées par notre échantillon sont dues aux différences en lecture qui ne sont pas maîtrisées. Parmi lesquelles la dyslexie et la différenciation.

En conclusion nous pouvons dire que notre échantillon ne maîtrise l'apprentissage de la lecture qui est étroitement à celui de l'écrit.

Dans les méthodologies spécifiques à l'apprentissage de l'écrit, nous avons ciblé les points suivants en le définissant :

A la formation de l'apprentissage de l'écrit, et aux stratégies de la compréhension de la lecture et de l'écriture, et aux bases essentielles à la production écrite, presque les trois quart de notre échantillon étaient peu ou pas préparés. .

Les difficultés rencontrées à l'écrit sont les différences en lecture et la dyslexie que notre échantillon ne sait pas gérer. Il n'a ni été formé, ni n'a eu les connaissances. Il ne possède pas les compétences nécessaires dans le domaine de la neuroscience. .

La grande majorité de notre échantillon ne maîtrise pas la distinction entre la notion de « l'expression écrite » et celle de « la production écrite ». Or nous avons vu que l'expression écrite est l'étape formative qui prépare à la production écrite.

Enseigner les types de textes toute typologie confondue, pose un problème à notre échantillon puisque les trois quart n'étaient pas préparés. Tout comme, enseigner le récit, la poésie, le prescriptif et le documentaire. Cet enseignement n'a pas fait partie de leur formation.

Enseigner le conte et la bande dessinée comme récit, est un enseignement ignoré par notre échantillon. Ce dernier, pourtant, suivra l'élève jusqu'à l'université pour les licences de français.

Dans ce quatrième **Chapitre**, une seconde enquête nous a permis de recueillir les informations nécessaires à la description des stratégies et des représentations d l'écrit chez nos enseignants du primaire.

Notre échantillon, composé d'une centaine de personnes, a été sollicité sur les éléments les plus immédiats liés à leurs stratégies d'apprentissage et aux représentations de l'écrit au primaire.

Le principe d'analyse est le même que celui de notre première enquête.

« L'Écrit au cycle primaire »

Avec la fiche signalétique de nos enquêtés(e) nous pouvons conclure qu'une infime partie détenait une licence de français. Cependant, ces enseignants avaient beaucoup de difficultés à maîtriser l'enseignement/apprentissage de l'écrit car à l'université l'apprentissage de l'écrit n'est pas enseigné. Notre conclusion est que l'ensemble de notre échantillon, tous les niveaux confondus n'arrivent pas à prendre en charge l'apprentissage de l'écrit dans leur classe. Pour les licenciés en français, la formation didactique est rudimentaire. Pour les autres il n'y a ni formation pédagogique ni didactique..

Les enseignants qui sont formés, le sont ,soit par l'ITE, soit par l'université.

La formation continue devrait être un moment interactif entre le personnel enseignant et les encadreurs, sur les programmes, les manuels ou les méthodes. Cette dernière devrait leur permettre de combler des lacunes ou des manques dus à leur formation.

Mais ce n'est pas le cas de notre échantillon. Nous avons constaté que la formation continue se résume aux réunions pédagogiques où sont expliquées les directives officielles.

Presque la moitié de nos enseignants précisent que les formations sont assurées en présence d'un personnel encadreur. Les autres font partie de celles et ceux qui s'auto-forment.

Nous avons remarqué qu'une grande majorité n'a pas jugé utile de s'expliquer

Dans les conditions d'exercice de cette profession, le travail en équipe permet un échange productif et un apprentissage efficace. Pourtant, presque la moitié ne travaille pas en équipes. Les raisons avancées sont la perte de temps, car il faut terminer le programme, et l'éloignement des écoles les unes par rapport aux autres.

Pour plus de la moitié, la priorité est de terminer le programme. Elle fait soit des heures supplémentaires soit elle applique la progression annuelle est respecte l'horaire imparti pour chaque séance.

Terminer le programme coûte que coûte montre le côté obéissant exigé par la tutelle.

Celles et ceux qui ne terminaient pas avaient avancé les raisons de la surcharge du programme et surtout l'horaire insuffisant et espéraient un allègement du premier et une augmentation du second.

Tout comme dans la première enquête, les ouvrages didactiques lus par notre échantillon se limitent aux documents officiels remis par la tutelle.

« L'Écrit au cycle primaire »

Les quelques écoles qui disposent d'outils informatique ou technologique ne les mettent pas à la disposition des enseignants. Ce matériel pédagogique ne sort pas du bureau du chef d'établissement et rares sont les enseignants 'téméraires' qui peuvent s'en servir.

Le troisième point abordé est le rapport qu'a l'enseignant à l'écrit.

Pour plus des trois quart de nos enquêtés 'écrit pose un problème. Les raisons avancées sont l'incapacité à lire, l'incapacité à écrire, la difficulté à se concentrer et le manque de motivation.

Nous avons vu dans la première enquête que le personnel enseignant n'avait pas la formation ni les compétences pour gérer ces difficultés.

Un nouveau paramètre, soulevé par les enseignants, vient se greffer aux difficultés déjà existantes : le blocage des élèves.

Au niveau des méthodes utilisées, presque la moitié des enseignants a gardé l'ancienne méthode d'enseignement contre un quart qui pratique l'approche par compétence'.

Dans cette seconde enquête, nous avons voulu que notre échantillon s'exprime d'où notre choix des questions semi-directives, mais hélas notre public n'a pas été loquace.

La pédagogie et la didactique, notions essentielles de l'enseignement /apprentissage sont des concepts très vagues dans l'esprit de notre échantillon.

L'analyse de ces deux enquêtes nous a permis de découvrir qu'entre la théorie, les directives de la tutelle et le terrain, l'écart était assez grand.

Nous qu'il faudrait recentrer la formation des enseignants. Il serait bénéfique de former les enseignants à une meilleure gestion, dans le cadre de leur pratique .Prendre en charge l'élément humain, d'abord par la variabilité des apprenants et des situations d'enseignement, ensuite de leur propre formation. Pour terminer cette conclusion, nous allons suggérer quelques points pouvant aider le personnel enseignant à être efficace dans son enseignement/apprentissage de l'écrit dans sa classe.

Nous nous sommes inspirée du « Guide d'enseignement efficace de l'écriture²²⁷ » qui nous montrent les étapes à suivre pour atteindre cet objectif.

²²⁷ « Guide d'enseignement efficace de l'écriture » , de la maternelle à la 3^{ème} année, 2006, Education en Ontario, L'excellence pour tous et toutes.

« L'Écrit au cycle primaire »

Il faudrait, faire participer les élèves à des projets d'apprentissage authentiques en lecture et écriture par l'usage des outils technologiques qui sont déjà familiarisés avec les logiciels et Internet.

L'enseignant pourrait mettre en pratique les stades d'acquisition de l'écriture : l'écriture émergente, l'écriture débutante et l'écriture courante.

Organiser des séminaires où les enseignants seraient formés aux quatre situations d'enseignement dans un programme d'écriture efficace et les doter des moyens pour, une écriture modelée, une écriture partagée, une écriture guidée, ou une écriture autonome.

En centrant la formation sur l'articulation théorie-pratique et en analysant les pratiques de la classe, le professeur sera plus efficace et pourra résoudre les problèmes complexes et s'adapter aux différentes situations qui se présenteront à lui.

N'oublions pas que le métier d'enseignant s'apprend et que les compétences professionnelles de l'enseignant se construisent en formation. Il devient alors nécessaire d'identifier des savoirs professionnels disciplinaire et pédagogique que l'enseignant devra s'approprier et maîtriser pour pouvoir s'adapter à diverses situations de classe.

Ces savoirs pédagogiques, issus de recherches et mis à la disposition de l'enseignant leur permettront d'analyser ce qu'il faut réellement faire en classe, de réfléchir sur son action, l'aident à résoudre les problèmes qu'il rencontre et à passer d'une pratique pédagogique intuitive à une pratique réfléchie de professionnel. Fournir des outils ou mettre à disposition ceux qui existent déjà dans les établissements, pour développer une professionnalité globale en formant un enseignant, capable de réfléchir en action, à devenir un praticien réfléchi, un professionnel qui s'accommode à toute situation.

Lors de la formation continue, il serait intéressant d'organiser des séminaires réguliers (bimensuels par exemple) à suivre par les enseignants débutants et par tous ceux qui désirent se perfectionner. L'efficacité serait d'obliger tous les nouveaux licenciés et les « fraîchement » titularisés à participer à des stages d'observation (établissement, classes en action, participation à l'animation de la vie scolaire ...)

Une pratique accompagnée sous forme d'une prise en charge complète de classes, au cours de l'année qui suit la période passée à l'Institut de formation pédagogique (3 ou 4 classes de niveaux différents), sous l'accompagnement et la direction conseil d'enseignants chevronnés (on peut penser, pour une telle

« L'Écrit au cycle primaire »

fonction à de récents retraités reconnus par la hiérarchie pédagogique pour leurs qualités d'éducateurs).

L'inspecteur pourrait au préalable, faire un inventaire des manques, des savoirs, des savoir-faire, et planifier ces séminaires en fonction de ces manques et des besoins et faire réfléchir les participants.

Les séminaires doivent se faire en fonction des besoins des enseignants. Il faudrait les former à réfléchir sur leur pratique d'enseignement/apprentissage Ce serait une sorte de suite à leur formation initiale. Il faudrait, cependant, insister sur un apprentissage de la gestion pédagogique et didactique, des problèmes du terrain. Ces derniers les aideraient à construire des compétences, et à exercer la mobilisation des savoirs.

Les plus anciens, auraient, aussi, besoin d'un recyclage, pédagogique et didactique, pour combattre les résistances au changement et à la formation. Ils sont ancrés dans des méthodes qui ne répondent plus aux besoins des apprenants d'aujourd'hui.

Comme le dit P.Perrenoud (2001):

Les savoirs rationnels ne suffisent pas à faire face à la complexité et à la diversité des situations de travail. L'enjeu est donc de réhabiliter la raison pratique, les savoirs d'action et d'expérience, l'intuition, l'expertise fondée sur un dialogue avec le réel et la réflexion dans l'action de l'action. Le métier d'enseignant est particulièrement concerné par cette approche. Enseigner requiert, en effet, outre la connaissance des contenus d'enseignement et en étroite relation avec eux, un ensemble de savoirs multiples, didactiques ou transversaux, les uns issus de la recherche en sciences humaines et sociales, d'autres participant de la tradition et de l'expertise professionnelles collectives, d'autres encore construits par chacun au fil de son expérience. La pratique réflexive a notamment pour fonction de solidariser et de faire dialoguer ces divers savoirs.²²⁸

²²⁸ P.Perrenoud, Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique, Paris, ESF, 2001.

« L'Écrit au cycle primaire »

Vu notre expérience et nos lectures, nous constatons un déphasage qui règne entre les ambitions du système éducatif qui s'accroissent, alors que les publics scolaires deviennent plus hétérogènes. Pour pallier à ce déphasage, les acteurs, c'est-à-dire le personnel enseignant a besoin de développer de nouvelles compétences. Quelques-unes de ces compétences ont été proposées dans nos questionnaires et soumises aux enseignants.

Ces compétences sont préconisées dans les directives officielles, mais ne sont pas appliquées ,pour toutes les raisons énumérées ci-dessus.

Rappelons les plus importantes et donnons les raisons de leur irréalités.

*Organiser et animer des situations d'apprentissage. (L'enseignant n'est pas formé).

*Gérer la progression de cet apprentissage.

*Impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail.(classes surchargées et horaire insuffisant)

*Instituer un conseil des élèves et négocier avec eux divers types de règles et de contrats.(L'enseignant n'est pas habilité à négocier. C'est un exécutant)

*Travailler en équipe. (Interaction entre les élèves entre eux et les élèves et le professeur).

*Apprendre à gérer sa propre formation continue. (Beaucoup ne savent pas le faire)

*Négocier un projet de formation commune avec des collègues en interaction extra école (avec d'autres équipes ou d'autres écoles) ou avec Internet ou tout simplement par des rencontres).

Comme le souligne M. Altet « On assiste partout au développement d'une demande de professionnalisation de la fonction enseignante et à la mise en place de formation d'enseignants centrées sur la professionnalisation. »

Nous proposons de résumer les étapes suggérées par G. Mialaret(1997)

Il ne faut pas trop retarder les premiers contacts du futur enseignant avec son public d'élèves soit dans une situation scolaire ou extra scolaire. (Ce contact se fera pendant le stage de formation qui doit se dérouler durant la dernière année de licence pour les licenciés en français.)

La formation se divise en trois parties :

« L'Écrit au cycle primaire »

Elle passe par une période de sensibilisation c'est-à-dire par une formation pédagogique qui doit commencer par mettre le jeune enseignant en présence du monde scolaire tel qu'il est actuellement. Le futur enseignant doit fréquenter et se familiariser même superficiellement avec l'organisation d'un établissement scolaire. (Ce qu'on appelait les stages pratiques qui ont disparus avec le système LMD pour les universitaires)^o

Une seconde période d'apprentissage des méthodes et des techniques pédagogiques.

« Il n'est plus possible de se contenter de transmettre aux élèves des messages uniquement verbaux : le geste, l'intonation de la voix, le dessin...sont des activités para et supra-linguistiques indispensables à la bonne réception d'un message par les élèves .»²²⁹

Comme le souligne G. Mialaret (1997) « La formation des enseignants doit aussi s'associer(..) des maîtres compétents déjà en exercice. (...)Les futurs professeurs doivent pouvoir visiter beaucoup de classes différentes pour profiter de l'expérience déjà acquise par les uns et par les autres. » (Cette activité se faisait pendant les stages pratiques).

On pourrait sélectionner, à partir de certains critères de compétences, des enseignants volontaires, les décharger de leurs classes, leur donner une formation de post-graduation. La tutelle pourrait leur donner le statut de « professeur coordinateur qui lui permette d'être responsable et de prendre en charge des collègues de quelques écoles d'une circonscription. (Comme cela se fait dans les lycées)

En effet , comme le précise G.Mialaret (1997) que nous citons,

On pourrait ainsi disposer de conseillers expérimentés, déchargés de toutes autres activités, et se consacrant au véritable rôle de conseiller ; l'acquis de ces bons enseignants ne serait pas perdu et la transmission serait facile. La jeune enseignante ou le jeune enseignant ne recommencerait pas à zéro ; il pourrait aisément choisir en connaissance de cause, les méthodes qui lui deviendront personnelles. Tout ceci pour dire que la formation des enseignants est indissociable des professeurs en exercice. Ici encore la formation des

²²⁹A l'époque où ces étapes étaient proposées par l'auteur les moyens audio visuels n'étaient pas aussi perfectionnés Il est important d'ajouter qu'aujourd'hui les enseignants ont à leur disposition, pourvu que ils le veulent, des moyens ludiques et linguistiques très perfectionnés et fonctionnels. Nous citons en exemples : l'Internet, la vidéo, les DVD, les enregistrements audio etc...Et pour cette utilisation une certaine formation s'impose, cela va de soi.

« L'Écrit au cycle primaire »

enseignants ne doit pas se refermer sur elle-même mais devenir une des pièces maîtresse de tout système éducatif. »

Initier le conseiller pédagogique aux nouvelles approches communicatives et aux approches par compétences pour pouvoir les transmettre à son tour aux enseignants dont il aura la charge et la responsabilité. Il faudrait le former à « savoir » conduire un groupe, gérer des programmes et « apprendre » à faire preuve de savoir-faire technique. Ainsi que lui apprendre à « aider » à développer sa compétence d'apprentissage dans le cadre du « conseil » et à organiser la mise à la disposition des ressources à la demande des enseignants.

Il balisera le travail l'inspecteur puisqu'il sera à l'écoute des doléances des enseignants, et pourra cerner toutes les difficultés du terrain, auxquelles sera confronté le personnel enseignant. Ces doléances seront soumises à l'inspecteur qui s'en servira pour planifier des séminaires dont l'ordre du jour tiendra compte des besoins des enseignants sur le terrain.

Il est nécessaire de préciser que souvent les relations entre enseignante ou enseignant et inspectrices ou inspecteurs ne sont pas toujours faciles ou agréables. La rencontre se fait dans une majorité de cas, soit en inspection c'est-à-dire en évaluation sommative, soit en séminaire où il est difficile de parler de ses propres difficultés.

Les séminaires étant rares, les enseignants à « problèmes » nombreux, il faut aller à l'essentiel et au général. Le temps d'un séminaire étant toujours court, on ne peut pas entendre et répondre individuellement à chacune ou chacun. Vu cette difficulté de temps et de moyens, l'existence de « l'enseignant coordinateur » pallierait sans problème à cette défaillance.

L'enseignant prend note, écoute et ne peut s'exprimer car le séminaire n'est pas fait pour répondre à ses doléances, ou prendre en considération ses inquiétudes, ses angoisses ou même ses appréhensions.

Les séminaires ne se font pas selon les besoins des enseignants en difficultés et n'associent pas les participants qui n'ont pas leur mot à dire sur l'ordre du jour mais qui doivent écouter.

Il faudrait rechercher une relation entre le type de formation reçue par le futur enseignant et le type d'enseignement qu'il sera ensuite amené à dispenser à ses élèves. Tout ceci doit avoir pour objectif d'assurer une cohérence interne et externe entre la formation pédagogique, la vie scolaire, l'enseignement théorique et l'enseignement pratique.

« L'Écrit au cycle primaire »

En partant de deux constatations banales mais fondamentales G.Mialaret (1997) précise que :

L'on ne peut pas tout apprendre à un futur enseignant et que les situations et les circonstances qu'il connaîtra seront essentiellement différentes de celles qu'il rencontre au moment de sa formation,, on peut affirmer que toute formation ne peut se renfermer sur elle-même et fixer définitivement ses propres finalités. Elle doit au contraire poser en principe que toute formation n'est qu'un maillon (souvent le premier) d'une longue chaîne qui se prolongera pendant toute la carrière de l'enseignant.

Les formations pédagogiques de jadis, qui étaient essentiellement centrées sur la maîtrise des contenus, ne conviennent plus pour former des individus qui doivent répondre aux exigences du monde actuel du XXIème siècle. Il serait judicieux de construire une nouvelle formation adaptée aux besoins d'aujourd'hui et susceptible de se modifier en fonction des nouveaux besoins qui apparaîtront.

L'enseignement pratique sera alors complété par des séminaires sur les difficultés rencontrées par ces apprentis enseignants ; les solutions apportées aux problèmes seront examinées en commun. Certes, la formation des enseignants pose des problèmes complexes, difficiles et variés, mais non insolubles.

Comme l'apprenant, l'enseignant est aujourd'hui amené à compléter son information et même sa formation à l'extérieur du système institutionnel. Le travail traditionnel en bibliothèques est complété voire concurrencé par Internet et la formation de l'enseignant doit aussi comprendre un volet d'apprentissage de l'utilisation de ces technologies modernes. De cette façon, on pourra passer après celles de la formation initiale (formation académique), puis de la formation continue (savoir-faire sur le terrain) à l'époque de l'auto-formation.

Nous savons, maintenant, que l'évolution des technologies d'information et de communication, notamment l'entrée dans l'ère du numérique et des réseaux (Internet) induit des modifications profondes dans les possibilités d'accès au savoir, comme dans les processus d'apprentissage et d'enseignement. Le savoir s'acquiert de plus en plus de manière interactive. Le rôle de l'enseignant s'en trouve ainsi progressivement transformé : l'utilisation de la technologie favorise le travail interactif, le travail sur projet, le travail en équipe. Cette technologie

« L'Écrit au cycle primaire »

modifie la relation aux élèves et à la classe ; au-delà de la transmission des connaissances, c'est en effet la fonction de guide, de médiation et de référence dans la construction des apprentissages de l'élève qui se voit renforcée.

Initions par des stages de courtes durées, l'enseignant aux nouvelles technologies et donnons-lui les moyens d'utiliser les nombreux canaux de communication pour qu'il puisse à son tour les mettre à la disposition de l'élève.

Nous allons résumer dans le tableau ci-dessous les propositions que nous suggérons comme solutions possibles à courts ou à longs termes.

Comment être un enseignant compétent dans sa classe face à l'écrit.	
Cursus universitaire :	<p>Etablir des passerelles entre la formation académique et la pratique réelle.</p> <p>Restreindre l'écart entre la théorie et la pratique.</p> <p>Le savoir-faire doit être aussi important que le savoir.</p>
Formation continue	<p>Créer des moratoires qui permettraient à l'inspecteur d'être allégé dans son travail administratif et être plus présent sur le terrain donc plus efficace.</p> <p>Organiser des séminaires, des rencontres régulières, mensuelles par exemple.</p> <p>Associer le plus grand nombre d'enseignants compétents et chevronnés déjà en exercice.</p> <p>Associer le personnel enseignant du primaire à celui du secondaire pour échanger des points de vue autant théorique que pratique.</p> <p>Les faire participer à des séminaires et communications organisés par les universités.</p> <p>Mettre à leur disposition les travaux universitaires traitant de l'enseignement/apprentissage au cycle primaire.</p> <p>Organiser des échanges pédagogique et didactiques régionaux ou nationaux entre les enseignants, pour échanger des points de vue, des méthodes de travail ou trouver des réponses aux questions qu'ils se posent.</p> <p>Proposer une formation générale ou seraient données des conférences sur l'état actuel et les problèmes de la société et</p>

« L'Écrit au cycle primaire »

	<p>du monde contemporain. .</p> <p>Les faire participer à des formations psychologiques, afin de développer les attitudes éducatives de communication, de résistance à l'agressivité, de recherche de solutions immédiates aux problèmes quotidiens rencontrés dans la conduite d'un groupe</p> <p>Initier l'enseignant aux technologies modernes qui lui faciliteront son auto-formation, puisque maintenant, Internet est pour presque pour tous une grande bibliothèque accessible à qui le veut.</p>
Stages de recyclage	<p>Détacher les enseignants ayant un certain nombre d'années (10 ans) durant une année pour les recycler.</p> <p>Leur permettre de faire une pause et de se ressourcer en suivant des cours portant, soit sur les nouvelles réformes, ou nouvelles méthodes, soit sur des cours de perfectionnement ciblant un point précis, suivant le besoin.</p>
Orientation	<p>Ne faut-il pas revoir l'orientation des étudiants en licence de français ?</p> <p>Ne serait-il pas plus judicieux de faire passer un test ou un examen à l'étudiant orienté par l'ordinateur ?</p> <p>Ce test évaluerait ses compétences en compréhension écrite et orale et en expression écrite et orale.</p>

Pour être performant, un enseignant doit pouvoir, à partir d'une pratique, théoriser et concevoir des plans d'action pédagogique.

Plus de la moitié, de notre échantillon a pensé, que le contenu de nos questions était bénéfique et instructif .Il a permis de montrer les notions pour maîtriser l'apprentissage de l'écrit ignorées de nos enquêtés.

Nous terminons ce travail de thèse par une citation de « La Ligue internationale d'Education nouvelle » que nous empruntons à G.Mialaret (1997)

« L'Écrit au cycle primaire »

«L'éducation consiste à favoriser le développement aussi complet que possible des aptitudes de chaque personne, à la fois comme individu et comme membre d'une société régie par la solidarité. L'éducation est inséparable de l'évolution sociale; elle constitue une des forces qui la déterminent.

«Le but de l'éducation et ses méthodes doivent donc être constamment révisés, à mesure que la science et l'expérience accroissent notre connaissance de l'enfant, de l'homme et de la société.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES ET SITES

ADAM. J.M.(1988), *Quels types de textes?*; s.l. : Le Français dans le monde n°192.

AKMOUN.H.(2014), *Le transfert L1/L2 : entre représentations et pratiques de classe.*Alger.

ALTET. M. M.(1996). *Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser, in Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir.), Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies?*

ANOUNCIACAO. J. (2014), *Le discours persuasif : analyse pragmatique et cognitive de sermons de pasteurs évangélistes.*

ANSCOMBRE Y. C. & DUCROT. O. (1980), *L'argumentation dans la langue. Bruxelles. Margada.*

ASSELAH RAHAL, S.(2004), *Plurilinguisme et migration.* Paris. : L'Harmatan.

ASSELAH RAHAL. S et BLANCHET. Ph (Dir.). (2007), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôles du français en contextes didactiques.* EME.Cortil-Wodon, (B).

ASSELAH RAHAL. S et BLANCHET. Ph. etMEFIDENE.T. (2008), *Environnement graphique et politique linguistique en Algérie in. Langues dominantes.Langues dominées.* Rouen. : PUR; (2008).

ASSELAH RAHAL.S. BLANCHET. Ph. MOORE. D.(Ss la Dir). (2008) *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée.*Paris. AUF.

ASSELAH-RAHAL S., (1992) : *Pratique linguistiques trilingues (arabe-kabyle-français) chez des locuteurs algériens. Mémoire de Magister.* Alger.

ASTOLFI, J.P.(1986), *"Les langages et l'élaboration de la pensée scientifique". . :* Le français aujourd'hui n°74.

AUDIGIER, F.(1996), *"Des multiples dimensions de la réflexion didactique" in Rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie.*, Lyon : s.n.

AUSTIN J. L. (1970) : *Quand dire, c'est faire.* Paris. Seuil.

BAKHTINE.M. (1984), *Les genres du discours. Esthétique de la création verbale.* Paris. : Gallimard, (1984):.

BARRE-DE-MINIAC, C. (2000), *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactique.* Paris : Presses universitaires du Septentrion. Coll. Didactiques, Savoirs mieux., 2000.

BAUTIER, E. (1997), *Pratiques langagières, activités des élèves et apprentissages.*, La lettre de la DFLM,n°21. 1997, pp. pp. 10-13.

BEAL, Y., LACOUR, M., MAIAUX, F. (2004), *Écrire en toutes disciplines au cycle 3, de l'apprentissage à la création.* . Paris : Bordas.

BEAUTIER, E.,BRUCHETON,D.(1995), *"L'écriture, qu'est-ce qui s'enseigne? Quest-ce qui s'apprend? Quest-ce qui est déjà là?"* s.l. : Le français aujourd'hui n°111.

BELIE, GROSSET-BUREAU.(1995) , *L'écriture poétique au cycle 2.*Colin .

BENHIDA, D.(2005),. *L'utilisation de la bande dessinée comme support didactique dans l'enseignement/apprentissage du FLE.* Batna : s.n.

inst-gha.univ-batna.dz/index.php?option=com_docman&task...

« L'Écrit au cycle primaire »

BENHOUBOU, N. (2008), « L'enseignement du français en Algérie, l'écrit et l'évaluation de l'écrit dans le système scolaire : bilan et perspectives » Thèse de doctorat en didactique des langues. . alger : s.n., 2008.

BENTOLILA, A. (2000), *Le propre de l'homme : lire. parler. écrire.* Paris. Plon.

BENVENISTE. E. (2004), *Problèmes de linguistique générale.* Paris. Gallimard.

BERNADIN. J. (1997), *Comment les enfants entrent dans la culture écrite.* Paris : Retz.

BESSE. A. S. (2007), « Caractéristiques des langues et apprentissage de la lecture en langue première et en français langue seconde : perspective évolutive et comparative entre l'arabe et le portugais ». *Psychologie.* Université Rennes 2, ..

BESSE. H. et Porquier R. (1984), : *Grammaires et didactique des langues,* Paris, Hatier.

BESSE. ., (1987), « Document authentique et enseignement/apprentissage de la grammaire », dans *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues -Didier,* Paris.

BESSE, J.M., GAULMYN, M.M., GINET, LAHIRE, B. (1993), *L'« illettrisme » en questions.* Lyon (Lumière 2) : Presses universitaires de Lyon (Lumière 2), 1993.

BESSE. H. (1985) *Méthodes et pratiques des manuels de langue.* Paris. Didier. Eruditions.

BISSONNETTE, S. et M.RICHARD. (2001) . *Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme.* . Montréal : Chenelière/McGraw-Hi.

BOLTON, S., (1987) : *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère,* Créatif- Hatier.

BOTTOMLEY, D., HENK, W., MELNICK, S. (1998). *Assessing children's views about themselves as writers using the Writer Self perception Scale, The Reading Teacher, . .*

BOUKOUS A., (1985) : « Bilinguisme, diglossie et domination symbolique ». Paris. Denoël.

BOURDIEU P., (1982) : *Ce que parler veut Dire.* Paris. Payard.

BOUTON C. P., (1979) : *La signification : contribution à une linguistique de la parole.* Paris. Klincksieck.

BOYER, H. et al., (1990) : *Nouvelle introduction à la Didactique du Français Langue Étrangère, Le français sans frontières, Clé international, Paris,..*

BRIGAUDIOT, M. *Première maîtrise de l'écrit, CP, CE1 et secteur spécialisé. s.l. : s.l. :* Hachette éducation.

BROUSSEAU., G. (1984),. *Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations d'enseignement des mathématiques in: Ates de la 3^e Ecoles de didactique des mathématiques.* Grenoble: Université, : IMAG.

BRUNO, F., CRETE, M., DIDIER LAURENT, I. (2009), *apprendre à parler, parler pour apprendre l'oral à l'école primaire.* Nice : CRDP.

BURNS, R. (1997). *Methods for individualizing instruction.* s.l. : Educational Technology, 11, p. 55-56).

CARCIA-DEBANC. (1987). . *Objectif Ecrire* . . Lozère : : CDDP ,.

CATACH, N. (1978), . *L'orthographe.* paris : PUF (Que sais-je ?).

« L'Écrit au cycle primaire »

CHABANNE, J.C. et BUCHETON, D. (Eds). (2002). L'écrit et l'oral réflexifs. . Paris, : Presses Universitaires de France., 2002.

CHARTIER, A.M., CLESSE, C., Hébrard J. (1998), Lire écrire 2, Produire des textes. . . Paris : : Hatier.

CHAUVEAU, G. (Décembre 2003) . Contribution pour la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire, . France : s.n .

CHAUVEAU, G.(1997),. *Comment faut-il devenir lecteur?Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture,*. s.l. : Retz,.

CHAUVEAU, G.(1997), Comment l'enfant devient lecteur ? Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture, Retz, France : s.n.

CHAUVEAU, G., REMOND, M., ROGOVAS-CHAUVEAU, E.(1993),. *Rémo L'enfant apprenti lecteur. L'entrée dans le système écrit,*. Paris : : L'Harmattan,.

CHEVALLAND. Y, (1985) La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné. Editions Pensée Sauvage.

CHEVALLARD, Y. (1983),. *Remarques sur la notion de contrat didactique, Intervention devant le groupe Inter-IREM Ronéoté.* Avignon : s.n.

CHIKH, N. (2007),"Enseigner le français au lycée : Ecart entre la formation du formateur et les attentes du terrain », Mémoire de Magister soutenu à l'Université d'Alger (Faculté des Lettres et des langues). Alger : s.n., 2007.

COGIS, D.(2005), " Pour enseigner et apprendre l'orthographe.",Delagrave.

Cortil-Wodon, ASSELAH RAHAL. S (2004) Plurilinguisme et migration. Paris. Ed. L'Harmattan.

CUQ, J., GRUCA, I., (2005), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : PUG.

DALHET. V., (2003) : Ponctuation et énonciation. Guyane. Presses Universitaires Créoles .

DEBAN, G.(1988),. *"Proposition pour une didactique du texte exolcatif"*. s.l. : Aster n°6.

DELIASSALE D, (2005) Les langues à l'école. Paris. l'Harmattan.

DENIS. G, (1972) Linguistique appliquée et didactique des langues. Paris. seconde édition.

DEPECKER. L, (2001) L'invention de la langue.Le choix des mots nouveaux. Larousse-A.Colin.

DESCAMPS. M.A., (1993). Le langage du corps et la communication corporelle. PUF.

DEVANNE, B., MAUGIN, L., MESNIL, P. (2001) . Lire, écrire : des apprentissages culturels, conduire un cours préparatoire. Paris : : Bordas.

DEVAUCHELLE. B. CHARLIER. B. DAELE. M, (2006) Intégrer les Tic dans l'activité enseignante. Quelle formation ? Quels savoirs ? Quelle pédagogie ? Paris. l'Harmattan.

DEYRICH, MC. (2007) Enseigner les langues à l'école. Ed Ellipses.

DJEBLI.M.O. *Thèse de doctorat en sciences du langage intitulée «Variabilité des apprenants et des situations d'enseignement/apprentissage. Implications pour la formation des maitres.* Nancy II.s.n. : s.n.

« L'Écrit au cycle primaire »

DORAY, M.-F. (1989), L'amélioration des relations entre milieux populaires et école élémentaire dans les dynamiques écoles et quartiers . Paris : INRP, Coll. Rapports de recherche n°5.

DROUIN, M.A. (1985). "Sur la notion de contract didactique, in:1 Apprendre les sciences. Aster,1?"

DUCANCEL, G. (1988), "Ecrire en science à l'école élémentaire". s.l. : ASTER n°6.

DUCROT O. & BARBAULT. M. C., (1973) : La preuve et le dire : langage et logique. Paris. Mame.

DUCROT O., (1980) : Dire et ne pas dire : principe de sémantique linguistique. Paris. Herman.

DURAND J., (1981) : Les formes de la communication. Paris. Bordas.

DURKHEIM, E. : [**Edouard CLAPAREDE** : psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale, Neuchâtel et Paris, **DELACHAUX et NIESTLE**, 1962. **L. D'HAINAUT** "des fins aux objectifs de l'éducation" **LABOR, Bruxelles (1977)**,p.25.

EL BNOUJ, A. GONCALVES A., SAN FILIPPO C (2004). *Repérage des dyslexies en CM2*" Extrait du rapport de stage de maîtrise de biologie des populations et des écosystèmes.

ESCARPIT R., (1993) : L'écrit et la communication. Paris. PUF.

ÉVA, Groupe. (1991), Évaluer les écrits à l'école primaire. Paris : : INRP / Hachette.

FALLON, J., HERVE, L., PICOT, F. PIGNON, M.L., "Je mémorise... et je sais écrire des mots".

FAYOL, M. (1997), Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite. paris : PUF.

FAYOL, M., KAIL, M. (2000), L'acquisition du langage. s.l. : PUF.

FERNAUX, A. (1983), Les armoires vides, 1974. s.l. : Gallimard.

FERREIRO, E. (2000), L'écriture avant la lettre. Paris : : Hachette.

FIJALKOW, J. (1996), "Entrer dans l'écrit" . s.l. : Magnard.

FILLOUX, J. (1974),. *Du contrat pédagogique*. Paris : Dunod.

FLE., (29 juin 2012) - La différence acquisition- apprentissage. dans la didactique du FLE.
<https://groups.google.com/d/topic/equipebn/POhdCPDENBA>

FORTIN, M.-J., (1990) : Contribution à l'élaboration d'une grille d'évaluation de didacticiens de langue seconde ou étrangère, M.A. Linguistique, Université de Laval, Québec.

FOUCAULT. M., (1966. rééd. 1994) Les mots et les choses. Paris. Gallimard.

FRYDMAN M., (1983) : S'informer pour se former. Bruxelles. Labor.

GADAMER. H.G., (1991) L'Art de Comprendre. Paris. Aubier.

GALISSON, R. et COSTE, D. (1976) : Dictionnaire de didactique des langues. Paris, Hachette.

GALISSON, R., (1980) : D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme. Paris, Clé International.

GAONAC' H, D (2006) L'apprentissage précoce d'une langue étrangère. Paris. Hachette Education.

« L'Écrit au cycle primaire »

- GAONAC'H, D (1990)** Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. Rennes. Hachette.
- HUBERT. R ,(1979)** Histoire de la pédagogie. Presse Universitaire de France.
- GAONAC'H, D., (1987)** : Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Paris, Hatier.
- GAONACH, D. et FAYO, M.I,(coord). (2003)**, Aider les élèves à comprendre. Paris : : Hachette.
- GENTIHOMME, G.(2010),. Ouvrages de référence :« La compréhension en lecture » . , .**
- GHELLAL, A. (2006).** Didactique des textes littéraires ou la littérature comme prétexte à l'enseignement du FLE . Université d'Oran.
- GIASSON, J (2003).** . « Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire » . s.l. : De Boeck Université, Lise Saint-Laurent Gaëtan Morin Editeur .
- GIASSON, J. (1995)**, La lecture. De la théorie à la pratique. . Montréal : : Gaëtan Morin.
- GIASSON, J. et al.(1995)**, Programme d'intervention auprès des élèves à risque : Une nouvelle option éducative. - Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- GIORDAN.André. 1983: 2e éd,1987.** L'élève et/ou les connaissances scientifiques. Berne:Peter Lang : s.n., 1983: 2e éd,1987, p. P 164.
- GIRARD. D, (1972)** Linguistique appliquée et didactique des langues. Paris. A. Colin Longman. seconde édition.
- GOHARD-RADENKOVIC. A., (1999).** Communiquer en langue étrangère. Des compétences culturelles vers des compétences linguistiques. Berne : Peter Lang.
- GOIGOUX, R., CEBE, S., PAOUR, J.-L. (2004)**, Phono. Développer les compétences phonologiques. Paris : : Hatier.
- GOIGOUX, R, PROST, A, CHAUVAU, G,(2003)**, L'enseignement de la lecture à l'école primaire. Paris.
- GREEN J., (1987)** : Le langage et son double. Paris. Seuil.
- Inspecteurs Généraux.(Novembre 2005), Rapport- n°2005-12,** « L'apprentissage de la lecture à l'école primaire », Observatoire national de la lecture, Inspection générale de l'éducation nationale, Groupe de l'enseignement primaire. Paris : s.n.
- JOLIBERT, J. "Former des enfants producteurs de textes".** s.l. : Pédagogies pratiques. Nathan.
- LADY LILIA, . (2004.)** Objectif Du Ministère (Enseignement Des Langues Etrangères En Algérie : Pédagogie/Didactique). Alger : S.N., 2004.
- LAROUSSE, F. (1997)**, Plurilinguisme et identités au Maghreb. Publications de l'Université de Rouen.
- LAVAUULT. E, (1985)** Fonction de la traduction en didactique des langues : apprendre une langue en apprenant à traduire. Paris. Didier Erudition.
- LEHMANN, D. (1993)** : Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question Paris, Hachette Références.
- LELEU, E.(2008),** « L'écriture et son apprentissage », Collection. Première école, 127 p.Paris (auteuil) : s.n.
- LEON, R, (2004),** Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école. . Paris : Hachette.

« L'Écrit au cycle primaire »

LIEURY, A.(2008). *Mémoire et apprentissage. Une même activité intellectuelle.* s.l. : In Fenêtres sur cours, 317, p. 19. 29.

LUISSIER, D., (1992) : Évaluer les apprentissages dans une approche communicative, Hachette, Coll. F, Paris.

MARIN, B, J. C. ,(2007),. *Lire un texte documentaire scientifique : quels obstacles, quelles aides à la compréhension? Mis en ligne le 04 septembre.*

MARIN, B., CRINON,J., LEGROS, D. et AVEL,P.(2007),. mis en ligne le 04 octo.. *Lire un texte documentaire scientifique : quels obstacles, quelles aides à la compréhension?* mis en ligne le 04 octo.

MARQUILLO L.M, (2001) Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle-langue seconde-langue étrangère).Poitiers : Maison de sciences de l'homme et de société.

MARTINEZ. P. BESSE. H. CAVALLI. M, (2002) Le français langue seconde : apprentissage et curriculum. Paris : Maisonneuve et Larose.

MATTELARD A.-M., (1999) : Histoire des théories de la communication. Alger. Casbah-Éditions.

MERIEU, P.(2008),. *Lutter contre l'échec scolaire : pourquoi ? Comment ?* s.l. : Site du Cafépédagogique. [En ligne].

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2008) Guide pédagogique . Manuel de français 3AP. Alger.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2009) Document d'accompagnement au nouveau programme de français 5AP . Alger.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2008) Guide pédagogique du maitre. . Français 4AP. Alger.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2011) Guide pédagogique . Français 4AP. Alger.

MOATASSIME. A., (1992). Arabisation et langue française au Maghreb. Un aspect sociolinguistique des dilemmes du développement. Paris : Presses Universitaires de France.

MOIRAND. S., (1990) : Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette Formation, Paris.

MOTHE, J-C., (1975) : L'évaluation par les tests dans la classe de français, Hachette-Larousse.

NAEF-GERARD J. (1987) : Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer. Neuchatel Delachaux. Paris. Niestllé.

NOEL, (2010/2011). (Mémoire du Dipes li Noping Virginie. C 2010/2011. . Didactique/ Pedagogie . C.

OLERON. P, (1982) L'argumentation. Paris. PUF.

PAYNTER, D.E. & Marzano. (2002), Lire et écrire : nouvelles pistes pour les enseignants. Bruxelles : : De Boeck.

« L'Écrit au cycle primaire »

PERELMAN C., (1970) : Le champ de l'argumentation. Bruxelles. Editions de l'Université de Bruxelles.

PERRENOUD, P.(2000),L'approche par compétences, une réponse à l'echec scolaire?Paris.

PERRENOUD, P.(2000),. "Pédagogie différenciée: Des intentions à l'action". Suisse : Hachette.

PERRENOUD, Ph .(2000), Construire des compétences dès l'école, chapitre 4, pp. 93-110. , Paris : ESF, .

PERRENOUD, Ph. (2001 b). L'école saisie par les compétences, in Bosman, C., Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (dir.) Quel avenir pour les compétences ?, . Bruxelles. De Boeck.

PERRENOUD. P, (1996) Enseigner : agir dans l'urgence. décider dans l'incertitude. Paris. éditions ESF.

PERRENOUD,.Ph, (1999 c) ,Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ?, Pédagogie Collégiale (Québec) Vol. 12, n° 3, mars, pp. 14-22 (déjà paru in Résonances. Mensuel de l'École valaisanne, n° 3, Dossier " Savoirs et compétences " .

PERY WOODLEY, M.P., (1993) : Les écrits dans l'apprentissage, Hachette-livre, Paris.

PETIT J, (2005) L'immersion. une révolution. Ed J.D Bentzinger.

PEYTARD, J. et MOIRAND.S., (1992) : Discours et enseignement du français, Hachette, Paris.

PICOT, C.(2007), " J'entends, je vois, j'écris : des outils pour la maîtrise de l'orthographe au cycle 2. C.R.D.P. de l'académie d'Amiens.

PIERRE. R, (1992) La compréhension des textes écrits face au rehaussement des standards de littératie ». Dans « la compréhension écrite en langue maternelle et en langue seconde ». Scientia Paedagogica Experimentalis. XXIX(1).

Plan cadre Roman,(2004) « Reflexion sur le plan cadre et sur l'enseignement/apprentissage à l'école obligatoire", chapitre 6 .

POPIN, J .(1998.), Linguistique 128, « La Réflexion sur le plan cadre et sur Cité par Master 2CML ». janvier 2004. « Réflexion sur le plan cadre et sur l'enseignement/ apprentissage à l'école obligatoire ». p. 22. ponctuation », Edition F.Nathan.

PORCHER. L. GROUX. D, (2003) L'apprentissage précoce des langues. PUF.

PORTILLO SERRANO V., (2010) :La notion de genre en sciences du langage. Thèse de doctorat. Université de Franche-Comté.

POURTOIS J.P.et H. DESMET., (juillet-août-septembre1991).- "Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire ", "Quelques",Revue française depedagogie,N96..

PRADERE, M F.,& TRICOT, A.(2012), Extrait de Musical" Comment concevoir un enseignement". Bruxelles : De Boeck.

PRZESMYCKI, H .(2004),. . La pédagogie différenciée. Paris : Hachette éducation, p. 93-95.

PUREN C., (1988) : Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Paris. Nathan CLE International.

Rapport National Sur Le Développement De L'éducation(Algérie) . ministère.(11 septembre 2004). Genève, 8 : s.n ,47e session de la Conférence internationale de l'éducation .

RAYNAL, et Rieunier, A. (1998), Pédagogie: dictionnaire des concepts clés . s.l.

RIEBEN L, PERFETTI C . . L'apprenti lecteur. Neuchâtel.Delachaux et Niestlé. s.l. : coll. " Textes de base en psychologie " .

ROBERT, A., DURNERIN,C.(1992),. "Vers la construction par les élèves d'un outil d'aide à l'écriture d'une explication". s.l. : Aster n°12.

ROCHEX, P. BOUVEAU et J.-Y,(. 1997). ,Les ZEP, entre école et société. paris : ,CNDP-Hachette.

ROEGIERS, X.(2000), Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. . Bruxelles : : De Boeck.

ROEGIERS, X.(juin 2009), In guide méthodologique d'élaboration des programmes.

ROS Dupont, M. (2004), La lecture à haute voix, du CP au CM2. Paris : : Bordas.

SAUSSURE.F. (1990). *Cours de linguistique générale.* (publié par Charles Bally et Albert Séchehaye). Alger. : ENAG., (1990).

SIMONIS, Michel. (2006),. Éducation nouvelle :un nouveau concept à la croisée de deux chemins ? Groupe Belge : , Le GRAIN asbl.,

SINGLY, F.(2012),. *Le questionnaire: L'enquête et ses méthodes.* s.l. : 3e éd. Armand Colin;.

SOETARD. M, (2001), Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie. Paris. Editions ESF.

SPERBER D., (1989) : La pertinence : communication et cognition. Paris. Minuit.

STANKE, B.(2001),. *L'apprenti lecteur : activités de conscience phonologique.* Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, : s.n.

TAGLIANTE, C.(1994),. *La classe de langue, Techniques de classe.* Paris. : Clé international,.

TALEB-IBRAHIMI K., (1997), : Les Algériens et leur(s) langue(s). Alger. Hikma.

TARDIF, J.(1992),. *Pour un enseignement stratégique.* Montréal : Les Editions Logiques.

TARDIF. M LESSARD. C, (2005), La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions. Perspectives. et enjeux internationaux. De Boeck.

TISSSET, C.(2005),".Observer, manipuler, enseigner la langue au cycle 3." Hachette Éducation.

TOCHON, F.(1989),. "L'organisation du temps en didactique du français". *"Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle"* n°2. 1989.

TOMASSONE, R.(1996), Pour enseigner la grammaire. Paris :Delagrave.

VERIN, A.(1988),. *"Apprendre à écrire pour apprendre les sciences"*. s.l. : Aster n°6.

VESLIN, J.(1988),. *"Quels textes scientifiques espère-t-on voir les élèves écrire?"*. s.l. : Aster n°6.

VIGNER, G.(2001),. *Enseigner le français comme langue seconde.* Paris : Clé International.

TABLE DES MATIERES :TOME I

INTRODUCTION.....	I
PARTIE I : Rétrospective du paysage linguistique en Algérie :	27
Chapitre 1 : Un multiculturalisme et un multilinguisme séculaire:	27
Chapitre 2 : Enseignement des langues en Algérie	32
2-1-Rappel des priorités et objectifs de l'école Algérienne	32
2-2- Objectifs de l'enseignement du FLE en Algérie	38
Chapitre 3 : Les différentes réformes.....	40
Flash back sur les réformes entreprises depuis l'indépendance.....	40
Rappel des réformes 1 et 2.....	40
1-La première réforme : Ecole fondamentale (1970)	41
2- La deuxième réforme du système éducatif de 2002	42
2-1. L'enseignement primaire :.....	44
2-1.2-Le processus éducatif	44
2-1-2-1-Les principaux objectifs et finalités :	44
2-1-2-2-Buts et objectifs de l'enseignement du français au Fondamental.....	44
2-1-2-3-Rappel des objectifs de l'enseignement du français au Primaire	45
3-Les faiblesses de la deuxième réforme du système éducatif de 2002.....	47
4-Le français au cycle primaire dans le nouveau programme (Réforme 2002)	62
4-1- Troisième réforme de 2008	95
4-2-Objectifs et compétences attendus en 3AP	98
4-2-1-Présentation du programme de la 3AP (Cf : RGP, P:7,)	98
PARTIE II	101
PARTIE II : Inadéquation entre les manuels, les programmes et la réalité du terrain	102
Chapitre 1 : Niveau 3AP	102
Chapitre 2: Niveau 4AP	107
1-Programme de 4AP : Objectifs et compétences attendus en 4AP.....	107
Chapitre 3 : Niveau 5AP	126
1-1-Présentation du programme de 5ème AP.....	126
1-3- Organisation et présentation du cahier d'activités	141
PARTIE III: Cadre théorique de la didactique ou des didactiques	145
Chapitre 1 : La didactique dans le champ des sciences de l'éducation	145
1-1-Différentes définitions de la Didactique.....	147
Chapitre 2 : Didactique et pédagogie	152

« L'Écrit au cycle primaire »

Chapitre3: Acquisition/Apprentissage chez l'enfant scolarisé	156
1-L'acquisition/Apprentissage	157
Chapitre 4 : Notion et appréhension d'acquisition/apprentissage par l'enseignant	159
PARTIE IV	162
PARTIE IV : Analyse du corpus : Pratiques et apprentissages du savoir enseigner l'écrit au cycle primaire	162
CHAPITRE I Enquête 1 :-Présentation et analyse de la première enquête	164
1-1-1-Répartition des enseignants par genre	166
1-1-2-Répartition par tranche d'âge.....	167
1-1-3-Répartition par ancienneté professionnelle.....	167
1-2-Formation professionnelle.....	167
1-2-1Cursus scolaire :	168
1-2-1-Répartition par niveau scolaire	168
1-2-2-Répartition par diplômes.....	169
1-2-3- Répartition par recrutement	170
1-3- Culture générale	172
4-Conception de la notion d'apprentissage de l'écrit	224
4-1-Méthodologies spécifiques à l'apprentissage de la lecture :.....	224
Définition de la notion l'approche fonctionnelle en apprentissage de la lecture.	231
Chapitre II : Enquête n°2 : Présentation et analyse :	269
Stratégies et représentation de l'écrit chez les enseignants	269
Conclusion	323
CONCLUSION	325
CONCLUSION : BILAN ET PERSPECTIVES	325
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES ET SITES Error! Bookmark not defined.	
TABLE DES MATIERES :TOME I	355
ANNEXES :TOME II	

ANNEXES

SOMMAIRE

TITRES	PAGE
LISTE DES TABLEAUX	3
LISTES DES FIGURES	6
QUESTIONNAIRE N°1	11
QUESTIONNAIRE N°2	17
DOCUMENTS OFFICIELS	
DOCUMENTS DES MANUELS 3 ^{EME} REFORME (1)	29
2AP	
3AP	
4AP	
5AP	
DOCUMENTS DES MANUELS 3 ^{EME} REFORME (2)	
3AP	
4AP	
5AP	
LISTES DES ANNEXES	26
QUESTIONNAIRES AVEC REponses DES ENSEIGNANTS	

LISTE DES TABLEAUX

Tableau N°	Intitulé	Page
1	Etudiants et immigrés	27
2	Compétences universitaires	29
3	Objectifs et organisation de l'enseignement du français : comparaison entre les deux pays.	36
4	Différentes méthodes des années 60 /70/80	37
5	Changement de paradigme au niveau de la pédagogie	54
6	Changement de paradigme au niveau de la gestion	54
7	Les axes principaux de la réforme de 2002	56
8	Les objectifs et les composantes du PARE	59
9	Dynamique de travail	54
10	Proposition de types de situation-problème	55
11	Projet pédagogique	56
12	Etapes des apprentissages	57
13	Compétences transversales	58
14	Réformes depuis 2003/2004	60
15	Les objectifs de l'enseignement du français (Programmes 1980 et 2003)	61
16	Tâches à accomplir dans le cadre des activités d'apprentissage	66
17	Phase de dépendance	68
18	Maîtriser des attitudes [Phase d'autonomie]	68
19	Démarche et mise en œuvre d'un projet	68
20	Procédures de planification	69
21	Réalisation des différentes tâches	69
22	Schéma de la séquence (INFPE 2ème AP)	70
23	Activités de lecture et écriture	70
24	Répartition de l'enseignement de l'écrit pour une séquence	70
25	Comparaison entre ancien et nouveau programme	73
26	Présentation et analyse du manuel (2AP)	76
27	Apprentissage et compétence d'écriture	78
28	Objectifs de l'enseignement du français de la 3AP	84
29	Objectifs de l'enseignement du français de la 4AP	84
30	Objectifs de l'enseignement du français de la 5AP	85
31	Récapitulatif du manuel de 3AP	85
32	Récapitulatif du manuel de 4AP	87
33	Initiation à la production écrite	88
34	Objectifs de l'enseignement du français : 5AP	90
35	Production écrite	90
36	Présentation du manuel de 5AP	92
37	Projet 1	92
38	Projet 2	92
39	Projet 3	93
40	Projet 4	94
41	Projet 5	94

42	Projet 6	95
43	Récapitulatif des types de texte	95
TROISIEME REFORME DE 2008 (P.105)		
1	Récapitulatif des deux réformes	86
2	Volume horaire	86
3	Profil d'entrée en 3AP (RGP)	87
4	Correspondances manuel/programme	94
5	Présentation du manuel scolaire de 3AP et observations	97
6	Consigne [Je construis une phrase avec les mots de mon choix]	105
7	Contenus ne faisant l'objet d'aucun exercice dans le manuel	106
8	Compétences de fin d'année de la 4AP	108
9	Déroulement d'une séance (p :67)	110
10	Objectifs par projet	116
11	Travaux évaluant sa production écrite	120
12	Présentation du projet 1 de 4AP	121
13	Présentation du cahier d'activités de la 4AP	125
14	Présentation de la séquence 2 et 3 du projet	128
15	Observations générales	131
16	Discordance entre le manuel et le programme	137
17	Présentation du Projet I de la 5AP	138
18	Présentation du Projet II du manuel de la 5AP	138
19	Présentation du Projet III de la 5AP	139
20	Présentation du Projet IV du manuel de la 5AP	140
21	Présentation des 4 projets du manuel de la 5AP « Production écrite »	141
22	Consignes données aux activités demandées dans les trois rubriques	144
23	Etude de texte détaillée	144
24	Présentation du cahier d'activités de la 5AP	146
PARTIE IV ANALYSE DU CORPUS		170
1	Spécificités des textes	190
2	Fonctions centrales des inspecteurs	195
3	Tableau récapitulatif	209
4	Critères d'évaluation	214
5	Différentes évaluations	215
6	Etapes pour évaluer	216
7	Récapitulatif des exigences de la tutelle	220
8	Application de la taxonomie de Bloom à l'enseignement de la lecture	245
9	Stratégies pour faire des inférences	254
10	Résumer des composantes de l'écriture	257
11	Stratégies métacognitives	259
12	Compétences essentielles	260

13	Processus de lecture	261
14	Catégories de stratégies en lecture	261
15	Projet 1 consacré à la BD dans le programme	270
16	Types de textes par niveau	278
17	Répartition dans le programme	287
18	Méthodes pédagogiques	326
19	Points relevant des stratégies d'apprentissage	339
20	Questions et réponses du jury	350

LISTE DES FIGURES

N°	Intitulé de la figure	Page
1	Répartition des enseignantes et enseignants par sexe	173
2	Répartition par tranche d'âge	173
3	Répartition par ancienneté professionnelle	174
4	Répartition par niveau scolaire	175
5	Répartition par diplômes	175
6	Répartition par recrutement	176
	CULTURE GENERALE	178
7	Régularité dans la lecture	179
8	Ouvrages et revues professionnelles sur l'enseignement de la lecture	180
9	Lecture d'ouvrages et revues professionnelles sur l'enseignement de l'écriture.	180
10	Lecture de livres ou albums pour enfants	181
11	Lecture d'ouvrages informatifs	181
12	Lecture de magazines	18209
13	Lecture de journaux	182
14	Lecture de romans ou de nouvelles	183
15	Lecture de bandes dessinées	183
16	Lecture d'ouvrages ou de revues professionnelles sur l'enseignement en général.	184
	FORMATION PEDAGOGIQUE SUR LE TERRAIN	185
17	Capacité à enseigner l'écrit.	185
18	Enseigner l'orthographe et la conjugaison	186
19	Enseigner le vocabulaire	186
20	Enseigner la syntaxe (structure de la phrase simple et complexe)	187
21	Enseigner la structure du texte	187
22	Enseigner la ponctuation	188
23	Enseigner des productions écrites	191
	OBJECTIFS DES INSPECTIONS	192
24	Fréquence des inspections depuis la nomination	200
25	Période de titularisation après nomination	201
26	Participation à des séminaires ou des journées pédagogiques.	201
27	Bénéficiaires de stages	202
28	Fréquence des séminaires	202
29	Types d'évaluation	203
30	Rôle de l'inspectrice ou de l'inspecteur	204
31	Encadrement pris en charge par un conseiller pédagogique	205

« L'Écrit au cycle primaire »

32	Efficacité des inspectrices ou des inspecteurs	208
	CONDITIONS D'EXERCICE DE LA PROFESSION	209
1	Travail en équipe	211
2	Discuter des programmes	212
3	Pour discuter de la méthodologie en cours	212
4	Evaluation des élèves	212
5	Discuter des remédiations et combler les lacunes des plus faibles.	219
6	Pas de travail en équipe.	221
7	Discussion sur les manuels	222
8	Préparation des tests d'évaluation	223
9	Elaboration des stratégies d'apprentissage/enseignement de la pratique de l'écrit	223
10	Adéquation des programmes	224
11	Programme ambitieux	224
12	Programme loin de la réalité	225
13	Justification.	225
14	Achèvement du programme à la fin de l'année	226
15	Utilisation des manuels scolaires	227
16	Autres ouvrages que le manuel scolaire	228
17	Pourquoi ce choix ?	228
18	Existence d'une bibliothèque dans l'établissement	229
19	Bibliothèque fonctionnelle	229
20	Pourquoi des bibliothèques non fonctionnelles ?	230
21	Guides pédagogiques	230
22	Disponibilité des ouvrages	231
23	Titres d'ouvrages	231
24	Disponibilité d'ouvrages didactiques	231
25	Quantité disponible des ouvrages en didactique.	232
26	Titres des guides en didactique	232
27	Ouvrages spécialisés	233
28	Quantité disponible des ouvrages	234
29	Disponibilité de dictionnaires en classe	234
	CONCEPTION DE LA NOÏTON D'APPRENTISSAGE DE L'ECRIT	235
1	Formés (e) au concept de la lecture	236
2	Formés(e) à la motivation des élèves à la lecture	237
3	Formés(e) à l'apprentissage de la lecture.	240
4	Formés(e) à la lecture fonctionnelle.	251
5	Formés(e) à l'inférence en lecture	253
	METHODOLOGIES SPECIFIQUES A L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ECRIT	255

« L'Écrit au cycle primaire »

6	Formés(e) à l'enseignement/apprentissage de l'écrit	256
7	Formés(e) à l'enseignement/apprentissage des stratégies de la compréhension de la lecture.	259
8	Formés(e) à enseigner les différences en lecture	261
9	Formés à gérer la dyslexie	264
10	Formés à enseigner la différenciation	266
11	Formés à enseigner la compréhension écrite	268
	METHODOLOGIE SPECIFIQUES DE L'APPRENTISSAGE DE L'ECRITURE	268
12	Formés(e) à enseigner l'écriture.	268
13	Formés(e) à enseigner l'expression écrite.	272
14	Formés(e) à enseigner la production écrite.	272
	LA LITTERATURE JEUNESSE ET LES DISPOSITIFS POUR L'ABORDER	275
15	Former à enseigner le conte.	277
16	Formés(e) à enseigner la bande dessinée	277
17	Formés(e) à enseigner les différents types de textes	280
18	Formés(e) à enseigner les récits.	281
19	Formés(e) à enseigner le texte documentaire.	282
20	Formés(e) à enseigner le texte prescriptif	285
21	Formés(e) à enseigner la poésie.	285
22	Nombre d'élèves par classe : « filles »	289
23	Nombres d'élèves par classe : garçons	290
ENQUETE N°2		
PROFIL SOCIAL		293
1	Répartition des enseignantes et enseignants par sexe	293
2	Répartition des enseignantes et enseignants par âge..	294
3	Répartition par ancienneté dans l'enseignement.	294
4	Cursus scolaire ou diplômes	295
FORMATION PROFESSIONNELLE « AVANT ET EN COURS D'EMPLOI » 296		
5	Formés à l'enseignement du français au primaire.	297
6	Précision sur la formation.	297
7	Motivation pour enseigner.	298
8	Formations continues lors du cursus professionnel.	299
9	Nature et organisation des formations continues.	299
10	Raison de la non application de la formation continue.	300
11	Encadrement	301
12	Fonction des encadreurs.	301

13	Raisons de l'absence d'encadrement	302
14	Lectures autres que celles relatives à la profession.	302
15	Dénomination des autres lectures	303
16	Motivations du choix.des lectures	303
PRINCIPALE CONDITIONS D'EXERCICE DE LA PROFESSION		304
17	Travail en équipe.	305
18	Nature du travail en équipe.	305
19	Raisons pour ne pas travailler en équipe	306
20	Application du programme à la lettre.	307
21	Raisons qui incitent à terminer le programme.	307
22	Raisons qui empêchent de terminer le programme.	308
23	Opinions sur les nouveaux manuels.	309
24	Différence entre les anciens et les nouveaux manuels.	309
25	Précisions sur les différences.	310
26	Finir le programme à la fin de l'année.	310
27	Méthodes pour finir le programme.	311
28	Raisons pour ne pas terminer le programme	312
29	Comment résoudre cette situation.	312
MOYENS PEDAGOGIQUES		313
30	Disponibilité de moyens pédagogiques	313
31	Précision sur les moyens pédagogiques	313
32	Raisons de l'indisponibilité des moyens pédagogiques	314
33	Moyens pédagogiques possibles	315
34	Ressources matérielles disponibles dans votre	316
35	Opinion sur l'effectif de vos classes	317
36	Raisons de la surcharge des classes.	317
REPRESENTATION DE L'ECRIT CHEZ L'ENSEIGNANT		318
37	Enseigner l'écrit pose-t-il un problème au primaire ?	318
38	Raisons des difficultés	319
39	Difficultés dans la pratique de l'écrit.	322
40	Précision des raisons des difficultés	322
METHODE DE TRAVAIL		323
41	Méthode de travail	323
42	Conception de la pédagogie	324
43	Conception de l'approche par compétences	324
44	L'approche par compétence est la solution ou une des solutions à l'enseignement du français au primaire	330
45	Pourquoi ?	331

QU'EST-CE QUE L'ECRIT ?		333
46	Conception de l'écrit	334
47	Signification que revêt l'apprentissage de l'écrit	336
POINTS RELEVANT DES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE		336
1	Compétences et processus mobilisés par les élèves dans l'apprentissage de la lecture et de l'entrée dans l'écrit à la maîtrise.	339
2	Organisation et la planification de la lecture, le dosage des différentes composantes	341
3	Dosage des composantes	343
4	Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture	343
5	Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire.	344
6	Obstacles rencontrés par les élèves en difficultés dans l'apprentissage de la lecture	347
7	Obstacles rencontrés par les élèves en difficultés dans l'apprentissage de l'écriture	348
8	Comment analyser ces obstacles	348
9	Suggestions pour agir.	352
10	Sentiment sur le sondage	353

CORPUS QUESTIONNAIRE N°1

N°.....

FICHE SIGNALITIQUE DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

SEXE

Sexe	Féminin :	Masculin :
------	-----------	------------

AGE

Année	
-------	--

FORMATION

Cursus scolaire/ Mettre une croix devant la bonne réponse

CEM	1AM		2AM		3AM		4AM		Année	
LYCEE	1AS		2AS		3AS				Année	
UNIVERSITE	Filière						Année			

Vous avez-été recruté(e) sur :

A] Concours	B] Diplômes	C] Autres
--------------	--------------	------------

Ancienneté professionnelle

Nombre d'années	Moins de 10 ans	10/15	15/20	20/25	25/30	Plus de 30
Réponse						

Au cours de votre formation "avant et en cours d'emploi" dans quelle mesure vous-a-t-on appris spécifiquement à :

A] De manière intensive ou souvent/ B] Ponctuellement/C] Occasionnellement/D] Pas de réponse

Questions	A	B	C	D
1- Enseigner l'écriture (savoir écrire)				
2- Enseigner l'orthographe et la conjugaison				
3- Enseigner le vocabulaire				
4- Enseigner la syntaxe (structure de la phrase simple et complexe)				

« L'Écrit au cycle primaire »

5- Enseigner la structure du texte				
6- Enseigner la ponctuation				
7- Enseigner des productions écrites				

Au cours de votre formation, pensez-vous avoir été :

A) Pas préparé, B) Peu préparé, C) Bien préparé

Questions	A	B	C
1] Méthodologies spécifiques à l'apprentissage de la lecture :			
-lire			
-aimer lire			
- la lecture fonctionnelle			
- l'apprentissage de la lecture			
-l'inférence en lecture.			
2] Méthodologies spécifiques à l'apprentissage de l'écriture :			
-la production écrite			
-l'écriture			
- l'expression écrite -			
3] L'enseignement des stratégies de compréhension :			
-la compréhension en général,			
-les stratégies de lecture...			
4] Les difficultés en lecture, écriture et remédiation :			
-les différences en lecture			
- la dyslexie			
-la différenciation			
5] La littérature jeunesse et les dispositifs pour l'aborder :			
-conte			
-bandes dessinées			
-les différents types d'écrits.			

Travaillez-vous en équipe	Oui	Non	Pas de réponse
---------------------------	-----	-----	----------------

« L'Écrit au cycle primaire »

Si c'est oui. Est-ce pour :	Oui	Non	Pas de réponse
1- discuter du programme			
2- discuter de la méthodologie correspondante			
3- évaluer la progression ou la digression des élèves			
4- discuter des remédiations pour combler les lacunes des plus faibles			
5- discuter des manuels			
6- préparer les tests d'évaluation			
7- élaborer des stratégies d'apprentissage/ enseignement de la pratique de l'écrit			

Rôles et missions des inspections

	Oui	Non	Pas de réponse
-Etes-vous encadré par un professeur coordinateur ?			
-Si oui. Est-il efficace ?			
-Etes-vous encadré par un conseiller pédagogique ?			
-Si oui. Est-il efficace ?			

Combien de fois avez-vous été inspecté depuis votre nomination ?

Nombre de fois	0	1	2	3	4	5	Plus de 5
Réponse.							

-Quand avez-vous été titularisé (e) après votre nomination ?

Nombre d'années après	1	2	3	4	5	Plus de 5
Réponse.						

Combien de fois avez-vous été inspecté depuis la titularisation?

Nombre de fois	0	1	2	3	4	5	Plus de 5
Réponse.							

Lorsque vous êtes inspecté (e), l'évaluation est-elle ?

	Oui	Non	Pas de réponse
-formative ?			

« L'Écrit au cycle primaire »

-sommative ?			
-sanction ?			

Selon vous, le rôle de l'inspectrice (eur) est de :			
	Oui	Non	Pas de réponse
Juger			
Noter			
Guider			
Former			
Conseiller			

Programme

Les programmes sont-ils :			
	Oui	Non	Pas de réponse
adéquats			
Ambitieux			
loin de la réalité			

Justifier votre réponse :

	Oui	Non	Pas de réponse
Finissez-vous le programme à la fin de l'année ?			

	Oui	Non	Oui +autres	Pas de réponse
Utilisez-vous les manuels de l'école ?				

Si [oui +autres] préciser lesquels et justifier pourquoi

Autres manuels

Pourquoi ?

« L'Écrit au cycle primaire »

	Oui	Non	Pas de réponse
Avez-vous une bibliothèque dans votre établissement ?			

	Oui	Non	Pas de réponse
Si [oui] :Est-elle fonctionnelle ?			

Si [non] Dites pourquoi

Disposez-vous dans l'établissement de moyens pédagogiques comme :

	Oui	Non	Pas de réponse
Des guides pédagogiques			

Si oui	Oui	Non
En grande quantité		
En nombre juste suffisant		
Insuffisamment		
Pas du tout		
Pas de réponse		

	Oui	Non	Pas de réponse
Des guides didactiques			

Si oui	Oui	Non
En grande quantité		
En nombre juste suffisant		
Insuffisamment		
Pas du tout		
Pas de réponse		

	Oui	Non	Pas de réponse
Vos élèves disposent-ils d'un dictionnaire en classe ?			

« L'Écrit au cycle primaire »

Si oui. Préciser dans quelles situations.

	Filles	Garçons
Combien avez-vous d'élèves par classe ?		

Lectures personnelles

	Oui	Non	Pas de réponse
Lisez-vous de manière régulière ?			

Quelles sont vos lectures ?			
	Oui	Non	Pas de réponse
Ouvrages ou revues professionnels sur l'enseignement de la lecture			
Ouvrages ou revues professionnels sur l'enseignement de l'écriture			
Livres ou albums pour enfants			
Des magazines			
Des journaux			
Des livres ou des textes informatifs			
Des romans ou des nouvelles			
Des bandes dessinées			
Des ouvrages ou des revues professionnelles sur l'enseignement en général			

QUESTIONNAIRE N°2

N°.....

FICHE SIGNALITIQUE DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

SEXE

Sexe	Féminin :	Masculin :
------	-----------	------------

AGE

Année	
-------	--

FORMATION

Ancienneté professionnelle

Nombre d'années	Moins de 10 ans	10/15	15/20	20/25	25/30	Plus de 30
Réponse						

Cursus scolaire ou diplôme :

3 ^{ème} (CEG)/4AM	3AS	3AS+ITE	Licence : français	ITE	Universitaires	Autres

Formation « avant et en cours d'emploi »

Avez-vous été formé(e) à l'enseignement du français au primaire ?

Oui	Non	Pas de réponse

2-Si oui, quelle est votre formation ?

3- Si non. Pourquoi ce choix ?

4- Bénéficiez-vous de formations continues lors de votre cursus professionnel?

Oui	Non	Pas de réponse

-Si oui. Lesquelles et comment ?

« L'Écrit au cycle primaire »

Si non. Pourquoi ?

-Êtes-vous encadré(e) ?

Oui	Non	Pas de réponse

8-Si oui. Par qui et comment ?

9-Si non. Pourquoi ?

10-Avez-vous d'autres lectures que celles relatives à votre travail?

Oui	Non	Pas de réponse

Si oui lesquelles ?

Pourquoi ce choix ?

Travaillez- vous en équipe ?

Oui	Non	Pas de réponse

Si oui. Comment ?

Si non. Pourquoi ?

Appliquez-vous le programme à la lettre ?

Oui	Non	Pas de réponse

Si oui. Pourquoi et comment ?

Si non. Pourquoi ?

Que pensez-vous des manuels ?

Si oui. Quelles différences y-a-t-il ?

Arrivez-vous à terminer le programme à la fin de l'année ?

Oui	Non	Pas de réponse

Si oui. Comment ?

Si non. Pourquoi ?

Que faudrait-il faire ?

Avez-vous à votre disposition des moyens pédagogiques ?

Oui	Non	Pas de réponse

Si oui. Lesquels ?

Si non. Pourquoi ?

« L'Écrit au cycle primaire »

Que faudrait-il faire ?

De quelles ressources matérielles disposez-vous dans votre école ?

Que pensez-vous de l'effectif de la classe ?

Expliquez votre réponse.

L'écrit pose-t-il un problème au primaire ?

Oui	Non	Pas de réponse

Si oui .Comment ou pourquoi ?

Avez-vous des difficultés dans la pratique de l'écrit ?

Oui	Non	Pas de réponse

Si oui. Précisez lesquelles.

« L'Écrit au cycle primaire »

Quelle est votre méthode de travail ?

Qu'est-ce que la pédagogie pour vous ?

Comment concevez-vous l'approche par compétences ?

Pensez-vous que l'approche par compétences est la solution ou une des solutions à l'enseignement du français au primaire ?

Oui	Non	Pas de réponse

Expliquez pourquoi ?

Qu'est-ce que l'écrit pour vous ?

Quelle signification revêt pour vous l'apprentissage de l'écrit ?

Quelles sont les compétences et processus mobilisés par les élèves dans l'apprentissage de la lecture et de l'entrée dans l'écrit à la maîtrise ?

Comment organiser et planifier l'enseignement de la lecture aux différentes étapes de la scolarité primaire ?

Comment doser les différentes composantes de cet ensemble ?

Quelle est la pertinence des différentes méthodes ?

Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ?

Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ?

Quels obstacles les élèves en difficultés rencontrent-ils dans l'apprentissage de la lecture ?

Comment analyser ces difficultés ?

Comment agir ?

Quel est votre sentiment sur ce sondage ?

MERCI

TABLEAU DES ANNEXES DES DOCUMENTS DES MANUELS

DOCUMENTS DES MANUELS 3 ^{EME} REFORME (1)			
ANNEE SCOLAIRE 2AP			
ANNEXE N°	PAGE DE L'ORDINATEUR	INTITULE DE L'ACTIVITE	PAGE DU MANUEL
1	65	Je m'évalue	9
2	65	Je repasse et je continue	19
3	65	Je repasse et je continue	32
4	66	Je repasse et je continue	23
5	66	Je repasse et je continue	31
6	66	Je repasse et je continue	29
7	66	Je copie les phrases	51
8	66	Je copie les phrases	66
9	72	Je copie les phrases	61
10	72	J'apprends à dire	39
11	72	Je m'entraîne à lire	83
12	72	Je joue	83
Présentation du manuel 3AP			
13	72	Sommaire du manuel	4/5
14	74	Activité 6 et 7	13
15	75	Activité 3 et 4	29
16	75	Je lis la phrase	44
17	75	Je complète la phrase	45
18	75	Activité 6	53
19	75	Activité 6	69
20	75	Activité 6	77
Présentation du manuel de 4AP			
21	75	Sommaire et table des matières	6 /159
22	76	Vocabulaire /Rappel	11
23	76	Exercices	12
24	76	Production écrite	13
25	76	Evaluation	95
26	77	Production écrite	73
27	77	Production écrite	137
28	78	Evaluation	139
Présentation du manuel de la 5AP			
29	78	Sommaire du manuel	3
30	80	Production écrite	13
31	81	Production écrite	21
32	81	Evaluation	23
33	81	Production écrite	52
34	81	Evaluation	53
35	82	Production écrite	59
36	82	Production écrite	89
37	83	Production écrite	148

« L'Écrit au cycle primaire »

39	94	Correspondances manuels/programme	5
Présentation du manuel de 3AP (Réforme 2)			
ANNEXE N°		INTITULE DE L'ACTIVITE	PAGE DU MANUEL
1	98	Sommaire	5
2	100	Mes activités	27
3	101	Activités de lecture	20
4	103	Table des matières	124/125
5	103	Histoires à écouter	105...107
6	105	Situation d'intégration	21
7	106	Situation d'intégration	14
8	107	Exercice 7	77
9	106	Exercice 7	101
10		Exercice 7	76
Présentation du manuel de 4AP			
11	111	Sommaire et étude la langue	5
12		Je lis	32
13	116	Points de langue	173
14	116	Table des matières	174/175
18	122	Je et j'écris Exercice 4	17
19	122	Je lis	18
20	123	J'identifie	24
21	124	J'apprends à écrire	25
22	124	Production écrite	26
23	125	Production écrite	54
24	125	Production écrite	55
25	125	Evaluation bilan	57
26	126	Sommaire	4/5
27	126	Rappel	10
28	126	Rappel	11
29	127	Rappel	12
30	128	rappel	21
31	130	Expression écrite	24
32	132	Contenu	16
33	133	J'apprends à écrire	21
34	133	Contenu	22
35	133	Contenu	29

Présentation du manuel de 5AP			
ANNEXE	Page de l'ordinateur	Intitulé de	Page du manuel
37	138	Progression annuelle	
38	138	Tables des matières	4/5
39	144	Production écrite	61
40	144	Production écrite	85
41	144	Production écrite	105

« L'Écrit au cycle primaire »

42	145	Etude de texte	40
43	146	Etude de texte	108
44	147	Etude de texte	142
45	147	Sommaire	3

ANNEXES

AnnexeA

1-2-2- Le Français Langue Seconde et le Français langue de scolarisation (FLS/FLSco)

Nous définissons, tout d'abord, ces deux notions

Le Français Langue Seconde se dit d'une langue apprise dans un second temps, après l'apprentissage de la langue maternelle. Elle servira à un degré ou à un autre de langue d'apprentissage ou de scolarisation.

Jean-Pierre Cuq, définit le FLS comme suit :

Le français parlé à l'étranger avec un statut particulier. Il s'agit principalement de l'usage du français dans les anciennes colonies ou dans les anciens protectorats français. Le français langue seconde est utilisé comme langue d'enseignement à partir d'un certain niveau et permet l'accession à un niveau social plus élevé.

Le Français Langue de Scolarisation (FLSo) est une langue apprise en milieu scolaire dans un second temps. Elle articule simultanément l'oral et l'écrit. Cette dernière s'élabore autour d'un objet de savoir qui se construit progressivement dans la classe, et participe au développement cognitif de l'apprenant. Le point commun à retenir entre les différentes définitions du FLS est qu'il s'agit de la langue de la scolarité. Le FLSo doit s'entendre, non pas comme une méthode didactique, mais comme une fonction attribuée à la langue. Celle-ci est transversale aux différentes situations. Le français n'est pas abordé sous l'angle d'un apprentissage purement linguistique, mais comme un socle commun visant à acquérir les savoirs des autres disciplines recouvrant des concepts, des notions et des méthodes. Dans les deux définitions, le FLS est pratiqué par des étrangers dont la langue maternelle n'est pas le français mais auxquels le français doit permettre, non seulement de communiquer avec autrui, mais aussi de suivre des cours. La différence entre ces deux pratiques est qu'en France, l'élève nouvellement arrivé reste le plus souvent dans le pays et devient français, ce qui donne une finalité autre au FLS : celle d'être une langue transitoire.

L'éducation nationale française définit le français langue seconde comme la langue qui, en France, permet à l'élève d'accéder à une qualification. Le sigle FLS peut dans ce cas se traduire par « *français langue de scolarisation*. » (Voir Michèle Verdelhan-Bourgade (2002) et Gérard Vigner (2001)) d'où le sigle FLSco. Dans les deux définitions, le FLS ou FLSco est pratiqué par des étrangers dont la langue maternelle n'est pas le français mais auxquels le français doit permettre, non seulement de communiquer avec autrui, mais aussi de suivre des cours. Le FLS est plus précisément une langue spécifique à l'école, celle qui permet de suivre une scolarité avec une prépondérance de l'écrit. Comme c'est le cas en Algérie. Spécifions tout de même que le FLSco inclut un travail simultané sur l'écrit et l'oral en milieu scolaire donc dans un second temps. Elle participe au développement cognitif de l'apprenant, s'élabore autour d'un objet de savoir qui se construit progressivement dans la classe. Elle exige la construction d'une compétence méta discursive et méta cognitive mettant en jeu un matériel langagier complexe.

Signalons que ce statut de FLS ou FLSco n'a pas cours chez nous puisque seul le FLE est enseigné.

1-2-3-Français sur Objectifs Spécifiques° (FOS)

Le FOS est l'abréviation de l'expression "Français sur Objectifs Spécifiques". Il s'agit d'une branche de la didactique du FLE qui s'adresse à toute personne voulant apprendre le français dit "général". Le

FOS est marqué par ses spécificités qui le distinguent du FLE. La principale particularité du FOS est certainement ses publics. Ces derniers se démarquent par leur diversité et se distinguent par des besoins spécifiques qui constituent le point de départ de ce type de formation. Cette diversité témoigne de la richesse de cette branche du FLE. Elle regroupe des travailleurs migrants, des professionnels, des spécialistes ainsi que des étudiants poursuivant des études dans des universités francophones.

Ces publics veulent apprendre non *LE français classique* avec auteurs, genres etc... mais plutôt DU français fonctionnel pour réaliser un objectif donné, avec des besoins spécifiques dans des domaines précis. C'est en raison de ces besoins spécifiques que les publics du FOS se distinguent des autres apprenants du FLE qui veulent avant tout apprendre de la langue, la culture française.

Les spécificités du FOS au niveau des enseignements supérieurs ont généré une autre dénomination : celle du Français sur Objectifs Universitaire. (FOU)

1-2-4-Français sur Objectifs Universitaires « FOU »

Le FOU est un nouveau concept qui commence à gagner du terrain dans les milieux didactiques. Il s'agit d'une spécialisation au sein du FOS visant à préparer des étudiants étrangers à suivre des études universitaires ou supérieures, dans des pays francophones. Il se distingue par certaines particularités que tout enseignant doit connaître pour assurer ce type de cours. La prise en compte de ces spécificités constitue une condition préalable pour garantir l'efficacité de toute formation supérieure. Cinq points principaux sont pris en compte :

1-2-4-1 La diversité des disciplines universitaires

Le FOU se distingue avant tout par la diversité des disciplines universitaires visées par les apprenants : le droit, la médecine, la chimie, etc. Dans ce contexte, nous trouvons deux catégories principales :

Tableau 1 : Etudiants et immigrés

Des étudiants	Des émigrés
<p>Dans cette catégorie, nous constatons la présence de deux types d'apprenants de FOU. Le premier type concerne des étudiants étrangers qui cherchent à suivre des cours de français dit académique dans leurs pays d'origine. Il s'agit des étudiants des filières universitaires francophones à l'étranger qui ont pu voir le jour grâce à des conventions signées entre des universités françaises et des universités étrangères.</p>	<p>Ce sont des étrangers qui viennent s'installer dans un pays francophone avec l'objectif de trouver un créneau professionnel qui leur permettra d'améliorer leur niveau de vie ou du moins d'avoir une rémunération supérieure à ce qu'ils pourraient attendre dans leur pays d'origine. Pour ce faire, ils sont amenés à s'inscrire dans une université francophone pour un ou deux ans en vue de valider leurs connaissances et leurs compétences déjà acquises dans leurs pays d'origine. C'est le cas, par exemple, de certains dentistes étrangers qui viennent s'installer en France. Ils sont dans l'obligation de faire au moins deux ans à la faculté de chirurgie dentaire pour avoir une reconnaissance institutionnelle avant de trouver un poste dans un hôpital ou dans un cabinet dentaire.</p>

1-2-4-2-Les besoins spécifiques

Les besoins spécifiques sont une des caractéristiques principales des publics de FOU. Les publics, mentionnés ci-dessus, veulent apprendre non LE français mais plutôt DU français

POUR agir dans les différents milieux universitaires. Lehmann (1993) souligne ce point en précisant « *Se demander ce que des individus ont besoin d'apprendre, c'est poser implicitement qu'ils ne peuvent pas tout apprendre d'une langue, donc que des choix doivent être opérés* » En suivant des cours de FOU, les apprenants cherchent à être capables de comprendre des cours, prendre des notes, lire des livres spécialisés, passer des examens, rédiger des mémoires ou des thèses, etc. (Challe, 2002) D'où la nécessité d'analyser les besoins de ces apprenants avant l'élaboration des cours en vue d'y mieux répondre.

1-2-4-3- Le temps limité et consacré à l'apprentissage

Les publics, qu'ils soient professionnels ou étudiants, ont un temps assez limité pour suivre des formations de FOU. Ils ont déjà leurs engagements professionnels ou universitaires. Par conséquent, ils sont souvent obligés de suivre les cours soit pendant le week-end soit à la fin de la journée. Fatigués, ces publics finissent souvent par abandonner leurs cours.

1-2-4-4-La rentabilité de l'apprentissage du FOU

Les apprenants ont des objectifs très précis à atteindre au terme de la formation. Par exemple, les étudiants étrangers sont motivés à suivre ce type des cours dans le but de réussir dans leurs études universitaires. En revanche, les publics de FLE n'ont pas toujours des buts très définis. Selon notre expérience d'enseignement du FLE, les apprenants ont souvent des objectifs plus flous par rapport à leurs homologues de FOU (Qotb, 2009)

1-2-4-5-La compétence Universitaire

Dans ce contexte, les cours de FOU ont pour objectif de développer une compétence universitaire chez les apprenants. Cette compétence universitaire se distingue par trois composantes principales:

Tableau 2 : Compétences universitaires

La composante linguistique	Il s'agit de développer chez les apprenants les connaissances linguistiques nécessaires (lexique, grammaire, etc...) pour que les étudiants puissent suivre les cours dans leurs domaines visés: comprendre le cours, prendre des notes, poser des questions, etc.
La composante méthodologique	Les cours de FOU devraient développer chez les apprenants certaines compétences méthodologiques visant à les aider à réaliser des tâches universitaires: participer à un colloque, préparer une communication, prendre la parole devant un public spécialisé, rédiger un article, déterminer une problématique, synthétiser un document élaborer un plan de recherche, rédiger un mémoire ou une thèse, etc.
La composante disciplinaire	Il s'agit de familiariser les apprenants avec leur domaine de spécialité en utilisant la langue cible. Dans ce contexte, les cours de FOU sont marqués par un échange entre les apprenants et leur enseignant. Ce dernier a les connaissances linguistiques et méthodologiques tandis que les apprenants

maîtrisent le savoir spécialisé du domaine visé.
--

Depuis l'arrivée de Nicholas Sarkozy en qualité de Président de la République Française, un nouveau concept, cher à ce dernier, est né : le Français Langue d'Intégration : FLI

1-2-4-Français Langue d'Intégration (FLI)

Cette appellation voit le jour sous le nom de FLI « Français Langue d'Intégration ».et réfère au public émigré.

Le concept de « français langue d'intégration » a été initié par la DGLFLF (Délégation Générale à la Langue française et aux Langues de France) et par la DAIC (Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté) Le FLI est un processus évolutif d'appropriation du français, une démarche. Il se situe dans la continuité du Contrat d'Accueil d'Intégration. Il a été élaboré à travers un référentiel conçu comme un outil.

Le FLI est une langue d'usage pratique qui vise l'apprentissage de la langue française et des usages, principes et valeurs de la République Française nécessaires à l'intégration durable des immigrants. Il privilégie l'oral et la lecture mais laisse peu de place à l'écriture. Le label « qualité FLI» donne une reconnaissance de la qualité de la formation et en même temps atteste des niveaux de langue acquis à l'issue des formations réalisées par la structure labellisée. Les attestations, constituent, pour l'administration un élément de preuve du niveau de langue, notamment dans les procédures d'accès à la nationalité française.

L'enseignement de la langue française aux personnes immigrées constitue une ambition et une des priorités fortes de la politique d'intégration. Il s'agit à travers la démarche « Français langue d'intégration » de donner aux personnes nouvellement arrivées sur le territoire, ou à celles qui sont présentes depuis longtemps mais n'ont pas eu l'occasion de faire un tel apprentissage ou encore celles qui sont candidates à la nationalité française, toutes les conditions pour favoriser leur intégration professionnelle, sociale et culturelle.¹Sont concernées par ce nouveau concept de le « FLI » les personnes émigrées en France.

Annexe B

Contenus et méthodes inadaptés, faible taux de réussite au baccalauréat, taux élevé de déperdition scolaire, pression de la demande au niveau de l'enseignement supérieur, chômage croissant de la population active jeune, sont autant de symptômes qui requièrent une réforme du système éducatif dans un contexte de mondialisation économique et d'accélération du progrès technologique. La nécessité de réforme de l'éducation, déjà ressentie au début des années 1990, n'a malheureusement pas pu être concrétisée, à cause de la situation d'instabilité qui a marqué cette période difficile de l'histoire de l'Algérie.

C'est en mai 2000, que le chef de l'Etat a pu mettre en place une commission « ad hoc » pour la réforme du système, traduisant, par là même, sa volonté d'ouvrir le pays « aux catégories de la modernité intellectuelle et sociale » et de tourner la page définitivement aux années noires de l'histoire récente de l'Algérie. En juillet 2002, l'Assemblée Populaire Nationale (APN) a voté la réforme

¹ Nous signalons que ces informations concernant la définition du « label » FLI, puisque c'est ainsi qu'il est défini a pour source le site internet suivant :

http://www.ofii.fr/s_integrer_en_france_47/la_formation_cai_21.html

du système éducatif, visant une mutation qualitative de son système d'enseignement afin de mieux répondre aux nécessités de la préparation des jeunes à un nouveau contexte de participation civique, sociale et économique.

Cette réforme du système éducatif algérien, s'appuie sur les recommandations du Forum Mondial sur l'Education (FME) (Dakar 2000), pour la mise en place de plans d'actions éducatives avant fin 2002. Le premier plan d'action est le défi de la qualité de l'éducation.

Le diagnostic, établi avant le lancement de la réforme a fait le constat d'un certain nombre de défaillances du système éducatif et a identifié les principaux défis, qui se posaient au chapitre de la qualité de l'éducation.

Au niveau de l'enseignement obligatoire, tout d'abord, le faible taux de réussite au brevet d'enseignement fondamental (BEF), le taux de redoublement élevé à tous les niveaux de l'enseignement de base obligatoire, ainsi que le taux d'abandon élevé mettaient en évidence un faible niveau de rendement interne.

En ce qui concerne, l'enseignement post-obligatoire, l'analyse mettait en évidence un déséquilibre important, entre le secondaire général, qui accueillait la majorité des élèves, et le secondaire technologique et technique, qui était encore trop délaissé. Ce déséquilibre posait le problème, de l'insuffisance de l'information et de l'orientation, à la fin de l'enseignement fondamental. Il se répercutait sur l'orientation, à la fin du secondaire, vers les formations du Ministère de la Formation Professionnelle (MFP) et vers l'université. De plus, le taux de réussite au baccalauréat était trop faible. Ce dernier se situait autour de 25 à 35%.

Les personnels enseignants du MEN comme du MFP avaient parfois des qualifications académiques et professionnelles insuffisantes.

La réforme de 2002 était mise en place, pour faire face à ces défis, qui se posaient à la qualité et à la pertinence de l'éducation en Algérie. La planification, la formation, les contenus et les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, constituent les trois principaux niveaux de la réforme de 2002. Le tableau, ci-dessous résume les principaux axes pour chacun de ces niveaux.

Tableau 7 : Les axes principaux de la réforme de 2002

Planification	La mise en chantier d'une année d'accueil préscolaire pour les enfants âgés de 5 ans.
	La réorganisation en termes de durée de l'enseignement fondamental : primaire de 5 ans au lieu de 6 et enseignement moyen (collège) de 4 ans au lieu de 3.
	La réorganisation de l'enseignement post-obligatoire (lycée) en trois filières : enseignement général et technologique, enseignement technique et professionnel, enseignement professionnel.
Formation	L'élévation des compétences générales et pédagogiques des inspecteurs et des enseignants.
	La coordination des actions de formation et leur évaluation.
	L'élaboration et la mise en œuvre d'un dispositif pour les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) au sein des établissements.
Contenus et	La mise en œuvre de nouveaux curricula pour les différents niveaux d'enseignements

méthodes	dépendant du MEN.
	L'élaboration des supports pédagogiques correspondants et leur évaluation.
	La prise en compte de nouvelles approches pédagogiques pour les curricula, les manuels, les évaluations des élèves et des manuels, notamment l'introduction de «l'approche par compétences».

La transformation des processus d'enseignement et d'apprentissage représente la dimension essentielle de la réforme de 2002, visant à améliorer la pertinence et la qualité des apprentissages. Cette transformation de la pédagogie, qui passait par une réforme, représente une nouvelle vision de l'éducation. Cette dernière se définit par une approche par les compétences de base. Elle place l'apprenant au centre des processus d'apprentissage. Les compétences, à développer ou à acquérir, par les apprenants et les profils de sortie par cycle, deviennent les principes organisateurs des programmes scolaires, des manuels et des référentiels d'évaluation.

L'accent sur le développement d'individus compétents, exige une nouvelle conceptualisation de l'enseignement orientée, moins vers les savoirs à acquérir et plus vers l'amélioration de la capacité de chacun à réagir, à de nouvelles demandes, et à s'adapter à de nouvelles situations.

Les trois principaux niveaux de la réforme de 2002, représentent donc trois axes d'intervention, par rapport aux apports facilitateurs.

Le renouveau des curricula, des manuels et autres matériels d'apprentissage.

La qualification et la motivation des enseignants à travers la formation.

La réorganisation de la durée et des filières d'enseignement et d'apprentissage.

Le renouveau des programmes et des manuels scolaires algériens (vecteur essentiel des efforts d'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'éducation) a donc été initié en 2002, dans un climat de bouillonnement et dans un laps de temps extrêmement contraignant.

L'UNESCO appuie la réforme, suite à la demande du gouvernement algérien, d'une expertise internationale et d'un accompagnement de l'UNESCO dans la mise en place de la réforme. Un programme de coopération a été défini et un accord de coopération signé à Paris en octobre 2003 par le MEN et le Directeur Général de l'UNESCO. Celui-ci constitue la base officielle du *Programme d'appui à la réforme du système éducatif algérien* (PARE). Ce dernier, a permis une série de mesures d'accompagnement technique, durant la période 2004-2006, au niveau des trois axes principaux de la réforme, que sont la planification, la formation et le renouveau des curricula. La structure initiale du PARE répondait à quatre objectifs principaux et s'organisait autour d'un ensemble de huit composantes (voir tableau 5),.comme cela a été souligné dans un premier ouvrage issu du programme PARE (MEN-UNESCO 2005) .L'intérêt principal du PARE réside dans sa capacité de créer «un foyer de réflexions et d'actions, sur les nouvelles approches, en matière de pédagogie et de formations pédagogiques», de proposer «une fenêtre ouverte sur les expériences internationales», ainsi que dans son rôle de «catalyseur à d'autres interventions», qu'elles soient internes ou externes.

Tableau 8 : Les objectifs et les composantes du PARE

Objectif 1 : Renforcement de la qualité de l'enseignement obligatoire	
1	Renforcement du dispositif de formation continue des enseignants

2	Développement des programmes et manuels scolaires de qualité.
----------	--

Objectif 2 : Restructuration de l'enseignement post-obligatoire	
3	Restructuration des filières de l'enseignement post-obligatoire.
4	Renforcement des capacités de gestion pédagogique et administrative.

Objectif 3 : Appui à la régulation des flux	
5	Adaptation et développement d'un modèle sectoriel de simulation.
6	Renforcement du système d'information et d'orientation

Objectif 4 : Mise en œuvre des nouvelles technologies	
7	Expertise des actions TIC./
8	Mise en place d'une certification ICDL

En dépit de son budget, relativement modeste, le PARE a permis d'intervenir en amont de la réforme, afin d'accompagner la mise en place des orientations stratégiques et des choix pédagogiques nationaux. Depuis le lancement du PARE en 2003, d'autres partenaires telles l'Agence Française de Développement (AFD), l'Union Européenne (UE), se sont joints aux efforts de réforme du système éducatif algérien en apportant leur appui.

Les activités d'appui, dans le cadre du PARE (2003-2006), ont permis de dégager les quatre objectifs et les huit composantes qui ont été regroupés selon quatre grands axes d'activités. .Programmes et manuels, formation des formateurs ;TICE, appui à la planification.

Les activités d'appui, au renouveau des programmes et des manuels scolaires, ont été conduites, conjointement, par l'UNESCO et le Bureau d'Ingénierie en Education et en Formation (BIEF).

Pour le renforcement des capacités, quinze séminaires à Alger ont été organisés pour environ 50 membres de la Commission Nationale des Programmes (CNP), 70 concepteurs de programmes membres des Groupes Spécialisés Disciplinaires (GSD) et 50 évaluateurs de manuels scolaires au niveau de l'Institut National de Recherche en Education (INRE), de l'Office National des Publications Scolaires (ONPS) et des inspecteurs de l'enseignement fondamental et secondaire.

Ces séminaires ont permis le *renforcement des capacités des concepteurs et des évaluateurs* en matière de détermination, du profil de sortie des élèves, pour les différents cycles, de logiques d'élaboration, d'évaluation des curricula et des manuels, en termes d'approche par les compétences de base et d'évaluation des acquis des élèves, selon les principes de la pédagogie de l'intégration.

Au-delà du renforcement des capacités, ce premier axe d'appui a permis de développer et de finaliser, une série d'outils stratégiques, pour la conception et l'évaluation des nouveaux programmes et manuels.

L'amélioration et la finalisation du référentiel méthodologique général des programmes.
L'amélioration et la finalisation de la grille de lecture évaluative des nouveaux manuels scolaires.

L'amélioration du *Cahier des charges* pour la conception des nouveaux manuels.

La production d'un *livret de vulgarisation* sur l'approche par les compétences et ses applications pratiques en milieu scolaire que nous citons ci-dessous :

L'approche par compétences dans l'école algérienne. (2006), l'élaboration, d'une version préliminaire, d'un guide de l'enseignant intitulé « *L'évaluation des acquis, des élèves, dans le cadre de l'approche par les compétences de base* ».

L'évaluation externe du PARE, par un expert international, souligne la forte pertinence de cet axe d'appui au niveau du renouveau des programmes et des manuels :

Les actions entreprises ont conduit à des résultats tangibles, au plan de la connaissance et au plan de la production d'outils. Elles ont donc été très efficaces, compte tenu du temps et des moyens disponibles. Cela n'exclut pas la nécessité d'un renforcement, d'un suivi et d'un élargissement des actions. Les résultats ont été efficaces. Les notions et techniques acquises, les outils produits, ont permis d'élaborer des curricula et des manuels et de les analyser. L'UNESCO à travers le PARE a fort judicieusement accompagné l'INRE, tout au long de l'année scolaire 2004, dans le processus d'homologation des manuels. Les actions de cet axe 1 ont donc eu des effets immédiats positifs. Ces dernières ont contribué à la mise en œuvre de la réforme.

Une question se pose : « Qu'en est-il de l'application de cette réforme sur le terrain ? » (Les résultats de nos enquêtes répondront peut-être à cette question ».

Un axe 2 a permis la formation des formateurs et la constitution d'un noyau de formateurs de formateurs. Les actions en amont, au niveau de l'accompagnement du processus de renouveau des programmes et des manuels scolaires, ne pouvaient se faire sans appui simultané au niveau de la formation.

En effet, la formation des formateurs, répond à une demande du gouvernement et à une nécessité pressante. Le PARE a, ainsi, mis en place des actions d'appui à la formation des formateurs, à travers la formation d'un « *noyau dur* » de seize (16) inspecteurs, soit deux par discipline retenue (8). Ces inspecteurs seraient, ensuite, chargés de former les inspecteurs des 48 wilayas qui sont les relais et les multiplicateurs de l'information et de la formation des enseignants sur le terrain. Bien que conçues dans une optique disciplinaire, ces formations étaient largement orientées vers une formation, à l'approche par compétences, approche que les inspecteurs doivent bien maîtriser (est-ce le cas dans la réalité ?), afin, de répercuter le message pédagogique et d'en tirer toutes les conséquences au plan de la conduite de classe.

Les résultats obtenus sont une meilleure maîtrise de la notion et des implications de l'approche par les compétences de base auprès des inspecteurs et des spécialistes disciplinaires.

Dans l'optique de l'approche par les compétences de base, 40 inspecteurs, de langue arabe, du niveau moyen (CEM) ont bénéficié d'une formation, pour l'enseignement de l'arabe. Celle-ci ne précise pas, s'il y a, eu formation d'inspecteurs en langue française à la maîtrise de l'approche par compétences.

Cependant, il convient de préciser, que l'objectif de la formation d'un « *noyau dur* » d'inspecteurs n'avait été que partiellement atteint. En effet, la variation au niveau des bénéficiaires des formations n'a pas permis, la consolidation d'un véritable noyau dur de formateurs, pouvant être le moteur efficace d'une stratégie de formation par *cascades* au niveau des wilayas.

Néanmoins, certaines recommandations sont à noter, car bien qu'utiles et pertinentes, les formations organisées dans le cadre de cet axe du PARE restent insuffisantes, pour permettre aux formateurs de maîtriser l'application de l'approche pédagogique sur laquelle se base la réforme en cours. De plus, il est important de stabiliser le corps des inspecteurs formateurs, composant le noyau dur, et de le décharger d'autres tâches, pendant tout le temps où il se consacre à la formation et au suivi de cette dernière

1-Plan axiologique

D'après les principes directeurs du Référentiel Général des Programmes,(RGP) , le système éducatif algérien, doit faire acquérir à chaque apprenant, un ensemble de compétences relevant du domaine des valeurs, avec une double dimension, constituant un tout harmonieux et cohérent. Ce dernier visera à faire acquérir, un ensemble de valeurs identitaires nationales de référence (islamité, arabité et amazighité dont l'intégration constitue l'algérianité),

Il renforcera l'acquisition de valeurs universelles, relatives aux droits de l'homme, à la citoyenneté, et à la préservation de la vie et du milieu.

A l'instar, de toutes les autres disciplines, le français doit offrir à l'élève, à travers de multiples activités, l'occasion de mobiliser ces valeurs nationales et universelles, de les mettre à profit et de les renforcer, d'enrichir sa culture et de se préparer à jouer un rôle actif dans une société démocratique.

2-Plan épistémologique

Un même objet peut être, différemment, appréhendé par plusieurs disciplines, de manière complémentaire. C'est plutôt la manière, dont, il est perçu, interrogé et conceptualisé qui permet de distinguer les spécificités disciplinaires.

Ce programme, tout en tenant compte de l'interdisciplinarité, n'occulte pas les liens, entre le domaine cognitif et le domaine socioculturel, et considère les connaissances comme des ressources au service du développement des compétences. Il demeure entendu que ces ressources couvrent les différents domaines du savoir de la discipline

3-Plan méthodologique

Dans une perspective curriculaire et de décloisonnement disciplinaire, et en vue d'assurer la cohérence générale du curriculum, le programme de français, à l'instar des autres disciplines, est conçu selon la démarche que nous citons : des finalités aux profils de sortie de fin de cycles, aux profils de paliers, et par années.

4-Plan pédagogique

Le programme s'inspire des travaux du socioconstructivisme et s'inscrit dans la théorie de l'APC.

Nous reprenons les deux notions, retenues et définies, dans le programme.

Le socioconstructivisme dans lequel, l'apprentissage est le passage d'une situation de non savoir à une situation d'intégration de connaissances nouvelles. L'apprenant est appelé, non à recevoir passivement des connaissances, mais à les construire seul et avec les autres. La construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue dans un cadre social. Les informations sont en lien étroit,

avec le milieu social, le contexte et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions.

-L'APC« traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations- problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir ». (RGP). Les compétences sont un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir être qui deviennent les buts de l'enseignement/apprentissage à partir de situations-problèmes, qui composent des situations d'apprentissage. Ainsi, l'élève est amené à construire ses savoirs et à organiser efficacement ses acquis, (soit un ensemble de ressources) pour réaliser un certain nombre de tâches.

Si nous parlons de « compétences » dans le milieu de l'éducation, c'est pour mettre l'accent sur le développement personnel et social de l'élève. C'est donc, dans la perspective d'une appropriation, à la fois durable et significative des savoirs, que s'impose, dans les programmes, l'entrée par les compétences.

Dans cet esprit, le programme se présente selon l'architecture suivante :

Compétence globale ↔ compétences terminales ↔ niveaux de compétences

La compétence globale est un objectif que l'on se propose d'atteindre au terme d'un parcours scolaire, dont l'étendue est à définir, en fonction de l'organisation du cursus. Elle est l'équivalent de l'objectif terminal d'intégration tel que défini par J. M., De Ketele et repris par X., Rogiers. (2009). Par cursus, on entendra selon le cas, tout le cycle, un palier de ce cycle ou une année.

La compétence terminale décrit un degré d'acquisition de la compétence globale. Elle est une étape intermédiaire vers la maîtrise de la compétence globale. Cette compétence terminale devient un socle, un acquis validé, sur lequel s'appuiera l'apprenant pour aborder une autre étape. 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, niveau de compétence qui devient un socle, un acquis validé sur lequel s'appuiera l'apprenant pour atteindre le niveau suivant. Dans le respect de ces principes fondamentaux (respect des valeurs, interdisciplinarité, approche curriculaire, socioconstructivisme, Approche Par Compétences), le présent programme, avec des implications didactiques, préconise l'apprentissage de cette discipline par la démarche de résolution de situations problèmes.

Omniprésente dans toutes les sphères de l'activité humaine, la démarche de résolution de problèmes est appelée à jouer un rôle particulièrement important dans l'apprentissage. Une multitude de situations quotidiennes exigent le recours à diverses stratégies de résolution de problèmes.(...) C'est par la diversité des situations problèmes auxquelles il devra faire face que l'élève sera amené à découvrir qu'il peut y avoir plusieurs démarches possibles, qu'elles ne sont pas toutes également efficaces et que leur caractère plus ou moins approprié dépend souvent du contexte dans lequel elles s'inscrivent et des ressources dont il dispose.(...) Les situations problèmes sont caractérisées par leur complexité, leur caractère macro, le sens qu'elles véhiculent.(in « Guide Méthodologique d'Elaboration des Programmes.)

La situation-problème est définie comme :

Une situation d'apprentissage, conçue par l'enseignant dans le but de créer un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à résoudre pour permettre aux apprenants de développer des compétences et construire un savoir en mobilisant les ressources dont ils disposent (des savoirs déclaratifs, des savoirs procéduraux, des savoirs conditionnels, des attitudes, des conduites et des

comportements). C'est dans le traitement des situations-problème que sont élaborées les notions, éprouvées les connaissances opératoires et que sont extraites les propriétés pertinentes.

C'est une situation d'apprentissage qui à la fois déstabilise l'élève dans ses croyances et ses savoirs faire et en même temps lui procure les moyens de surmonter le problème à la suite d'une recherche. Plusieurs solutions sont possibles et certaines sont plus efficaces que d'autres : il s'agit pour l'apprenant de trouver les bonnes questions, d'agir, de prouver, de construire des modèles, de les échanger avec d'autres, de reconnaître ceux qui sont conformes à son contexte socioculturel...

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 », juin 2009)

La situation problème proposée aux élèves est composée d'un support (éléments matériels figurant dans la situation : texte, image, document sonore), d'une tâche ou une activité que l'élève doit réussir, et d'une consigne (l'ensemble des instructions de travail).

Pour rendre possible, cette dynamique de travail, la situation problème, proposée aux apprenants doit répondre à des paramètres que nous citons dans le tableau ci-dessous: (In « Guide Méthodologique », juin 2009)

Tableau 9: Dynamique de travail

Avoir du sens pour eux	Doit les interpellier, les concerner par son caractère concret...),
Etre liée à un obstacle	Repéré, défini et considéré comme « dépassable » par l'enseignant, et dont les apprenants doivent prendre conscience à travers l'émergence de leurs conceptions (représentations mentales),
Faire naître un questionnement en eux.	Les apprenants ne répondent plus aux seules questions du maître),
Créer une ou des ruptures	Les amenant à déconstruire le ou les modèles initiaux s'ils sont inadaptés ou erronés,
Correspondre à une situation complexe	Si possible liée au réel, pouvant ouvrir sur différentes réponses acceptables et différentes stratégies utilisables,
Etre concrète	Parce qu'elle a un but (un produit), qu'elle sollicite une action réelle et qu'elle requiert l'utilisation de connaissances, de techniques, de stratégies
Faire appel à des connaissances	De type déclaratif, procédural et conditionnel.
Déboucher sur un savoir d'ordre général	(notion, concept, loi, règle, compétence, savoir-faire, savoir être, savoir devenir),
Faire l'objet d'un ou plusieurs moments	Analyse à posteriori de la manière dont les activités ont été

de métacognition	vécues et du savoir qui a pu être intégré.
Contenir les éléments d'évaluabilité des produits attendus	

Nous présentons dans le tableau ci-dessous, les propositions de types de situation-problèmes émanant des directives officielles.

Tableau 10: Proposition de types de situation-problème

Prendre une décision	Envisager une alternative visant à répondre de la meilleure façon possible à un certain nombre de contraintes
Analyser et concevoir un système	Comprendre la logique d'une situation ou imaginer un système qui répond à des objectifs définis
Traiter un dysfonctionnement	Analyser en profondeur un système en dysfonctionnement, retrouver l'origine du dysfonctionnement, puis élaborer une procédure susceptible d'éviter ce dernier
Gérer et conduire un projet	susciter l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) ».

Dans la mise en œuvre de cette démarche, le projet est le cadre intégrateur privilégié, dans lequel, les apprentissages, à l'oral et à l'écrit, prennent tout leur sens. Ce dernier, est une situation complexe susceptible d'intégrer plusieurs compétences et de mobiliser des ressources diverses. Ce cadre de travail permet de donner du sens aux apprentissages et de la motivation aux apprenants.

La gestion et réalisation d'un projet, nécessitant des prises de décisions, l'analyse et la conception de systèmes et le traitement de dysfonctionnements, est le cadre, où tous les types de situations problèmes sont prises en charge. Ceci, justifie le choix de l'organisation des apprentissages dans le cadre de projets pédagogiques.

Dans l'APC, la réalisation d'un projet est une situation où le processus de résolution prend le pas sur le produit visé et nécessite la démarche suivante, que nous citons:

Une entreprise collective, sur la base d'un contrat, co-gérée par le groupe-classe où l'enseignant anime, mais ne décide pas de tout,

Elle se fonde sur les besoins et les intérêts des élèves et les ressources de l'environnement, et s'oriente vers une production concrète (au sens large : texte, journal, , exposition, maquette, carte, création artistique ou artisanale, enquête, sortie, concours, jeu, etc.),

Elle implique une destination sociale au produit réalisé, et -induit un ensemble de tâches, dans lesquelles, tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif. Ce dernier peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts. Celle-ci -suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire, de gestion de projet (mobiliser les ressources, décider, planifier, coordonner, etc..), -favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après-coup) figurant au programme, et intègre l'évaluation tout au long du processus.

La démarche étant connue, voyons ce que la notion de « projet pédagogique » signifie.

Le projet pédagogique n'est pas une fin (but) en soi, c'est un moyen pour confronter les apprenants à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage significatives. Il ne doit en aucun cas occulter les apprentissages au profit du produit à réaliser. C'est, donc, le cadre dans lequel se réalisent les apprentissages.

Considéré dans sa globalité, le projet constitue l'organisateur didactique d'un ensemble d'activités. Il est conçu sous forme de séquences, ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques et permet d'installer une ou plusieurs compétences définies dans le programme. Dans le tableau ci-dessous, nous résumons le rôle du professeur et celui de l'apprenant dans un projet pédagogique.

Tableau 11 : Projet pédagogique

Projet pédagogique	
Rôle du professeur	Rôle de l'apprenant
<p>Tenir compte des besoins et des intérêts des apprenants.</p> <p>Agir comme médiateur et non comme dispensateur de savoir.</p> <p>Négocier avec les apprenants les objectifs et les besoins non comme dispensateur de savoir,</p> <p>Négocier avec les apprenants</p>	<p style="text-align: center;">↓</p> <p>L'apprenant, impliqué dans le projet est un partenaire actif dans le processus de son apprentissage.</p> <p>Il « apprend à apprendre », par une recherche personnelle.</p>

Le projet est réfléchi, calculé, progressif et mesuré. Cela implique, qu'il soit d'emblée construit, puis régulé, au fur et à mesure, de son déroulement et pour cela, l'évaluation est intégrée, tout au long du déroulement du projet, et à chaque étape des apprentissages.

Tableau 12: Etapes des apprentissages

A] Avant le projet, (diagnostique) elle permet le contrôle de connaissances ou de savoir- faire indispensables pour le projet et les apprentissages prévus;
<p>B] Tout au long du projet et des différentes activités, (formative) elle permet :</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'apprécier l'implication des élèves au cours des séances de travaux de groupe grâce à une grille d'observation à concevoir au préalable; - de réguler dans la mesure où elle vous donne les informations nécessaires pour prendre les décisions concernant le dispositif d'apprentissage, les contenus, les objectifs, le volume horaire prévu etc. - d'évaluer l'acquisition d'objectifs de réalisation précis pour chaque étape.
C] A la fin du projet, l'évaluation donne la possibilité de mesurer le degré d'atteinte des objectifs en se référant aux critères de réussite adoptés en commun accord avec les élèves au début du processus.

L'enseignement/apprentissage, dans le cadre de l'APC, signifie la prise en charge des activités dans le cadre de situation.

Les situations d'apprentissages interpellés par la Situation Problème (SP), posée au départ, puis, celles d'intégration (de la même famille que la situation de départ (S. P). de départ), dans lesquelles, les élèves apprennent à intégrer les différentes ressources (savoirs, savoir-faire et savoir être, acquis lors des apprentissages) et les dernières , d'évaluation (toujours de la même famille), qui permettent de mesurer le degré d'acquisition des compétences programmées.

Ces situations d'évaluation doivent permettre, par ailleurs, la programmation des activités de remédiation préconisées dans le programme, auxquelles s'ajoutent 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 ce qui suit :

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.

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.

Tableau 13: Compétences transversales

D'ordre intellectuel	<p>L'élève est capable de résoudre les situations problèmes.</p> <p>L'élève est capable de rechercher seul l'information utile pour résoudre le problème auquel il est confronté (utilisation des usuels comme le dictionnaire, les grammaires et autres mais également Internet et les bibliothèques).</p> <p>L'élève est capable de jugement critique.</p> <p>L'élève est capable de s'auto évaluer.</p>
D'ordre méthodologique	<p>L'élève est capable de prendre des notes et de les organiser.</p> <p>L'élève est capable de concevoir, de réaliser et de présenter un projet individuel.</p> <p>L'élève est capable d'analyser et de synthétiser une information et d'en rendre compte sous une forme résumée oralement ou par écrit.</p> <p>L'élève est capable de développer des démarches de résolution de problèmes.</p>

	L'élève est capable d'exploiter les TIC dans son travail scolaire.
D'ordre de la communication	L'élève est capable de communiquer de façon claire, précise et appropriée. L'élève est capable d'utiliser les ressources de la communication verbale et non verbale. L'élève est capable de reformuler pour lever les obstacles à la communication.
D'ordre personnel et social	L'élève est capable d'interagir positivement en affirmant sa personnalité mais aussi en respectant l'avis des autres. L'élève est capable de s'intégrer à un travail d'équipe, un projet mutualisé, en fonction des ressources dont il dispose. L'élève est capable d'effort soutenu et de persévérance dans les tâches dans lesquelles il s'engage. L'élève est capable de s'auto-évaluer et d'accepter l'évaluation du groupe. L'élève est capable de créativité et d'expliquer cette dernière par des moyens linguistiques et non linguistiques.

Aux compétences transversales s'ajoutent les compétences disciplinaires.

Rappel : Compétence globale ↔ compétences terminales ↔ niveaux de compétences

AnnexeC

A l'école, et plus précisément dans les classes, il est frappant de constater que les personnes qui travaillent le plus et qui s'expriment le plus ce ne sont pas ceux qui doivent apprendre... mais les enseignants. L'élève n'est-il pas encore trop souvent le « *présent-absent* » du système scolaire.

En effet, les méthodes traditionnelles donnaient l'importance à la matière à enseigner ; l'enseignant détenait le savoir et le transmettait de façon verticale à l'élève qui, pour apprendre, devait répéter.

Puis, la didactique des langues a évolué et s'est enrichie de l'apport des autres disciplines, ignorées de l'école, telle que la linguistique, la psychologie, la sociolinguistique, l'ethnographie de la communication, la pragmatique, et toutes les nouvelles technologies.

Avec l'approche communicative apparue dès le début de l'année 1970, l'objectif est d'apprendre à communiquer dans des situations de la vie courante.

L'AC de l'enseignement des langues estime que pour que l'apprenant puisse communiquer en langue étrangère, on doit lui donner les moyens de se constituer un bagage personnel lui permettant d'atteindre ses objectifs. L'élève devient alors apprenant ; la priorité lui est donnée, il devient actif et il va se prendre en charge pour apprendre ; c'est la centration sur l'apprenant. De cette manière, l'enseignement des langues tend à mettre dans une relation de type égalitaire l'enseignant et l'apprenant. Ainsi la relation pédagogique est passée de la verticalité à sens unique à l'horizontalité interactive.

Par conséquent, l'enseignant devra tenir compte de plusieurs paramètres :

L'apprenant a des connaissances antérieures. Ce dernier, vit dans une société donnée dont il va être imprégné et va faire appel à sa capacité d'analyse parce que la réflexion est un facteur d'acquisition. Pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue et le système linguistique, mais, également, savoir s'en servir dans le contexte social.

Pour ce qui est de notre système éducatif, la pédagogie pratiquée, pendant quatre décennies, durant lesquelles, prédominait l'enseignement, la priorité était donnée aux savoirs et aux méthodes ; en d'autres termes, l'enseignant devait se soucier du « quoi ? » et du « comment ? » enseigner. En effet, le rôle de l'enseignant était la transmission des savoirs, et devait, aussi, servir de modèle à l'élève. Celui-ci était récepteur et devait restituer ses savoirs au moment des contrôles.

Dans cet enseignement traditionnel, trop figé, l'enseignant s'imposait, en tant que maître absolu de la connaissance, faisait son cours pour lui-même. L'enfant ne découvrait presque rien. La communication véritable n'existait pratiquement pas entre les enfants et l'enseignant d'une part et les enfants entre eux d'autre part. L'interaction ne faisait pas partie de cet enseignement traditionnel.

De même que, l'évaluation dans les écoles avait trop tendance à ne demeurer qu'un simple constat, sans appréciations aucunes des acquis dans le temps, sans autres perspectives.

Afin que la transmission du savoir soit profitable aux apprenants, les méthodologies doivent être régulièrement réactualisées. Aussi, pour que l'évaluation scolaire ne soit plus un simple constat, de nouvelles démarches pédagogiques, de nouveaux objectifs, des activités plus adaptées, en vue de combler les lacunes et de favoriser le processus d'acquisition et de réussite chez l'enfant, doivent être mises en œuvre.

Avec l'AC, l'enseignement du FLE s'est approprié d'une nouvelle vision, dans notre système éducatif. Apprendre à parler et à écrire, c'est d'abord apprendre à communiquer. La fonction de la communication est si importante, pour l'apprentissage et le perfectionnement de la langue, qu'elle constitue la « clef de voûte » de toute la pédagogie. Il ne s'agit plus d'enseigner un savoir pour un savoir, mais de fournir à l'enfant des outils nécessaires à la réalisation de sa tâche.

La motivation constitue l'élément moteur, le point de départ des activités proposées à l'enfant, mais aussi la force dynamique qui soutient celui-ci, pendant toute la durée de sa tâche et jusqu'à la réalisation de l'objectif fixé initialement.

Aussi, l'enseignant veillera à proposer des activités correspondant au besoin d'agir et de créer de l'apprenant. Motivé, il deviendra dynamique, conscient de son rôle dans la classe, enfin concerné et apprendra peu à peu à gérer son savoir.

Avec la nouvelle réforme du système éducatif, des changements se sont opérés. L'approche par les compétences a fait son apparition dans la démarche pédagogique.

5-Pourquoi parle-t-on de compétences ? Qu'est-ce que l'approche par les compétences ?

On s'est rendu compte, que l'école ne jouait par son rôle essentiel. En effet, il est inutile de scolariser un enfant, pendant 10 ou 15 ans, s'il reste démuné devant un fait de la vie quotidienne. Le constat est que la plupart des connaissances, accumulées à l'école, restent inutiles dans la vie courante, non parce qu'elles manquent de pertinence, mais parce que les apprenants ne sont pas exercés à s'en servir dans des situations concrètes.

La notion de compétences renvoie à des situations, dans lesquelles, il faut savoir prendre des décisions et résoudre des problèmes. Ainsi les compétences sont apparues dans les programmes afin d'opérationnaliser l'enseignement à l'école.

Mais la compétence n'est pas en contradiction avec le savoir. Elle mobilise des savoirs. Cependant, posséder des connaissances ne signifie être compétent. L'expérience montre que des personnes, qui sont en possession de connaissances, ne savent pas les mobiliser de façon pertinente, au moment opportun, dans une situation de travail.

La compétence est un ensemble organisé de connaissances conceptuelles (des notions, des relations) et procédurales (des savoir-faire, des habiletés) qui permettront à un élève de résoudre efficacement une tâche-problème.

Sa fonction, c'est de fédérer des apprentissages qui, isolés les uns des autres, perdent leurs sens. Il s'agit d'inscrire l'activité de l'élève dans un cadre structurant et exprimer un enjeu communicationnel, culturel, servi par la pratique de la langue dans des situations fictives ou authentiques.

Les situations de communications sont faites de circonstances, dans lesquelles, l'élève réalise ou essaie de réaliser une compétence. Un élève réussira dans telle situation par contre il échouera dans telle autre. Il est donc essentiel que dans chaque séquence, la situation, d'exercice de la compétence fasse l'objet d'un choix réfléchi, pour permettre de diversifier les apprentissages, de solliciter tous les champs d'activités : oral /écrit /lecture/écriture.

L'actualisation de ce que l'on sait, dans un contexte donné, est révélatrice du passage à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action.

Ce transfert des connaissances n'est pas automatique. Il s'acquiert par l'exercice et une pratique réflexive, dans des situations qui donnent l'occasion de mobiliser des savoirs, de les transposer et de les combiner.

A partir du moment, où l'élève prend en charge son apprentissage et l'enseignant n'est plus le seul détenteur de savoirs, des changements vont s'opérer à différents niveaux : La planification et la programmation des apprentissages ainsi que la gestion pédagogique, auxquelles l'animation, la conduite de la classe et l'évaluation. Ces changements sont possibles en effectuant des tâches dans le cadre des activités d'apprentissage que nous résumons dans le tableau ci-dessous.

Tableau 16: Tâches à accomplir dans le cadre des activités d'apprentissage

L'enseignant doit :	L'apprenant aura a :
Guider / orienter/ animer/ faciliter. Aider les apprenants à surmonter les obstacles. Développer les stratégies d'apprentissages.	Manipuler/réfléchir/comparer/analyser/synthétiser/résoudre/justifier.

Pour mettre en œuvre, cette démarche et rendre opérationnel ces changements (impliquer davantage les élèves dans leur apprentissage), la mise en projet s'impose. Un nouveau concept dénommé « le projet pédagogique » voit le jour. Nous en avons donné les grandes lignes précédemment.

Pour établir le projet pédagogique, il est recommandé de mesurer et de prendre en compte les acquis des apprenants, et leurs rythmes d'acquisition. Le programme indique des domaines, où le choix appartient à l'enseignant, et également des points, sur lesquels, une vérification des acquis antérieurs et si besoin des actions de consolidation seraient nécessaires.

Avant tout, le projet est socialisant. Pour formuler un projet, il faut l'inscrire dans une situation de communication, par conséquent, viser un destinataire.

Plusieurs questions que nous citons sont posées :

- Qu'est-ce qu'un projet pédagogique ?
- Quelle définition peut-on donner ?
- Quels sont ses principes ?
- Quelle est sa démarche ?

Le terme de projet désigne beaucoup plus une démarche de travail. Elle appréhende le présent et anticipe le futur par un ensemble cohérent d'actions.

Il se présente sous la forme d'une situation-problème, créée à partir de compétences à installer, comprises dans le programme. Cette dernière met l'apprenant devant une tâche à accomplir. En d'autres termes, le projet n'est qu'un prétexte pour réaliser des contenus, par le biais de la mise en place de situations, par l'enseignant, pour que les apprenants apprennent en communiquant, échangeant et s'informant. L'implication des apprenants est effective.

En effet, l'importance du projet réside dans le fait que l'élève est responsable de son apprentissage et doit travailler selon son rythme.

Il doit donner du sens à ses apprentissages (il saura pourquoi, il apprend telle ou telle chose) et développera les capacités relationnelles (ex : travailler en commun)

On en a déduit que l'apprenant est amené à agir, parce qu'il est en difficulté. C'est parce qu'il se trouve face à une situation complexe qu'il apprend. C'est ce qu'on appelle la phase « de conflit cognitif ». Autrement dit, face à une nouvelle situation, les réponses, les connaissances, et les stratégies que possède l'apprenant ne suffisent pas, par conséquent, une situation de déséquilibre, de tension se crée et l'individu doit agir, mentalement, pour élaborer un nouvel équilibre.

Michel Huteau²(année 80) souligne que le projet doit réunir au moins 3 conditions. « *Celui ci doit supposer de transformer des aspirations vagues en images précises. Ses intentions d'avenir doivent correspondre à des buts précis, situés suffisamment loin dans le futur et pour lesquels le sujet a une conscience minimale des parcours à suivre et des moyens à mettre en œuvre.* (2005)

Il lui faut une démarche adaptée au but pour être cohérent. Un projet exige une autoréflexion sur l'itinéraire antérieur jusqu'à ce que cela corresponde bien à une motivation profondément ancrée dans le passé.

Annexe D

² Michel Huteau. ((Psychologue et directeur de l'institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle.)

Enseigner et faire apprendre par séquences didactiques ne peut se réaliser sans une réflexion préalable sur le projet pédagogique, c'est même l'élément de base indispensable au projet pédagogique. Travailler en séquence c'est également s'obliger à faire des choix pertinents par rapport à ce que demande la langue.

La séquence réunit des contenus d'ordres différents et organise des activités tendant vers un objectif central, en une succession de séances.

En effet, la séquence se fixe un objectif unique, qui doit être expliqué aux élèves, puis choisit les compétences à faire acquérir et les apprentissages à organiser, pour que cet objectif soit atteint. Donc, la formulation de l'objectif principal de la séquence en termes de compétences doit veiller à s'appuyer sur des objectifs intermédiaires qui visent : les savoir, les savoir-être, et les savoir-faire.

On peut dire que la séquence s'organise sur un ensemble de séances telles, des activités d'oral, de lecture et d'écriture visant à faire acquérir à des apprenants, clairement identifiés, un certain nombre de savoirs et de savoir-faire.

Dans la conception d'une séquence, il faut qu'il y ait un équilibre entre la répartition des 3 domaines nécessaires à tout apprentissage :

Cognitif => savoir

Affectif => savoir-être

Moteur => savoir- faire

Les objectifs assignés aux différentes séquences ne s'ajoutent pas les uns aux autres mais dépendent les uns des autres.

Par conséquent, dans la dernière séquence l'apprenant doit être capable de reprendre ce qui a été fait par exemple en séquence 1, 2, 3, etc.

La durée d'une séquence dépend de l'objectif du contenu et de la progression des apprentissages.

Les séquences peuvent être courtes (quelques séances) ou longues (plusieurs séances) en fonction des buts qu'on leur assigne.

Annexe E

Toujours, selon le programme, l'intégration est une opération individuelle. Elle consiste pour l'apprenant à mettre ensemble des éléments, acquis séparément, et cela dans une dynamique d'interdépendance.

Les implications didactiques découlent de ces principes méthodologiques qui placent l'oral et l'écrit dans une perspective communicative et délimitent le champ disciplinaire.

Retenons seulement ce qui est préconisé pour l'écrit :

La mise en place de la lecture articulera, décodage et compréhension, dans une pédagogie de construction de sens par hypothèses et par anticipation. L'élève sera mis directement en contact avec des textes écrits : contes, dialogues, poèmes, correspondances qui seront autant que possible des textes authentiques.

L'apprentissage de l'écriture exigera la prise en compte, de la gestuelle et de la forme du graphème, dans des activités spécifiques de graphie.

L'acte d'écrire fera l'objet, d'un entraînement régulier et méthodique, à travers, des activités allant de la copie à la production. Ces activités seront constamment liées aux activités de lecture. L'élève sera amené à produire de courts textes autour d'actes de parole.

Quant aux contenus, la 3^{ème} AP constitue la première année d'enseignement/apprentissage de la 1^{ère} langue étrangère. A ce stade des apprentissages, l'enseignement concernera, essentiellement la construction de la langue, sur les axes phonologiques, morphographiques et morphosyntaxiques à des fins de communication. Durant cette année, l'élève construira conjointement ses apprentissages à l'oral et à l'écrit.

Les notions retenues dans les apprentissages linguistiques feront l'objet d'un apprentissage implicite.³

Ces apprentissages linguistiques sont organisés en quatre grands domaines :

- a- La progression phonologique,
- b- Le code graphique,
- c- Le lexique,
- d- La grammaire.

Annexe F

Le guide du maître ou document d'accompagnement 3AP, première année d'enseignement du français, est constitué d'un manuel scolaire destiné à l'élève Mon premier livre de français et d'un guide pédagogique destiné aux enseignants.

Ce guide, a pour objectifs de présenter le manuel, et de proposer, une démarche d'exploitation détaillée pour chaque champ d'intervention didactique, à savoir : l'oral/réception, l'oral/production, l'écrit/réception et l'écrit/production.

Les enseignants trouveront dans ce guide :

Des tableaux de correspondance des compétences et des objectifs, par projet et par séquence.

Des recommandations pédagogiques pour le déroulement des projets.

Des développements portant sur les activités orales et écrites.

Des suggestions pour l'exploitation optimale du manuel dans une perspective de développement des compétences.

Réaliser un imagier thématique sur l'école pour le présenter au concours inter écoles et présenté en détails, à titre d'illustration dans le premier projet de la séquence 1.

³ Cela signifie que l'enseignant fera manipuler la langue et les faits sans les décrire.

Le manuel scolaire prend appui sur les principes méthodologiques, retenus dans le nouveau programme. Il est abondamment illustré, car, le rôle de l'image, à ce stade d'initiation, est primordial.

Les enseignants se familiariseront rapidement avec la démarche vu que les séquences des projets sont structurées de la même manière et comportent les mêmes rubriques.

Le manuel scolaire n'est pas un consommable. Les tableaux qui y sont présentés sont donnés à titre indicatif. C'est aux enseignants que revient la tâche de faire reproduire ces tableaux sur les cahiers, sur les ardoises ou au tableau.

Des indications précises sont données dans ce sens, à travers les consignes de travail.

Des pistes de planification, des conseils ainsi que des orientations multiples feront de ce guide un outil de référence afin qu'il réponde aux intentions du programme et du manuel scolaire, à savoir : *donner à l'élève des connaissances et les moyens de les exploiter afin de les réinvestir à bon escient.*

Les compétences et les objectifs d'apprentissage de fin d'année, énoncés dans le programme de français de la 3^e AP .

Écrit /compréhension (lire) : Lire et comprendre un texte d'une trentaine de mots.

Écrit /expression (écrire) : En réponse à une consigne, produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole.

Rappelons aussi que pour cette première année d'apprentissage, l'Objectif Terminal d'Intégration ou OTI est le suivant :« *Au terme de la 3^e AP, mis dans une situation de communication significative, l'élève sera capable de produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole à l'oral et à l'écrit.* »⁴

Nous ne retiendrons, que ce qui doit guider l'enseignant dans l'apprentissage de l'écrit comme précisé dans le tableau ci-dessous où nous reprenons les correspondances manuel/programme..

Tableau 4 : Correspondances manuel/programme⁵

	Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence	Objectifs d'apprentissage
ÉCRIT / Expression (écrire)	En réponse à une consigne, produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole. C4 ⁶	Maîtriser les aspects grapho-moteurs du français. C4 -1	Reproduire des lettres en respectant les normes d'écriture : forme des lettres, ordre des étapes de réalisation. OBJ-1 Reproduire les différentes graphies. OBJ-2
		Activer la correspondance	- Associer à un même phonème

⁴ griarnet.blogspot.com/.../12/guide-du-maitre-3e-ap.html

⁵ Nous joignons en annexe l'intégralité du tableau en annexe N°39.

⁶ C4= C'est la quatrième compétence

		phonie/graphie. C4 -2.	différents graphèmes. OBJ-1 - Utiliser la ponctuation. OBJ-2
		Ecrire pour répondre à une consigne d'écriture. C4 -3	-Copier des mots, des phrases, un énoncé. OBJ-1 - Utiliser des ressources linguistiques pour écrire. OBJ-2 - Produire des énoncés pour se présenter, demander, raconter, décrire OBJ-3 PS : Comment raconter alors que l'élève ne maîtrise pas l'alphabet

Dans ce guide, l'enseignant a, à sa disposition un tableau de correspondances programme/manuel scolaire que nous reproduisons, intégralement, pour mieux comprendre les réponses données dans les questionnaires, constituant notre corpus.

L'arrimage de ce manuel au nouveau programme de français de la 3e AP se situe essentiellement au niveau :

- des compétences à installer et des objectifs à atteindre,
- de la démarche d'enseignement / apprentissage préconisée,
- des activités d'apprentissage et d'intégration,
- des contenus,
- des orientations en matière d'évaluation.

La traduction de ces points majeurs, dans le manuel scolaire, se fait par le biais d'un certain nombre de choix pédagogiques, à savoir :

- la présentation de projets accompagnés d'illustrations soigneusement sélectionnées,
- le développement de mises en situation pour travailler à l'oral sur la base d'actes de parole à réaliser,
- la sélection d'activités ludiques pour dialoguer,
- l'exploitation de textes variés, fabriqués ou adaptés mais aussi de textes authentiques,
- l'exploitation de comptines (thématiques, phoniques...) pour l'acquisition des sons et l'imprégnation de règles syntaxiques,
- la présentation d'un stock lexical et son activation dans des situations variées,
- la présentation d'activités d'écriture pour la maîtrise du geste graphique,

- la proposition de traces à l'écrit dans de courtes productions écrites (à la fin de chaque séquence),
- le développement de situations d'intégration.

Le guide, que nous citons, précise que :

Pour travailler l'écrit, il faut se référer à la rubrique « J'écris » (p :13). Cette dernière « est un moment de copie et de reproduction de lettres, de mots ou de phrases.». Il s'agit de la première année d'apprentissage de français et les activités doivent être menées de façon très progressive. Des étiquettes rouges, bien en évidence en haut de la page, présentent la graphie des lettres et décomposent le geste graphique par le suivi des flèches. Sur cette page d'écriture, les graphèmes correspondants aux phonèmes étudiés sont présentés en cursive ou « écriture du cahier ».

Ces étiquettes disparaissent à la 3ème séquence du projet 3 pour laisser place à des activités de production écrite. Ce n'est plus « *Je copie sur mon cahier* » mais « *J'écris sur mon cahier* » précédé à chaque fois d'une consigne d'écriture.(p :61)

Les activités d'écriture permettent un entraînement très progressif. » (p : 15 du guide)

Activités d'écriture et de production écrite sont définies comme suit : « *Les premiers mois d'apprentissage seront consacrés à la « maîtrise du système graphique du français ».* Des exercices sur l'ardoise ou au tableau permettront aux élèves d'arriver, peu à peu, à la réalisation de la relation phonème –graphème (ce que j'entends- ce que j'écris).Ce qui est rappelé au niveau du passage que nous citons :

La copie de mots, de phrases précède l'activité de production écrite proprement dite. Aussi les élèves seront-ils régulièrement entraînés à améliorer le geste graphique. L'écriture cursive ou « écriture du cahier » obéit à des règles de formation des lettres. Les activités d'écriture concernent l'observation du tracé de la lettre présentée dans une étiquette rouge en haut de la page d'écriture. Le geste graphique de chaque lettre est ensuite décomposé (marqué par des flèches dans le manuel). La copie des mots illustrés permet d'aller peu à peu vers la copie de phrases puis d'un court texte.

La production écrite est envisagée dans le projet 3, à partir du moment où le geste graphique est maîtrisé, les automatismes favorisant une bonne écriture ayant été mis en place après un entraînement suffisant. » (p :20 du guide)

L'écrit comme instrument de communication trouve sa place dans le programme de 3 AP et 4 AP., au niveau de la réception, où l'écrit se réalise à travers l'activité de lecture et au niveau de la production, où il se réalise à travers les activités d'écriture.

L'appropriation progressive de la langue se fera à l'écrit par reproduction, substitution et réemploi.

Les apprentissages se réalisent dans le cadre du projet.

Le projet est une nouvelle façon de travailler et de gérer le temps, l'espace, la classe et les apprentissages. Il se donne pour objectif l'élaboration d'un produit oral (un spectacle de comptines, une histoire racontée à plusieurs...) ou d'un produit écrit (un abécédaire, une fiche d'identité d'animaux...). Le projet est le cadre intégrateur dans lequel les apprentissages prennent tout leur sens. Il permet en outre à l'élève de s'impliquer dans travail de groupe et de recherche pour la réalisation d'un objet commun. Ce faisant, le projet permet le développement de savoirs, de savoir-faire et de savoir être importants. Le produit scolaire réalisé par les élèves peut avoir des destinataires différents. Le projet est donc un facteur de socialisation.» (p :118 du guide).

Annexe G

Tableau 5 : Présentation du manuel scolaire dans (GP) de 3AP

Niveau	3AP
Projet	Au nombre de quatre (4) ⁷
	<p>Le manuel est un ensemble très structuré de sorte que l'élève y évolue aisément sachant, que ce qu'il va réaliser comme activités est ce que l'on attend de lui.</p> <p>Sur le plan de la didactique, ce manuel vise la maîtrise de compétences, à l'oral et à l'écrit, nécessaires à une communication réussie dans des situations variées.</p> <p>Les projets sont suivis de quatre histoires à écouter⁸.</p> <p>A la fin du manuel, des pages outils sont mises à la disposition de l'élève et de l'enseignant.</p>
Illustrations:/	<p>Le manuel est abondamment illustré car il s'agit du début de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Les élèves sont jeunes et l'image à cet âge, joue un rôle prépondérant dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les illustrations ont été sélectionnées en fonction des phonèmes étudiés. Elles accompagnent un mot ou des mots simples relevant d'un vocabulaire concret pour identifier et mémoriser les phonèmes de la langue.</p> <p>L'image, en plus de sa fonction esthétique, est importante. Elle accompagne aussi un texte auquel elle apporte un complément d'information. Elle permet également de fixer un moment fort dans un récit ou une description. Si l'image embellit le texte, attire et motive l'enfant, son exploitation aide à la compréhension, elle favorise l'expression orale individuelle ou collective. Des questions posées oralement à propos du contenu des illustrations, permettent aux élèves d'anticiper sur le sens du texte.</p> <p>La lecture de l'image est aussi importante que la lecture du texte pour fixer les apprentissages.</p>

⁷ Voir annexe N°1

⁸ griarnet.blogspot.com/.../12/guide-du-maitre-3e-ap.html

Thèmes	<p>Les thèmes retenus pour les projets sont puisés dans le programme.</p> <p>Ils sont relatifs à l'école, à la famille, à l'environnement immédiat de l'élève, dans la vie. Chaque projet est porteur d'un thème général décomposé en sous thèmes dans les séquences.</p>
Séquences	<p>Chaque projet mis en place est constitué de trois (3) séquences.</p> <p>Les rubriques contenues dans chaque séquence sont récurrentes. Cette récurrence permet de favoriser les apprentissages. Elles sont signalées par des pictogrammes qui constituent des balises pour les élèves, leur permettant ainsi d'évoluer dans leur manuel scolaire. (Page :11 du manuel)⁹.</p> <p>Ces pictogrammes doivent être présentés aux élèves. Leur observation permet de dégager une démarche type d'apprentissage et de déterminer la fonction de chacun d'eux.</p>
Oral	<p>Principe de la démarche :</p> <p>1 – Dans le respect de la progression phonologique définie dans le programme, les 36 phonèmes à installer sont distribués sur les projets à raison de 3 ou 4 phonèmes par séquence.</p> <p>2 – Les premiers phonèmes sont connus de l'élève puisqu'ils existent en langue première d'enseignement. Exemple: P1/S1: les phonèmes à installer sont:</p> <p>[a]– [i] – [m] – [n]. (page 13) Progressivement, les phonèmes inconnus de l'élève tels que [e]et [o] sont introduits dans les séquences 2 et 3 du projet 1¹⁰.(page 27)</p> <p>3 – Le travail de présentation des phonèmes se fait dans le respect des consignes du programme: travailler par paires minimales. Exemple: [t] / [d], [p] / [b].</p> <p>4– Les actes de parole sont réalisés sur les 4 projets. Distribués dans chaque séquence, ils figurent en haut de la page réservée à l'oral (rubrique J'écoute et je dialogue). Certains ont été vus plusieurs fois et ce, à dessein afin de les renforcer, notamment par l'emploi de variantes. Certaines structures usuelles sont employées fréquemment.</p>

⁹ griarnet.blogspot.com/.../12/guide-du-maitre-3e-ap.html

¹⁰ Voir annexe N°2

J'écoute et je dialogue	Ces deux moments de réception et de production sont intimement liés. L'élève est mis en contact avec un texte oral, lu à voix haute et mimé par l'enseignant. Les supports sont variés: bandes dessinées, planches, vignettes. L'écoute et le dialogue sont menés de façon simultanée. L'élève est invité à s'exprimer, toujours guidé par l'enseignant(e). Les actes de parole à réaliser apparaissent au fur et à mesure et les sons à acquérir ou à maîtriser sont contenus dans les mots et les structures à systématiser.
Je répète :	Des structures de la langue, des actes de parole, des mots sont répétés afin que l'apprenant, par ce travail de systématisation s'en approprie l'emploi et enrichisse son vocabulaire.
Je m'exerce	Il s'agit d'exercices d'entraînement à la discrimination auditive, nécessaires à l'assimilation des phonèmes. L'élève réutilise ses acquis dans d'autres situations.
Lecture	Je prépare ma lecture:
	Ce moment de pré-lecture prépare la lecture proprement dite. Il permet également de relier l'oral à l'écrit. L'élève, à partir d'une B.D, découvre une ou deux phrases de lecture mises en valeur par leur présentation dans une étiquette de couleur. Un petit dialogue permet de comprendre la situation. Ces phrases anticipent sur le texte de lecture proprement dit. C'est aussi une amorce à la lecture. L'illustration, soigneusement choisie, permet à l'élève de faire des hypothèses de lecture. (à exploiter car il est un peu ambitieux à ce niveau de faire des hypothèses de lecture).
Je comprends.	Afin de favoriser l'appropriation du sens par l'élève, des questions d'aide à la compréhension sont proposées. A partir de plusieurs possibilités de réponse, l'apprenant pourra inférer ses réponses à partir du texte ou de l'illustration qui l'accompagne.
Je retiens.	L'élève est invité à retenir des mots ou des expressions déjà vus ou entendus. Cette rubrique regroupe les acquis des élèves au niveau du stock lexical qu'ils se constituent. - Ces derniers peuvent s'y référer à tout moment. -Notons que le contenu doit, au préalable, être lu par l'enseignant.
Je lis:	La lecture ne peut se faire que par un entraînement syllabique rigoureux, l'élève est amené à traverser cette phase de la lecture à l'aide de la "combinatoire" (qui suit le texte de lecture).
Je lis à haute voix.	Après la combinatoire, l'élève est invité à lire des mots puis une ou des phrases courte(s). Cette lecture à haute voix représente ce que tout élève doit être capable de lire seul et de manière expressive. Ce moment est aussi un moment d'évaluation de la

	<p>lecture.</p> <p>C'est une méthode synthétique de lecture, rapide, claire et motivante dans le but d'éviter les échecs dus aussi bien à la dyslexie qu'à la dysorthographe¹¹.</p> <p>Plusieurs activités de lecture sont proposées. Ce sont essentiellement des activités d'observation et de perception visuelle permettant de fixer les acquis. (p :12) »¹²</p> <p>Notons que dans les « activités de lecture » la consigne dans les trois premiers exercices est de « compter » alors qu'aucun apprentissage des nombres n'est fait, ni visuel, ni auditif, ni écrit. (p :12/20)¹³.</p> <p>A la page 20¹⁴ la consigne de l'exercice 5 est : « Je compte le nombre de syllabes de chaque mot et je montre le bon chiffre ». Rien dans le manuel ne montre que la notion de « syllabe » est étudiée, ni comment la reconnaître. Serait-elle vue dans un exercice oral par exemple ?.</p> <p>On lui propose cinq chiffres « 1-2-3-4-5)¹⁵ ¹⁶et il se doit de reconnaître le bon. Comment le ferait-il sans aucune initiation, ne serait-ce que sur le plan de l'oral ?</p> <p>Le seul chiffre qu'il a entendu et lu est le chiffre 19 (p :.16)¹⁷</p> <p>Elles permettent par la discrimination visuelle de se familiariser avec les différentes graphies pour passer du son à la lettre puis au mot et à la phrase. Les majuscules sont d'emblée présentées aux élèves, dans les noms propres et en début de phrase.</p>
Ecrit	J'écris.
	<p>C'est un moment de copie et de reproduction de lettres, de mots ou de phrases. Il s'agit de la première année d'apprentissage de français et les activités doivent être menées de façon très progressive. Des étiquettes rouges, bien en évidence en haut de la page, présentent la graphie des lettres et décomposent le geste graphique par le suivi des flèches. Sur cette page d'écriture, les graphèmes correspondants aux phonèmes étudiés sont présentés en cursive ou écriture du cahier.</p> <p>Ces étiquettes disparaissent à la 3ème séquence du projet 3 pour laisser place à des activités de production écrite. Ce n'est plus Je copie sur mon cahier mais J'écris sur mon cahier précédé à chaque fois d'une consigne d'écriture. ¹⁸</p> <p>Nous remarquons, que dans le projet 3, l'étiquette rouge est toujours présente dans la séquence 1 et 2.</p> <p>Par contre l'activité, « J'écris sur mon cahier », remplace bien l'activité, « Je copie sur mon cahier » dans tout le projet 3.</p>

¹¹ Les résultats des enquêtes montrent le contraire.

¹² griarnet.blogspot.com/.../12/guide-du-maitre-3e-ap.html

¹³ griarnet.blogspot.com/.../12/guide-du-maitre-3e-ap.html

¹⁴ Voir annexe N°3

¹⁵ Voir annexe N°3

¹⁶ griarnet.blogspot.com/.../12/guide-du-maitre-3e-ap.html

¹⁷ griarnet.blogspot.com/.../12/guide-du-maitre-3e-ap.html

¹⁸ griarnet.blogspot.com/.../12/guide-du-maitre-3e-ap.html

	« Les activités d'écriture permettent un entraînement très progressif.
Situation d'intégration	<p>Ce moment est prévu après le moment d'écriture. Il permet la finalisation d'une étape du projet pour chaque séquence, et par conséquent, le réinvestissement des acquis. Cette situation d'intégration permet de rassembler les acquis des élèves sur les plans cognitifs, affectif et psychomoteur dans une situation de communication donnée.</p> <p>L'activité est formatrice. S'agissant d'une 1ère année d'enseignement du français, l'apprenant est aidé par l'enseignant. Celui-ci lit et explique toutes les consignes mentionnées, dans le cadre d'une pratique guidée.</p> <p>Signalons que le projet doit être réalisé en classe, par les élèves. Le but est que l'élève apprenne en agissant tout en réinvestissant ses acquis. La notion d'action dans des situations problème est essentielle.</p>
Tableau des contenus	<p>Le tableau des contenus (page 124 et 125 du manuel)^{19 20}est la matrice du manuel scolaire, en matière de distribution des contenus pour développer les compétences retenues à l'oral et à l'écrit.</p> <p>Ce tableau, de deux pages, nous renseigne sur la composition de la table des matières. Les compétences et les objectifs, qui surdéterminent les projets, sont l'entrée dans ce manuel, conformément au nouveau programme (cf. tableau de correspondance programme/manuel scolaire.)²¹</p>
Séquences	<p>Les actes de paroles sont nettement identifiés et distribués sur les séquences.</p> <p>Les textes de lecture et les comptines sont répertoriés et classés en fonction des phonèmes à étudier.</p> <p>La dernière colonne fait apparaître les points de langue abordés en classe.</p>
Observation	<p>-Nous ne commenterons que la colonne « points de langue</p> <p>« Même si la langue n'est pas objet d'étude comme le spécifie le programme, les notions citées ont été mises en place de manière implicite. »²².</p> <p>Sans être nommés explicitement, certains points énumérés ne sont pas pris en compte ni étudiés dans le manuel.</p> <p>Par exemple dans le projet 1, les points de langue à voir de « manière sous-entendue» sont :, la phrase, e nom propre/nom commun, le présentatif, les indicateurs de temps.</p> <p>Aucun exercice, dans aucune des rubriques, ne fait allusion, même oralement, à ces notions.</p> <p>Une question se pose : Serait-il possible pour un enseignant débutant de déceler les non-</p>

¹⁹ Voir annexe N°4

²⁰ griarnet.blogspot.com/.../12/guide-du-maitre-3e-ap.html

²¹ griarnet.blogspot.com/.../12/guide-du-maitre-3e-ap.html

²² griarnet.blogspot.com/.../12/guide-du-maitre-3e-ap.html

	<p>dits comme le ferait un enseignant expérimenté et chevronné ?</p> <p>Ce dernier, pourrait. au moment opportun de l'apprentissage, soulignait implicitement ces notions. Par contre, le débutant s'en tiendrait certainement au contenu du manuel qui n'est d'aucune aide et qui précise ceci :</p> <p>« Ce tableau met en exergue l'arrimage du manuel au programme qu'il couvre dans sa totalité. » (Ce qui n'est guère le cas).</p>
	Textes de lecture ²³
Observation	<p>Conformément au programme qui recommande d'organiser la sélection :« <i>autour de la fonction des textes : textes qui racontent, textes qui décrivent, textes qui expliquent...Ils doivent être accompagnés d'illustrations pour faciliter à l'élève l'accès au sens.</i> »²⁴, les textes du manuel se caractérisent par leur variété:</p> <ul style="list-style-type: none"> - comptines, B.D (textes à fonctions poétique et ludique), - dialogues, saynètes (textes qui induisent un échange verbal), - petits récits, contes merveilleux (textes qui racontent), - fiches techniques, listes (textes qui décrivent), - listes de conseils, d'instructions, de consignes (textes qui disent comment faire) <p>Il s'agit de différents types de textes : narratifs, descriptifs, explicatifs ou injonctifs.</p>
Observations	<p>-L'apprentissage de l'écriture en lettres cursives est pris en charge par l'enseignante jusqu'à la séquence 2 dans le projet 3 mais il n'y a aucune trace de l'apprentissage de la lettre en script.</p> <p>A aucun moment de notre lecture du manuel, nous n'avons observé dans la rubrique écriture la prise en charge de la script et pourtant tout ce que l'élève lit et voit est écrit en lettres script .Cependant, il n'a pas été initié à cette forme d'écriture. Ce qui nous paraît étonnant, c'est ce mélange de cursive et de script avec lequel l'enfant doit jongler, pour recopier ou compléter les mots proposés dans les exercices de la rubrique écriture.</p> <p>Par ailleurs nous remarquons que l'écriture en cursive est abandonnée au profit de la script dans le projet 3 séquence 2 (page 77) puisque l'élève dans la rubrique J'écris sur mon cahier recopie en utilisant la lettre script. Il en est de même dans le projet 4 , séquence 2, page 93 et séquence 3, page 101.</p>
	<p>Histoire à écouter:</p> <p>Quatre histoires longues figurent à la fin des projets. Elles ont été choisies en fonction des thèmes et des actes de parole relatifs aux projets. Ainsi, implicitement, l'élève devrait renforcer ses apprentissages.</p> <p>Ces 4 récits sont présentés dans un ordre qui correspond à celui des 4 projets, puisque chaque histoire longue correspond à un projet sur le plan thématique.</p>

²³ Voir annexe N°5

²⁴ griarnet.blogspot.com/.../12/guide-du-maitre-3e-ap.html

	Toutes ces narrations véhiculent des valeurs : l'entraide, la solidarité, le civisme, le goût de la recherche. La notion de travail est également valorisée. Le dialogue y est souvent présent, ce qui favorise davantage la compréhension et la mémorisation.
--	--

Des situations d'intégration, moments permettant la finalisation d'une étape du projet pour chaque séquence, sont au programme de cette 3AP.

Par exemple, dans la séquence du projet 1, l'élève doit élaborer un imagier thématique relatif à l'école. A cette étape, l'élève doit réaliser quatre activités orales et deux activités écrites :

-Dessiner et écrire: c'est le début de la réalisation de l'imagier ²⁵.

Cette activité doit, rappelons-le, être réalisée en classe. L'enseignant joue un rôle prépondérant, car l'élève ne maîtrise pas encore la langue. Il doit lire, expliquer, reformuler, autant de fois que nécessaire, les consignes, afin que soit facilitée la compréhension de la tâche à réaliser. Les situations d'intégration sont des situations de réinvestissement des acquis.

Annexe H

Pour atteindre cet OII, le programme de 4^{ème} A P a pour objectifs, de renforcer les apprentissages premiers, sur le plan communicatif et sur le plan cognitif, de développer les apprentissages linguistiques, pour mieux installer les compétences visées à l'oral et à l'écrit, et de faire réaliser des actes de parole, avec des matériaux linguistiques plus riches, plus variés.

Les compétences développées en 4^{ème} AP, contribueront à l'atteinte de OTI du cycle primaire qui s'énonce ainsi : « *Au terme de la 4e AP, l'élève sera capable d'insérer, en respectant les paramètres de la situation de communication, sa production orale ou écrite dans un cadre textuel donné.* »²⁶.(RGP)

Annexe I

Ces notions théoriques permettront à l'enseignant, de se familiariser et de comprendre ce que l'on attend de lui sur le terrain et surtout de mettre en pratique, ce nouveau concept de projet, qui se base sur l'AC.

La conception du manuel s'est effectuée, à partir de la mise en place du nouveau programme de français pour la 4AP, fondée sur une théorie de l'apprentissage qu'est le constructivisme.

Les contenus du manuel s'appuient sur l'approche communicative et placent ainsi l'apprenant au centre de son apprentissage. Les activités choisies favorisent l'autonomie de l'apprenant. Il doit « apprendre à apprendre ». Il va apprendre à communiquer, en réalisant des actes de parole, qui lui permettront d'agir dans la classe et hors de la classe.

Par l'approche communicative, on s'intéresse à l'acquisition des compétences qui vont se développer au fur et à mesure que les savoirs et les savoir-faire sont mis en place. Ainsi, des compétences de lecture et d'écriture vont enrichir l'apprentissage de la langue à partir d'activités qui répondent aux besoins des apprenants, dans une situation de communication donnée.

²⁵ griarnet.blogspot.com/.../12/guide-du-maitre-3e-ap.html

²⁶ griarnet.blogspot.com/.../2008

C'est pourquoi, notre préoccupation première s'est fixée sur l'apprenant qui doit (re)construire les connaissances qu'il a intégrées progressivement, par une démarche personnelle et active. Les savoirs de l'apprenant sont associés à des savoir-faire repris par les rubriques du manuel : « Je lis » ; « j'écris » ; « j'apprends » ; « je retiens »... pour qu'il s'approprie la langue.

C'est en fonction d'un profil d'entrée (qui recense les acquis des élèves) et en tenant compte d'un profil de sortie, que sera précisé, de quoi l'apprenant sera capable de dire, de lire et d'écrire en français.

L'APC préconisée par les orientations officielles est appliquée aux nouveaux programmes de français. Il est donc attendu de l'enseignant qu'il fixe des objectifs pédagogiques, afin que les notions acquises par les apprenants soient réinvesties dans d'autres situations de communication. Exemple, l'apprenant apprend ce qu'est un vers, une rime, une strophe pour écrire, de manière autonome, un petit poème.

En fonction d'objectifs précis, des situations d'intégration permettront à l'apprenant de mobiliser ses savoirs et de les rendre plus opérationnels. Ainsi, les articulateurs logiques dans un récit ne seront pas présentés de manière isolée, mais leur utilisation par l'apprenant, facilitera la mise en place de la cohérence chronologique dans un texte, (exemple le texte « la voiture du fantôme²⁷ » (projet 2, séquence 2, page 32)

Ces choix méthodologiques permettent à l'élève de mieux prendre en charge ces compétences qu'il pourra mettre au service de la réalisation d'un projet.

Trois projets sont proposés aux apprenants qui vont effectuer un travail personnel mais vont également solliciter leurs camarades pour réaliser un projet : ils agissent et interagissent.

L'apprenant confronte ses savoirs et ses savoir-faire avec les autres ; par exemple il vérifie ses réponses avec ses camarades, il les sollicite pour construire un projet commun, « fabriquer une affiche » (projet 1 en production écrite). La communication est installée avec l'enseignant et les élèves entre eux.

En réalisant un projet, l'apprenant s'implique davantage dans une approche communicative et met à profit ses compétences qui rendront son apprentissage de la langue plus fructueux.

Les membres du groupe-classe réfléchissent, prennent la parole, proposent leur production qu'ils concrétisent dans un projet pédagogique où ils réinvestissent savoirs et savoir-faire acquis au cours du déroulement des différentes séquences. Cette démarche leur permet de travailler le fond et la forme. Ainsi, l'apprenant est appelé à « veiller à l'orthographe », à « bien écrire », à « présenter sa copie ». Suit une « évaluation-bilan » qui va lui permettre d'évaluer ses acquis, au fur et à mesure du déroulement du projet.

Donc, la pédagogie du projet va favoriser le réinvestissement des acquis, à partir de la réalisation de tâches.

Comme choix pédagogiques, la lecture est une activité centrale en classe de langue. Elle est la pierre angulaire de toute activité intellectuelle chez l'enfant. Aussi, le souci, dans la première partie du manuel, a été de placer l'élève face à des textes d'auteurs adaptés à leur niveau. Ces textes réécrits posent l'approche de la langue, dans sa diversité et sa complexité.

Dans cette partie, l'élève sera confronté à des activités d'écriture où il découvrira la structure et les caractéristiques des différents textes qu'il rencontre quotidiennement.

²⁷ Voir annexe 12

Lecture et écriture sont des activités indissociables. Les textes de lecture sont suivis d'activités de copies de textes, de (re)production de texte pour mieux écrire, pour mieux lire, pour mieux parler.

Dans la deuxième partie de ce manuel, à partir de textes fabriqués, sont proposés des outils linguistiques à découvrir, des exercices permettront la manipulation d'un point de langue. Ces activités instrumentales développeront progressivement une maîtrise de la langue.

La démarche pédagogique²⁸ privilégiée par le nouveau programme, vise à rendre l'élève acteur de son apprentissage. Partant du principe que l'apprentissage est une construction de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, cette démarche s'articule autour de moments qui s'interagissent en classe ; ainsi, toute séance d'enseignement/apprentissage présentera , un temps d'éveil d'intérêt, d'observations et d'imprégnation du fait à étudier, d'analyse et d'appropriation et de réemploi et de productions individuelles.

Cette organisation, adoptée par l'enseignant dans sa classe, rassurera l'apprenant quant à sa propre démarche en apprentissage de la langue.

A l'oral, la conduite des leçons nécessite un large éventail de supports (actes de parole, texte à écouter,..) pour obtenir des discours variés.

En lecture, les auteurs s'appuient les acquis de la 3e AP, pour renforcer les compétences en lecture, par la présentation de différents textes. Le processus de l'anticipation est mis en place par la proposition d'une amorce à la lecture et par la lecture du para-texte. Les questions de compréhension mènent l'élève, de manière graduelle, vers la construction du sens.

En « atelier de lecture », il apprendra à organiser ses savoir-faire pour lire, différemment, d'autres formes d'écrits que les écrits scolaires.

A l'écrit, à travers le manuel, les moments d'écriture sont multipliés.

L'apprenant est invité à écrire dans diverses activités, ainsi il copie, il recopie des phrases, des parties de textes voire des textes courts.

L'apprentissage de l'écriture est aussi une activité instrumentale. C'est ainsi que l'élève est sollicité pour trier et classer, lire et compléter, repérer et organiser des informations dans un poème, un texte qu'il va (re)produire de manière autonome.

Les situations d'apprentissages linguistiques²⁹ doivent être travaillés en relation, très étroite, avec la découverte des textes. En apprentissage de la langue, il convient d'apprendre à l'élève à repérer les principes fondamentaux du fonctionnement de la langue.

En effet, les notions sont encore en cours d'acquisition et leur degré de maîtrise varie d'un élève à un autre. Il s'agit, donc, de mettre l'apprenant en « situation » en le faisant réfléchir sur l'utilisation des notions grammaticales, de lui faire manipuler les structures syntaxiques, orthographiques et morphologiques pour un réinvestissement dans les texte de lecture et dans la production écrite.

Pour cette première année d'apprentissage d'une grammaire explicite, il s'agit de mener une première approche réflexive de la réalité syntaxique de la langue. Les régularités syntaxiques, repérées dans le nouveau programme, sont fournies avec une terminologie simple dans des règles grammaticales que nous avons choisies explicites et courtes. »

²⁸ Voir annexe N°0

²⁹ Voir annexe N°0

Une fois imprégné de toutes ces notions théoriques, l'enseignant est normalement prêt à affronter sa classe sereinement.

La structure du manuel est présentée par la tutelle avec les explications qui vont avec, sur tous les plans. « Le manuel a été conçu pour permettre une construction active des compétences à l'oral, en lecture et en écriture. Ainsi l'apprenant peut dire et lire pour mieux écrire, écrire pour mieux lire, repérer et manipuler des points de langue, pour les réinvestir en lecture et en production écrite.

Annexe J

« Repérer des éléments externes d'un document (couverture, titre, format, illustration) pour identifier un support écrit. » Cet objectif est réalisé dans le premier « atelier de lecture » qui ouvre le manuel. Cet atelier est une amorce à la découverte du manuel de 4^{ème} AP. Réalisé en début d'année scolaire, le contenu de cet atelier permettra à l'élève de circuler dans son manuel, sans souci et sans angoisse.

Les concepteurs de ces manuels précisent que « c'est dans un souci de clarté et pour assurer une souplesse d'utilisation qu'ils ont choisi d'organiser le manuel en deux parties. »

Une première partie, nommée « lecture et expression »³⁰ où l'enseignant découvrira des activités d'oral, de lecture, de vocabulaire et de productions d'écrits.

Une deuxième partie : appelée « points de langue »³¹ où sont développés des points de langue pour maîtriser la grammaire, l'orthographe et la conjugaison.

De nombreuses passerelles sont établies, entre la première et la deuxième partie, afin d'activer l'usage de la langue. Elles se complètent et interagissent, pour développer une compétence de communication et ceci en conformité avec les orientations officielles du nouveau programme.

Des thèmes variés, qui correspondent aux centres d'intérêt des élèves, doivent favoriser la réutilisation de ce qu'ils ont découvert en classe, afin de le partager avec les autres, -rédiger une annonce, préparer une affiche pour la fête de l'inter-école, compléter des bulles de B.D par des paroles de personnages, et écrire un poème pour son grand-père³² sont, autant, d'activités motivantes auxquelles il est appelé à participer³³. De même, sa motivation sera suscitée par des activités ludiques dans « les ateliers de lecture » qui l'impliqueront davantage et où il apprendra à être autonome³⁴.

Les divers supports écrits mis à sa disposition le placeront face à une variété de discours. C'est à partir des différents textes qu'il va lire qu'il sera amené à réfléchir sur leur organisation.

1-3- Organisation du projet

Les projets sont au nombre de trois³⁵. Chaque projet est composé de trois (O3) séquences.

³⁰ Voir annexe N°11

³¹ Voir annexe N13

³² Cette activité, n'est-elle pas trop ambitieuse ?

³³ Une question nous interpelle : est-ce réellement la réalité d'une classe en Algérie ?

³⁴ Hélas, la réalité est tout autre.

³⁵ Voir annexe 14

Les deux premières séquences, des projets 1 et 2 se terminent par une « pause-évaluation » et un atelier de lecture. À la fin de chacun d'eux, il est proposé, une évaluation-bilan, une situation d'intégration, et un atelier de lecture.

Le troisième projet se présente de manière légèrement différente. Il ne propose pas d'atelier de lecture. Le choix est laissé aux enseignants d'organiser des « ateliers de lecture », pour monter un spectacle de comptines ou de poésie, autour d'un thème, pour la fête de fin de d'année. Les thèmes proposés peuvent se rapporter aux animaux, aux saisons, aux plantes. L'ensemble à relier éventuellement à l'environnement local.

En lecture et expression, chaque projet cible un objectif global qui est installé par des objectifs assignés à chaque séquence, que l'on peut lire dans le tableau ci-dessous.

Tableau 10. Objectifs par projet

Projet 1 : lire et écrire différents textes.
Projet 2 : lire et écrire des récits et des contes.
Projet 3 : lire et écrire une comptine ou un poème.

Les contenus de la séquence sont organisés en double page. Cette structure, régulière, permet une utilisation aisée du manuel. Celui-ci peut être utilisé de manière linéaire comme il peut être exploité selon les objectifs d'apprentissage sélectionnés par l'enseignant.

Les séquences sont au nombre de trois, dans chaque projet. Une séquence débute par une séance d'oral où « un acte de parole » est proposé pour entraîner l'élève à s'exprimer et à prendre la parole.

Cette séance est suivie par - des activités de phonologie et d'orthographe qui correspondent au moment où on installe chez l'apprenant, la graphie des différents sons.

Au niveau de cette page, il est proposé un tableau des différentes graphies du son étudié. Ce tableau sera recopié et placé en affichage pédagogique dans la classe. Il devra être complété par des mots rencontrés lors des lectures ou exercices écrits. Ainsi, à la fin de l'année scolaire, les élèves auront un stock lexical et une certaine orthographe des sons complexes.

Puis des séances de lecture/écriture où l'enfant devra découvrir des textes à lire pour s'entraîner à lire et à accéder au sens du texte, apprendre à écrire et s'entraîner à écrire des mots, des phrases, des textes pour améliorer l'écrit et des productions écrites, pour mieux communiquer.

En fin de séquence, il est proposé, une pause-évaluation qui va permettre à l'apprenant de vérifier son apprentissage et constater qu'il a acquis de nouveaux savoirs et savoir-faire.

A l'intérieur de chaque séquence, les activités à réaliser sont annoncées par des rubriques. Ces dernières, signalées par un logo « kitty le chat » nous informent des outils linguistiques mis en jeu. L'élève découvre une forme grammaticale ou lexicale. Il va la systématiser à l'aide d'activités. Ces dernières vont l'aider à mettre en place, des compétences linguistiques et discursives, à travers la production de petits textes comme « l'annonce », « l'invitation... ».

Pour cela, l'élève, effectue un travail de compréhension. Il réfléchit sur le fonctionnement de la langue. Ces compétences, acquises, favoriseront la construction d'un projet. Par exemple, « écrire un poème à la manière de ... » après avoir appris ce qu'est un vers, une strophe....

Des activités, sur la ponctuation, vont lui apprendre à mettre l'intonation qui convient. Par exemple « comment dire une phrase quand on pose une question (phrase interrogative), quand on s'exclame (phrase exclamative).

L'évaluation dans le manuel est orientée vers ce que les élèves savent pratiquer. Elle va se réaliser, à partir d'activités diverses, afin de vérifier si les objectifs linguistiques ont été atteints par la mise en œuvre des quatre compétences (à l'oral et à l'écrit). La pratique de l'évaluation, en fin de séquence et en fin de projet, permet à l'élève d'avancer dans son apprentissage.

Les « pauses-évaluation », en fin de séquence et les « évaluation-bilan » en fin de projet, vont permettre aux élèves de répondre à des questions, sans recourir au livre, cela permettra de vérifier, et de mesurer le degré d'apprentissage.

Les activités seraient-elles en adéquation avec les différents apprentissages ?.

Par la pédagogie de l'intégration, l'élève est inscrit dans une démarche de résolution de problème. Il va, ainsi, mobiliser ses acquis dans des situations d'intégration présentes en fin de projet. L'élève apprend à intégrer. Il apprend à mettre ensemble des éléments acquis séparément, pendant les différentes séances. Pendant cette séance d'intégration, l'élève va s'impliquer dans un travail individuel, tout en sollicitant les autres camarades. Pendant la résolution de la situation problème, plusieurs compétences vont être sollicitées pour réaliser un produit écrit.

Les fiches méthodologiques, que proposent les concepteurs des programmes, sont des outils qui aideront l'enseignant à réaliser des préparations pré-pédagogiques.

Nous commençons par la lecture en classe. Elle associe deux démarches, une générale et l'autre, liée à la recherche des indices spécifiques au texte, que l'élève va lire.

Aussi, les auteurs proposent trois fiches pour la lecture :

La fiche « A », « aide-mémoire pour la préparation d'une séance de questionnement d'un texte. Une deuxième « B », qui permet « la découverte d'un texte », et une dernière « C » pour « apprendre à lire et à questionner un texte. »

Fiche A : Pendant la préparation de la séance de lecture l'enseignant doit penser à :

1. Cerner l'objectif pédagogique dominant attribué à la séance,
2. Procéder à une analyse préalable, minutieuse des indices pour construire le sens,
3. Vérifier la relation entre les objectifs, le texte à lire et les compétences à faire acquérir aux enfants, à ce moment de l'année.
4. Définir, quel sera le degré d'exigence, par rapport aux indices relevés, leur articulation et cela pour l'ensemble de la classe, aussi bien pour les bons que pour les mauvais.
5. Faire des hypothèses sur ce qui ne devrait pas poser problème et sur les points qu'il est nécessaire de développer.
6. Choisir le mode de travail avec les élèves (collectif, petits groupes, individuel...)
7. Prévoir quelle serait la catégorie d'outil(s) qu'il serait important de réaliser en fin de séance.
8. Choisir la présentation du texte : dans le manuel, le texte est réécrit sur une grande feuille blanche et est accroché au tableau, donner des photocopies du texte...

La Fiche B comprend les contenus qui apprennent à l'élève à découvrir un texte.

En fin de 4e AP, l'élève doit pouvoir donner des renseignements ponctuels sur un texte, identifier les personnages d'un récit, d'une histoire, d'une comptine..., retrouver les différents éléments linguistiques qui les désignent.

Il doit, aussi, pouvoir lire de manière courante un court passage dans un texte, reconnaître des mots déjà rencontrés, déchiffrer des mots inconnus, et résumer oralement en deux ou trois phrases, un texte lu.

Pour découvrir les textes proposés dans le manuel, plusieurs stratégies de découverte peuvent être mises en œuvre par l'enseignant. Les différentes approches répondent à des objectifs spécifiques.

Dans le premier projet, en début d'année scolaire, l'élève va découvrir des textes mais plus particulièrement des textes qui l'entourent (feuilleter un magazine, lire une annonce, un menu). C'est une autre manière d'apprendre à lire. Les élèves vont aborder une structure de texte qui leur permet de poursuivre, la constitution déjà amorcée en 3e AP, d'un capital de mots, de grande fréquence, dont la structure graphique est déjà mémorisée. L'élève doit se familiariser avec ses différents textes.

Dans le deuxième projet, il apprendra à découvrir un récit, un conte, en analysant à sa manière, les différents éléments linguistiques et extralinguistiques de ce genre de texte.

Dans le troisième projet, des textes courts (des comptines et des poèmes) sont présentés pendant les trois séquences. Ce troisième projet va permettre aux élèves de mémoriser des mots, des vers, des strophes rencontrées dans les comptines et les poèmes.

Ce travail de mémorisation sera utile à l'activité de réinvestissement. En effet, reconnaître des mots mémorisés est une des procédures de l'acte de lire et elle favorise une habileté orthographique.

La découverte d'un texte nécessite différentes stratégies de lecture. Dans cette approche, l'élève apprendra à « repérer des indices », à « formuler des hypothèses à partir des éléments périphériques du texte », à « procéder à de l'anticipation en utilisant la combinatoire (mots et phrases) pour construire le sens du texte ».

Plusieurs phases sont nécessaires dans la découverte du texte, une présentation du texte avec une combinatoire du texte, et une amorce à la lecture et illustration pour émettre des hypothèses. Une observation et première analyse, travail collectif, pendant lequel, les apprenants découvrent le texte ensemble. Ils formulent des remarques pour expliquer leurs réponses. Un travail sur le texte, qui demande l'utilisation du crayon et le cahier d'essai. Les élèves sont appelés à « encadrer », « souligner », « entourer », « recopier leur découvertes ». Il ne s'agit pas, d'avancer de manière linéaire dans le texte, mais de mettre, à profit, toutes les découvertes et les habiletés antérieures des élèves-lecteurs.

Le travail de l'enseignant est capital. Par un questionnaire, il fait prendre conscience aux élèves du rapport qui existe entre les réponses et les hypothèses de départ. Les questions ciblent des éléments du texte, pour lever les obstacles à la compréhension, et faire avancer le texte.

Pour la production écrite, fiche-méthodologique est proposée.

En fin de 4e AP, l'élève doit pouvoir écrire un court texte, répondant à des consignes claires, par exemple « réaliser une affiche », « écrire une suite, une fin à une histoire, à un récit », « rétablir l'ordre des répliques dans un dialogue », « compléter une comptine, un poème ». Il doit, cependant, tenir compte « des contraintes propres à chaque types d'écrits », « de la présentation (lisibilité, ponctuation...) », « du vocabulaire adéquat », « de la syntaxe » et « de l'orthographe appropriées ».

Les activités de production écrite se présentent sous diverses formes. Elles regroupent des activités de copie, de (re)production d'écrits. Cette dernière est l'activité la plus complexe. Elle demande à l'apprenant de gérer un large éventail de savoirs (maîtrise de la langue) et de savoir-faire (organisation et structure d'un texte dans son ensemble).

Vu la complexité de la tâche, les auteurs ont choisi de la subdiviser : chaque texte de lecture est suivi de tâches d'écriture dans une double-page (« j'apprends à écrire », « je m'entraîne »).

Ils ont multiplié les activités d'entraînement, au cours desquelles, l'élève est aidé, guidé par des consignes contraignantes. En fin de séquence, l'apprenant travaille progressivement seul pour arriver à de véritables situations d'écrits (projet 3).

En évaluation de ces productions écrites, il est, souvent, demandé à l'élève de vérifier la validité de son produit auprès de ses camarades de classe, de ses parents.

Nous présentons dans le tableau ci-dessous, le déroulement possible des travaux évaluant sa production écrite..

Tableau 11: Travaux évaluant sa production écrite

1. Travail collectif	Lecture du texte pour une imprégnation,
	Emergence des caractéristiques communes aux textes après lecture sous forme de tableau.
2. Travail individuel	Des activités d'entraînement à faire faire en petits groupes ou Individuellement,
	Les élèves confrontent leur production, font des échanges, Co-évaluent.

En fin de séquence, les élèves sont placés dans une situation problème, et doivent produire un texte bien identifié , une affiche et une invitation; reconnaître des événements, écrire une fin ; et trier et réécrire deux poèmes.

La production écrite étant une activité complexe, il est nécessaire de donner le temps aux enfants de revenir plusieurs fois à leur production, en organisant des séances de réécriture et d'amélioration de la première production écrite.

Une fiche méthodologique, du fonctionnement de la langue, est proposée à l'enseignant. Il convient d'apprendre à l'élève, à repérer les principes du fonctionnement de la langue mis au service de la lecture et de l'écriture.

Les auteurs proposent, choisies dans la nomenclature du nouveau programme, les fonctions essentielles des différents groupes syntaxiques dans la phrase, dans le texte.

La séance est d'une durée d'environ trente (30mn). Le point à étudier est systématiquement mis en valeur dans le texte de départ ou dans le texte de lecture. Il est analysé par les questions qui suivent le texte.

Les exercices au nombre de quatre, permettent aux élèves des manipulations orales et écrites. Le temps d'observation et d'analyse, est collectif et oral. C'est, pendant ces activités, que l'élève aura à

procéder à des substitutions, à des permutations, à des réductions, à des expansions et à des transformations.

Après ce temps collectif/oral, il faut prévoir du travail en groupes où -les élèves réinvestissent leurs nouvelles connaissances et présentent les résultats, soit sur l'ardoise, soit dans le cahier d'essai. Pendant le travail individuel, chaque élève est invité à travailler seul, sur son cahier, le 4ème exercice du manuel. Un glossaire est joint à la fin du document.

Annexe K

Lieury A (2008) en Annexe 103 que nous citons ci-dessus, va jusqu'à affirmer que

« mémoire et apprentissage sont deux aspects de la même activité intellectuelle, l'apprentissage étant l'activité de mémoire elle-même. « Notre cerveau (...) possède plusieurs mémoires, réparties en trois étages ».

Premier étage : les mémoires sensorielles, visuelles et auditives, ne présentent pas d'application pédagogique particulière (sauf handicap sensoriel) car elles durent très peu de temps (...).

Deuxième étage : les mémoires symboliques – lexicales et imagées – qui se construisent au cours des apprentissages CP, CE1³⁶. Par exemple, la mémoire phonétique, qui perçoit uniquement les phonèmes, prend le relais de la mémoire auditive et le cerveau va fabriquer des objets mentaux qu'on appelle les phonèmes, les syllabes, les lettres. La mémoire lexicale fait la synthèse entre ce qu'envoient la mémoire graphique et la mémoire phonétique en stockant la morphologie des mots. Tout cela en 120 millièmes de secondes ! Troisième étage : la mémoire la plus abstraite, sémantique, celle du sens. Plus le temps s'écoule, plus on perd la carrosserie des mots pour ne retenir que le sens ». Conséquence sur l'apprentissage, « avec plusieurs mémoires, il ne peut pas y avoir une seule méthode. Pour la mémoire lexicale c'est la bonne vieille méthode de faire lire des livres, de répéter car c'est par la répétition que les neurones se connectent. Après, il faut passer par la sémantique, le sens.

Pour en saisir le sens, il faut passer par le ludique (bandes dessinées, illustrations imagées, sortir sur le terrain et voir les objets dans leur réalité,...). Ce dernier permettra un environnement enrichi et complexe. Lieury (2014), insiste sur le fait qu'apprendre nécessite impérativement l'apprentissage « par cœur » et le fait de comprendre.

L'auteur ajoute un quatrième étage à l'édifice de la mémoire, « celui de la mémoire à court terme ou de travail, une mémoire vide dont le rôle est de récupérer mots, images, idées, des autres mémoires et de les assembler ». Ainsi, le nombre et la variété des types de connaissances dont l'élève dispose facilitent la mémorisation. Une différenciation pédagogique s'appuyant sur des méthodes actives d'enseignement, sur un milieu riche des situations variées semble préconisée : Enrichir, c'est faire des programmes moins surchargés mais tous azimuts »(Lieury (2014), .

La psychologie cognitive distingue sept modes de pensée.³⁷

La pensée inductive part de plusieurs faits, afin d'inférer une loi qui permet ensuite d'ordonner et de comprendre ces faits. Par exemple, en grammaire, les élèves peuvent élaborer des lois qui rendent compte d'une série de phénomènes.

³⁶ CP et CEP correspondent à la 1AP/2APet3AP chez nous.

³⁷www4.ac-lille.fr/~ienlens/file/AED/La_différenciation_pedagogique.pdf La différenciation pédagogique

La pensée déductive fonctionne à l'inverse. Elle part d'une loi, d'un fait, d'un événement afin d'inférer plusieurs conséquences et une conclusion. Par exemple, elle est souvent utilisée en classe pour l'explication de textes.

La pensée créatrice consiste à créer, selon des itinéraires et des agencements inattendus, un élément nouveau par la mise en relation d'éléments appartenant à des domaines différents. (Difficilement applicable à l'école)

La pensée dialectique conçoit les rapports entre les différentes réalités abstraites par comparaison et elle élabore ainsi des systèmes.

La pensée convergente a pour objet la découverte d'une seule bonne réponse. Elle est fréquente dans les enseignements scientifiques.

La pensée divergente produit plusieurs manières de résoudre un problème et plusieurs réponses. Elle est très liée à la pensée créatrice.

La pensée analogique établit des rapports de ressemblance entre des objets différents.

H Przesmycki (2004) ajoute la stratégie aux modes de pensée et précise que les stratégies d'appropriation d'un contenu peuvent être classées en deux grands types.

1-La stratégie globale ou synthétique.

L'élève fait une hypothèse initiale à partir de la somme de tous les attributs montrés dans un premier exemple. Il utilise cette hypothèse, émise par une démarche intuitive pour continuer à chercher et comprendre l'apprentissage demandé, et la révisé en la comparant aux nouveaux exemples.

2- La stratégie analytique.

L'élève se fixe sur un attribut et passe à un autre lorsqu'il a vérifié que le précédent revient. Sinon, il doit utiliser sa mémoire pour choisir une autre combinaison possible. Cette stratégie est longue et demande un effort de mémoire, mais elle obtient plus d'informations que la stratégie synthétique³⁸.

Annexe L

Les fonctions centrales des inspecteurs sont données dans un tableau qui décrit clairement les trois rôles différents, mais complémentaires, que le personnel d'inspection est censé assumer.

Tableau 2 : Fonctions centrales des inspecteurs (Harvey et Williams, 1991, p. 193).

Fonctions centrales	Dimensions pédagogiques		
	Enseignant	Ecole	Système
Contrôle	Contrôler Evaluer Apprécier Assurer au besoin la liaison avec	en tant que membres des panels par matière pour l'élaboration des programmes d'études, réviser les livres et les	veiller au respect du programme d'études exécuter le programme

³⁸ Halina Przesmycki (2004) ajoute la stratégie en série (l'élève ajoute chaque fois un nouvel élément aux acquis antérieurs) et la stratégie de regroupements partiels (l'élève réorganise les données et les restitue)

	des collègues S'occuper des enseignants notés comme « faibles »	manuels scolaires et intervenir en tant que concepteurs et correcteurs des examens.	d'inspection ; conseiller sur des questions liées à l'éducation au moment et à l'endroit opportun
Appui	Soutenir Conseiller		prodiguer des conseils sur des méthodes, compétences et techniques modernes de l'enseignement ;
Liaison	Servir d'agent de liaison Superviser, assurer la liaison et organiser des conférences avec les coordonnateurs du service de l'éducation		

Fonctions centrales	Dimensions administratives		
	Enseignant	Ecole	Système
Contrôle	organiser au besoin des conférences et des séminaires avec les directeurs, les enseignants et les comités scolaires ;	<ul style="list-style-type: none"> -étudier les plaintes impliquant des enseignants, des parents et le public, régler les différends et soumettre des rapports ; préparer des rapports confidentiels sur le directeur et ses adjoints, évaluer les rapports sur les enseignants et rendre compte des affaires de discipline impliquant des enseignants ; -rendre compte de la situation en termes d'équipements, de mobilier et de bâtiments scolaires; -faire des propositions de procédures disciplinaires au sein de l'autorité locale au responsable de l'éducation de base du district et, une fois ces procédures approuvées, les appliquer ; 	<ul style="list-style-type: none"> -exécuter le programme d'inspection ; -rédiger tous les rapports d'inspection concernés -superviser tous les enseignants en période d'essai ; superviser la mise en œuvre de la politique et des réglementations du gouvernement en matière d'éducation ; -faire des propositions de transfert et de promotion pour les enseignants et les employés et s'assurer qu'elles sont suivies d'effet ;
Appui		-superviser et participer à la conduite de l'instruction et à l'orientation des enseignants ;	-inspecter les écoles pour vérifier que le programme et la politique d'éducation sont effectivement mis en œuvre ;
Liaison	Servir d'agent de liaison Superviser, assurer la liaison et organiser des conférences avec les coordonnateurs du service de l'éducation		

Annexe M

Le conseiller pédagogique est un enseignant maître formateur qui exerce ses activités sous la responsabilité de l'inspecteur de l'Education nationale dont il est le collaborateur direct. Son action s'inscrit dans le cadre du programme de travail de circonscription arrêté par l'inspecteur.

-Il est un partenaire essentiel dans la formation des enseignants du premier degré comme garant de la polyvalence du métier, comme expert d'une articulation efficace entre les savoirs théoriques et la pratique professionnelle, capable de distanciation par rapport à la diversité des situations et des démarches d'enseignement.

-Il fait partie de l'équipe de circonscription animée par l'inspecteur de l'Education nationale, ce qui nécessite non seulement une bonne connaissance réciproque des tâches de chacun dans leur spécificité mais aussi la préparation, voire la mise en œuvre d'actions conjointes.

-Il a pour fonction première l'assistance et le suivi des enseignants débutants, titulaires ou non, notamment au cours de leur première année d'affectation.

-Le conseiller pédagogique a principalement une mission d'ordre pédagogique. Il peut être conduit à accomplir des tâches administratives liées au programme de travail de la circonscription, mais sa mission pédagogique ne doit en aucun cas être contrariée par la multiplication de ces tâches administratives.

-En accord avec l'inspecteur de l'Education nationale auquel il est rattaché, il peut être amené à accomplir des missions départementales

-Conduire des actions de formation continue inscrites au plan départemental de formation ; apporter sa contribution aux projets de l'institution (conception de sujets, jurys d'examen et de concours, réflexion départementale...).

-Ses compétences en font un formateur particulièrement efficace auprès des nouveaux nommés.

Annexe N

Tableau 3

Tableau 3 : Tableau récapitulatif Profil et attributions des acteurs de la formation

Algérie.	Etranger	Algérie
Inspecteurs/Inspectrices	Inspecteurs/Inspectrices	Conseiller pédagogique ³⁹

³⁹Le corps de « conseiller pédagogique » n'existe pas à l'étranger

<p>Fonctionnaire formé sur les tas,</p> <p>-niveau de formation sommaire et limité,</p> <p>-formation d'une année pour les licenciés,</p> <p>-expérience de 10 ans exigée,</p> <p>-formation insuffisante pour une réelle aptitude à conceptualiser,</p> <p>-il reproduit les savoirs qu'il a acquis pendant son expérience,</p> <p>-les schémas sont rigides et indiscutables,</p> <p>-forme les enseignants et contrôle leur travail en classe : tous les documents doivent être conformes aux « vœux » de l'inspecteur,</p> <p>-c'est un formateur à la parole sacrée,</p> <p>-sensibiliser les enseignants et leur imposer les procédés pédagogiques proches des méthodes en cours,</p> <p>-contrôleur tout puissant : influe sur le devenir professionnel,</p> <p>-placé hiérarchiquement entre l'IPN et les enseignants,</p> <p>-expliquer et vulgariser la méthode imposée en cours</p>	<p>-quelqu'un qui aide, assiste et pointe les éventuelles erreurs sans attendre qu'elles se manifestent pour pouvoir les sanctionner</p> <p>-quelqu'un qui n'impose rien mais qui respecte la spécificité de l'école et est prêt à écouter ;</p> <p>-quelqu'un qui sait comment donner des conseils, avec un réel sens des rapports humains et de l'empathie</p> <p>-quelqu'un qui se concentre sur les processus à l'œuvre dans l'école tous les jours de manière systématique et intégrée</p> <p>-quelqu'un qui développe des réseaux d'appui ;</p> <p>- quelqu'un qui tient compte du savoir-faire de l'enseignant et qui stimule son développement professionnel, contrôler les enseignants et les écoles et, dans certains cas, évaluer le système éducatif dans sa globalité ; offrir un appui et des conseils à ces mêmes acteurs (enseignants, écoles et système) ;</p> <p>-faire la liaison entre les écoles et l'administration; et passer en revue les aspects à la fois pédagogiques et administratifs du système scolaire. »</p>	<p>-recrutés parmi les « maitres d'application »</p> <p>et les « maitres de spécialité »⁴⁰</p> <p>-c'est un initiateur expérimenté,</p> <p>-rôle strictement formateur et pédagogique,</p> <p>-préparer l'enseignant stagiaire à la titularisation,</p> <p>-inculquer une pratique à l'enseignant,</p> <p>-le familiariser avec la méthode en cours,</p> <p>-peut être délégué par l'inspecteur pour une action de formation si des insuffisances sont constatées dans les classes,</p> <p>-il est le porte-parole de l'inspecteur lors des journées pédagogiques,</p> <p>- il aide à rapprocher l'enseignant de la norme pédagogique (de l'inspecteur ou de la méthode).</p>
--	---	--

Annexe O

Tableau 4 : Critères d'évaluation

⁴⁰ Ces « maitres d'application » ou « maitres spécialisés » sont des instituteurs recrutés avec le niveau de la 3AS (terminale) formés soit par les Ecoles Normales d'Instituteurs (avant 1970) ou par les Instituts de Technologie de l'Education et ayant quelques années d'expériences, deviennent des conseillers pédagogiques.

Quelles décisions ?	<ul style="list-style-type: none"> • Notions acquises ? • Niveau de maîtrise ? <p>Peut-on aller de l'avant ?</p> <p>Quelles sont les difficultés ?</p> <p>Tel élève sera-t-il apte à tirer profit de l'orientation conseillée ?</p> <p>Certifier une compétence ?</p>
Pourquoi faut-il évaluer ?	<p>Injonction institutionnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> -conseils de classe, passage en classe supérieure, -orientation, -examens ou concours <p>Pour réguler les apprentissages</p> <p>Pour dialoguer avec les autres acteurs (enseignants, parents, élèves)</p>
Evaluer quoi ?	<p>des savoirs</p> <p>des savoirs faire</p> <p>des capacités ou des compétences</p> <p>des comportements</p> <p>des progrès etc...</p>

On peut évaluer sans mettre de notes (c'est ce qu'on appelle l'évaluation formative).

Evaluation en classe :

Sur la participation, la compréhension, l'investissement,

Evaluation par compétences et auto-évaluation

Dans le système scolaire actuel, évaluer ce n'est pas (ou ça ne devrait pas être)

Classer , sélectionner ou sanctionner ou punir (circulaire du 13 juillet 2000)

Les différentes évaluations

L'évaluation (qui ne se réduit pas au contrôle noté) n'est pas un à côté des apprentissages. Elle doit y être intégrée et en être un instrument de régulation pour l'enseignant et l'élève. Elle permet d'établir un constat relatif aux acquis de l'élève, à ses difficultés. Dans cette optique, le travail sur l'erreur constitue souvent un moyen efficace de l'action pédagogique. L'évaluation ne doit pas se limiter à indiquer où en est l'élève ; elle doit aussi rendre compte de l'évolution de ses connaissances, en particulier de ses progrès.

L'enseignement prend en compte les connaissances antérieures des élèves : mise en valeur des points forts et repérages des difficultés de chaque élève à partir d'évaluations diagnostiques. Ainsi l'enseignement peut être organisé au plus près des besoins des élèves, en tenant compte du fait que

tout apprentissage s'inscrit dans la durée et s'appuie sur les échanges qui peuvent s'instaurer dans la classe.

Pour définir les différentes évaluations, nous nous sommes basés sur un document proposé pour un master. (Master 2CLM 2004)

Tableau 5 : Différentes évaluations

Les différentes évaluations	
Evaluation diagnostique	<p>L'évaluation diagnostique a pour objectif principal de permettre aux enseignants d'observer les compétences et d'apprécier les réussites, ainsi que les difficultés éventuelles des apprenants, considérés individuellement, à un moment précis de leur apprentissage. Elle leur fournit ainsi des repères pédagogiques pour organiser la suite des apprentissages.</p> <p>Les critères explicites qu'apporte cette évaluation complètent et enrichissent les différentes sources d'information dont disposent les enseignants pour identifier les acquisitions et les difficultés éventuelles des apprenants. L'analyse des résultats obtenus par ces derniers est une aide à la mise en œuvre des réponses pédagogiques, dès lors adaptées à leurs besoins particuliers.</p> <p>Envisagée en début d'apprentissage ou de formation, l'évaluation diagnostique intervient lorsque l'enseignant se pose la question de savoir si un sujet possède ou non les capacités nécessaires pour entreprendre une formation ou pour suivre un apprentissage. Cette évaluation vise donc plus à juger des acquis que des aptitudes.</p>
Evaluation formative	<p>Evaluation entièrement intégrée à l'apprentissage, elle intervient avant, pendant et après le cursus de formation. Centrée sur l'élève, elle mesure ses résultats en fonction d'objectifs opérationnels.</p> <p>Elle indique également à l'enseignant comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les obstacles auxquels il se heurte.</p> <p>L'évaluation formative permet de situer la progression de l'élève par rapport à l'objectif donné, autrement dit, c'est une évaluation qui est censée :</p> <p>Aider l'apprenant à apprendre.</p> <p>Informé l'apprenant sur ce qu'il sait faire et sur ce qui lui reste à apprendre pour savoir-faire.</p> <p>Situer sa progression par rapport à un objectif donné.</p> <p>L'évaluation formative accepte les erreurs car elles sont sources d'apprentissages. De plus, elle favorise l'entraide en valorisant les réponses correctes et les réussites.</p> <p><i>« L'évaluation formative permet de mobiliser et de différencier les ressources nécessaires pour aider chaque élève à progresser vers l'atteinte des objectifs d'apprentissage. »</i> (Master 2CML2004)</p>
Evaluation pronostique	<p>L'objectif de cette forme d'évaluation est de prévoir la réussite d'un apprenant dans une formation. Elle peut prendre place soit en début de formation, où l'enseignant se propose d'estimer les chances de réussite d'un apprenant, soit en fin de formation, le problème étant alors de pronostiquer les chances de réussite d'un apprenant dans des formations ultérieures.</p> <p>Ce type d'évaluation, en ce qui concerne l'apprentissage des langues, va servir à former des groupes de niveaux pour les langues, dans le sens où elle permet de déterminer si un apprenant maîtrise les pré-requis nécessaires pour la poursuite des apprentissages prévus dans une séquence. Elle renvoie alors à des informations sur les apprentissages prioritaires à consolider en vue de la réussite des apprentissages ultérieurs.</p>

<p>Evaluation sommative ? Certificative ?</p>	<p>L'évaluation est dite sommative lorsqu'elle s'effectue en fin d'apprentissage. Elle permet d'estimer les connaissances acquises de l'apprenant, d'en faire un inventaire. Elle peut permettre également de prendre une décision d'orientation ou de sélection en fonction des acquis, mais aussi de situer les apprenants d'un groupe par rapport aux autres.</p> <p>L'évaluation certificative se fait également en fin de formation ; il s'agit ici de dresser le bilan des connaissances et des compétences de l'apprenant. Mais sa fonction essentielle est la délivrance d'un diplôme, d'un certificat attestant des capacités langagières de ce dernier : par exemple, le TOEFL pour l'anglais, et le DELF et le DALF pour le FLE.</p>
<p>Auto-évaluation</p>	<p>L'apprenant fait le point sur ses connaissances en langues; il s'évalue lui-même sans l'intervention d'un tiers. Il gère ainsi lui-même son propre apprentissage. Ce type d'évaluation s'adapte parfaitement aux formations en langue en ligne, en autonomie, et est utilisable en général tout au long de la vie.</p> <p>Deux émanations du conseil de l'Europe utiles à l'auto-évaluation:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le <i>Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues</i>, conçu par la Division des langues vivantes du Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe, comprend un <i>Portfolios</i>- outil qui applique ce principe. <p>Le portfolio « décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin [il] définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie ».</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>DIALANG</i> est un projet européen soutenu par la Direction générale de l'éducation et de la culture visant à développer des tests diagnostiques de langues dans 14 langues européennes, sur Internet gratuitement.

Définir les différentes évaluations n'a aucun intérêt si nous n'expliquons pas le « pourquoi » du « comment ». Pour cela nous répondons à ces questions dans le tableau qui suit (académie de Rouen : pas d'auteur)

Tableau 6 : Etapes pour évaluer ⁴¹

	Evaluation Diagnostique	Evaluation Formative	Evaluation Sommative
<p>Fonction : (pourquoi ?)</p>	<p>-L'évaluation des acquis des élèves fournit un état des lieux. Que savent-ils déjà ? Sur quelles compétences peut-on compter ? Les acquis préalables nécessaires sont-ils bien en place ?</p> <p>A qui font-ils défaut ?</p> <p>Quelles représentations impropres, quelles erreurs classiques, quelles pratiques</p>	<p>L'évaluation dite formative apporte de l'information sur les acquis en construction.</p> <p>-Elle permet de situer la</p>	<p>Dresser un bilan des connaissances et des compétences d'un élève.</p>

⁴¹ [/.../pdf/eval 2007.pdf](#)

	<p>inappropriées faudra-t-il combattre ?</p> <p>L'enseignant peut ainsi connaître pour chaque élève ses points forts sur lesquels ancrer les nouveaux apprentissages et ses points faibles, signes des difficultés qu'il rencontre.</p>	<p>progression de l'élève par rapport à un objectif donné.</p> <p>-Remédiation.</p> <p>.</p>	
--	--	---	--

	Evaluation Diagnostique	Evaluation Formative	Evaluation Sommative
Moment (quand ?)	Au début d'une année, d'un chapitre ou d'un cours.	Effectuée au cours des apprentissages. Les enseignants la pratiquent très naturellement en : <ul style="list-style-type: none"> -regardant les élèves travailler, -en observant leurs cahiers, -en les écoutants, -en corrigeant leurs exercices. 	A la fin d'un apprentissage.
	Evaluation diagnostique	Evaluation Formative	Evaluation Sommative
Destinataires (pour qui ?)	L'enseignant. L'équipe disciplinaire. L'équipe pédagogique. L'élève et sa famille.	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.	Les bilans et les contrôles renvoient à l'enseignant comme à ses élèves l'effet de leurs efforts communs. L'institution, les parents.

	Evaluation diagnostique	Evaluation Formative	Evaluation sommative
Moyen Comment ?	L'évaluation diagnostique n'est pas difficile à pratiquer, mais elle n'a de sens que par l'usage fait des résultats du diagnostic	Des occasions de production individuelle ou collective librement choisie seront ménagées afin de permettre l'expression de	Attribution d'une note par rapport à des critères.

	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 ?).	
--	--	---	--

	Evaluation Diagnostique	Evaluation Formative	Evaluation Sommative
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.

	Evaluation diagnostique	Evaluation formative	Evaluation sommative
Rôle de l'élève	Propose des réponses, des représentations	Pour apprendre, il doit essayer, s'engager, prendre des risques. Ses erreurs, analysées, , deviennent salutaires. Elles ne sont pas des « fautes » mais sources de progrès. La co-évaluation et l'auto-évaluation seront encouragées.	L'évalué a : personnellement préparé l'évaluation ; -apporté le matériel nécessaire ; Il sait que l'évaluation est sommative.

	Evaluation Diagnostique	Evaluation formative	Evaluation sommative
Mettre une note ?	Ne présente pas d'intérêt. Relever le niveau d'acquisition de chaque	Non noté. Une note peut-être donnée à titre indicatif : elle ne	Oui d'où l'importance de bien réfléchir à l'évaluation (voir tableau : comment ne

	item.	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).	pas rater une évaluation sommative ?)
--	--------------	--	--

Annexe P

La motivation est un ensemble d'attitudes qui ont pour conséquence l'engagement de l'élève dans l'accomplissement des activités de lecture qu'on lui propose. (Guide d'enseignement)

« La motivation scolaire est [...] l'ensemble des déterminants qui poussent l'élève à s'engager activement dans le processus d'apprentissage, à adopter des comportements susceptibles de conduire à la réalisation des objectifs d'apprentissage qu'il poursuit et à persévérer dans les difficultés. » (Archambault et Chouinard, 1996, p. 109)

Faire du sens à partir d'un texte ne consiste pas simplement à le décoder, c'est pourquoi savoir lire ne suffit pas pour avoir le goût de lire. Les enseignantes et les enseignants savent que bon nombre d'enfants maîtrisent à peu près le décodage [...] sans pour autant s'adonner à la lecture. » (Poslaniec, 2001, p. 9)

Le rapport propose six grands facteurs d'enseignement qui favorisent l'éclosion de la motivation intrinsèque chez les élèves recensés par les recherches sur la lecture.

Impliquer les élèves dans la démarche d'apprentissage, pour favoriser l'implication de l'élève dans sa démarche d'apprentissage l'enseignant- offre des activités de lecture qui lui permettent, entre autres, de résoudre des problèmes, d'acquérir de nouvelles connaissances et de se divertir et détermine avec l'élève des buts réalistes, de courte durée, afin, qu'il puisse observer ses progrès, choisit des activités qui permettent à l'élève de considérer la classe comme un lieu d'apprentissage plutôt que d'évaluation.

« Plus l'élève reconnaît que les tâches présentées entretiennent des liens avec ce qui se passe en dehors de la classe, avec des connaissances nécessaires socialement et professionnellement, plus il ressent le goût et même le besoin de s'engager et de participer. » (Tardif, 1992, p. 133)

Il faut créer un environnement de classe riche en textes, proposer un choix très varié de livres qui s'adressent à l'imaginaire et qui répondent aux goûts, aux intérêts et aux besoins de ceux-ci et s'assurer que les textes reflètent la diversité culturelle de l'école et de la communauté.

Annexe Q

Dès le moment, où les enfants vont à l'école, le rôle de l'enseignant est de leur donner un enseignement efficace en lecture.

Les bases de l'acquisition de la lecture sont les mêmes pour tous les enfants, garçons et filles, quels que soient leurs antécédents ou leurs besoins d'apprentissage particuliers. Les enfants apprennent toujours à lire suivant le même processus.

Selon un rapport de la table ronde des experts en lecture du ministère de l'éducation de l'Ontario (2003), les auteurs avancent les données suivantes :

Les trois domaines du programme-cadre de français, la communication orale, la lecture et l'écriture, sont inter-reliés. La communication orale est la base même de la littératie⁴², surtout durant les toutes premières années de scolarité. Certaines compétences en communication orale et en écriture sont indispensables pour devenir efficace en lecture et, inversement, les compétences en lecture sont indispensables pour perfectionner sa maîtrise de la communication orale et écrite. Bien que le présent document ne les aborde pas en détail, les méthodes d'enseignement de la communication orale et de l'écriture jouent un rôle primordial dans l'enseignement de la lecture.[...] Les composantes essentielles et interdépendantes d'un enseignement efficace de la lecture portent. Il sur les points suivants : les objectifs de l'enseignement de la lecture; les connaissances et les compétences nécessaires pour savoir lire; les méthodes d'enseignement de la lecture et enfin l'évaluation et la communication du rendement en lecture.

La lecture, c'est l'action de déchiffrer ce qui est écrit et d'en saisir le sens.

Les principaux objectifs de cet enseignement sont au nombre de trois, toujours selon les auteurs du rapport.

-La fluidité qui correspond à l'habileté de reconnaître les mots et de lire le texte qu'ils forment avec rapidité et une certaine expression. La fluidité vient à force de lire des livres simples, qui traitent de sujets familiers et qui contiennent surtout un vocabulaire courant et répétitif, afin d'éviter que l'enfant ne bute sur des mots inconnus. »

-La compréhension qui est l'habileté à extraire le message d'un texte, à y réfléchir et à en tirer des conclusions. Un enseignement efficace de la lecture se fonde sur les connaissances préalables, le vécu, les compétences langagières et les habiletés supérieures de la pensée.

-La motivation à lire qui est l'élément clé de l'implication des enfants dans la lecture, l'étincelle qui attise la passion pour la lecture. Il est important que les enfants soient plongés dans un environnement où les écrits abondent, sous forme de livres captivants, de poèmes, d'images, de tableaux et d'autres ressources qui éveillent leur intérêt et leur donnent envie de lire pour s'informer et se distraire.

Nous abordons maintenant les connaissances et les compétences nécessaires à la lecture.

⁴² Littératie : nom féminin.

Sens : La littératie est un terme du monde de l'éducation qui désigne tous les apprentissages de base qui sont enseignés aux élèves, afin de leur donner les fondamentaux qui leur permettront d'évoluer dans la société [Scolaire]. Ex Le calcul, l'écriture et la lecture font partie de la littératie.

La lecture courante passe par la maîtrise d'une série d'habiletés et de stratégies. Les enfants doivent tout d'abord comprendre les mécanismes de la lecture et l'utilité de celle-ci.

. Une partie des enfants qui entrent à l'école saisissent déjà ces notions élémentaires, mais beaucoup d'autres ont besoin d'un enseignement formel avant de pouvoir aborder la lecture proprement dite. Dans un premier temps, l'enseignement de la lecture à l'école sert à donner aux élèves des connaissances spécifiques en ce qui concerne l'expression orale, les lettres et les mots. Il s'agit de leur faire comprendre comment l'écrit fonctionne et de les amener à faire le lien entre l'écrit et les sons ou mots de la langue parlée. Une fois que les élèves ont saisi ces notions de base, les efforts portent davantage sur l'acquisition de la fluidité en lecture.

Une lecture courante ou aisée est indispensable au passage de l'apprentissage de la lecture à l'apprentissage par la lecture c'est-à-dire faire évoluer l'élève d'une première sensibilisation à l'écrit vers le stade de l'apprentissage par la lecture.

Les enfants possèdent déjà une solide base d'habiletés en expression orale, au moment de leur initiation à la lecture. L'acquisition de ces habiletés survient grâce à l'écoute et à la communication avec autrui.

Les enfants qui parlent une langue ou un dialecte autre que la langue d'enseignement risquent d'avoir un vocabulaire limité au moment de leur entrée à l'école. Il ne faut toutefois pas perdre de vue que bon nombre d'enfants aux antécédents linguistiques divers disposent déjà de solides connaissances⁴³ conceptuelles et compétences langagières pouvant servir de base à la fluidité verbale et à la compréhension dans la langue d'enseignement. Ce qui compte, c'est d'aider ces enfants à réussir leur transition d'un contexte linguistique familier à un contexte nouveau.

Les élèves ne peuvent véritablement comprendre leurs lectures qu'à condition d'avoir vécu des situations qui leur permettent de concevoir les choses qui y sont évoquées. En effet, leurs expériences personnelles les aident à anticiper le contenu d'un texte, ce qui facilite son décodage et sa compréhension.

« Le savoir se construit graduellement et lors de cette construction graduelle, l'apprenant met en relation ce qu'il connaît déjà avec les nouvelles informations qui lui sont présentées; les nouvelles connaissances sont en conséquence placées en interaction avec les connaissances antérieures. »(Tardif, 1992, p. 33)

Annexe R

D'après la recherche, la conscience phonémique joue en effet un rôle important dans la reconnaissance des mots et facilite donc l'apprentissage de la lecture. Les enfants qui en sont dépourvus continueront à éprouver des difficultés en lecture.

Donc les élèves qui ont acquis une conscience phonémique⁴⁴ sont capables d'identifier et de combiner les différentes composantes sonores du langage. Les enfants qui apprennent une langue seconde butent parfois sur des sons qui n'existent pas dans leur langue maternelle, d'où la nécessité

⁴³ Il ne faut pas occulter les connaissances antérieures de l'élève car bien avant son entrée à l'école, il est en contact avec l'écrit dans son environnement et vit une multitude d'expériences langagières au sein de sa famille

⁴⁴ La recherche a également montré que la conscience phonémique s'enseigne et que l'intervention des enseignantes et enseignants est souvent indispensable au développement de la conscience phonémique de leurs élèves.

de prévoir plus de temps pour le développement de la conscience phonémique dans la langue d'enseignement chez les élèves ayant une autre langue maternelle comme c'est le cas chez nous.

Grâce à l'analyse grapho-phonétique, les élèves découvrent les correspondances entre les lettres (ou graphèmes) de la langue écrite et les sons individuels (ou phonèmes) de la langue parlée. Un enseignement explicite et systématique de la phonétique constitue le moyen le plus efficace d'appuyer l'habileté des enfants à reconnaître des mots écrits.

Les enfants doivent posséder un vaste vocabulaire dont le sens et l'emploi leur sont familiers pour pouvoir correctement exprimer leur vécu et leurs connaissances. La variété et la richesse du bagage lexical sont la base même du potentiel de compréhension de l'enfant.

L'enrichissement du vocabulaire suppose l'assimilation de mots nouveaux et l'apprentissage de leur emploi. Lire des mots, qui ne font pas encore partie de leur vocabulaire oral, constitue un véritable exploit pour les enfants.

Les mots, en eux-mêmes, sont déjà porteurs de sens, mais la lecture nécessite en général l'analyse de la structure d'une phrase, donc à la fois l'analyse des mots (sémantique) et de leur organisation (syntaxe). C'est pourquoi, il importe de consacrer une partie de l'enseignement non pas seulement à l'enrichissement du vocabulaire, mais aussi à l'étude de groupes de mots et de phrases entières. Les notions de sémantique et de syntaxe sont importantes parce qu'elles aident les enfants à identifier les mots suivant leur emplacement et leur contexte et, de ce fait, renforcent leurs habiletés de compréhension. Les enfants qui ne font que commencer à lire ne sauraient sans doute pas expliquer la différence entre des éléments grammaticaux, tels qu'un nom ou un verbe, mais il est important qu'ils comprennent, par exemple, qu'un mot comme « neige » peut représenter une chose ou une action selon le contexte. Inculquer ces notions aux élèves prend une importance particulière quand leur langue maternelle est différente de la langue d'enseignement.

La compréhension est le but même de la lecture. L'enfant qui est capable d'identifier des mots mais non de comprendre le sens d'un texte n'a pas atteint le stade de la compréhension de la lecture. La véritable compréhension d'un texte suppose la maîtrise de la langue parlée, des connaissances préalables acquises au travers d'expériences personnelles, la familiarité avec les concepts associés à l'écrit, une conscience phonémique, la connaissance des correspondances entre les lettres et les sons, un vocabulaire assez étendu et de bonnes bases en sémantique et en syntaxe. Les enfants doivent donc mettre tout leur savoir à contribution pour assimiler un texte. Lire pour apprendre oblige à réfléchir et à résoudre des problèmes. Les enfants doivent se rappeler de choses déjà apprises, décider quelles connaissances utiliser (métacognition) et puiser dans une variété de stratégies de compréhension pour clarifier le contenu de leurs lectures.

Grâce à l'analyse grapho-phonétique, les élèves découvrent les correspondances entre les lettres (ou graphèmes) de la langue écrite et les sons individuels (ou phonèmes) de la langue parlée. Les personnes qui lisent avec aisance gèrent et contrôlent la situation de lecture sur le plan métacognitif⁴⁵.

Tout au long du CP, l'enseignement vise à aider les élèves à développer leurs habiletés supérieures de la pensée. Au début de l'apprentissage de la lecture, le développement de ces habiletés est basé sur la communication orale, notamment la lecture aux élèves par l'enseignante ou l'enseignant et la lecture partagée.

⁴⁵La métacognition consiste à réfléchir sur sa façon d'agir et d'apprendre, d'évaluer son efficacité, pour adopter une stratégie réparatrice et l'améliorer. Aussi, la régulation métacognitive passe par la prise de conscience, puis la capacité d'explicitier et d'extérioriser ce ressenti. » crl.univ-lille3.fr/apprendre/strategie_cognitives.html

À ce stade, les élèves n'abordent plus la lecture seulement de manière passive, mais émettent leur avis sur celle-ci et le justifient. Les enseignants, en quête de moyens d'amener leurs élèves à développer leurs habiletés supérieures de la pensée lors de la lecture ont tout intérêt à se référer à la taxonomie de Bloom⁴⁶.

Nous rappelons dans le tableau ci-dessous, le concept de Bloom :

Tableau 8 : Application de la taxonomie de Bloom à l'enseignement de la lecture

Définition	Manifestations chez l'élève	
Évaluation	Formulation de jugements sur la valeur du matériel et des méthodes utilisés dans un but précis.	Évaluation. Choix. Organisation d'idées. Critique d'idées. Présentation de choix.
Synthèse	Réunion d'éléments ou de parties constituantes afin de former un tout.	Recours aux acquis pour intégrer de nouvelles connaissances. Remise en question des idées acquises. Création de nouvelles idées.
Analyse	Séparation des éléments ou des parties constituantes d'une idée.	Examen des parties. Discernement des liens entre elles. Organisation des parties.
Application	Utilisation des connaissances dans des situations nouvelles ou dans le but de résoudre un problème. Mise à contribution de l'acquis.	Utilisation des connaissances acquises dans une situation différente.
Compréhension	Compréhension de l'information transmise, mais sans établir de lien entre celle-ci et une autre idée.	Organisation de textes étudiés au préalable de manière à en transposer, à en interpréter ou à en extrapoler le contenu d'après ses acquis.
Acquisition des connaissances (mémoire)	Assimilation de l'information.	Rappel ou reconnaissance d'éléments d'information.

Annexe S

Les grandes étapes de l'apprentissage (El Bnouj A, Goncalves A, S F Calogero - juin 2004)

Les modèles développementaux de la lecture tentent de préciser les différentes étapes par lesquelles passe le système cognitif en cours de maturation. Ces modèles théoriques cognitifs définissent les opérations mentales qui permettent l'identification des mots. L'ensemble de ces mécanismes est encore en pleine exploration. L'un des modèles le plus communément admis par les chercheurs et le plus fréquent dans la littérature est celui proposé par Frith (1986). Il décrit trois étapes successives dans l'acquisition de la lecture et de l'écriture (cf. fig 1).

⁴⁶ La taxonomie de Bloom est une hiérarchisation forte utilisée des objectifs d'apprentissage établie dans les années 1950 par un groupe de chercheurs de l'université de Chicago, sous la direction de Benjamin Bloom. www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/reading/effective.html

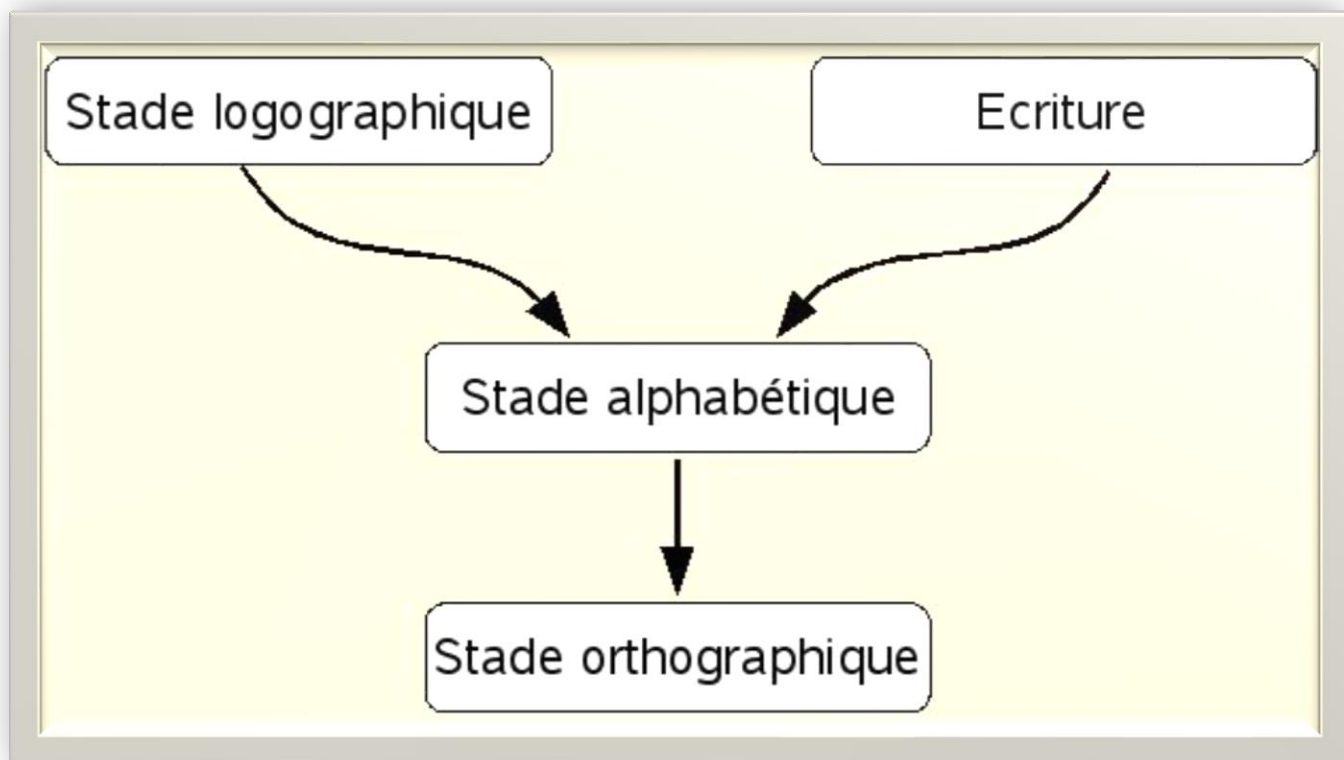


Fig. 1 : modèle d'acquisition de la lecture et de l'écriture d'après Frith

Frith (1986) considère que l'acquisition de la lecture et celle de l'écriture sont complémentaires et prennent appui l'une sur l'autre. (Rapport de stage)

Au stade logographique, le mot est reconnu instantanément grâce à des indices externes tels que les logos qui accompagnent les marques publicitaires dans une première phase, puis à l'aide de certaines caractéristiques graphiques ; la longueur du mot, sa couleur, son aspect général, la forme des lettres... dans une seconde phase. A ce stade, l'enfant ne sait évidemment pas lire, mais il est capable de reconnaître un nombre important de mots grâce à quelques indices visuels. Il s'agit d'une reconnaissance globale, qui ne permet pas à l'enfant de discriminer des mots visuellement proches. Ainsi, tout mot nouveau (ex : taxiphone) présentant une forme proche d'un mot connu (ex : téléphone) sera identifié comme étant ce dernier. Avec l'augmentation du nombre de mots à identifier, le lexique logographique de l'enfant va rapidement présenter des limites ; cette stratégie va donc s'avérer insuffisante (Gough et al.,1980)

Au stade alphabétique, l'écriture va permettre de développer les capacités de lecture ; l'enfant devient capable d'appliquer les règles de correspondance simples lettre/son, puis celles de conversion graphème/phonème. Cet apprentissage est stimulé par le développement de la conscience phonologique. En effet, une étude de Wimmer et al. (1991) démontre que tous les pré-lecteurs possédant une bonne conscience phonologique, apprennent rapidement à lire. Au stade orthographique, l'enfant reconnaît un mot comme une entité grâce à la formation progressive de son lexique orthographique. Il devient capable de décoder des mots écrits ; il

reconnaît les mots et retrouve directement la forme phonologique correspondante ainsi que l'accès au sens des mots. Cette étape se caractérise de plus par un accès à la lecture courante. L'identification des mots repose de plus en plus sur des processus automatiques.

Annexe T

Chez le lecteur compétent, l'acquisition de la lecture a permis la mise en place d'un système de reconnaissance du mot écrit, spécialisé et automatisé (cf. figure 2).

Le modèle à deux voies présente les deux procédures de reconnaissance de mots écrits : la procédure lexicale ou d'adressage et la procédure analytique ou d'assemblage.

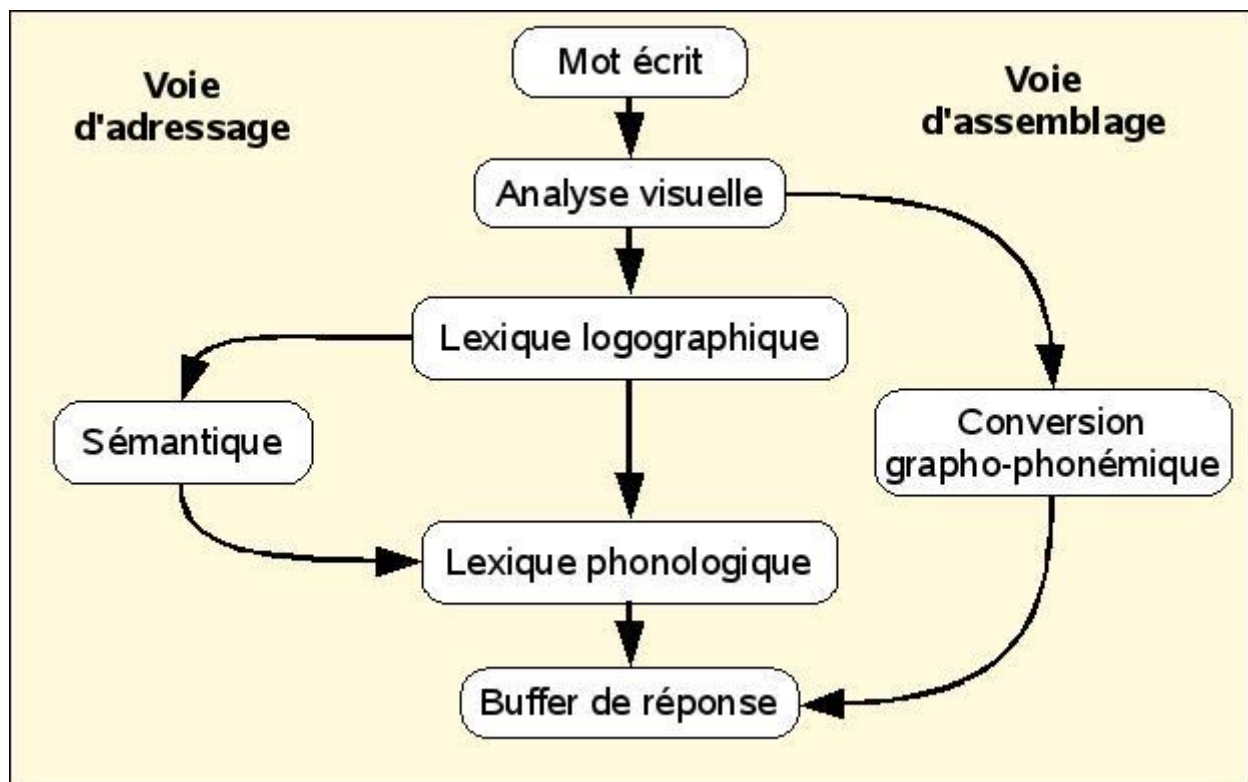


Fig. 2 : modèle cognitif à double voie de la lecture habile du mot isolé d'après Morton et Patterson (1980)

Au cours de la procédure d'adressage, les mots familiers font l'objet d'une analyse visuelle. Lorsqu'il s'agit d'un mot écrit connu du lecteur, ce mot permet d'activer une unité mémorisée de ce mot appartenant à son lexique orthographique. Chaque mot familier dispose d'une unité mémorisée. Cette activation permet d'accéder au sens du mot et de retrouver sa forme phonologique au niveau du lexique phonologique.

Au cours de la procédure d'assemblage, les mots non familiers, à la suite d'une analyse visuelle, font l'objet d'une segmentation en unités (les graphèmes). A chacune de ces unités orthographiques est ensuite associée une unité phonologique sur la base d'un ensemble de règles de correspondance : c'est la conversion grapho-phonémique. Enfin ces différentes unités sont assemblées.

Ces deux procédures de lecture aboutissent au final à un « buffer » de réponse. Il s'agit d'une sorte de mémoire de travail spécifique à l'oral dans laquelle des séquences de phonèmes sont enregistrées temporairement (Caramazza et al., 1986).

Chez le lecteur expert, les deux voies coexistent. Néanmoins, la lecture courante repose essentiellement sur la procédure d'adressage. Moins coûteuse et plus rapide, elle permet un accès direct au sens. Chez le lecteur dyslexique, il apparaît un déséquilibre dans l'utilisation de ces deux voies.

Après cet aperçu sur les conditions et les objectifs de l'enseignement de la lecture, nous allons voir quels sont les stades d'acquisition de la lecture toujours en nous référant au rapport établi par l'équipe canadienne.

Annexe U

La lecture émergente, permet à l'élève de commencer à comprendre les concepts associés à l'écrit et d'apprendre que les mots parlés peuvent s'écrire et être lus par autrui.

« Bien avant de fréquenter un établissement scolaire, l'élève accumule des connaissances fort utiles qui démontrent sa capacité à interpréter un écrit ou à produire un message écrit. »

(Anderson, Hiebert, Scott et Wilkinson, C 1985, cité par Thériault, 1996)

Les textes appropriés au *stade de la lecture émergente* ont en commun les points suivants

- le caractère répétitif des textes;
- des illustrations étroitement liées aux textes;
- un langage écrit s'apparentant beaucoup au langage parlé;
- un format constant : la partie écrite est clairement séparée des illustrations, le texte est toujours disposé de la même façon sur les pages, les espaces entre les mots sont évidents;
- des sujets très simples, concrets et familiers;
- des textes parfois drôles, fantaisistes ou fantastiques.

La lecture débutante, durant laquelle, les élèves comprennent que les lettres et les mots imprimés, représentent les sons et les mots de la langue parlée. La langue française est formée de 36 sons. Les élèves manipulent les correspondances entre les lettres, ou combinaisons de lettres, et les sons de la langue. Ils reconnaissent à première vue les mots usuels les plus fréquents. Ils apprennent à substituer les lettres pour construire de nouveaux mots et à fragmenter les mots en lettres ou en sons distincts.

Ils recourent aussi aux illustrations, ainsi qu'à d'autres indices contextuels, pour mieux comprendre des textes et apprennent à utiliser les trois systèmes d'indices (grapho-phonétiques, sémantiques, syntaxiques).

Les textes appropriés au *stade de la lecture débutante* ont en commun les points suivants :

- les textes sont reliés à des situations familières auxquelles les élèves peuvent se référer;
- les textes sont concrets et à la portée des élèves;
- les textes comprennent plusieurs mots fréquents;
- les structures de phrase et les temps des verbes sont variés;
- le texte est parfois intégré dans les illustrations;
- les textes comprennent quelques expressions et mots nouveaux.

La lecture courante, le dernier stade qui permet aux élèves de reconnaître spontanément un nombre croissant de mots et consolident leur connaissance des trois grands systèmes d'indices. Ils peuvent lire de façon autonome des textes dont le vocabulaire est plus riche et développent leurs habiletés de fluidité. Les élèves commencent aussi à appliquer des stratégies de compréhension plus complexes.

Les textes appropriés au *stade de la lecture courante* ont en commun les points suivants :

- les textes sont de plus en plus complexes selon les défis que les élèves sont en mesure de relever (p. ex., longueur, variété de phrases, vocabulaire spécialisé selon le type de texte, présence d'informations implicites);
- les illustrations jouent un rôle accessoire et sont moins nombreuses.

Annexe V

Le processus d'écriture se divise en quatre parties : la planification, la mise en texte, la révision et la publication. Comme en lecture, le processus d'écriture n'est pas linéaire car l'élève peut aller et venir d'une étape à l'autre. Ainsi, le scripteur peut être amené à penser à de nouveaux aspects au cours de sa situation d'écriture et à modifier son plan de départ et ses structures de phrases, à changer l'organisation des idées, etc. C'est un va-et-vient continu. L'organisation des résultats d'apprentissage généraux fait ressortir les étapes du processus d'écriture. Par contre, cette organisation est faite selon la planification, la gestion et les deux domaines du contenu qui touchent les besoins d'information, d'imaginaire et d'esthétique. »

1-La planification

Cette étape regroupe tout ce qui prépare la situation d'écriture. L'élève se prépare à écrire son texte et je lui présente une mise en situation qui lui permet de savoir ce qu'elle aura à faire, comment le faire, pourquoi le faire, l'échéancier et les critères d'évaluation.

Voici maintenant le temps de faire une première version du brouillon. Ce qui est important à cette étape-ci, c'est de chercher des idées et d'organiser ces idées.

2-La révision

Cette étape se divise en deux parties:

L'amélioration du brouillon et la mise au point du texte.

Lors de l'amélioration du brouillon, l'élève relit son texte et le modifie. De plus, elle peut faire lire son brouillon par d'autres élèves afin d'obtenir des commentaires qui lui permettront d'améliorer son texte. Tout ce travail se fait surtout sur le contenu, c'est-à-dire sur les idées et sur l'organisation de ces idées. C'est donc une étape au cours de laquelle le travail se fait surtout sur la composition du texte.

Lors de la mise au point finale, l'attention se porte sur les aspects relevant de la transcription du texte: l'orthographe, la grammaire, la ponctuation, la calligraphie, etc.

3-La publication

À cette étape-ci, il faut mettre le texte au propre et donner la version finale aux personnes à qui s'adressent le texte. »

Tout comme la lecture, l'écriture nécessite aussi des stratégies.

Lors des différentes étapes du processus d'écriture, l'élève doit faire appel à différentes stratégies qui lui permettront de réaliser son projet d'écriture. Lors de la planification de son projet, elle et il doit utiliser différentes stratégies qui lui permettront de cerner son intention d'écriture et d'élaborer un canevas de base du texte à venir.

Ensuite, elle et il utilisera différentes stratégies qui lui permettront de faire la mise en texte de sa production. Et en dernier lieu, elle et il utilisera différentes stratégies de révision et de publication de son texte.

Annexe W

Tableau 15 Les stratégies d'écriture selon le processus d'écriture

Préécriture (préparation et mise en situation)
-Stratégies de planification
-Analyser la situation d'écriture
- Activer ses connaissances antérieures sur le sujet
-Anticiper le contenu de son texte
-Faire une constellation de mots, un schéma conceptuel, une carte sémantique
- Déterminer la structure de son texte
- Faire la collecte d'informations
- Planifier son texte
Mise en texte: brouillon
Au niveau des mots
-Stratégies pour utiliser des expressions et des mots appropriés
- Explorer le vocabulaire qui convient selon le sujet, l'intention d'écriture et le public cible

-S'interroger sur le sens des mots et consulter un dictionnaire au besoin

-[Faire des substitutions](#) pour rendre une phrase plus précise ou plus évocatrice

Au niveau des phrases :

-Stratégies pour organiser ses idées en phrases

-Écrire une phrase ou la transformer pour traduire sa pensée tout en respectant les règles de syntaxe.

-Fusionner deux phrases en les coordonnant ou en les subordonnant l'une à l'autre.

-Utiliser les signes de ponctuation adéquats.

Au niveau du texte :

-Stratégies pour structurer son texte et [enchaîner ses idées](#) de façon cohérente.

-Regrouper ses idées.

-[Utiliser des procédés de structuration et de présentation adaptés à la forme du texte](#) .

-Utiliser les [marqueurs de relation](#) qui assurent la continuité d'une phrase à l'autre.

-En cours de rédaction, noter ses interrogations quant à l'orthographe ou l'accord d'un ou de plusieurs mots.

-Stratégies pour enrichir le texte.

-Utiliser les différentes [opérations linguistiques](#): addition, soustraction, permutation, substitution et transformation.

Quoi? C'est écrire en même temps que les élèves et faire part de ses écrits comme tout autre membre de la classe, et "penser tout haut" pendant le processus d'écriture.

Pourquoi?-Tout, comme en lecture, l'écriture est un comportement social, qui se développe chez les élèves à la suite de nombreuses observations d'adultes qu'elle imite.

Montrer que les adultes aussi doivent faire des ratures, s'assurer que les informations données soient complètes, vérifier des mots dans des dictionnaires, faire plusieurs brouillons, etc., avant d'arriver à une version acceptable du texte.

Utiliser le langage métacognitif en contexte pour favoriser la pratique de l'autorégulation: poser des questions et résoudre des problèmes; réfléchir tout haut aux accords, aux terminaisons, à la place des mots, à l'organisation des idées et aux marqueurs de relations nécessaires, etc.;

Se poser des questions et avoir recours aux élèves, régulièrement, au début de la production d'un nouveau genre.

Cette méthode devient plus naturelle avec le temps, penser, tout haut, tout en écrivant son texte sur un transparent au rétroprojecteur. L'élève peut ainsi retenir par représentation mentale le comportement du scripteur modèle composant un texte. Souligner, un par un, les différents processus mentaux utilisés pour décider ce qu'il va écrire et comment il va l'écrire, et les différentes étapes à suivre pour l'encodage du texte.

Donner, immédiatement, aux élèves l'occasion de reproduire cette chaîne de comportements pour l'écriture de leurs propres textes.

Circuler d'un groupe rédactionnel à l'autre pour les guider dans leur production et leur donner une rétroaction sur leur performance.

Encourager les élèves et je les soutenir, en soulignant leurs efforts, pour les motiver.

Les élèves peuvent, présenter leurs travaux aux autres élèves de la classe, et exposer le texte final avec fierté.

Elaborer avec les élèves des listes pour le questionnement et la vérification, ainsi que des grilles d'auto-évaluation pour souligner les connaissances et les comportements qui doivent être appliqués.

Révision: amélioration du brouillon.

Au niveau du texte, vérifier si le contenu respecte le projet d'écriture, relire le projet d'écriture pour vérifier si le texte contient tous les éléments demandés et reprendre le plan pour vérifier la pertinence de l'information, en fonction du projet d'écriture

Au niveau des phrases, vérifier la cohérence du texte, vérifier l'organisation du texte: introduction et conclusion, ordre des paragraphes, etc.

Vérifier si les [liens entre les phrases](#) sont clairement établis, si l'emploi des temps des verbes permet de suivre le déroulement des événements, et si l'organisation du texte respecte [la structure du texte](#).

Stratégies pour vérifier si les phrases respectent les règles de syntaxe.

Relire les phrases pour en vérifier le sens, s'assurer que les différentes parties de la phrase sont présentes, vérifier l'ordre des mots dans les phrases, les constructions négatives et interrogatives des phrases, voir si [les marqueurs de relation](#) rendent le sens voulu ainsi que l'utilisation des signes de ponctuation

Au niveau des mots

Stratégies pour vérifier le vocabulaire utilisé

S'assurer que les mots justes ont été employés et qu'ils conviennent au public cible

Éliminer les redondances

Stratégies pour vérifier l'orthographe d'usage et grammaticale

Recourir à différents moyens pour se rappeler l'orthographe d'un mot.

Vérifier l'orthographe grammaticale des mots en tenant compte des indices fournis par le texte

Utiliser des outils de référence: grammaire, code grammatical, référentiel grammatical, tableaux de conjugaison, aide-mémoire, etc.

Vérifier toutes les questions notées au cours de la rédaction.

Publication

Stratégies pour la présentation matérielle de son texte.

Prévoir une mise en page qui mettra le texte en valeur et en facilitera la lecture.

Respecter les règles propres à l'écriture choisie.

Relire le texte, en vérifier la lisibilité et s'assurer que tout a été transcrit.

Après l'écriture

[Objectiver ses connaissances](#) et son processus d'écriture.

Créer des ateliers d'écriture en organisant le travail par groupes.

Annexe X

Le premier, commun à tous les systèmes alphabétiques tient à la nature abstraite des phonèmes, particulièrement des consonnes. Beaucoup de consonnes ne peuvent être prononcées isolément, elles doivent être prononcées en coarticulation avec une voyelle ; elles ne sont donc pas des sons mais des phonèmes encodés de manière complexe dans un son.

C'est pour cela que la représentation des phonèmes par des lettres n'est pas immédiatement comprise par l'enfant pré-lecteur

Les systèmes alphabétiques mettent en correspondance des unités graphiques (les graphèmes : 26 lettres — a, b, c,.. ou blocs de lettres — ou, eau,) avec les unités abstraites de la langue orale : les phonèmes, au nombre d'environ 36 en français. Les phonèmes sont les éléments constitutifs de la parole qui permettent des distinctions sémantiques (par exemple, les mots parlés " gâteau " et " château " différent entre eux par le phonème initial). Cette correspondance systématique entre phonèmes et graphèmes constitue le principe alphabétique.

Sans aide (généralement donnée lorsqu'on essaie de leur faire comprendre les " valeurs " des lettres), les enfants sont incapables de se représenter mentalement le /p/ et le /a/ du son [pa] comme deux entités distinctes. C'est pour cela que les méthodes de lecture syllabiques traditionnelles qui partent de l'idée que p + a = pa est le point de départ de l'apprentissage de la lecture ne peuvent être retenues en l'état. Elles omettent en effet tout le processus qui conduit l'enfant à pouvoir analyser la parole en unités élémentaires. Or, pour comprendre comment fonctionnent les associations graphèmes/phonèmes, les élèves doivent préalablement avoir pris conscience que la parole peut être segmentée en unités (mots, syllabes, phonèmes) et que les plus petites de ces unités (phonèmes) ont pour contrepartie des lettres ou des groupes de lettres (les graphèmes).

Le second problème a trait aux caractéristiques de la langue française écrite.

Chaque langue écrite alphabétiquement possède un code orthographique spécifique. Le noyau central du code orthographique d'une langue est formé par l'ensemble des correspondances grapho/ phonétiques (pertinentes pour la lecture) et des correspondances phono/graphiques (pertinentes pour l'écriture)

.

En français, ces correspondances présentent trois types de difficultés :

-la même lettre peut prendre des valeurs différentes en elle-même (valeur du x dans exemple et dans axe) ou en combinaison avec d'autres lettres (c dans ch, s dans ss, a dans bain, i dans in) ;

-le même phonème peut être représenté par des lettres ou des assemblages de lettres différents : vin, vain, vainc, vingt, vint, vins etc. Ces différentes écritures s'expliquent par l'étymologie (et la volonté de la manifester) ou par des dérivations ; de nombreuses lettres ne s'entendent pas et renvoient soit à des informations grammaticales (nombre, genre), soit à des notations étymologiques (vingt, du latin viginti). L'apprentissage du système orthographique d'une langue présente de ce fait une vaste gamme de difficultés, au-delà de celle, initiale, de la compréhension du principe

alphabétique. Lorsqu'un lecteur expert rencontre un mot écrit, deux cas sont possibles. Soit le mot est déjà connu car rencontré au cours de lectures antérieures ; il peut alors être reconnu. Soit il est nouveau quant à sa forme. Sa lecture nécessite alors une habileté de décodage intentionnel. Dans le premier cas, le lecteur dispose d'un 'dictionnaire' des formes écrites auxquelles il peut apparier les mots rencontrés : c'est le lexique orthographique. La reconnaissance est "automatique" et mobilise peu d'attention. Les processus qui interviennent dans la reconnaissance sont cependant très complexes.

Dans le second cas, l'identification du mot mobilise des ressources attentionnelles, opère de gauche à droite et est donc plus lent. Le décodage comprend une décomposition en segments de taille variable selon l'expertise du lecteur.

Ces segments sont associés à des représentations phonologiques qui sont ensuite fusionnées pour aboutir à la reconnaissance de la forme orale du mot. Le décodage repose sur la connaissance des correspondances grapho-phonétiques, c'est-à-dire sur la mise en œuvre du principe alphabétique.

Les chercheurs présents à ces journées de l'ONL, nous expliquent, qu'il est possible d'accéder au sens de façon autonome.

« Apprendre à déchiffrer constitue un savoir-faire nécessaire, mais il ne suffit pas: le but de la maîtrise des relations grapho-phonologiques est d'accéder au sens et non pas seulement au bruit des mots. »

Prenons un exemple : Un enfant n'a encore jamais lu "oranger" ; mais il a appris, parce qu'on le lui a enseigné, que chacune des lettres ou groupes de lettres correspondent respectivement à un son de la langue et ce dans un ordre et une combinaison particulière. Il va donc tâtonner pour construire le signifiant phonique du mot non pas pour "faire le bon bruit" correspondant à la combinaison graphique mais parce que ce bruit reconstitué représente pour lui la clé d'accès autonome au sens. En effet, en découvrant sous les huit lettres d' "orangers" les sons /o.r.a.j .é/ dans leur arrangement syllabique, il va pouvoir interroger son "dictionnaire oral" afin d'obtenir le sens qui correspond à cette combinaison phonique. En d'autres termes, le "bruit du mot" ainsi reconstitué, lui permet de s'adresser à ce dictionnaire mental, qui est celui qui lui permet de comprendre les discours oraux, en lui demandant : "Y a-t-il un abonné au numéro que je demande ?"

On comprend alors l'importance décisive de la quantité et de la qualité du vocabulaire qu'un enfant possède avant qu'il apprenne à lire. Si, comme c'est le cas pour des enfants qui n'ont pas eu la chance de bénéficier d'une médiation à la fois bienveillante et exigeante, l'enfant ne possède qu'un nombre très restreint de mots souvent peu précis alors son dictionnaire mental lui répondra le plus souvent : "il n'y a pas d'abonné au numéro que vous avez demandé". Et à force de ne pas recevoir de réponse à sa question l'enfant risque d'en déduire "qu'il n'y a jamais d'abonné", c'est à dire qu'il n'y a aucun sens derrière le bruit qu'il a construit. Ce n'est donc pas le fait de déchiffrer qui est responsable d'une lecture dépourvue d'accès au sens, mais c'est le déficit du vocabulaire oral qui empêche l'enfant d'y accéder. La responsabilité de l'école, dès la maternelle, est ainsi essentielle ; dès la petite section elle doit avec patience et obstination s'attacher à nourrir le stock lexical des enfants, à travailler sur le sens des mots en contexte et hors contexte. C'est là que se gagne la bataille du sens de la lecture et non pas dans une approche anticipée de la lecture qui risque de conduire certains enfants à une impasse. Il est clair que le déchiffrement, que nous avons qualifié de "nécessaire", n'est pas une fin en soi; il doit, par une progressive automatisation conduire un enfant à une identification "orthographique" des mots qui le libérera du passage coûteux mais indispensable par l'oralisation. »

Annexe Y

P. Perrenoud(2000) avance , dans cet article, que l'approche par compétences donne « *une force nouvelle* » aux savoirs « *en les liant à des pratiques sociales, à des situations complexes, à des problèmes, à des projets.* ». Il mentionne qu'un doute subsiste car « *même si l'approche par compétences ne se présente pas comme une réforme élitiste, on ne peut a priori exclure l'hypothèse qu'elle pourrait aggraver les inégalités sociales devant l'école.* ».

Cependant, il n'écarte pas l'hypothèse :

Selon laquelle l'approche par compétences favoriserait les apprentissages et la réussite scolaires des élèves actuellement les plus démunis... La compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée. Elle ne se réduit ni à un savoir ni à un savoir-faire. Elle n'est pas assimilable à un acquis de formation. Posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent. On peut connaître des techniques ou des règles de gestion comptable et ne pas savoir les appliquer au moment opportun. On peut connaître le droit commercial et mal rédiger des contrats. Chaque jour, l'expérience montre que des personnes qui sont en possession de connaissances ou de capacités ne savent pas les mobiliser de façon pertinente et au moment opportun, dans une situation de travail.

Dans la suite de son article, l'auteur a tenté de montrer que l'approche par compétences tentait de renouer avec la notion « *du transfert de connaissances* ».

Comme le souligne, si bien, l'auteur de cet article, nous savons ,que nous pouvons passer des années à assimiler des savoirs scolaires, sans pourtant être capables de nous en servir, une fois sortis de l'école face à des tâches qui deviennent complexes.

Donner une réelle importance, au transfert et à la mobilisation de ressources signifie :

-construire les savoirs à partir des problèmes plutôt qu'en déroulant le texte du savoir ; ----
confronter les élèves à des situations inédites,

-évaluer leur capacité de penser de façon autonome, en prenant des risques.

Perrenoud précise que « *pour ne pas trancher ce dilemme dans l'abstrait, il importe de se demander si les systèmes éducatifs qui adoptent, en ce moment, l'approche par les compétences ont les moyens de contrôler ses dérives élitistes* ».

Il continue en expliquant « *de prétendre développer des compétences sans s'en donner les moyens pédagogiques* » serait « *une folie* ».

L'un de ces moyens est de l'ordre de la formation des professeurs, de leur adhésion à l'approche par compétences, mais aussi au modèle socio-constructiviste de l'apprentissage (Bassis, 1998 ; De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 1996 ; Groupe français d'éducation nouvelle, 1996 ; Jonnaert et Vander Borght, 1999 ; Vellas, 1996, 1999,2000).

Il souligne que :

Le pire serait que l'approche par compétences ne soit présente que dans les textes, les professeurs n'y adhérant pas et revenant rapidement aux pratiques d'enseignement et d'évaluation les plus traditionnelles. Du coup, les règles du jeu scolaire seraient encore plus difficiles à déchiffrer pour les élèves, écartelés entre les objectifs et l'esprit du programme, d'une part, et d'autre part, le rapport au savoir et aux compétences effectivement à l'œuvre dans les classes. Pour éviter le scénario catastrophe, il faut sans doute, à moyen terme, agir sur la formation initiale des professeurs, non seulement leur formation pédagogique et didactique, mais leur formation scientifique, philosophique, épistémologique. De ce point de vue, la stricte séparation, des études académiques et de la formation pédagogique et didactique, n'est pas heureuse.

En formation continue, il serait fécond de travailler l'histoire des disciplines et leur connexion aux pratiques sociales, le rapport au savoir et aux compétences. Il est inutile de se demander comment former et évaluer des compétences aussi longtemps que les professeurs ne voient pas pourquoi changer.

La lutte contre l'échec scolaire passe par au moins cinq stratégies conjuguées :

1. Créer des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissages.
2. Les différencier pour que chaque élève soit sollicité dans sa zone de proche développement.
3. Développer une observation formative et une régulation interactive en situation, en travaillant sur les objectifs-obstacles.
4. Maîtriser les effets des relations intersubjectives et de la distance culturelle sur la communication didactique.
5. Individualiser les parcours de formation dans le cadre de cycles d'apprentissage pluriannuels.

Différencier, c'est organiser les activités et les interactions, de sorte, que chaque apprenant soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui.

Annexe Z

Tableau 19: Points relevant des stratégies d'apprentissage ⁴⁷

Question 1 :	-Quelles sont les compétences et processus mobilisés par les élèves dans l'apprentissage de la lecture et de l'entrée dans l'écrit à la maîtrise ?
Question 2 :	-Comment organiser et planifier l'enseignement de la lecture aux différentes étapes de la scolarité primaire ?

⁴⁷ www.cndp.fr/.../01-actualite/c-en-parle06-lmp.htm

	-Comment doser les différentes composantes de cet ensemble ? -Quelle est la pertinence des différentes méthodes ?
Question 3 :	Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ?
Question 4 :	Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ?
Question 5 :	-Quels obstacles les élèves en difficultés rencontrent-ils dans l'apprentissage de la lecture -Comment analyser ces difficultés ? - Comment agir ?

Annexe A1

Michel Fayol⁴⁸, qui propose une définition de la compréhension d'un texte, précise :

Elle consiste à se construire un modèle mental d'une situation, d'un personnage, d'un objet, etc. ; modèle à partir duquel on peut faire des opérations (revenir en arrière par exemple). Ce modèle évolue continûment puisque des informations doivent y être intégrées au fur et à mesure de la lecture. On constate trois types de troubles de la compréhension : l'interprétation erronée, l'interprétation parcellaire, le renoncement. Actuellement à l'école, la compréhension est souvent évaluée (avec des questionnaires), rarement enseignée. Quelles sont les modalités de l'évaluation ? La paraphrase immédiate ou différée par la reformulation, la construction d'un dessin ou d'un dispositif technique (à partir de consignes), la détection d'incohérences internes au texte ou entre le texte et des connaissances disponibles par ailleurs. Deux sources de difficultés apparaissent :

- pour lire : des difficultés lexicales d'identification des mots, des difficultés syntaxiques, des difficultés textuelles ;
- pour comprendre : des difficultés concernant les anaphores et les inférences (Les vacanciers sortirent le pique-nique du coffre. La bière était tiède.)

Des voies d'amélioration sont possibles grâce à l'enseignement de stratégies de compréhension. Ce qui manque, c'est une progression des processus didactiques.⁴⁹

F. Grossmann⁵⁰, quant à lui, suggère une meilleure construction du répertoire textuel, dès l'école maternelle⁵¹.

⁴⁸Professeur en psychologie à l'université de Clermont-Ferrand, (fichier PDF - 34 Ko),

⁴⁹www.cndp.fr/.../01-actualite/c-en-parle06-imp.htm

⁵⁰ Professeur en didactique du français à l'université de Bordeaux 3, (fichier PDF - 60 Ko),

⁵¹ L'enseignement est en langue arabe et la première année de français correspond à la 3AP. ce qui correspond à l'école maternelle en France.

Si la littérature enfantine y est bien installée, les différences sont grandes d'une classe à l'autre. Il faudrait montrer aux enseignants qu'on peut utiliser des critères pour opérer des choix : genres, structures de l'écrit, connaissance du monde, références culturelles, culture narrative (personnages, motifs). Il importe de distinguer les objectifs (qu'on sache ce qu'on fait quand on fait de la lecture) : ils peuvent concerner les aspects grapho-phonétiques, le développement des capacités inférentielles, les connaissances lexicales, culturelles, littéraires, et un champ peu investi par la didactique qui concerne le paragraphe, le titrage, la ponctuation ; plusieurs objectifs peuvent être articulés dans la même séance⁵².

Il recommande :

D'inscrire davantage le temps de lecture dans le temps scolaire (très variable d'une classe à l'autre), avec des plages importantes ; de mieux définir les règles de la lecture scolaire : les questions de certains manuels mettraient les adultes en difficulté ; il faut que les élèves comprennent les objectifs des questions et des consignes. Un enseignement de la compréhension et des stratégies a sa place à l'école (savoir mettre en attente une interprétation, lever l'ambiguïté sur un vocable polysémique), mais il ne faut pas que l'entraînement empiète sur la pratique de lecture⁵³.

D.Lafontaine⁵⁴, rappelle que jusqu'aux années 70, la question de la compréhension ne se posait pas. On pense que cela vient tout seul, mais certaines sciences comme « *La psychologie cognitive, la psycholinguistique ont identifié les processus cognitifs en jeu dans la compréhension ; des recherches expérimentales ont montré qu'on peut enseigner la compréhension.* ». Elle ajoute que « *l'enseignement stratégique consiste à expliciter ce qui se passe dans la tête, il enseigne quelle stratégie utiliser, quand, comment et pourquoi* » et cite, comme exemple, l'intérêt à « survoler » certains textes dans certaines situations et pas dans d'autres. Elle précise que plusieurs modalités sont utilisables et ajoute que :

L'enseignant se donne en modèle de lecteur, puis s'efface au profit d'un guidage, d'une pratique accompagnée. Le dispositif d'enseignement réciproque recourt à des petits groupes de 7 ou 8 lecteurs qui, face à un texte, expérimentent les stratégies suivantes : effectuer une prédiction à partir d'un paragraphe, clarifier le sens des mots en cours de lecture, poser une question essentielle, résumer. La stratégie de contrôle et de régulation est très importante : elle vise à réparer la perte de compréhension quand on ne comprend pas ; des métaphores sont éclairantes : trouver son chemin, avoir un plan, tomber dans une impasse, faire demi-tour, demander de l'aide... La BD des Schtroumpfs est utilisée pour développer les stratégies de découverte du sens quand on rencontre des mots inconnus : on montre qu'on peut quand même accéder au sens. Pour accéder au sens implicite et inférentiel, ce sont les discussions qui sont les plus efficaces. (*qu'en est-il chez nous ?*)⁵⁵

⁵² www.cndp.fr/.../01-actualite/c-en-parle06-imp.htm

⁵³ www.cndp.fr/.../01-actualite/c-en-parle06-imp.htm

⁵⁴ Chargée de cours, adjointe, en pédagogie expérimentale à l'université de Liège, (fichier PDF - 47 Ko)

⁵⁵ www.cndp.fr/.../01-actualite/c-en-parle06-imp.htm

Que faire avec les élèves qui ont des difficultés d'identification des mots ? Faut-il attendre pour aborder la compréhension ? Il faut sortir de la logique de prérequis où l'on attendait d'être un bon décodeur pour être autorisé à lire ; on condamne sinon des élèves à des micro-activités. Quant à l'évaluation, elle nécessite une rupture avec les pratiques traditionnelles de questions littérales, quand elles ne portent pas sur des détails insignifiants : ces pratiques entretiennent ou construisent une représentation étriquée de la lecture, d'ailleurs en opposition avec les programmes. Étant donné la confusion entre apprentissage et évaluation, il faut changer l'évaluation⁵⁶.

AnnexeA2

Tout d'abord la faible émergence du désir de lire, désir qui s'appuie sur des stimulations du milieu familial ; or, dans les familles de ces enfants, il n'y a pas de culture de l'écrit : personne ne lit, on n'offre pas de livres en cadeau, il n'y a pas de rite du coucher autour d'une histoire et le livre est synonyme d'école. La culture est dans ce cas uniquement orale. La langue communique une vision du monde : dans ces familles, on utilise une autre langue ou bien, si l'on fait l'effort de parler le français avec ses enfants, il s'agit d'un français appris sur le tas ; ou bien encore, dans les familles françaises, on parle un français populaire. Dans ces familles, existe une prépondérance de l'affectivité et de la quotidienneté des tâches. Un second facteur concerne l'écart entre la demande de l'école et l'état développemental qui se manifeste avec l'incompréhension de la demande scolaire (un texte « c'est des lignes »), des liens entre les activités (d'autant qu'elles correspondent à des fiches ou des cahiers différents), le refus de la confrontation avec soi-même dans la lecture et l'écriture, le doute de soi et la crainte des sanctions dans l'apprentissage. Enfin, se conformer aux valeurs de l'école, c'est se démarquer de sa famille⁵⁷.

Annexe A3

Tableau20: Questions et réponses du jury⁵⁸

Questions	Réponses
Comment faire accéder au sens de l'école ?	En établissant une relation singulière.
Avec tous ces obstacles, que peut-on raisonnablement attendre de l'école ?	Tout.
L'école ne peut pas tout faire. Comment compenser ce que l'école ne peut pas faire ?	En travaillant en équipe, avec les assistantes sociales, etc.
Mais quelle est la différence entre ceux qui s'en sortent et les autres?	Ils ne deviennent pas lecteurs, mais apprennent à lire. Vivant de façon fusionnelle, ils ne peuvent pas apprendre, car ils ne peuvent pas séparer (les syllabes par exemple). Le mieux est de bâtir une relation affective, d'encourager.
Que peut-on attendre du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficultés ? (RASED)	Beaucoup, mais c'est un cadre scolaire. Or ces enfants rejettent l'école.
Est-ce que la part, accordée à la relation	C'est à l'adulte de gérer le moment où il doit

⁵⁶ www.cndp.fr/.../01-actualite/c-en-parle06-imp.htm

⁵⁷ www.cndp.fr/.../01-actualite/c-en-parle06-imp.htm

⁵⁸ www.cndp.fr/.../01-actualite/c-en-parle06-imp.htm

affective, n'entraîne pas des ambiguïtés, des malentendus ? Ne faut-il pas que l'enfant s'implique dans les apprentissages hors affectivité ?	rendre l'enfant autonome.
---	---------------------------

S Valdois⁵⁹, clinicienne auprès d'enfants dyslexiques, précise :

Apprendre à identifier des mots consiste à mettre en articulation des aspects orthographiques, sonores et le sens : dans ce triangle de la lecture, l'aspect spécifique est l'aspect orthographique. Plus le langage oral est développé, plus il est facile de greffer des connaissances orthographiques.

Apprendre à lire, c'est mettre en œuvre deux types de processus en prenant conscience que les mots sont constitués d'unités orales et écrites, ce qui permet de créer des associations. Cette procédure analytique n'est pas spontanée. La procédure lexicale met en relation la forme écrite et la forme orale. Un niveau de langage oral, la conscience phonologique et une capacité visuo-attentionnelle sont nécessaires.

En se référant à une étude de Vianello et Monica qui indique que 16 à 24 % des élèves en Europe ont des besoins éducatifs spéciaux parce qu'ils présentent des difficultés d'apprentissage. Un membre du jury se demande si à ce compte-là, l'école, avec ses 15 % d'élèves en difficulté à l'entrée en sixième n'est pas en réussite⁶⁰.

N V.Grunderbeeck⁶¹, quant à elle, part du constat :

Que les élèves « à risque » manifestent peu de stratégies cognitives et métacognitives, sont passifs, rigides (sans flexibilité mentale) et utilisent mal leurs connaissances. Les connaissances des élèves se repèrent par la lecture orale (ce qui permet d'analyser leurs « méprises ») et la réalisation d'une tâche (telle une recette de cuisine) qui permet de voir les stratégies. À partir de ces observations, sont constitués des profils de lecteurs en difficulté :

- le lecteur centré prioritairement sur le code graphophonologique (qui prononce des non-mots) ;
- le lecteur centré prioritairement sur le sens, dit aussi « devineur » ;
- le lecteur centré prioritairement sur la reconnaissance lexicale : il identifie des mots, mais pas des phrases ;
- le lecteur centré prioritairement soit sur le code, soit sur le sens ;
- le lecteur centré prioritairement sur le code et qui devine la finale ;
- le lecteur qui combine code et contexte, sans vérification.

Il faut que les enseignants repèrent le plus tôt possible les enfants à risque qui peuvent avoir des difficultés de lecture. Ce repérage se fonde notamment sur le faible niveau de langage (inintelligible, mots déformés, vocabulaire limité, difficultés de compréhension) et sur l'insuffisante conscience phonologique (concernant les syllabes et rimes à l'école maternelle). Un travail de prévention est possible sur le langage oral (lexique, syntaxe), la conscience phonologique, l'aspect visuo-attentionnel (en discriminant des formes, en mettant en ordre une séquence...). Face à des difficultés, on doit prévoir un aménagement scolaire ; l'enfant doit être considéré comme ayant besoin d'une aide et non comme « en refus » ; cela passe par la reconnaissance de la nature du

⁵⁹ Sylviane Valdois : chargée de recherches au CNRS en orthophonie et neuropsychologie à l'université de Grenoble 2,

⁶⁰ www.cndp.fr/.../01-actualite/c-en-parle06-imp.htm

⁶¹ Professeure en sciences de l'éducation à l'université de Montréal

trouble en n'étant plus dans l'incertitude : ce qui amène un soulagement pour l'enfant et pour la famille. La valorisation de l'enfant et de ses progrès est essentielle, même si ces progrès sont en deçà de ce qui est attendu. L'intégration demande de ne pas faire lire à haute voix un enfant en grande difficulté : les quolibets contribuent à un rejet de sa part de la situation de lecture. Il lui faut un temps supplémentaire en permanence ; il faut oraliser et répéter les consignes ⁶².

Cette dernière propose une alternance entre deux types de séances :

Des séances visant l'identification des mots et des « situations signifiantes » mettant en jeu des stratégies pour identifier et reconnaître les mots grâce à la mobilisation des connaissances acquises lors des séances de structuration, par évocation des ressources mentales. Une gradation est donc possible dans les interventions de l'enseignant : enseignement explicite des stratégies, interventions directes (fais cela), indirectes (par questionnement), interventions « déclencheurs », autonomie. Des principes pour mieux aider les enfants à risque : adapter les interventions au profil de l'enfant, ne pas détruire les stratégies de l'élève qui sont acceptables (devinette), adapter les textes (longueur et vocabulaire) aux capacités de l'élève (ce n'est pas l'aspect littéraire qui rend le texte difficile, c'est sa lisibilité insuffisante), créer des liens pour développer la flexibilité cognitive (tu te souviens de ce que tu as appris l'autre jour), pratiquer le dialogue pour permettre à l'élève d'exprimer sa prise de conscience de ce qui se passe dans sa tête quand il lit, de découvrir qu'il a des ressources mentales auxquelles il peut recourir et aussi qu'il a un pouvoir sur son mental⁶³.

Une question porte sur l'enseignement direct pour initier aux stratégies. N V Grunderbeeck indique qu'il consiste pour l'enseignant à montrer, démontrer mais on sait mal comment les élèves reçoivent cette observation : c'est le problème du transfert, auquel Jacques Tardif a consacré un livre. On a parlé de textes résistants : « comment proposer ce type de textes à des élèves à risque ? »

D'après N.V. Grunderbeeck, on peut lire oralement le texte difficile. On peut travailler le vocabulaire à l'avance. Mais pour la lecture, c'est important que les mots soient connus dans le langage oral. La découverte de mots inconnus devrait venir dans la lecture, une fois la maîtrise graphophonologique installée⁶⁴.

Une question porte sur l'articulation école/hors de l'école. Sylviane Valdois travaille beaucoup avec l'école et la médecine scolaire : tous les intervenants échangent et se mettent d'accord pour coordonner leurs actions, c'est essentiel. Nicole Van Grunderbeeck affirme qu'il est important que l'enseignant sache ce qui se passe en orthophonie et vice-versa, afin que l'enfant ne « cloisonne » pas⁶⁵.

Y a-t-il des méthodes de lecture nocives ?

D'après S. Valdois, on n'a pas d'études spécifiques à ce sujet. Parmi les élèves en difficulté, il y a une grande diversité : l'important est de varier et d'inclure ce qui, dans l'enseignement, a parfois été ignoré (l'aspect morphologique, le sens bien sûr) ; c'est en donnant le maximum d'outils qu'on aidera

⁶² www.cndp.fr/.../01-actualite/c-en-parle06-imp.htm

⁶³ www.cndp.fr/.../01-actualite/c-en-parle06-imp.htm

⁶⁴ www.cndp.fr/.../01-actualite/c-en-parle06-imp.htm

⁶⁵ www.cndp.fr/.../01-actualite/c-en-parle06-imp.htm

les élèves ; une méthode très ouverte permettra de perdre le moins d'élèves possible. Y a-t-il des pathologies génétiques ? *La dyslexie développementale résulte d'un déficit cognitif provenant d'un déficit cérébral d'origine génétique. Mais on ne peut affirmer qu'il y a un dysfonctionnement cérébral d'origine génétique pour tous les enfants qualifiés de dyslexiques...*⁶⁶

SITOGRAPHIE

http://www.cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/Larose_Renee_de_Cotret_15_3.pdf

salledesprofs.org/lenseignement-du-francais-langue-etrangere-entre-prin..

crl.univ-lille3.fr/apprendre/strategie_cognitives.html

www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL02/AL02P76.pdf lecture fonctionnelle

www.ac-ordeaux.fr/ia64/fileadmin/fichiers/.../actelectureFayol.pdf

www.atelier.on.ca/edu/resources/guides/GEE_Lecture_M_3.pdf

www.iiep.unesco.org/fileadmin/user.../Module_2_MEP_-FR_adg.pdf "(p161)

hist-geo.ac-rouen.fr/site/IMG/pdf/eval_diag.pdf (p186)

<http://www.aideeleves.net> ((Michel Perraudeau)

53 <http://www.la-ponctuation.com> (consulté le 22 mars 2010) (158)

<http://tutoriel.fr.cochrane.org/sites/tutoriel.fr.cochrane.org/files/uploads/Etape%201.pdf> (p137)

<http://math.univ-lyon1.fr/capes/IMG/pdf/evaluation.pdf>

www.csrndn.qc.ca/discas/Apprentissage/integrationApprentissagesP.html

<http://rfp.revues.org/786>.

([http://www. Bien lire. education. fr](http://www.Bienlire.education.fr))

www.powershow.com/search/kw/presentations/chaudeau

www.k12.gov.sk.ca/evergreen/francais/fransk/fran/..

<http://cic-saumur12-ia49.ac-nantes.fr/ressourcespedagogiques/contributions/inference>.

<http://master2cml.u-strasbg.fr/realisations/0304/projet01/html/evalauto.htm> (p184)

<http://pedablogie.skynetblogs.be/archive/2005/03/17/la-lecture-fonctionnelle.html>

http://www.ac-lyon.fr/espace-ia42/ash/tsle/downloads.html_pg226????

<http://www.algerie-dz.com/article6055.html>

https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/inter/prg_etudes/images/335.gif_pg232

⁶⁶ www.cndp.fr/.../01-actualite/c-en-parle06-imp.htm

[. http://www.aideeleves.net](http://www.aideeleves.net)

[www.adressrlr.cndp.fr/index.php?...no...settings%5Bande%5D...19960...\(pg174\).](http://www.adressrlr.cndp.fr/index.php?...no...settings%5Bande%5D...19960...(pg174))

C:/Users/SONY/Desktop/Stratégie de lecture au primaire.htm

<https://sites.google.com/site/mulhouse1/Home/4-pedagogie/48-disciplinesdomaines-dactivits-1/486-sciences/4-8-6-c-sciences---cycle-3>

www.ac-grenoble.fr › Accueil › Centre de Documentation Pédagogique pg207

www.atelier.on.ca/edu/resources/guides/GEE_Lecture_M_3.pdf

www.iiep.unesco.org/fileadmin/user.../Module_2_MEP_-FR_adg.pdf

[www4.ac-nancy-metz.fr/.../spip.php?...a...texte_informatif.](http://www4.ac-nancy-metz.fr/.../spip.php?...a...texte_informatif)

<http://www.cse.gouv.qc.ca/f/pub/panorama/99-11/gar-fil.htm> pg 45

`iframe src="//www.googletagmanager.com/ns.html?id=GTM-KPC67C" height="0" width="0" style="display:none;visibility:hidden"></iframe>`

[www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL/AC/AffFicheT.asp?CleFiche=8000.](http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL/AC/AffFicheT.asp?CleFiche=8000)

www.atelier.on.ca/edu/resources/guides/GEE_Lecture_M_3.pdf

https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/inter/prg_etudes/p327.ht

www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/T/Tardif_1999_A.htm

Je m'évalue

cahier d'activités 2AP

◆ Je réalise mon projet

Prénom: Mira

Prénom: Lina

Mira

Lina

mon prénom :

Je m'appelle

◆ Je sais lire

Je colorie le dessin quand j'entends a.



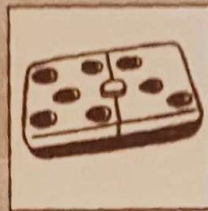
la valise



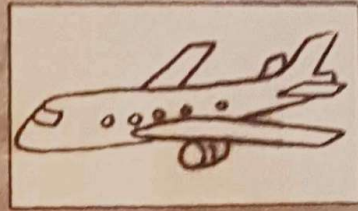
une tomate



la salade



un domino



un avion

◆ Je sais écrire

Je remplace le point par a.

Mir . nis

Je remplace le point par i.

M . ra An . s L . na

la tom . te

la fourm .

Je repasse et je continue.

(apprend à écrire en cursive !!)

i i i i

i i

i a i a i a i

Date:.....

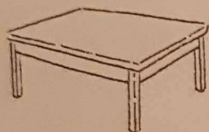


◆ Je comprends
J'entoure la phrase juste .

- Mira a deux petites soeurs.
- Mira a un petit frère et une petite soeur.
- Mira a deux petits frères.

◆ Je m'entraîne à lire

Je complète avec le mot-étiquette qui correspond au dessin.



tomate

lunettes

tabouret

table

la

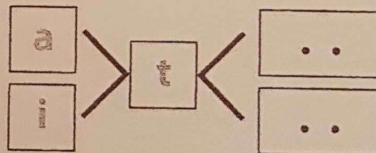
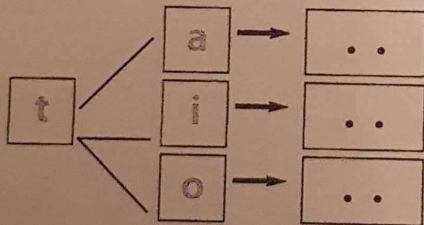
le

la

les

◆ J'apprends le code

Je combine les sons .



Je repasse et je continue .

t t

la tomate

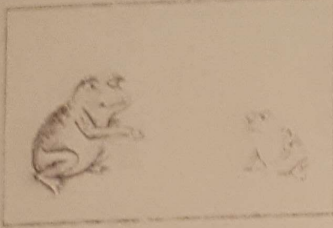
la tomate

P80

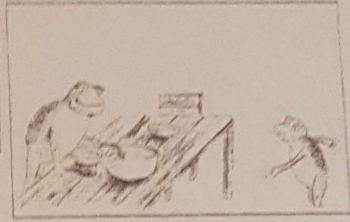
Date:.....

◆ Je comprends

J'entoure le dessin qui correspond à la phrase.



Crapaud, mange ta soupe !



◆ Je m'entraîne à lire

Je relie le début de la phrase à la fin.

Maman lave

au marché

Maman crapaud va

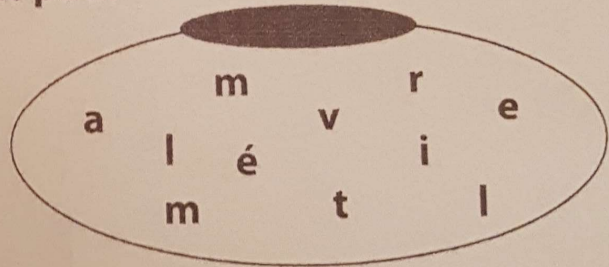
les assiettes

◆ J'apprends le code

Je colorie en jaune tous les l .

(L) (m) (l) (t) (L) (l) (i) (J) (m) (n) (N) (d) (l) (M)

J'entoure les lettres qu'il faut pour écrire le mot livre.



Je repasse et je continue .

l
lé
le lit

Date:.....

ABJ



◆ Je comprends

J'entoure la phrase qui correspond au dessin.

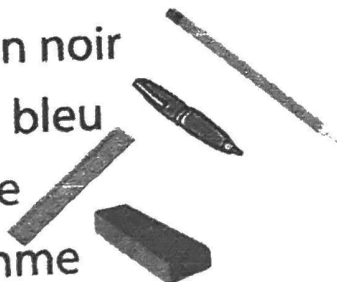
- Mira joue dans le jardin.
- Mira est dans la cour de l'école.
- Mira est en classe.

◆ Je m'entraîne à lire

je lis la liste .

Dans la trousse de Mira il y a :

- un crayon noir
- un stylo bleu
- une règle
- une gomme



◆ J'apprends le code

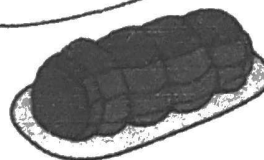
Je complète les mots avec ta to ti.



Une ..ble



une mo ..



un rô ..



un pan

Je repasse et je continue .

ta ta ta ta ta
to to to to to
ti ti ti ti ti
une table une table

180

◆ Je comprends

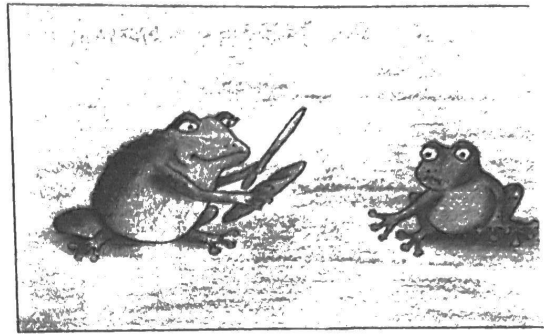
J'observe et je décris l'image.

J'entoure la phrase juste.

Maman Crapaud va au marché.

Maman Crapaud coupe le pain.

Maman Crapaud lave la vaisselle.



◆ Je m'entraîne à lire

Je complète la phrase avec les mots-étiquettes.

Madame Crapaud va au

main

Madame Crapaud coupe le

marché

Petit Crapaud a mal à la

pain

◆ J'apprends le code

J'entoure en rouge le mot quand j'entends le son é.

Le marché le café le jus l'école le pain la chemin

Je remplace le [] par le son **e**.

L. livr. la tabl. l. ch.val l. r.nard

Je repasse et je continue.



e e e e

é é é é

te té de dé

me mé ne né

PSO

Date:.....

◆ Je comprends

Je coche la case quand l'énoncé est vrai.

- L'eau est nécessaire aux plantes.
- On peut vivre sans eau.
- Toutes les eaux sont bonnes à boire.
- On peut se laver sans eau.

◆ Je m'entraîne à lire

Je remets les étiquettes en ordre, puis j'écris la phrase.

jours	l'eau	Je	les	bois	tous	de

◆ J'apprends le code

Je colorie la lettre b en jaune.

Je repasse et je continue.

b b b b b

bébé bébé bébé bébé

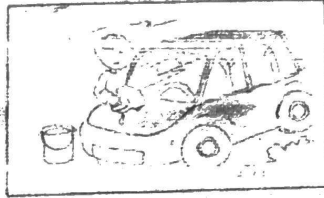
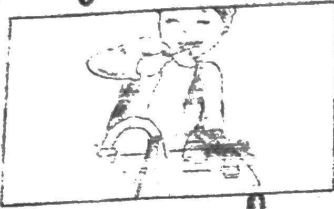
un bonbon un bonbon

190

Je m'évalue

A7

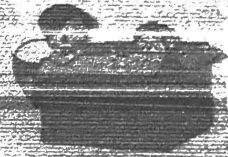
Je comprends Je barre ce qu'il ne faut pas faire.



Je sais lire

J'entoure les objets où je peux mettre de l'eau.

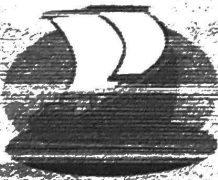
des bouteilles - un biberon - un verre - un bocal - une boîte



Je connais le code

Je mets une croix dans la case qui indique le son juste.

P
 b



b
 p



P
 b



b
 p



J'entoure le P.

P b p q d p b a b

P b p q d p b a b

Je copie les phrases.

74 La papillon se pose sur la fleur

La pierre roule sur la route

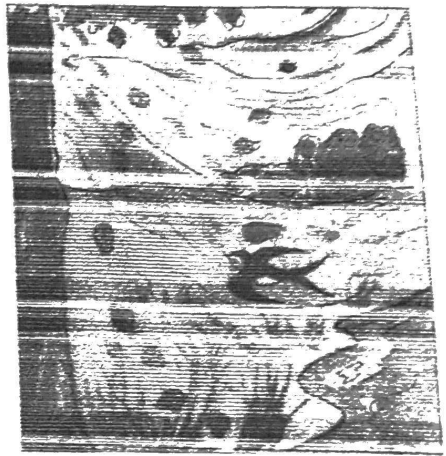
P82

Date:

◆ Je comprends

Je relie le dessin au mot qui correspond.

- l'été
- l'automne
- l'hiver
- le printemps



◆ Je m'entraîne à lire

Je complète avec les mots-étiquettes .

- L'amande est le fruit de l'
- L'orange est le fruit de l'
- La pomme est le fruit du

pommier

amandier

oranger

◆ J'apprends le code

J'entoure les mots qui contiennent le son an.

- le flan le gant la gare le bol la cantine
- le pantalon le bâton le bandeau le manteau

Je copie les phrases.

Maman prépare du flan au chocolat.

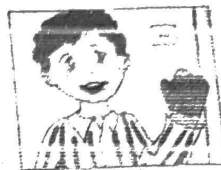
La locomotive entre en gare.

Je m'évalue

Ag

Je comprends

Je mets une croix quand je fais l'action chaque jour.



Je sais lire

Je remplace l'image par le mot qui convient

près le



Je me



sport

douche

J'apprends le code

Je mets une croix quand j'entends le son indiqué.

	f	v	oi
lavabo			
poire			
figure			
fève			

Je copie les phrases.

Je me rille devant le miroir.

La voiture s'arrête au feu rouge.

pas de majuscule

86

J'apprends à dire

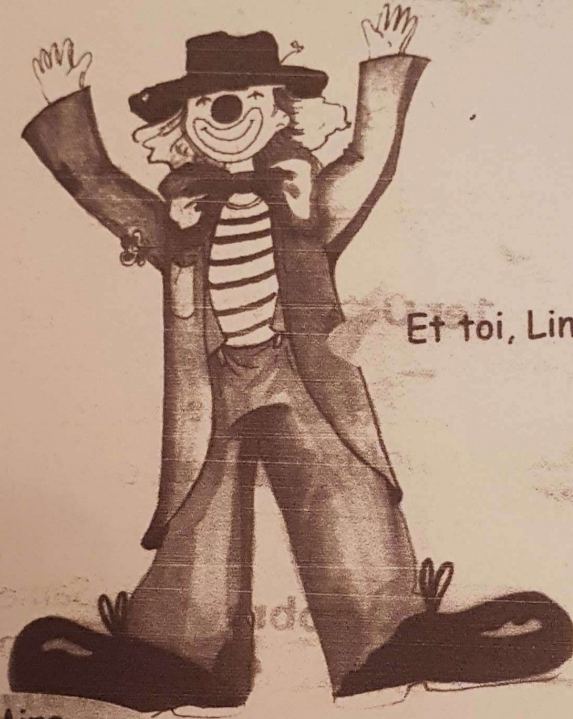
A₁₀

**Didine est avec ses petits amis.
Ils parlent de leur âge.**

Moi, j'ai dix ans.

Moi, j'ai cinq ans.

Et toi Anis,
tu as quel âge?



Et toi, Lina ?

J'ai six ans.

et toi Mira,
quel âge tu as?

Moi, j'ai sept ans.
Je suis en deuxième année
primaire.



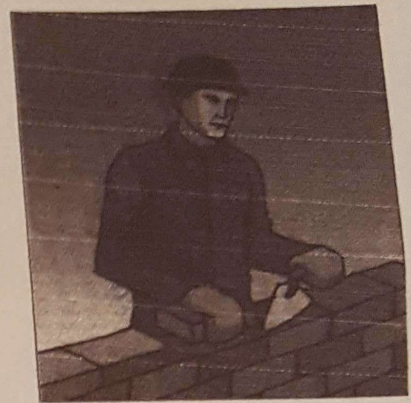
◆ Je comprends

Je souligne la phrase juste.

L'escargot cherche un maçon.

L'escargot cherche un mécanicien.

L'escargot cherche un boulanger.



◆ Je m'entraîne à lire

Je numérote les étiquettes pour faire une phrase.

construire

veut

une

maison

l'escargot

◆ J'apprends le code

Je retrouve dans la liste le mot entouré, puis je le souligne

loup

coup

loup

soupe

pôle

poule

moule

roule

poule

loupe

larme

larme

alarme

rame

malade

lune

dune

prune

mule

lune

Je repasse et je continue.

l l l l

le moule le moule

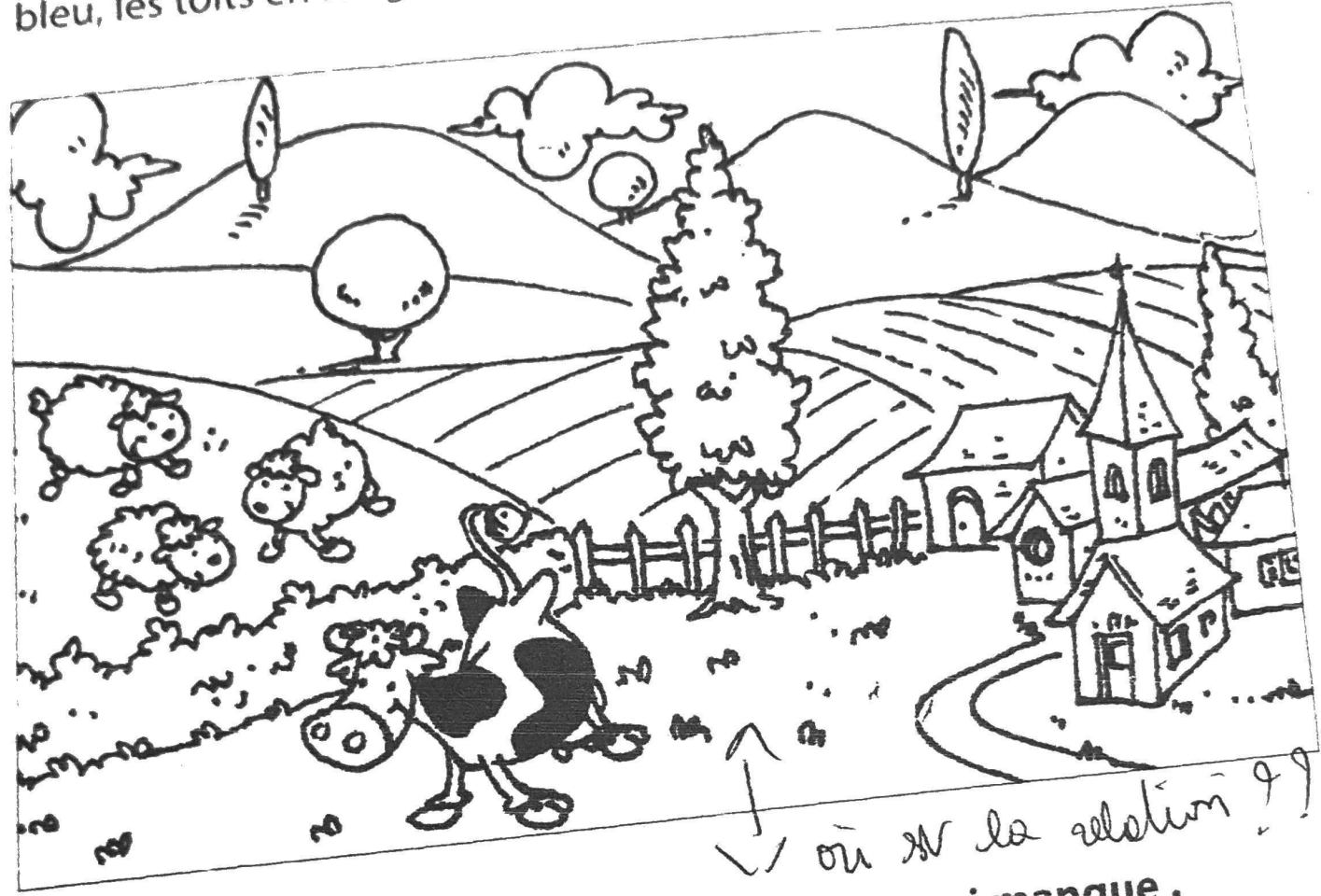
une doudoune une doudoune

100

Date:.....

Je joue

Je colorie les champs cultivés en jaune, les prés en vert, le ciel en bleu, les toits en rouge, les montagnes en marron.



ou la relation ?

Je complète chaque trimestre avec le mois qui manque .

Janvier //Mars

Juillet /Aôut/

...../Mai/Juin

Octobre/Novembre/

Je colorie la date de la fête nationale en vert.

10 Octobre	5 Juillet	8 Mars
------------	-----------	--------

Sommaire

ZAP₁

1115

Préambule

p 3

Projet 1 Confectionner un cahier floral pour illustrer les saisons. p 9

- Séquence 1 : La date du jour. p 9
- Séquence 2 : La rentrée des classes. p 17
- Séquence 3 : Les fruits d'automne. p 25
- Séquence 4 : Les couleurs de l'automne. p 33

Projet 2 Réaliser un bestiaire en images pour l'afficher dans la classe. p 41

- Séquence 1 : Il était une fois... p 41
- Séquence 2 : Devine qui c'est ? p 49
- Séquence 3 : Une belle histoire. p 57
- Séquence 4 : Avec mes crayons de couleurs. p 65

Projet 3 Réaliser un petit manuel d'hygiène pour le présenter à une autre classe. p 73

- Séquence 1 : Vive la propreté ! p 73
- Séquence 2 : Pour une bonne santé. p 81
- Séquence 3 : Donner des conseils. p 89

Projet 4 Réaliser des cartes de vœux à l'occasion de la fête de l'enfance pour les offrir. p 97

- Séquence 1 : C'est la fête ! p 97
- Séquence 2 : Dire des vœux. p 105
- Séquence 3 : Bonjour facteur ! p 113

Projet 5 Réaliser un livret illustré à partir d'une histoire racontée pour célébrer la journée mondiale du livre. p 121

- Séquence 1 : J'aime écouter des histoires. p 121
- Séquence 2 : J'aime lire des histoires. p 129
- Séquence 3 : Les livres sont mes amis. p 137

(p 89)
P. 89, 108, 127



J'écoute.



Je lis.



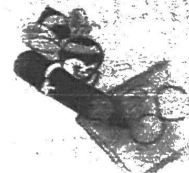
Je dialogue.



Je m'exerce.



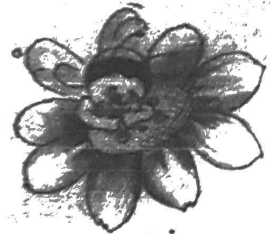
Je répète.



J'écris.



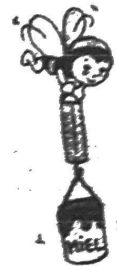
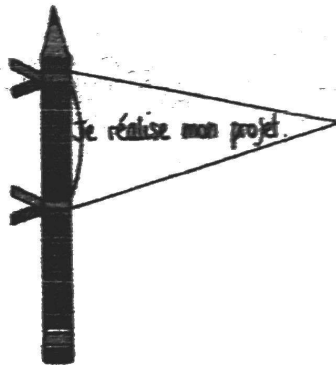
Je découvre.



Je retiens.



Je comprends.



Je m'évalue.



J'écris.

M-N-A-I
 m-n-a-i
 m - n - a - i
 M - N - A - I

1 - J'écris en cursive.

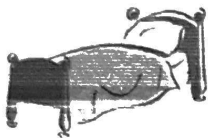
m - n - a - i
 m - n - a - i

aminda
a minda

2 - J'entoure les prénoms.

garçon - c'est - Lila - voilà - date - deux - Samy - voici - lapin - un Fodil Yacine

3 - Je complète avec «a» ou «i».



un lit



une banane



une balle



Il est midi

4 - Je complète avec «m» ou «n».



un nid



la lune



un domino

T. Bén

5 - Je compte les mots de chaque phrase.

Dina lit.

2...mots

Voici le directeur.

3...mots

Les élèves saluent le drapeau.

5...mots

à quel moment
 l'alphabet a été appris
 ou maintenant

6 - Je récite l'alphabet et je recopie la 14ème lettre à l'intérieur

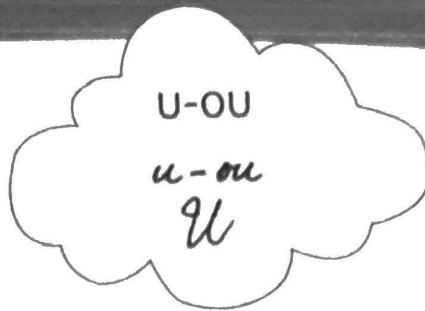
n

7 - Je regarde le calendrier et j'écris la date du jour sur mon cahier.

23
pe



4 A P 1

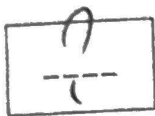


82

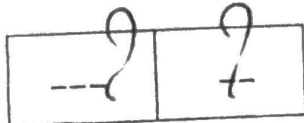
A 15

J'écris.

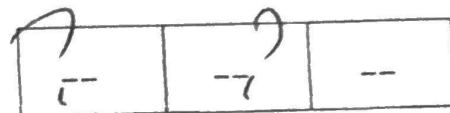
1 - J'écris les mots dans la boîte à syllabes.



noix

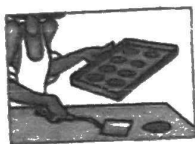


poire

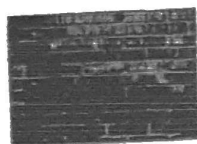


banane

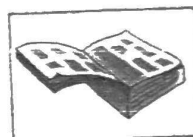
2 - Je complète les mots avec i - u - ou.



un moule



un mur

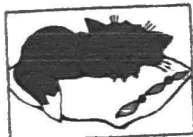


un livre



une poule

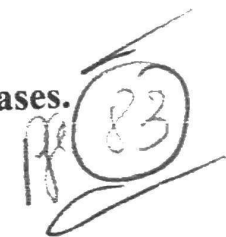
3 - Je regarde les dessins et je complète les phrases.



Le chat dort



La fille écrit



Les oiseaux chantent



4 - Je complète la phrase.



cursive (Pq! a mélange) scripte

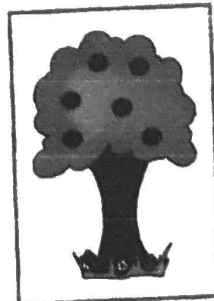
C'est de la ou le de le gardien.

scripte cursive cursive

T. Bien

5 - J'entoure le bon chiffre pour dire combien il y a de pommes dans le pommier.

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9.



29

89



Je m'exerce.

1 - Je dis si je vois ou si j'entends.

- Le papillon se pose sur une fleur.
- Le canari chante dans la cage.
- Le petit chat blanc ronronne.
- Le poisson rouge nage dans le bocal.
- La mouche fait Bzzz... Bzzz...

2 - Je dis à quel animal appartient ce cri :

Cot ! Cot ! Cot !

Coin ! Coin !

Meuh ! Meuh !

Miaou ! Miaou !

Cocorico !



3 - Je lève la main quand j'entends «l».



4 - J'entoure «r» dans les mots.

la rose - Biskra - la prune - la poire - (regarde - Farid - un dinar) - Réda.

5 - Je vois «o», je lis le mot à haute voix.

un coq - un chat - un castor - une tortue - un taureau

6 - Je souligne le mot en vert quand je vois «le» devant le mot, en rouge quand je vois «la».

le ciel - la terre - la lune - le soleil - le mouton - la brebis

7 - Je lis la phrase.

Le castor vit au bord de la rivière.

44

1883



A 16

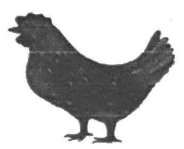
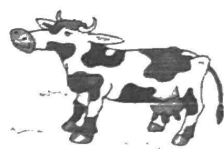
Je m'exerce.

1 - Je dis si je vois ou si j'entends.

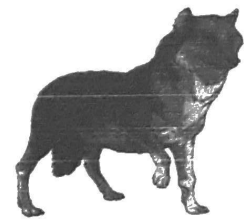
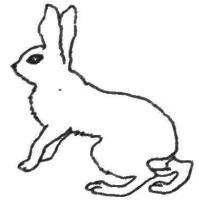
- Le papillon se pose sur une fleur.
- Le canari chante dans la cage.
- Le petit chat blanc ronronne.
- Le poisson rouge nage dans le bocal.
- La mouche fait Bzzz... Bzzz...

2 - Je dis à quel animal appartient ce cri :

- Cot ! Cot ! Cot !
- Coin ! Coin !
- Meuh ! Meuh !
- Miaou ! Miaou !
- Cocorico !



3 - Je lève la main quand j'entends «l».



4 - J'entoure «r» dans les mots.

la rose - Biskra - la prune - la pore - (regarde - Farrd - un dinar) Réda.

5 - Je vois «o», je lis le mot à haute voix.

un coq - un chat - un castor - une tortue - un taureau

6 - Je souligne le mot en vert quand je vois «le» devant le mot, en rouge quand je vois «la».

le ciel - la terre - la lune - le soleil - le mouton - la brebis

7 - Je lis la phrase.

Le castor vit au bord de la rivière.

en scripte

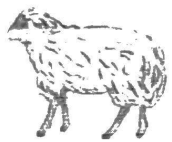
98 89

E - OU
 e - ou
 e - ou
 e



J'écris

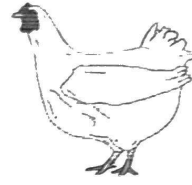
1 - Je complète les mots avec «e» ou bien «ou».



un mOUton



un chEval



une pOUle



un aigE

2 - Je sépare les mots par un trait.

poulepetitpoussin

3 - J'écris le nombre de mots dans la phrase.

Le canard blanc nage.

4. mots

4 - Je relie la femelle à son petit.

la chatte	le caneton
la poule	le lionceau
la cane	le chaton
la lionne	le poussin

5 - Je complète avec le - la ou l'.

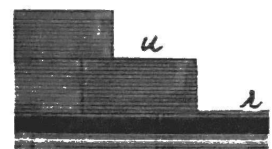
le fleur - l' image - le fruit - le arbre - le soleil - l' école - la lune - laardoise.

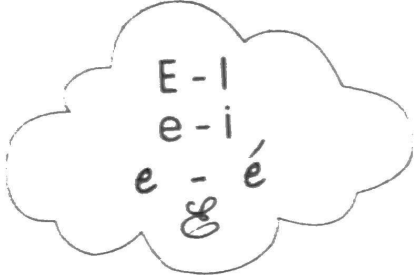
6 - J'écris la phrase en cursive, je n'oublie pas la majuscule et le point.

le poussin picore des graines *Le poussin picore des graines*

7 - Je trouve les mots pour écrire une phrase. Je l'illustre.

La poule est sur le m

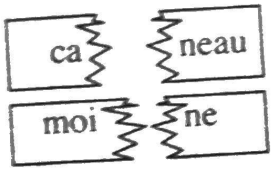




écrit.
Je complète avec «i» ou «é».

un -l-phant, une sour-s, un l-zard, un canar-

Je retrouve les mots et je les écris.



un
une.....

- J'écris la phrase en cursive. Je n'oublie pas la majuscule et le ?
tu as vu le canari

- Je trouve les couleurs et je complète les mots dans les phrases.



Le poussin est j... Le coq est n... Le poisson est r...

Le perroquet est ... et ...
Il est multicolore.



Remette en ordre des mots
écrits en script -
les remettre en cursive

5 - Je sépare les mots de la phrase.
Le castor page dans la rivière;

6 - Je remets les mots en ordre pour écrire une
hérisson - pendant - l'hiver - dort -

Le ...

Sommaire

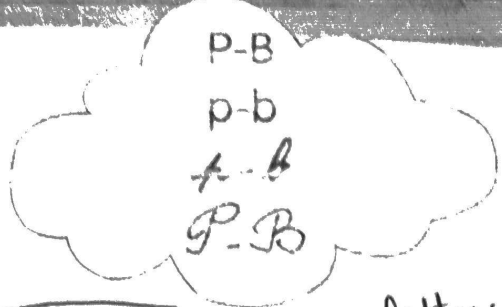
A21

Projet 1 : Confectionner des cartes d'identité d'animaux
à partir de documents pour les afficher
dans la classe. p 7

Projet 2 : Elaborer un lexique pour classer les mots
appris. p 43

Projet 3 : Réaliser une bande dessinée pour raconter
l'histoire d'une plante. p 79

Projet 4 : Réaliser un livret pour présenter un sport.
..... p 115

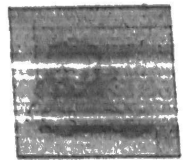


A20

J'écris.

1 - Je complète les mots avec «p» ou «b»

lettres en scripte



un bureau

une pile

une pume

un tableau

une poubée

2 - Je sépare les mots par un trait.

dent dentiste dentifrice

lettres en cursives ? ? ?

3 - J'écris le nombre de mots dans la phrase.

Le dentiste soigne les dents.

1 2 3 4

..... mots

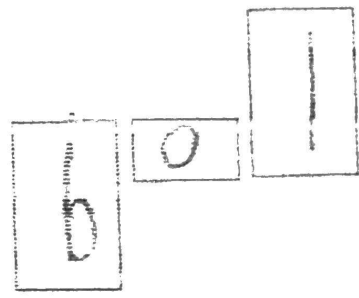
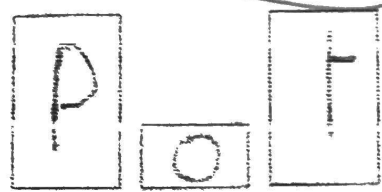
4 - J'écris la phrase en cursive. Je n'oublie pas la majuscule et le !

brosse - toi les dents _____ en scripte

Brosse-toi les dents ! _____ en cursive

5 - J'écris chaque mot dans sa silhouette.

pot - bol



6 - Je copie la phrase sur mon cahier.

Il faut se laver les mains avec du savon
ni le {P, p, p, p, p} ni le B, b, b, B ne figurent dans cette phrase. ? ? ?

7- Je trouve un prénom qui commence par «b» et je l'écris.

blaise - bache - boudis - bobin

Table des matières

	Vocabulaire	Grammaire	Orthographe	Conjugaison		Ecrit
Projet 1	Les familles de mots p 11	Les constituants de la phrase simple p 19	Les lettres muettes p 27	Oral	Ecrit	* Informer / expliquer - Compléter un texte documentaire.
			Sons: br - dr - cr - fr - gr bl - cl - fl - gl - pl	Etre Avoir au présent de l'indicatif	Le verbe : Infinitif groupes et terminaisons p 35	- Ecrire une fiche technique.
Projet 2	La définition d'un mot p 47	Le groupe nominal p 55	Les accents p 63	Verbes usuels au présent de l'indicatif	La division du temps p 71	* Raconter/décrire - Ecrire une légende. - Ecrire un petit récit avec : hier aujourd'hui demain
			Sons : cuil/cuille-ouil/ouille ail/aïlle - cil/cille ille	Verbes du 1 ^{er} groupe au présent de l'indicatif	Verbes être et avoir au présent de l'indicatif p 107	* Raconter/décrire - Remplir les bulles d'une B.D. - Ecrire une B.D.
Projet 3	Les différents sens d'un mot p 83	La forme affirmative, la forme négative p 91	La formation du féminin des noms p 99 Sons : elle - esse - erre - ette s = s - ss - c - ç - t (ion)			

Rappel

ce n'est pas un rappel - c'est la liste des mots qu'il est en possession de l'ordre de

Les 26 lettres dont on a besoin pour écrire les mots en français forment l'alphabet.
 Les 26 lettres sont toujours rangées dans le même ordre : c'est l'ordre alphabétique.
 a-b-c-d-e-f-g-h-i-j-k-l-m-n-o-p-q-r-s-t-u-v-w-x-y-z
 Pour chercher un mot dans le dictionnaire, il faut regarder d'abord la 1^{ère} lettre.
 Ex : dauphin - lapin - zèbre.
 Si les mots commencent par la même lettre, il faut regarder la 2^e, puis la 3^e, etc.
 Ex : abeille - aller - arbre - avion. (2^{ème} lettre)
 Ex : abeille - abricot - aboyer. (3^{ème} lettre)

alphabet

J'observe

Le lapin creuse un terrier où la lapine met au monde les lapereaux.

Observe les trois mots soulignés.

- Quelle est la partie semblable que l'on retrouve dans les 3 mots ?
- Epelle cette même partie des mots.

Je découvre

Ces trois mots : lapin, lapine, lapereaux sont des mots de la même famille car ils ont une partie commune lap appelée racine.

Ex : terrier - terre - atterrir sont des mots de la famille de terre.

a t t e r r i r
 préf. rac. suf.

Le préfixe (préf.) est un élément placé avant la racine (rac.).

Le suffixe (suf.) est un élément placé après la racine.

Je manipule

1- Ces mots sont-ils de la même famille ? Réponds par oui ou par non.

chant-chanter-chanteur table-tablier-établir fleur-fleurir-fleuriste

2- Ecris sur ton ardoise la racine de ces mots : dessin - dessiner - dessinateur.

Je retiens

Les mots de même famille ont une partie commune appelée racine.
 Les affixes sont des éléments placés avant la racine (le préfixe) ou après la racine (le suffixe).

Ex : allaiter

préf. rac. suf.

Pour savoir si des mots sont de la même famille, il faut étudier leur sens et vérifier leur orthographe.

vaque et ambnheur



Séquence 1

Exercices

4 AP1

(88300)



A23

1- Dis les phrases autrement en remplaçant le nom souligné par le pronom personnel qui convient.

- Le dauphin vit dans les mers.
- L'abeille fournit le miel et la cire.
- Les lapins creusent des terriers.



2- Quelle est la 9^{ème} lettre de l'alphabet ? la 10^{ème} ? la 22^{ème} ?

3- Quel est le rang des lettres suivantes : c ? l ? z ?

4- Relie chaque animal à son cri.

- | | | |
|--------------|---|----------------|
| la chouette | → | le chant |
| le chien | → | le rugissement |
| le serpent | → | l'aboïement |
| le mouton | → | le sifflement |
| le rossignol | → | le bêlement |
| le lion | → | le hululement |

5- Voici des groupes de mots, range-les par ordre alphabétique.

- Lila - Fodil - Dina - Samy - Inès.
- tortue - lion - castor - fourmi - souris.

6- Souligne la racine dans les mots.

sucre - sucrer - sucrier - sucrerie.

7- Entoure le préfixe dans les mots.

infini - imprudent - illimité - démonter - remonter - enrouler.

8- Encadre le suffixe.

chaton - lionceau - chanter - finir.

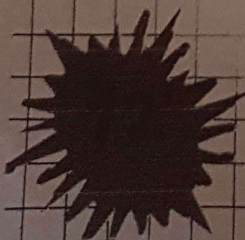
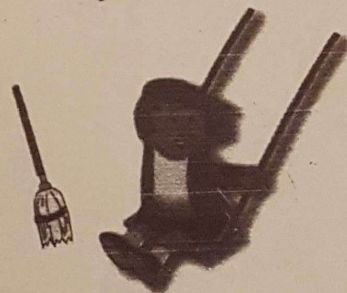
9- Classe ces mots en deux familles.

balancier - balayer - balancer - balayage - balancement - balayeur.

* famille de balai

* famille de balançoire

10- Donne les mots de la famille de : jardin.





Production écrite

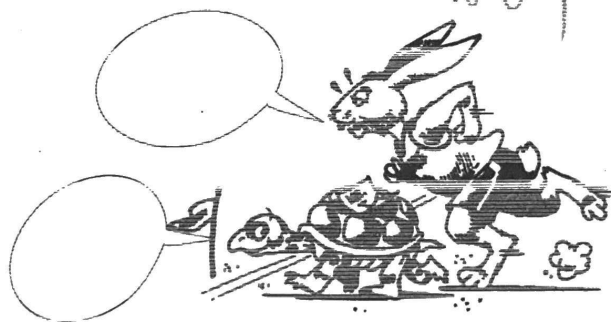
Je m'entraîne

1- Classe les noms d'animaux suivants en trois colonnes : le mâle, la femelle et le petit.

la poule - le chat - le loup - le caneton - la lionne - le poussin - la louve - le canard - le coq - le chaton - le lionceau - la chatte - le lion - la cane - le louveteau - le chiot.

le mâle	la femelle	le petit
.....

2- **Ecris** dans chaque bulle une phrase de ton choix.



3- Classe ces animaux. (Les animaux sont ordonnés en classes : les mammifères, les insectes, les reptiles, les oiseaux et les poissons.)

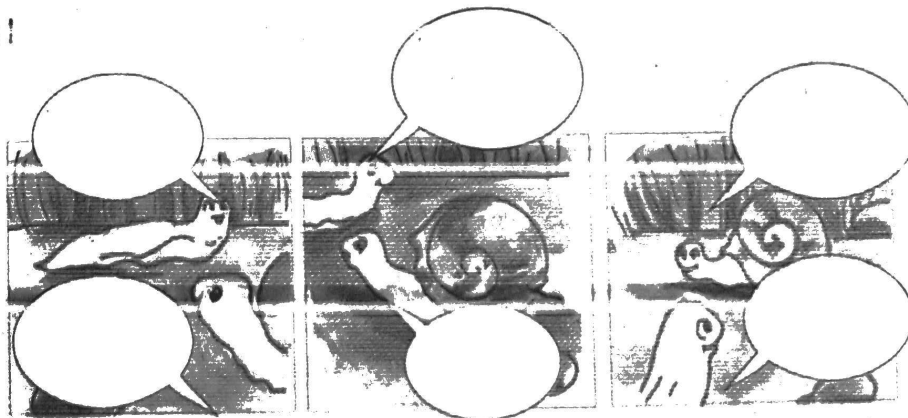
Le canari est un
La fourmi est un
La sardine est un

Le serpent est un.....
La vache est un
La poule est un.....

J'écris

1- Ecris les paroles des personnages dans les bulles.

- Moi ? l'escargot ! le plus beau !
- Qu'est-ce que tu manges ?
- T'es qui, toi ?
- Heu Je ne sais pas trop.
- J'aime surtout la salade.
- Tu manges de l'herbe ?



2- Donne un titre à cette bande dessinée.

Je reviens sur mon écrit

- Je vérifie que les paroles des personnages sont à l'intérieur des bulles.
- Je n'oublie pas la ponctuation.



Production écrite

LAPs

A24

Je m'entraîne

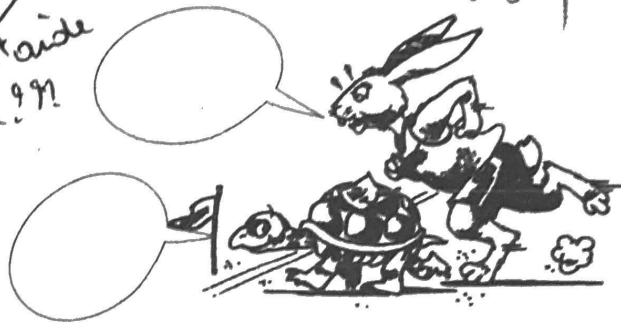
1- Classe les noms d'animaux suivants en trois colonnes : le mâle, la femelle et le petit
la poule - le chat - le loup - le caneton - la lionne - le poussin - la louve - le canari
le coq - le chaton - le lionceau - la chatte - le lion - la cane - le louveteau - le chiot

le mâle	la femelle	le petit
.....

2- **Ecris** dans chaque bulle une phrase de ton choix.

*et - le siffnant??
aucun indice
d'élève
Comment si la fable??*

pg 84



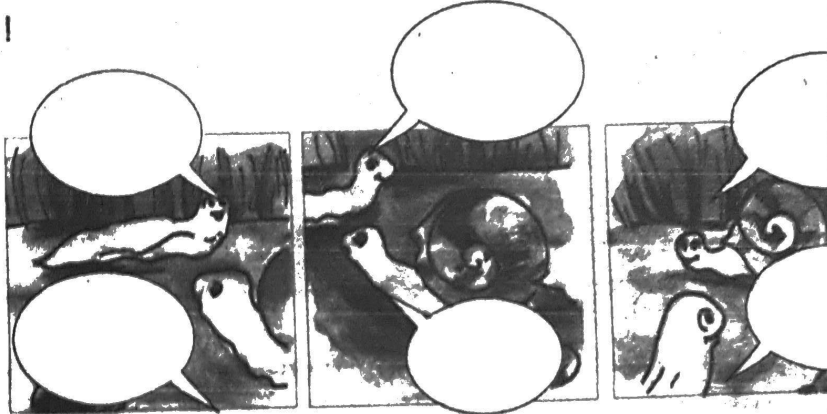
3- Classe ces animaux. (Les animaux sont ordonnés en classes : les mammifères, les insectes, les reptiles, les oiseaux et les poissons.)

- Le canari est un
- La fourmi est un
- La sardine est un
- Le serpent est un
- La vache est un
- La poule est un

J'écris *Reposte*

1- **Ecris** les paroles des personnages dans les bulles.

- Moi ? l'escargot ! le plus beau !
- Qu'est-ce que tu manges ?
- Tes qui, toi ?
- Heu Je ne sais pas trop.
- J'aime surtout la salade.
- Tu manges de l'herbe ?



2- Donne un titre à cette bande dessinée.

Je reviens sur mon écrit

- Je vérifie que les paroles des personnages sont à l'intérieur des bulles.
- Je n'oublie pas la ponctuation.

Quel est l'intérêt de cette exercice?

pg 91

13

LAP₁

Evaluation

Souligne le GNS et le GV dans cette phrase.
Cet olivier est un arbre centenaire.



A 25

Remplace les noms par un pronom personnel.

- Les plantes poussent lentement.
- Le feuillage est vert.
- Les pétales sont jaunes.
- La fleur est fanée.



Ecris 3 phrases négatives en employant :

ne... pas ne... plus ne... jamais

Complète chaque définition par le mot expliqué.

- Un b..... : un bouton qui apparaît sur la tige d'une plante ou sur la branche d'un arbre.
- Une t..... : partie de la plante au-dessus de la racine. Elle porte les feuilles et les fleurs.
- Des r..... : partie des plantes et des arbres qui les fixe au sol et les nourrit.
- Des b..... : elles portent les feuilles et les fruits.

branches
racines tige
bourgeon

Complète à l'aide de «ne pas».

Ton devoir.....est.....réussi parce que :

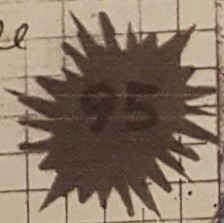
- l'écriture.....est.....soignée,
- les phrases.....commencent.....par une majuscule,
- elles.....se terminent.....par un point.

Le texte.....comporte.....de titre.



Reécris sur ton cahier le texte ci-dessus avec des phrases à la forme affirmative.

Aucune production n'a été demandée



884

92



Production écrite

~~4AP~~

4AP

A26

Je m'entraîne

1- Classe ces groupes de mots.

Actuellement - 2015 - il y a deux mois - tout à l'heure - jeudi dernier - l'année prochaine - tout de suite - aux prochaines vacances - plus tard - il y a très longtemps.

passé	présent	futur
.....

2- Ecris ces mots dans l'ordre alphabétique.

Hier, aujourd'hui, demain, bientôt, après, avant-hier.

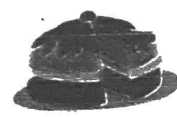
Produits écrits

J'écris

Sur le modèle suivant, écris un petit texte :

initiation à la production écrite

Hier, j'ai acheté un cadeau.
 Aujourd'hui je prépare un gâteau.
 Demain je les offrirai à ma soeur pour son anniversaire.
 Bonne fête !



Hier,

..... Aujourd'hui,

.....

.....

Demain,

.....

.....

Je reviens sur mon écrit

(auto-évaluation)

- Je relis mon petit texte.
- Je vérifie :
 - * le temps qu'il faut,
 - * la majuscule au début de chaque phrase,
 - * le point à la fin du texte.

72

73



4 A P1

Production écrite



A 21



Je m'entraîne

1- Complète les phrases.

C'est un sport individuel. Il se pratique sur un tapis. Les joueurs portent des kimonos. C'est

C'est un sport collectif. Il se pratique à 11 joueurs. C'est

2- Coche une réponse pour donner ton avis sur le sport.

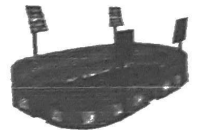


- Quel est ton sport préféré ?

<input type="checkbox"/> Course	<input type="checkbox"/> Judo	<input type="checkbox"/> Volley	<input checked="" type="checkbox"/> Natation	<input type="checkbox"/> Football
---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	--	-----------------------------------

- Où fais-tu du sport ?

<input type="checkbox"/> Au stade	<input type="checkbox"/> Dans une salle	<input type="checkbox"/> A la maison	<input type="checkbox"/> A l'école
-----------------------------------	---	--------------------------------------	------------------------------------



- Quand fais-tu du sport ?

<input checked="" type="checkbox"/> Lundi	<input type="checkbox"/> Jeudi	<input type="checkbox"/> Vendredi	<input type="checkbox"/> Tous les jours
---	--------------------------------	-----------------------------------	---

- Pourquoi fais-tu du sport ?

<input type="checkbox"/> Pour m'amuser.	<input type="checkbox"/> Pour rester en forme.	<input type="checkbox"/> Pour être avec mes amis.	<input checked="" type="checkbox"/> Pour grandir.
---	--	---	---

- Que fais-tu après une séance de sport ?

<input type="checkbox"/> Je dors.	<input type="checkbox"/> Je fais mes devoirs.	<input type="checkbox"/> Je regarde la télé.	<input checked="" type="checkbox"/> Je me douche.
-----------------------------------	---	--	---

- Quel est le sportif ou la sportive que tu préfères ?

Nom	Club	Sport	Pays
-----	------	-------	------



J'écris Production écrite

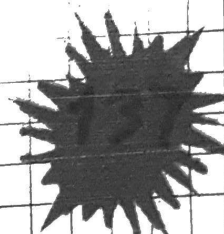
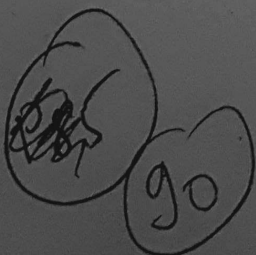
(Argentin)

Explique en quelques lignes pourquoi tu aimes faire du sport ?

Te reviens sur mon écrit

- Je vérifie l'orthographe.
- J'utilise des mots appris.
- J'écris lisiblement.

aucune motivation



Sommaire

5 AP₁

A29

Projet 1 :

Thème : Le livre.

Projet : élaborer une fiche de lecture pour le catalogue de la bibliothèque de la classe.

Objectif : Raconter une histoire (orale ou écrite).

Projet 2 :

Thème : les métiers.

Projet : Réaliser un dépliant pour faire connaître un métier, faire parler une personne sur ce métier.

Objectif : Comment écrire, ou dire, un dialogue.

Projet 3 :

Thème : La nature et l'environnement.

Projet : Faire le plan de mon quartier (ou village) et confectionner une maquette de ma maison (ou immeuble).

Objectif : Comment décrire des personnes, des animaux, des lieux.

Projet 4 :

Thème : La famille.

Projet : Réaliser une mini charte des droits de l'enfant.

Objectif : Comment expliquer clairement.

Projet 5 :

Thème : Les voyages.

Projet : Réaliser une affiche sur les dangers de la route.


Objectif : Comment donner une information.

Projet 6 :

Thème : Les moyens de communication.

Projet : Ecrire une lettre, à un ami ou un parent.

Objectif : Comment donner son opinion.

 P96

 3

Bien écrire 5 AP₁



A30

Raconter, l'ordre des actions

Complète le paragraphe avec les mots donnés dans le désordre :
- se ferment - histoire - minutes - dîne - pyjama - vingt heures - se brosse - s'endort.

Fouzia se couche de bonne heure, c'est-à-dire à..... Avant cela, elle..... avec sa famille, elle..... les dents après avoir mis son..... Pendant quelques..... elle lit une..... puis ses yeux..... et elle.....

2- Que fais-tu avant d'aller à l'école ?

Pour répondre à cette question, retrouve l'ordre de tes actions, en numérotant les phrases, puis en les recopiant sur ton cahier, pour construire un paragraphe :

- a. Je bois mon lait, avec des tartines.
- b. Je me lave, je me coiffe.
- c. Ma mère me réveille à 6 h 30.
- d. Je vérifie mes affaires scolaires et mon goûter.
- e. Je m'habille proprement.
- f. Je sors, quand ma voisine vient m'appeler.

3- Dans le paragraphe suivant, trois actions ont été effacées. Retrouve-les en complétant les phrases avec « annoncent - voir - ont trouvé. »

Yacine et Mehdi:..... un nid d'oiseaux dans le jardin. Aussitôt, ils..... la nouvelle à tous leurs amis. Ils viennent tous pour..... les petits oiseaux.

4- Imagine trois actions successives faites par : un chien, un facteur.

exemple : le bébé ? il joue, il trotte, il pleure. → ce n'est qu'une phrase.

Sequence 1



Production écrite

SA P₁

Raconter un événement

A 3₁

Question 1 :

Complète le texte avec les mots suivants : cartable - plastique - couverts - lou - deux - beaucoup - mille.

.....jours après la rentrée, je suis revenu de l'école avec.....de livres dans mon Il était bien..... ! Mes parents m'ont donné dinars pour les payer. Quand je suis arrivé à la maison, je les aiavec de feuilles en.....pour qu'ils restent bien propres.

Question 2 :

Tu as assisté à une fête de fin d'année, dans ton école. Qui étaient les personnes présentes ? comment l'école était-elle décorée pour cette occasion

Raconte cette fête en veillant à bien ordonner les actions faites par le Directeur (ou la Directrice) de l'école, les enseignants, les élèves, leurs parents:

Pour t'aider à répondre à cette question, utilise les indications suivantes :

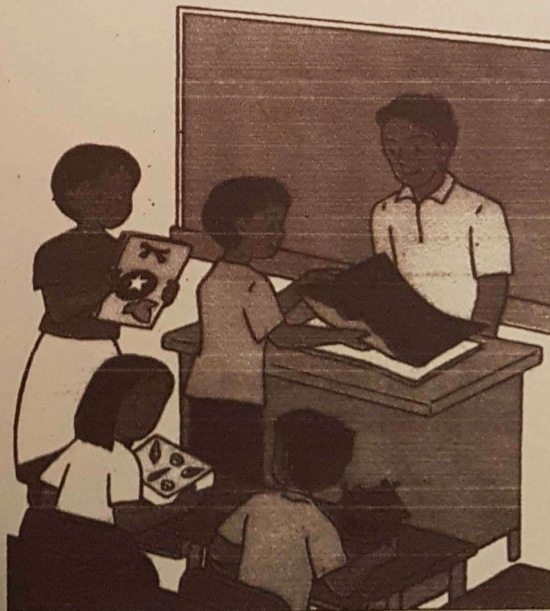
-le jour : le dernier jeudi du mois de juin, l'après-midi.

-le lieu : la cour de l'école.

-les personnes : le directeur, les enseignants, les élèves, leurs parents .

-les actions : parler, réciter des poèmes, chanter en groupes, s'amuser, écouter, se déplacer, décorer, installer.

Mots que tu peux utiliser dans ton histoire : le micro - la musique - les chaises - les jeux - les spectacles - les fleurs - la joie.



pg 7

21

Evaluation

5 AP₁

A32

Vocabulaire :

- 1- Range ces mots par **ordre alphabétique**.
année - drôle- guitare- bus - wagon -musique .
- 2- Complète les phrases suivantes avec les mots : **pin/pain - lait/laid - fat**
-Nazim boit du..... Tu dois.....attention. Cette armoire est en bois
..... . Ce dessin estTon lit est en Le boulanger vend d
.....frais.

Conjugaison :

Copie les phrases suivantes et indique entre parenthèses si le temps est : **le présent, le passé ou le futur**.

- Hier, Bilal a regardé un beau documentaire.
- Je demande un conte à ma grand-mère.
- Le grand-père partira le mois prochain au bled.
- Soigne ton travail, dit la maîtresse.
- Ma mère a assisté à une belle fête, vendredi passé.
- Le bébé s'endort à neuf heures.

Grammaire :

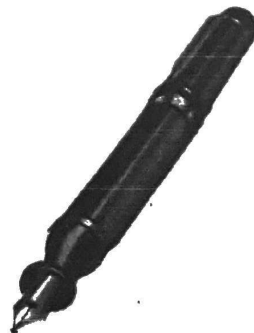
- 1- **Mets les** phrases à la **forme négative** :
La neige tombe tous les jours - Zina a du courage - La gare est bruyante
Ce palmier donne beaucoup de dattes - Les travailleurs sont partis à l'étranger
- 2- **Mets les** phrases à la **forme affirmative** :
Ces enfants n'aiment pas les bonbons - Les jardins ne sont pas bien entretenus - Cette voiture n'est pas vieille - Cette soupe n'est pas chaude

Expression écrite :

Remets les phrases en ordre.

L'huile se répandit à mes pieds. Je suis sortie acheter de l'huile à la cuisine de maman. Des passants s'arrêtaient et me regardaient. L'épicier me regarda rapidement. Maman me gronda, le soir, pour ma maladresse. En sortant du magasin, la bouteille glissa du filet et se brisa sur le trottoir.

de production écrite
n'est pas prise en charge





Production écrite

5 AP1

Reconstituer un texte

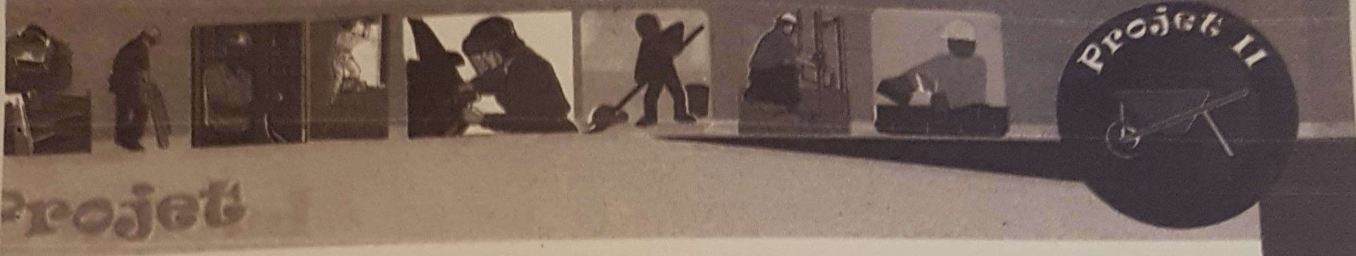
Remets les paragraphes dans l'ordre.

Le premier paragraphe est à la bonne place.

ou propose un puzzle
A32

Le menuisier honnête.

- 1- Un garçon était d'humeur un peu triste. Un matin, pour une bêtise, il se dispute avec son père, il quitte la maison. A mi-chemin, il s'assoit au bord d'un fossé pour se reposer.
- 2- Il le mène dans une chambre, devant un tas d'or.
-Payez-vous. Prenez ce qu'il vous faut. Le garçon avance deux doigts, prend ce qui lui revenait, sans rien ajouter de plus.
« Ne prends que ton dû ! » C'était la règle des artisans....
- 3- Il scie, il rabote, il fait ce lit puis il sort, passe dans le couloir. Il rencontre le monsieur qui revient avec lui devant l'établi et qui lui dit :
« Vous avez fait tout ce qu'il y avait à faire. Maintenant vous allez vous payer ».
- 4- Il monte. Le monsieur l'emmène dans un château, l'installe. Il y avait des meubles à réparer : le garçon les répare.
-C'est bien, dit le monsieur. Pourriez-vous maintenant me faire un lit à trois pieds ?
- 5- Il voit arriver une voiture. Le monsieur qui conduisait lui demande où il va
« Je vais chercher du travail » répondit-il.



Projet

5 AP₁

Je réalise un dépliant pour faire connaître un métier

A34

étape 2 de mon projet

Je vais me servir des résultats de la recherche documentaire que j'ai faite en séquence 1, projet 2.

- Je colle les photos, ou images que j'ai pu trouver (ou bien je dessine) dans les carrés, en haut à droite de chacune des trois fiches cartonnées.
- 2- J'écris une ou deux phrases pour préciser qui fait le métier que j'ai choisi : homme ? femme ? jeune ? vieux ? citadin ? campagnard ?
- 3- J'indique le lieu exact où travaille la personne choisie : usine- atelier bureau (ou autre) dans une ville ? à la montagne ? au Sahara ?
En deux ou trois phrases, je décris ce lieu.

Evaluation

où est la production écrite??

- 1- Cite un verbe exprimant une action faite par les travailleurs suivants :
- un cordonnier - un conducteur de car - une couturière - un gendarme.
exemple : un menuisier mesure, coupe, colle et vernit le bois.
- 2- Ecris la liste des commerçants de ton quartier, de ton village.
Indique si ces commerçants sont des hommes ou des femmes.
- 3- Souligne les préfixes :
- recommencer - défaire - rechercher - revenir - minibus - irréparable.
- 4- Recopie les mots composés d'un préfixe privatif et d'un radical :
- démonter - écouter - redire - invisible - illimité - organiser - impossible.
- 5- Classe les verbes selon leur groupe.
avaler - décorer - finir - apprendre - aller - grossir - voir - se reposer - commander.
- 6- Pour comprendre le sens du paragraphe ci-dessous, tu dois le réécrire sous forme d'un dialogue bien ponctué. (Sans oublier les majuscules).
quels sont ces arbres ai-je demandé au jardinier des pommiers répondit il veux tu manger une ou deux pommes j'en voudrai bien une je vais chercher l'échelle et je te cueille les plus belles pommes de l'arbre merci monsieur

Séquence 2

(Handwritten marks)



Production écrite

GAP₁

A35

Le dialogue

Exercices

1- Voici les questions posées à un vétérinaire par un de ses clients. Trouve ses réponses :

- « Bonjour ! Est-ce que je peux entrer, avec mon chien Fox ?
.....

- Depuis trois jours, il ne bouge plus, de quoi souffre t-il ?
.....

- Qu'est-ce qu'il a ? C'est grave ?
.....

- Quand va-t-il guérir ?
.....

- Pendant combien de jours faut-il le garder à la maison ?
.....

- Est-ce que je dois ramener mon chien pour un autre contrôle ?
..... »

2- Voici les réponses qu'un boulanger a données à un client habituel. Imagine les questions posées.

« ?

- Oui bien sûr que j'ai du pain sans sel.
..... ?

- Voilà ton croissant tout chaud.
..... ?

- Cela fait 50 DA en tout. »

3- A faire à la maison.

Consigne : Fais parler une personne sur son métier.

Pour cela choisis quelqu'un que tu connais bien.

Prépare tes questions à l'avance en laissant de la place pour écrire les réponses.

N.B: N'oublie pas de bien ponctuer ton dialogue !

Production écrite

5 AP₁

La description

Rappel : pour décrire un animal ou une personne, tu dois donner tous les renseignements qui permettent au lecteur de l'imaginer précisément.



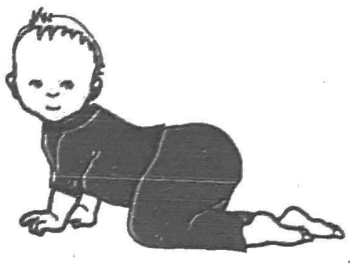
A₂₇
3/4

lesquels ?

Exercices

1- Observe attentivement les illustrations suivantes puis écris un paragraphe pour décrire l'un des personnages :

str. ce faire à portait ? si oui, où sont les détails et les indices ?

un clown	un coureur	un bébé
		

N.B : n'oublie pas de donner des indications sur :

son prénom - son âge - ses vêtements - sa taille - ce qu'il fait.

J?

2- Ecris une courte histoire imaginaire sur un cheval, un ours, ou une gazelle. Tu dois décrire cet animal, avec des détails, pour que tes lecteurs comprennent mieux ton histoire.

Commence ainsi :

L'été dernier, j'ai vu une gazelle à..... (lieu ?). Elle était.....

(comment était-elle ?). Un jour,..... (que lui est-il arrivé ?).....

..... (comment se termine ton histoire ?).

Faut-il terminer cette histoire ou en inventer une autre avec l'animal de son choix

Handwritten scribbles and the number 98 in a circle.

Production écrite

A37

Le texte documentaire

- 1 Lis attentivement le texte suivant, puis copie, les unes après les autres, les phrases qui expliquent comment se forme un nuage.

Qu'est-ce qu'il y a dans un nuage ?

Les nuages semblent suspendus au ciel. Poussés par les vents, ils se rassemblent, se dispersent. Ils prennent les formes les plus variées, et leur couleur va du blanc le plus pur au gris sombre et menaçant. Tout le monde sait qu'ils peuvent apporter la pluie, mais avez-vous déjà pensé qu'un nuage peut peser plusieurs centaines de tonnes ? L'eau qui se trouve dans le sol, l'eau de la surface des rivières, des lacs, des mers, s'évapore plus ou moins lentement.

Cette vapeur se répand dans l'air. Quand les masses de vapeur rencontrent l'air froid, la vapeur se transforme en eau. Des gouttelettes minuscules se forment et un nuage apparaît. Parfois, le refroidissement est si rapide et si intense que la vapeur d'eau se transforme en cristaux de glace, sans passer par l'état liquide. Les nuages sont donc des masses d'eau ou de glace, mais l'eau et la glace sont disséminées sous formes de gouttelettes ou de cristaux si petits que l'air est suffisant pour les porter. Pour mieux comprendre la formation des nuages, rappelez-vous ce petit nuage qui se forme devant votre bouche et que vous pouvez voir normalement. Il se condense en fines gouttelettes, qui constituent un nuage miniature.

La Terre et ses secrets
G.Barthélémy, Fernand...

- 2- Choisis un animal que tu as déjà vu et sur lequel tu as des informations. Écris un texte documentaire pour le présenter : -un canari - un caniche - une girafe - un chat.

(pense à dire comment il est, ce qu'il mange, où il habite, ce qu'il fait souvent.)

à l'élève entièrement au "texte explicatif" p118
 aucune notion ni indication n'est donnée
 Je lis à haute voix : détail - travail - corail - éventail
 bataille - volaille - ferraille

Sequence 3

3^{ème} REFORME (2)

3AP

4AP

5AP

Sommaire



3AP₂

Projet 1



Réaliser un imagier thématique sur l'école pour le présenter au concours inter-écoles.

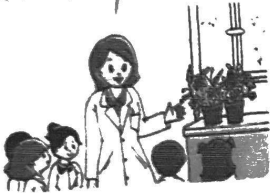
p 8

Projet 2



Confectionner une affiche illustrant des consignes de sécurité routière pour la présenter à une autre classe.

Projet 3



Réaliser la fiche technique d'un arbre fruitier pour la présenter à l'exposition de la journée mondiale de l'arbre, le 21 mars.

p 56

Projet 4



Confectionner un dépliant illustré sur la préservation de l'environnement pour l'afficher dans la classe.

p 80

4 Histoires à écouter
Lexique illustré
Phonétaire

p 104

p 116

p 120

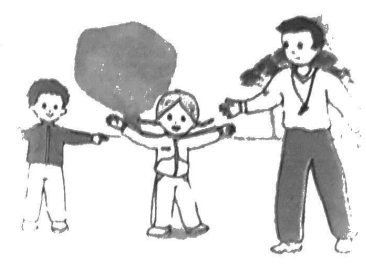


Je lis

Mes activités



En classe, je lis, j'écris, je dessine et je récite.
 Je fais du sport avec mes camarades.
 J'aime l'école.



Séquence 3

école
 é-co-le
 le
 l

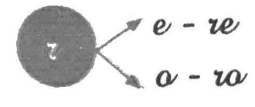
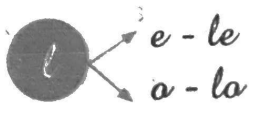
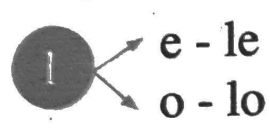
sport
 s-port
 port
 o

camarade
 ca-ma-ra-de
 ra
 r

l-l-l-l

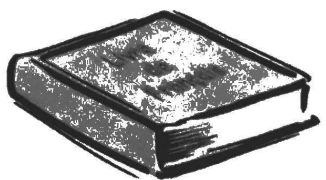
o-o-o-o

r-r-r-r

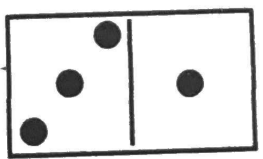


o - l - r
 lo - la - li
 ol - al - il
 ro - ra - ri
 or - ar - ir

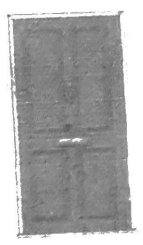
a - l - r
 la - la - li
 al - al - il
 ra - ra - ri
 or - ar - ir



le livre



le domino



la porte

je lis à haute voix



Nadia lit les mots.
 Elle lit les mots.





1- Je compte les "t".

T - b - d - t - D - T - P - b - t - d - t - b.

2- Je compte les "d".

D - P - b - d - t - D - V - R - d - b - T - R.

3- Tous ces mots ont deux "é" sauf un, je le montre.

l'été - l'éléphant - le téléphone - le vélo - le bébé.

4- Je lis le mot qui ne contient pas de "e".

cheval - demain - ami - mercredi - melon.

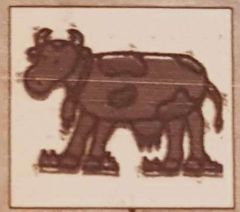
5- Je compte le nombre de syllabes de chaque mot et je montre le bon chiffre.



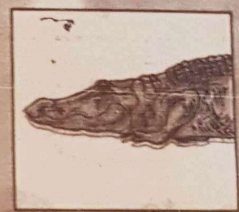
chat



canari



vache



crocodile

1-2-3-4-5

1-2-3-4-5

1-2-3-4-5

1-2-3-4-5

qui est-ce que l'on syllabe ?
est-ce expliqué oralement ?

pas de formaler

6- Je dis combien de fois je lis Nadia.

DINANADIANAIMAnadiaDinaNacimnadianaima

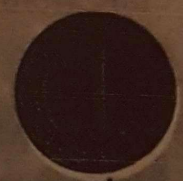
7- Je sépare les mots et je les lis.

madamedominotomate.

8- Je relie les même mots.



9- Je complète les mots avec "t" ou "d".



un -inar



la -a-e

10

-ix



un -é

10- Je mets les lettres dans l'ordre pour former un mot.

t-t-o-e-a-m

3 AP₂
TABLE DES MATIÈRES

A₁₄

Projets	Séquences	Actes de parole
1- Réaliser un imagier thématique sur l'école pour le présenter au concours inter-écoles.	S1 : Ma nouvelle école. p. 8	Se présenter/Présenter
	S2 : Mes camarades de classe. p. 16	Présenter Saluer/Prendre congé
	S3 : Mon métier d'élève. p. 24	Interroger Exprimer une préférence
2- Confectionner une affiche illustrant des consignes de sécurité routière pour la présenter à une autre classe.	S1 : Je suis piéton. p. 32	Demander/Donner des informations
	S2 : Je suis passager. p. 40	Affirmer Donner un ordre
	S3 : Je respecte le code de la route. p. 48	Donner un ordre Affirmer
3- Réaliser la fiche technique d'un arbre fruitier pour la présenter à l'exposition de la journée mondiale de l'arbre, le 21 mars.	S1 : Le coin vert. p. 56	Présenter Demander
	S2 : Au marché. p. 64	Saluer/Prendre congé Interroger/Répondre Accepter/Refuser
	S3 : La fête de l'arbre. p. 72	Interroger Donner des informations
4- Confectionner un dépliant illustré sur la préservation de l'environnement pour l'afficher dans la classe.	S1 : J'économise l'eau. p. 80	Interroger/Répondre Donner un ordre
	S2 : J'économise l'électricité. p. 88	Interroger/Répondre Donner un ordre
	S3 : Je protège mon environnement. p. 96	Interroger/Répondre Donner un ordre

M8

copy
By
10

Phonèmes	Textes de lecture	Comptines	Points de langue
[a] [i] [m] [n]	Ma nouvelle école	C'est la rentrée	La phrase Le nom propre Le pronom "Je" Nom propre/Nom commun
[ɔ] [e] [t] [d]	C'est mardi	Salut soleil!	Le genre Le présentatif Les indicateurs de temps Nom/pronom
[o] [l] [r]	Mes activités		La phrase interrogative
[p] [b] [y] [u]	En ville	En sortant de l'école	Article défini/Article indéfini L'impératif
[f] [v] [w]	En voiture	C'est plus sûr!	Le nombre La phrase impérative
[s] [z] [ɔ] [ɑ]	La circulation		L'impératif L'article défini Les chiffres et les nombres en lettres
[k] [g] [ã]	Les moineaux	La leçon	Le pronom interrogatif Le pronom complément
[ʃ] [ʒ] [õ]	Les fruits	La soupe aux légumes	Les indicateurs de lieu Le possessif
Révision des paires minimales	L'oranger Sais-tu que?		Les pronoms de conjugaison La ponctuation
[ɛ] [ɛ̃]	C'est l'heure de la toilette	L'éléphant se douche	Les pronoms interrogatifs Les indicateurs de temps
[j] [ø] [œ] [œ̃]	C'est la nuit	Le jour et la nuit	La formation des mots Les mots composés La phrase exclamative La ponctuation
[y] [ʏ]	Le trésor de Josig		

Les mots de la même famille



Les trois aiguilles d'or

Un jour, un horloger fabriqua une petite pendule aux aiguilles d'or. Il y en avait trois : la plus courte indiquait les heures, la plus longue comptait les minutes et la plus fine marquait les secondes!

Puis, l'horloger cacha sa pendule là où jamais personne ne pourrait la trouver.

Les gens vécurent alors au rythme du temps, jusqu'au jour où une terrible dispute éclata entre les aiguilles ...

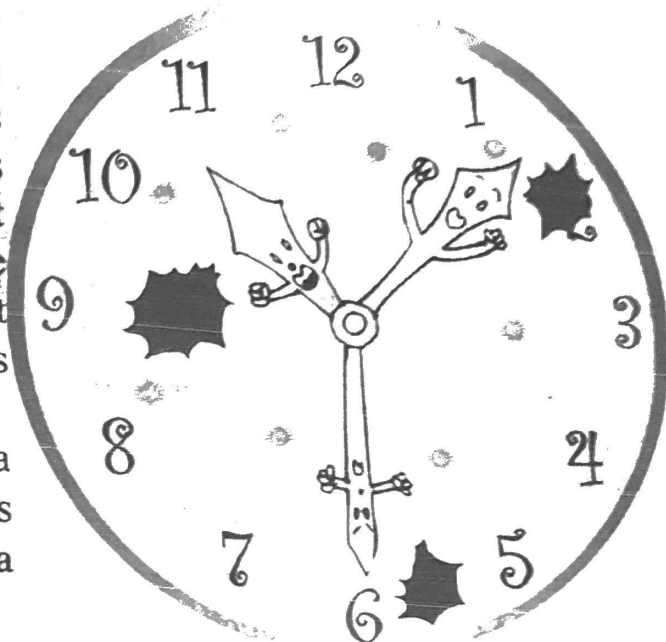
- Je fais plus de tours de cadran que toi, et plus vite! Je suis fatiguée, déclara l'aiguille des secondes.

La grosse aiguille, celle des heures, se mit à rire :

- C'est moi qui devrais me plaindre! Les hommes s'occupent plus des heures que des minutes ou des secondes.

L'aiguille des minutes se fâcha tout rouge :

- C'est moi la plus grande ici. Alors, j'ai aussi le droit de commander!



Finalement, les petites aiguilles d'or se mirent d'accord pour changer de place quand l'une ou l'autre serait fatiguée. Seulement voilà, l'horloger les avait fixées.

Impossible de bouger!

- Nous n'avons qu'à nous arrêter!

Les trois aiguilles cessèrent aussitôt de marquer le temps.

A cause de leur décision, toutes les horloges du monde ne surent plus du tout où elles en étaient! Et elles décidèrent d'agir :

- Puisque c'est comme ça, maintenant, nous sonnerons toutes les cinq minutes!

Les réveils et les montres, eux, choisirent de marcher à reculons.

- Quelle heure est-il? demandait un monsieur.

- Deux heures et demie! répondait un autre.

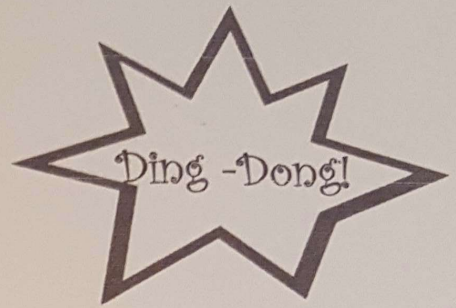
- Ah non! disait un troisième. Moi, j'ai une heure!

Quelle pagaille! La terre entière résonnait d'un tonnerre de « ding-dong »... Les gens se bouchaient les oreilles. Aucuns parents ne savaient à quelle heure réveiller son enfant. Les élèves arrivaient en retard à l'école... Les cours étaient trop longs, et les récréations trop courtes! Certains se croyaient un mardi de janvier, d'autres un mercredi de février! Bref, impossible de vivre!

C'est à ce moment-là qu'un petit garçon trouva la petite pendule et en ouvrit délicatement le couvercle. Aussitôt, il entendit rouspéter les petites aiguilles d'or.

- Holà, calmez-vous! leur dit-il. Si vous saviez la pagaille que vous causez! Et puis, qu'est-ce que c'est que ces histoires! Vous êtes aussi utiles les unes que les autres. Il faut des secondes pour faire une minute, comme il faut des minutes pour faire une heure et des heures pour faire une journée.

- Tu veux dire que nous sommes toutes les trois très importantes?





- Parfaitement!
- Je suis désolée, je ne savais pas. Alors, je veux bien à nouveau marquer le temps! annonça l'aiguille des minutes.
- Nous aussi! ajoutèrent les deux autres aiguilles.
- Mais comment savez-vous l'heure qu'il est?
- Ne t'inquiète pas, referme la pendule et ne dis jamais où tu l'as trouvée. Bientôt, tout redeviendra normal.

De retour chez lui, le petit garçon entendit toutes les horloges et pendules sonner en même temps.

Ensemble, avec celles du monde entier, elles reprenaient la bonne heure!

Depuis ce jour, les aiguilles d'or de la petite pendule ne se sont plus jamais arrêtées et la vie continue au doux tic-tac des secondes, minutes et heures réconciliées.



Conte de Daniel
Gauche
Revue Tobbogan



C'est la rentrée des classes. Tu es dans une nouvelle école. Tu la trouves grande et belle.

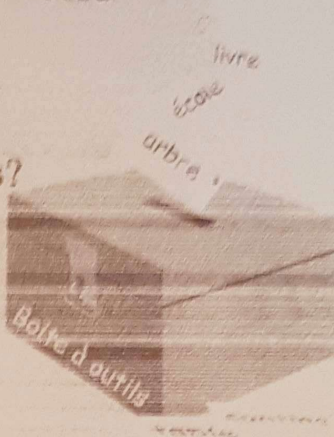
— Pour la décrire à ta petite soeur, réponds d'abord aux questions suivantes :

La nouvelle école est grande? petite?

Dans la cour, il y a des arbres? des fleurs?

Dans la cantine, il y a des tables? des chaises?

— Dis ce qui t'a plu dans la nouvelle école.
(Consulte la boîte à outils.)



— Pour commencer ton imagier, dessine ta nouvelle école sur une grande feuille.
(N'oublie-pas la cantine et la bibliothèque).

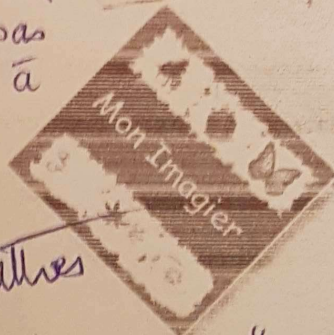
— Utilise des crayons de couleurs.

— Copie la phrase : Ma nouvelle école
sous ton dessin.

— seules les lettres e, b, a, n sont connues de l'élève.

l'élève n'est pas encore initié à

la graphie de ces lettres



— "l" et le "o" sera étudié à la page 24





1- Je copie le tableau sur mon cahier puis je classe les mots.
 vent - champ - novembre - décembre - chanter - rond - pompe - jambe -
 long - encore - content - sans - gens - gant - tomber - ranger - enfant.

an	am	en	em	on	om

2- Je copie les mots sur mon cahier puis je les relie pour faire des phrases.

la figue et la mangue le grenadier le coquelicot	a sont est	fleuri des pétales rouges des fruits
--	--------------------------	--

3- Je recopie sur mon cahier puis je complète avec **il / ils / elle / elles**.



4- Je complète avec les mots suivants : **rouge - orange - jaune**.

La mandarine est ...
 La tomate est ...
 Le melon est ...

5- Je complète les phrases sur mon cahier.

J'ai faim, je mange une



J'ai soif, je bois du



J'écris sur mon cahier



X Je n'oublie pas les majuscules et le point.
 En Algérie, on cultive de belles oranges.

J'écris

3 A P 2

Ag

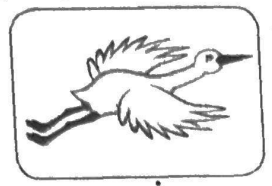
Séquence 3

J'écris les mots puis je barre les deux intrus.
linge - chignon - guignol - chignole - signe - signal - range.

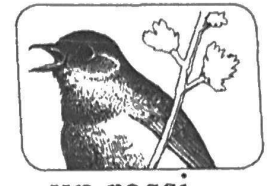
J'écris la syllabe qui manque gne - gneau - gnol.



un a...



une cigo...



un rossi...

Je recopie la phrase et je souligne en vert le mot qui dit de **qui** on parle.

Josig ramasse des cailloux blancs.

Sujet

- Je recopie la phrase et j'entoure en rouge le mot qui dit ce que fait le cygne.

Le cygne nage.

à aucun moment on ne parle de Verbe

- Je relie sur mon cahier chaque mot à son contraire.

loin	petit
beaucoup	méchant
grand	près
gentil	peu

Je copie les phrases sur mon cahier. Je n'oublie pas les lettres majuscules et je mets les points (. ? !)

Où est Josig
Josig ramasse des cailloux
Oh! les beaux cailloux

*comment savoir finir utiliser la ponctuation
? !*

J'écris sur mon cahier



adj.

Je construis une phrase avec les mots de mon choix.

Josig <i>Sujet</i> L'enfant Le petit garçon Il	<i>Verbe</i> ramasse cherche trie	du sable <i>cod</i> des cailloux des coquillages des galets	jaunes blancs bruns noirs
---	--	--	------------------------------------

Lecture et expression

Lire et écrire un conte.

Séquence 1 : Repérer des personnages.

Utiliser d'autres mots pour parler des personnages.

Séquence 2 : Repérer des événements importants.

Ordonner les différentes actions dans un récit.

Séquence 3 : Présenter les paroles des personnages dans un dialogue. Repérer les paroles des personnages.

Evaluation-Bilan.

Projet

1

Lire et écrire des textes différents.

Séquence 1 : Identifier et écrire une annonce.

Séquence 2 : Identifier et écrire une carte d'invitation.

Séquence 3 : Identifier une affiche.

Repérer les éléments essentiels d'une affiche.

Evaluation-Bilan.

Projet

2

Lire et écrire une comptine ou un poème.

Séquence 1 : Identifier une comptine, un poème.

Repérer des rimes et le rythme.

Séquence 2 : Repérer la ponctuation dans une comptine, un poème.

Ecrire à la manière de...

Séquence 3 : Jouer et fabriquer des mots.

Ecrire un poème.

Evaluation-Bilan.

Projet

3

Étude de la langue

Grammaire - Orthographe - Conjugaison - Vocabulaire

4 APn

An A ~~2~~ ~~3~~

Lire

Raconter

Communiquer

Dire

Expr



Je lis



La vieille dame a-t-elle acheté une voiture ?

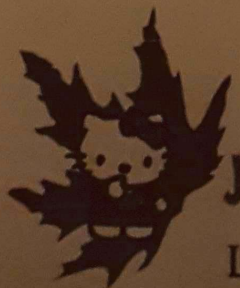
La voiture du fantôme

Il y a bien longtemps, une vieille dame avait bien du souci à cause d'un fantôme qui logeait dans le coffre de sa chambre. Tous les soirs, le fantôme sort du coffre et demande à la vieille femme d'allumer la télévision pour qu'il regarde les courses de voitures.

Un soir, il dit à la vieille dame de lui acheter une auto pour faire de la course sur l'autoroute. Le lendemain, elle lui achète une voiture rouge. Quel bonheur pour le fantôme ! Alors, il se met à chanter très fort. La vieille femme se fâche et lui dit de se calmer.

Depuis, toutes les nuits, il se promène en auto sur l'autoroute.

D'après E.REBERG .ROSY
« L'auto fantôme »
Ed. Bayard Jeunesse



Je reconnais

Le titre du texte :

JE REPÈRE LES POINTS DE LANGUE

Points de la langue

Titres des leçons

Grammaire

La phrase

Le texte. La phrase.
Des phrases pour interroger.
L'exclamation.
Phrase affirmative et phrase négative.
Les deux groupes dans la phrase : GN et GV.

Le nom

Le verbe dans la phrase.
Le groupe nominal.
Noms propres - noms communs.
Le singulier et le pluriel des noms.
L'adjectif qualificatif.

Le groupe verbal

Le groupe nominal sujet.
Le complément du verbe.
Le complément de lieu. Le complément de temps.

Orthographe

Les graphies

Ecrire le son [ɛ̃] «in».
Ecrire le son [ɛ] «è».
Ecrire le son [j] «ie», «ia».
Ecrire les sons cr - tr - cl - pl ...
Ecrire les sons [s] «se» ou [z] «ze».
Ecrire le son [k] «k» .
Ecrire le son [ɑ̃] «an», «en».
Ecrire le son [s] «se», «ce».
Ecrire les sons [g] «gue», [ʒ] «je».

Les signes

Les accents.
L'apostrophe.
Accord singulier ou pluriel dans le GN.
Accord du verbe avec le sujet.

Les accords

Conjugaison

Le verbe

L'infinifit du verbe.

Les personnes de conjugaison

Je, tu, nous, vous.

Il, elle, ils, elles.

Les temps des verbes

Le présent du verbe être.

Le présent du verbe avoir.

Le présent du verbe chanter.

Le futur des verbes en -ER (chanter).

Vocabulaire

Sens d'un mot

Définition.

Synonymie.

Famille de mots.

Préfixation in, im.

Formation des mots

Les mots-outils pour la localisation

yage.

e.



TABLE DES MATIÈRES

AAG

1^{er} Atelier de lecture : Lire une couverture de livre Pages 8 à 13 Découvrir le manuel de langue française Organiser son cartable					
Séquences	Actes de paroles	Dire/Écrire un son	Textes à lire	Apprendre à écrire	Production écrite
Projet n°1 : Lire et écrire un conte					
Séquence 1 Pages 16 à 29	Donner des renseignements sur une personne.	Identifier et écrire les graphies «cr »...	- Le secret de la maison. - Dans la forêt amazonienne.	- Repérer des personnages.	Compléter un court récit.
Pause - Évaluation, page 27					
Atelier de lecture : Découvrir des personnages dans les contes pages 28/29					
Séquence 2 Pages 30 à 43	Donner des renseignements sur un événement.	Identifier et écrire l'opposition S «se» et Z «ze».	- La voiture du fantôme. - Le crocodile et le chasseur.	- Repérer des événements importants. - Ordonner des actions dans un récit.	Organiser des « étiquettes » pour obtenir un récit.
Pause - Évaluation, page 41					
Atelier de lecture : Organiser un conte, pages 42/43					
Séquence 3 Pages 44 à 59	Donner un conseil, un ordre.	Identifier et écrire le son [k] «k».	- Un bon conseil. - L'interrogatoire.	- Présenter des paroles dans un dialogue. - Repérer les paroles des personnages.	Compléter des bulles d'une bande dessinée.
Situation d'intégration, page 55					
Évaluation - Bilan, pages 56/57					
Atelier de lecture : Lire et écrire une histoire, pages 58 /59					
Projet n°2 : Lire et écrire des textes différents					
Séquence 1 Pages 62 à 73	Exprimer la quantité.	Identifier et écrire le son [ɛ] «in».	- L'annonce. - Le chat perdu.	- Écrire une annonce.	Réaliser une affiche pour la fête de l'inter-écoles. (1ère étape)
Pause - Évaluation, page 73					
Atelier de lecture : Lire des magazines, pages 74/75					

TABLE DES MATIÈRES

A14

Séquences	Actes de paroles	Dire/Écrire un son	Textes à lire	Apprendre à écrire	Production écrite
Séquence 2 Pages 76 à 89	Exprimer des sensations.	Identifier et écrire le son [ɛ] «è»	- Au parc d'attractions. - Un déguisement magnifique.	- Écrire une carte d'invitation.	Réaliser une affiche pour la fête de l'inter-écoles. (2ème étape)

Pause - Évaluation, page 87

Atelier de lecture : Jeux pour lire et écrire, pages 88/89

Séquence 3 Pages 90 à 105	Se situer dans l'espace.	Identifier et écrire le son [j] «ie», «ia»	- Je suis célèbre. - Mon frère passe à la télévision.	- Identifier une affiche. - Repérer la place des éléments de l'affiche.	Réaliser une affiche pour la fête de l'inter-écoles. (3ème étape)
--	--------------------------	--	--	--	--

Situation d'intégration, page 102

Évaluation - Bilan, pages 103

Atelier de lecture : Je lis et je m'amuse avec des charades et des devinettes, pages 104/105

Projet n°3 : Lire et écrire une comptine ou un poème

Séquence 1 Pages 108 à 119	Demander quelque chose.	Identifier et écrire le son [ã] «an», «en».	- la pendule. - La lune. - L'eau. - Saison d'automne.	- Identifier un poème, une comptine. - Repérer des rimes.	Recopier un poème ou une comptine.
---	-------------------------	---	--	--	------------------------------------

Pause - Évaluation, page 119

Séquence 2 Pages 120 à 131	Demander la permission.	Identifier et écrire le son [s] «se», «ce».	- La chanson du rayon de lune. - les quatre éléments	La ponctuation dans les poèmes - écrire à la manière de...	Trier et recopier des poèmes.
---	-------------------------	---	---	---	-------------------------------

Pause - Évaluation, page 131

Séquence 3 Pages 132 à 145	Demander le temps qu'il fait.	Identifier et écrire le son [g] «gue», [ʒ] «je».	- Le jeu des mots. - Perlette, la goutte d'eau. - Le vent parle.	- Fabriquer des mots. - Ecrire un poème.	Ecrire à la manière de... une comptine.
---	-------------------------------	--	--	---	---

Situation d'intégration, page 143

Évaluation - Bilan, pages 144/145

PR4

Projet 1

Séquence 1

ANZ
NB

1. Lis à haute voix les mots suivants : Comment prononces-tu les sons en vert ?

asse maî esse se omène ès

2. Combien de lettres sont-ils formés chaque fois ?

3. Écoute le texte : repère les mots où tu entends les sons «er, tr, cl, pl».

4. Complète les mots des phrases suivantes par :

→ en scripte

Le maître entre dans la ...asse. La clé du ...acard est perdue. La craie et ...

→ en cursive

Les crans sont dans la ...ousse. La ...uite mouille nos cheveux.

cette liste est elle alphabétique ?

5. Lis les mots suivants et classe-les en liste. (tr), (pr), (er), (gl), (dr).

Un travail - Une préparation - Un crayon - Écriture - Un glaçon -

Un trap - Le prix - Un crayon - Une glace.

pour l'écriture

6. Recopie le tableau suivant et écris les mots de l'activité n°5 dans les cases qui conviennent.

Trouve d'autres mots dans le texte de la page suivante «Le secret de la maison» et écris-les dans ce tableau :

→ Texte à étudier en p 18

131





Je lis

ANS

ANS

Combien y a-t-il d'enfants ?



Le secret de la maison

Il était une fois une maison à vendre. Personne n'en voulait parce qu'elle était abîmée.

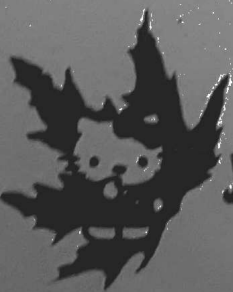
Un jour, des promeneurs, un père et trois enfants, se sont arrêtés devant elle et l'admirent. « Tu nous plais mais nous n'avons pas d'argent pour t'acheter », dit le père.

Au moment de partir, ils ont entendu une petite voix qui les appelle de l'intérieur de la maison. « Entrez ! Entrez ! », murmure la petite voix. « Avancez ! Avancez ! »

Les promeneurs entrent et ils trouvent un coffre qui leur dit : « Ouvrez-moi ». Le père cachée sous la poutre près de la cheminée. Le père prend la clé, ouvre le coffre. Surprise ! Le coffre est plein de pièces d'argent.

« Servez-vous », dit le coffre et allez acheter votre ma maison car vous l'avez aimée. »

D'après Michèle M...
« Je lis déjà » Ed. Fleurbaey



Je reconnais

Le titre du texte :

L'auteur :

Le titre du livre :





J'identifie

Je repère des personnages (2)

- 1 Dans le texte « la forêt amazonienne » : qui sont les personnages ?
Par quels groupes nominaux sont-ils désignés dans le texte ?
Par quels pronoms personnels ?
- 2 Observe la phrase du texte :
« Pour les aider, la cabane les emmène dans différents endroits de la terre. »
- ✎ Quel groupe nominal est remplacé par les mots soulignés dans cette phrase ?
 - ✎ Réécris cette phrase en mettant le groupe nominal à la place du pronom « les ». Que remarques-tu ?
- 3 Observe la phrase suivante :
« Le lendemain, elle lui achète une voiture rouge ... »
Quel est le groupe nominal qui est remplacé par « lui » dans la phrase du texte ?
« La voiture du fantôme » *c'est la première fois que l'élève voit ces notions*

Dans un texte pour éviter la répétition des groupes nominaux qui désignent les personnages, on utilise :

- ✎ Les pronoms personnels : **il, elle, ils, elles** quand c'est le **sujet du verbe**.
Exemple : « **Ils** entendent une petite voix »
- ✎ Les pronoms personnels : **le, la, les** quand c'est le **complément du verbe**.
Exemple : pour aider (les enfants) *pour les aider.*
- ✎ Les pronoms personnels : **lui, leur** quand c'est le **complément du verbe**.
Exemple : elle dit (au fantôme) de se calmer → elle **lui** dit de se calmer.

Je repère les mots-outils pour désigner les moments de l'histoire.

- 1 Quels sont les autres mots qui montrent les **différents moments de l'histoire** dans le texte « le secret de la maison ». Relève-les : où sont-ils placés dans le texte ?
- 2 Lis le texte « la voiture du fantôme » et dis à quoi servent les expressions écrites « **en gras** ».

Les mots-outils aident à organiser le déroulement d'un conte :

- ✎ Les différents moments de l'histoire sont indiqués par des mots comme :
tous les soirs, le soir, le lendemain, un jour, le matin...
- ✎ Ces mots sont placés au **début de chaque action importante**,



J'apprends à écrire

Je repère des personnages (2)

Séquence 1

YAP₂ A2
A2
A2

Dans le texte « Le secret de la maison », trouve les groupes nominaux placés par les pronoms « l' », « les » dans les deux phrases suivantes :

« Ils l'admirent. »

« Une petite voix les appelle. »

Dans le texte suivant, remplace les mots mis entre parenthèses par le pronom qui convient : **lui, les.**

Le roi croit que ses lunettes jouaient un mauvais tour (au roi). Il ôte (ses lunettes), il nettoie (ses lunettes) et replace (ses lunettes) sur son nez. Non, il ne s'est pas trompé. » (B. Friot)



Complète avec **il, elle, lui** ou **le** l'histoire suivante.

À partir de ce moment-là, Renardeau n'était plus le petit renard perdu. ... était l'enfant de la renarde et ... était sa maman. ... donnait à boire et à manger. Elle ... protégeait. ... apprenait tout ce qu'un renard doit savoir. »

Je repère les mots-outils pour désigner les moments de l'histoire.

Classe les mots-outils suivants en trois (3) colonnes.

bien longtemps – soudain – il était une fois – depuis – enfin – alors – tout à coup.

Début du conte

Milieu du conte

Fin du conte



Le résumé en désordre du conte de Blanche-Neige.

À l'instant, elle tombe sur le sol.

À tout à coup, elle voit une vieille dame qui s'approche de la fenêtre ouverte.

Aujourd'hui Blanche-Neige nettoie la maison des nains.

Un jour, la vieille sorcière lui donne une pomme bien rouge.

Depuis, les nains sont tristes.

Elle prépare leur repas.

Blanche-Neige en croque un petit morceau.

Remets les phrases dans le bon ordre

Souligne les mots qui t'ont aidé(e).



à réellement en la
à travers de l'histoire
notamment à ce



Production écrite

A22

A22

Pour former un recueil de contes, tu réaliseras une production écrite à la fin de chaque séquence du projet.

Dans ton « cahier de contes », tu vas écrire toutes les histoires que tu as lues dans ce projet et que tu as aimées. Ainsi, à la fin de l'année, tu auras un cahier plein d'histoires à lire ou à raconter à tes camarades de vacances.



A la fin de cette première séquence, tu dois imaginer un début au texte encadré.

Tu dois écrire deux (2) phrases pour raconter le début de l'histoire en utilisant les éléments suivants

deux personnages : Capucine, la petite fille et Cropulé, le chat ;
un lieu : une chambre ;
un moment : la visite du médecin ;

Pourquoi ne pas
opter pour des noms
algériens !!!

Tu recopies le titre qui te paraît convenir le mieux à cette histoire

- ☛ Capucine et son chat.
- ☛ Le chat en visite.
- ☛ Le chat médecin.

l'enfant a été très très
après une année de brayais

Le texte

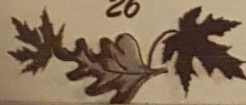
En revenant dans la chambre, après la visite chez le médecin, Capucine, la petite fille s'est endormie. Sa maman lit le journal. Moi, son chat préféré, j'accroche mes griffes sur la couverture et je m'étire ; puis je me mets en boule et je ronronne. Soudain, la porte de la chambre s'ouvre et l'infirmière est entrée. La maman pose son journal et moi, je me cache sous la couverture car les animaux sont interdits à l'hôpital.

D'après B. ROUER et C. HAHN

2

- ☛ Tu recopies le début du texte et le texte dans ton cahier de conte.
- ☛ Tu le décoreras avec des dessins pour fabriquer « ton livre de contes »

~~P141~~ 133



4 AP2

Production écrite

AP2

À la fin de cette troisième séquence :

A2

- Tu vas compléter les bulles de cette bande dessinée (BD) avec les paroles des personnages.
- Tu vas écrire une histoire à raconter.

A

- Observe les vignettes de la bande dessinée : elles racontent la rencontre du Petit Prince et du Renard. (A. de Saint-Exupéry - Le Petit Prince)
- Lis les paroles du Renard dans la colonne A, et celles du Petit Prince dans la colonne B.
- Dans les bulles, place les paroles de l'un et de l'autre dans l'ordre qui convient.

Comment passer du style direct (dialogue) au style indirect (narration) ?

A

- Bonjour, je suis là, sous l'arbre.
- Je suis un renard.
- Je ne peux pas jouer avec toi.
- Je ne suis pas apprivoisé.
- Tu n'es pas d'ici, que cherches-tu ?

B

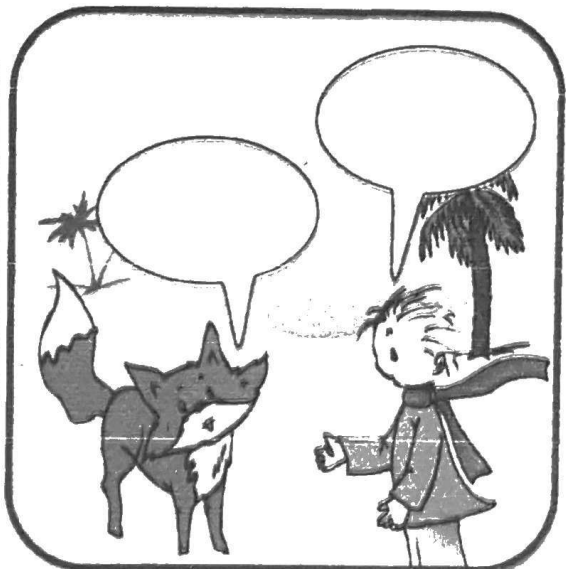
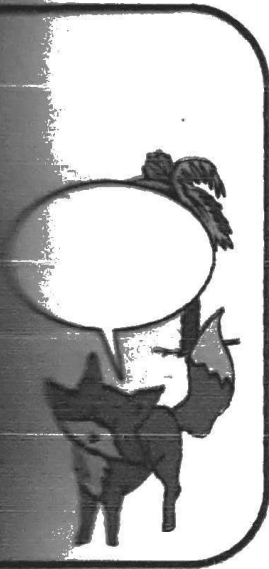
- Bonjour, qui es-tu ?
- Tu es bien joli.
- Viens jouer avec moi, je suis tellement triste.
- Ah ! pardon.
- Qu'est-ce que signifie « apprivoiser » ?

4 AP2

Projet 1

Séquence 3

Arg
2024



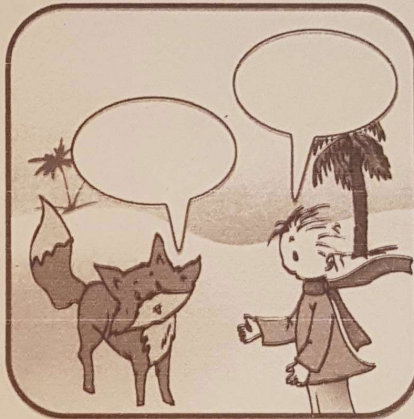
Aucune initiation n'a été faite pour expliquer
le passage d'un discours écrit à un discours

Projet 1

Séquence 3

4AP2

Aug
2024



Aucune initiation n'a été faite pour expliquer le passage d'un dit vous direct à un dit vous indirect

A partir de ces vignettes, écris un petit texte de cinq (05) phrases pour raconter l'histoire du Petit Prince et du Renard. (Aide-toi de la BD)



Le Petit Prince vient d'une autre planète. Il

.....

P142



55

138

4AP2

Evaluation - Bilan

Projet 1

Séquence 3

Voici des consignes de travail pour faire le bilan de ce que tu as appris dans ce projet. Trouve les réponses et vérifie-les dans ton livre ou dans ton cahier.

A 25

Je fais le point sur mes lectures : (je lis)

- 1 Retrouve les titres des contes et histoires que tu as lus parmi les titres suivants :
L'interrogatoire - Le Petit Prince - La voiture du fantôme - Bama, le crocodile.
- 2 Recopie les noms des livres qui contiennent les textes lus.
Je lis déjà - L'auto fantôme - C'est génial - Contes africains

Sur le fleuve Amazone - Mamie fait du vélo.

- 3 Quels sont les animaux cités dans les textes que tu as lus dans ce projet ?
- 4 Que dois-tu faire pour écrire un dialogue ?

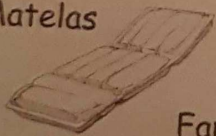
Par quelle

seuls ds phrases ont été produits !!!

Je fais le point sur mes productions écrites : (j'apprends à écrire)

- a- Écris les mots, puis découpe-les en syllabes.

Matelas



Fantôme



Crocodile



Serpent



Fleuve



- b- Les mots suivants sont dans les textes de lecture. Retrouve-les et complète-les par la syllabe qui manque.

deman... - malheu... - person... - télé...sion

- a- De combien de parties un conte est-il formé?
- b- Par quelles expressions, peut-elle commencer ?

Écris une ou deux expressions.

→ Quelles sont les balises ?

*de qui ?
sur qui ?*

4A92

Cahier d'activités Sommaire

26

~~Ag 14~~

Projet 1	Projet 2	Projet 3
S/1 : page 6 à page 15	S/1 : page 38 à page 47	S/1 : page 70 à page 79
Activités pour dire et écrire : page 6	Activités pour dire et écrire : page 38	Activités pour dire et écrire : page 70
Lecture systématique de sons et de lettres : page 7	Lecture systématique de sons et de lettres : page 39	Lecture systématique de sons et de lettres : page 71
Lecture/compréhension : pages 8 et 9	Lecture/compréhension : pages 40 et 41	Lecture/compréhension : pages 72 et 73
Vocabulaire : page 10	Vocabulaire : page 42	Vocabulaire : page 74
Grammaire : page 11	Grammaire : page 43	Grammaire : page 75
Conjugaison : page 12	Conjugaison : page 44	Conjugaison : page 76
Orthographe : page 13	Orthographe : page 45	Orthographe : page 77
Expression écrite : pages 14 et 15	Expression écrite : pages 46 et 47	Expression écrite : pages 78 et 79
S 2 : page 16 à page 25	S 2 : page 48 à page 57	S 2 : page 80 à page 89
Activités pour dire et écrire : page 16	Activités pour dire et écrire : page 48	Activités pour dire et écrire : page 80
Lecture systématique : de sons et de lettres page 17	Lecture systématique : de sons et de lettres page 49	Lecture systématique : de sons et de lettres page 81
Lecture/compréhension : pages 18 et 19	Lecture/compréhension : pages 50 et 51	Lecture/compréhension : pages 82 et 83
Vocabulaire : page 20	Vocabulaire : page 52	Vocabulaire : page 84
Grammaire : page 21	Grammaire : page 53	Grammaire : page 85
Conjugaison : page 22	Conjugaison : page 54	Conjugaison : page 86
Orthographe : page 23	Orthographe : page 55	Orthographe : page 87
Expression écrite : pages 24 et 25	Expression écrite : pages 56 et 57	Expression écrite : pages 88 et 89

140

Sommaire

A26 4AP2

Projet 1	Projet 2	Projet 3
S/3 : page 26 à page 35	S/3 : page 58 à page 69	page 90 à page 95
Activités pour dire et écrire : page 26	Activités pour dire et écrire page 58	« Petits poèmes à mémoriser » : page 90
Lecture systématique de sons et de lettres : page 27	Lecture systématique de sons et de lettres : page 59	
Lecture/compréhension : pages 28 et 29	Lecture/compréhension : pages 60 et 61	« Jouons avec les mots » : page 91
Vocabulaire : page 30	Vocabulaire : page 62	« Petite fabrique » de mots : page 92
Grammaire : page 31	Grammaire : page 63	
Conjugaison : page 32	Conjugaison : page 64	« Petite fabrique » de mots : page 93
Orthographe : page 33	Orthographe : page 65	Petit conte à lire et à dire : page 94
Expression écrite : pages 34 et 35	Expression écrite : pages 66 et 67	
Petit conte à lire page 36	Ecrire une invitation : page 68	Jouons avec les mots : page 95
Jouons avec les mots : page 37	Jouons avec les mots : page 69	

P127

Ce n'est pas un rappel - car seul l'ordre alphabétique a été donné en 3 AP ex 3 p. 85
C'est la fin que l'élève voit en 2 termes

est la première

4 AP2

A 25

Vocabulaire : Des lettres et des mots

- Rappel**
- 26 lettres forment l'alphabet français, il y a 6 voyelles (a, e, i, o, u, et y) et 20 consonnes. Toutes ces lettres aident à écrire les mots.
 - L'ordre des lettres dans les mots est important : une carte # une trace.
 - Le changement d'une lettre dans un mot donne un autre sens : un mo (objet) ; une poule (animal).

Je m'entraîne

Écris toutes les lettres de l'alphabet en écriture cursive et entoure les voyelles

.....

.....

Donne le nombre de consonnes dans les mots suivants.

Promeneurs Partir Ouvre Servir Fois
 Murmure Personne

a) Entoure les lettres qui changent dans les mots suivants.

Caché / Fâché - Poule / Boule - Mouche / Bouche - Maisons / Fa
 - Plein / Frein - Intérieur / Inférieur - Argent / Arpent.

b) Retrouve dans ces mots ceux que tu as lus dans le texte «Le secret maison», recopie-les.

.....

.....

a) Ecris les voyelles qui manquent dans les mots du texte « Dans la forêt amazonienne ».

Une c...b...n... m...g...qu... - Les tr...ncs d'...rbr...s - Des gr...nds c...s.
 - Un... b...rq...e - D...d...ns - La f...rêt ...maz...ni...nn...

b) Retrouve les lettres de l'alphabet selon l'ordre indiqué pour écrire phrase du même texte.

15 - 21 - 6 // 15 - 21 - 6 // 19 - 1 - 21 - 22 - 5 - 19 //

.....

135

4 AP 2

Projet 1

Grammaire : Le texte, la phrase Rappel

l'année dernière au 3^e AP

- Un texte est formé de phrases.
- Une phrase est un groupe de mots en ordre et qui a un sens.
- Une phrase écrite commence par une majuscule et se termine par un point (.)

Vu

quel ordre ?

Je m'entraîne

1 - Lis les phrases suivantes et recopie celles qui ont un sens .

« Phrases »	Phrases qui ont un sens
- Le buvard croque le bonbon.	-
- Petit Poucet et ses frères ont peur du loup.	-
- Le chat beaucoup souris.	-
- Les sept nains aident Blanche-neige.	-

2 - Place les mots dans l'ordre pour obtenir des phrases complètes :

* une galette - donne - la maman - à sa petite fille - . -

* le loup - le petit chaperon rouge - rencontre - dans la forêt - . -

* la grand-mère - le loup - a dévoré - . -

au lieu de l'histoire

* sauve - la grand-mère - le bûcheron - . -

3 - Détache les mots de chacune de ces phrases :

* Lepetitpoucetsèmelescailloux :

* Laforêtfaitpeurauxpetitsenfants :

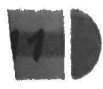
4 - a. Sépare d'un trait les quatre phrases du texte :

En allant dans la forêt, le Petit Poucet sème des cailloux blancs le soir venu, lui et ses frères ont peur du loup alors ils cherchent les petits cailloux blancs dans l'herbe au bout d'un moment, ils les retrouvent et tous ensemble, ils rentrent à la maison.

b- Écris le texte en mettant les majuscules et les points :

.....
.....
.....

P127



Grammaire : Le texte, la phrase

Rappel

- Un texte est formé de phrases.
- Une phrase est un groupe de mots en ordre et qui a un sens.
- Une phrase écrite commence par une majuscule et se termine par un point (.)

maman haiti en 4^{AP}

A28

Vu

A29

quel ordre ?



Je m'entraîne

1 - Lis les phrases suivantes et recopie celles qui ont un sens .

« Phrases »	Phrases qui ont un sens
- Le buvard croque le bonbon.
- Petit Poucet et ses frères ont peur du loup.
- Le chat beaucoup souris.
- Les sept nains aident Blanche-neige.

2 - Place les mots dans l'ordre pour obtenir des phrases complètes :

* une galette - donne - la maman - à sa petite fille - . -

* le loup - le petit chaperon rouge - rencontre - dans la forêt - . -

* la grand-mère - le loup - a dévoré - . -

* sauve - la grand-mère - le bûcheron - . -

3 - Détache les mots de chacune de ces phrases :

* Lepetitpoucetsèmelescailloux :

* Laforêtfaitpeurauxpetitsenfants :

4 - a. Sépare d'un trait les quatre phrases du texte :

En allant dans la forêt, le Petit Poucet sème des cailloux blancs le soir venu, lui et ses frères ont peur du loup alors ils cherchent les petits cailloux blancs dans l'herbe au bout d'un moment, ils les retrouvent et tous ensemble, ils rentrent à la maison.

b- Écris le texte en mettant les majuscules et les points :

.....

.....

.....

.....

A35

MAP 2

Conjugaison : L'infinitif du verbe

Rappel

- « partir » est l'infinitif du verbe.
- « faire », « finir », « manger »... sont d'autres infinitifs.
- Les verbes à l'infinitif peuvent se terminer par :

aucun de finit n'est donnée A29

aucun exemple.

-er, -ir, -re, -oir.

Je m'entraîne

terminaison 999 pour cette exercice de cette denomination 999.

Recopie l'infinitif des verbes soulignés : regarder, rire, devenir, promener

- Il promène leur chien.
- Elle regarde la télévision.
- Elle rit aux éclats.
- Nous deviendrons des champions.

Écris l'infinitif des verbes des phrases suivantes :

- Il tombe de son vélo.
- Ils cherchent le livre magique.
- Nous voyageons dans la cabane magique.
- Elle regarde la télévision.
- Tu achètes une voiture pour te promener.

Relie, par une flèche, le nom au verbe qui convient.

Noms

- * La marche
- * La promenade
- * La danse
- * La lecture

Verbes

- * lire
- * danser
- * promener
- * marcher

Retrouve l'infinitif des verbes soulignés.

- Cette année, nous partirons en vacances à la mer.
- Le maître-nageur interroge les enfants.
- Leïla ne nage pas.
- Elle ne plonge pas.
- Nous resterons à la maison.
- Maintenant il fait nuit, dépêchons-nous de rentrer à la maison.

[Signature]

Grammaire : Les phrases pour interroger

4AP2

Rappel

- La phrase interrogative sert à poser des questions.
- Elle se termine par un point d'interrogation (?).
- On peut dire : Est-ce que tu sais qui je suis ?
Ou encore : Sais-tu qui je suis ?
- Les mots : qui, que, quel, où, quand, comment, pourquoi servent à poser des questions. *(incomplet pour une interrogation)*

A 202 250

Je m'entraîne

1 - Retrouve les phrases interrogatives et coche d'une croix dans la case qui convient.

- * Où sont les deux enfants ?
- * Je suis dans la classe de 4^e A.P.
- * Bama veut manger le chasseur.
- * Est-ce que les promeneurs aiment la vieille maison ?

2 - Place le point d'interrogation à la fin des phrases interrogatives.

* Les sept nains se promènent dans la forêt..... Que voient-ils..... Ils rencontrent Blanche neige..... Où se trouve Blanche neige..... Elle s'est réveillée..... At-elle mangé la pomme.....

3 - Complète à l'aide des mots suivants : « Qui, pourquoi, où, quand »

à choix

Qui / oùest Cendrillon ?l'appelle-t-on Cendrillon ?
où / quandest-elle allée ?*Quand* a-t-elle perdu sa chaussure magique ?

pas d'apprentissage

4 - Ecris les questions aux réponses suivantes : / 3 choix

Réponses	Questions
- Le petit Poucet sème des cailloux blancs.	-
- Le petit Chaperon rouge rencontre le loup dans la forêt.	-
- Cendrillon se sauve du château pour retrouver la fée.	-
- Les deux enfants voyagent dans une cabine magique.	-

(2020)

138

4 AP2

A3A

Expression écrite

Lis le texte :

Un jour, Chico le petit chien est surpris de voir la lune croquée, il ne reste qu'un croissant dans le ciel. Il va réveiller Micha, le chat et lui demande : « Qui a croqué la lune ? » Le chat réfléchit et dit : « Peut-être la souris ou peut-être les oiseaux ! » « Non, non, c'est impossible, répond Chico. Quelques jours plus tard, la lune est redevenue toute ronde dans le ciel mais Chico se demande toujours « qui a croqué la lune ? »

(D'après Histoires pour enfants)



Exerce-toi :

a) Recopie la formule du début de ce conte.

*
*

b) Remplace cette formule par une autre qui a le même sens.

*
*

a) Combien il y a de personnages dans ce conte ?

*
*

b) Nomme-les.

* Il y a
*

Quel est l'événement ? Raconte ce qui se passe en deux phrases complètes.

.....
.....
.....

Choisis un titre pour ce conte et écris-le.

Chico et la lune

- Chico et Micha

- Qui a croqué la lune ?

Est-ce qu'on peut croquer la lune ? Explique ta réponse en deux ou trois phrases.

il sait raconter mais expliquer ? ? ?

.....
.....
.....
.....
.....

020)

A32



Mademoiselle Craie en Tête

Bonjour, je m'appelle Amine et je suis dans la classe de mademoiselle Craie-en-Tête. C'est une maîtresse très gentille mais un peu bizarre. Elle aime les sciences et les animaux sauvages. Elle se promène dans une voiture magique qui peut devenir un bateau ou un bus.



un prénom abstrait
très facile à retenir
pas de T dans le prénom



- 1 Qui parle dans ce texte ? Par quels mots se désigne-t-il ?
- 2 De qui parle-t-il ? Comment s'appelle-t-elle ?
- 3 Qu'est-ce qu'elle aime ?
- 4 Comment est-elle ?



- 1 Amine nous présente sa maîtresse d'école :
 - Quelles sont les phrases qu'il utilise pour la présenter ?
 - Répète ces phrases.
- 2 Les animaux du zoo sont malades : écoute et écris le nom des animaux et leurs petits bobos.

«Le crocodile a mal au nombril. L'éléphant a mal aux dents, Le chimpanzé a mal au nez. Les pauvres animaux, ont des petits bobos.» (V. Heuzé)

l'explication
avait-elle donné ?
seulement ?

Projet 1

Séquence 1

4 AP2
J'apprends à écrire

Je repère le début d'un conte

st-u le
quelques de l'algèbre
moyen ?
C'est pour si
c'est le
nom de

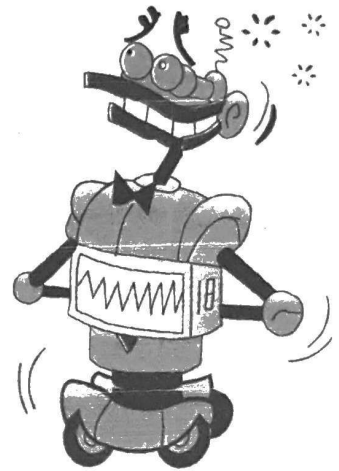
Comment s'appelle le monstre dans le texte suivant ? Où vit-il ?
Il est un monstre de placard. Il vit dans le placard de la cuisine. Il se nourrit de
des enfants. Quand ils ouvrent le placard, Rougou montre sa vilaine tête.»

Qui sont les deux personnages dans le passage suivant ?

Où est caché le robot ?

J'ai un robot. C'est moi qui l'ai fabriqué. Je ne le montre
à personne. Il est caché dans la chambre du fond. Mon
robot est grand, il est fort, il sait parler. J'aime sa voix.»

(B. Friot)



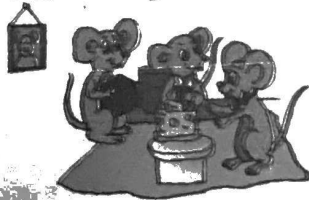
Je repère des personnages

Relève les autres mots qui désignent Zaza dans le texte.

Qui est désigné par « la vilaine bête » ?

Quel est le moment ?

l'anniversaire de Zaza, la petite souris. Elle se prépare à souffler sur les
les invités chantent très fort. Attiré par le bruit, le chat arrive et tous les
se sauvent. Seule, Zaza reste et fonce sur la vilaine bête pour sauver son
d'anniversaire.»



Quel est le prénom du bûcheron ?

Par quels autres mots est-il désigné dans ce texte ?

Quand se passe cette histoire ? Où ?

Chang est un bûcheron chinois. Un jour, dans la forêt, il perd sa hache. Il ne peut
couper du bois. Il se met alors, à pleurer. Un vieil homme apparaît. Le bûcheron
conte son malheur. Bien après, le vieil homme revient avec trois haches une en or,
en argent et une en acier et il les lui donne.»



5 AP2

P
R
O
J
E
T

LE CHOCOLAT ET LA SÉMANTIQUE

QU'EST-CE QUE LE CHOCOLAT ?

Ce qui pousse, ce n'est pas le chocolat, mais le cacaoyer : un arbre dont les fruits contiennent des graine de cacao. C'est en faisant sécher ces graines, en les faisant griller puis en les écrasant qu'on obtient la pâte de cacao.

Pour faire du chocolat, on mélange du sucre à cette pâte, puis on la fait cuire en remuant sans arrêt pendant trois jours ! Aujourd'hui, bien sûr, ce sont des machines qui font ce travail.

D'OÙ VIENT LE CHOCOLAT ?

Le cacaoyer ne pousse pas partout car il lui faut de la chaleur et de l'humidité. C'est en Amérique du sud et en Afrique qu'on le rencontre. Dès qu'on sut fabriquer le chocolat, il eut un grand succès. Mais seuls les rois, les princes, et les grands seigneurs pouvaient se l'offrir car il était très cher.

EST-IL BON OU MAUVAIS POUR LA SANTE ?

Les médecins s'aperçoivent vite que c'est un très bon fortifiant ; on le vend d'abord en pharmacie comme un médicament.

A petites doses, le chocolat est excellent pour la santé, grâce aux vitamines qu'il contient. Il donne de l'énergie aux enfants comme aux sportifs.

Michel MANIERE
LE LIVRE DE PARIS, Hachette 1993

COMPREHENSION:



- 1) Où pousse le cacaoyer ? pourquoi ?
- 2) Avec quoi fabrique-t-on le chocolat ?
- 3) Forme le nom d'action à partir des verbes suivants : sécher – fabriquer
- 4) « Les médecins s'aperçoivent vite que c'est un très bon fortifiant »
"S'aperçoivent" veut dire : découvrent - cherchent.
Recopie la bonne réponse.
- 5) «C'est en Amérique du sud et en Afrique qu'on le rencontre»
Que remplace le pronom personnel souligné ?
- 6) «Seuls les rois et les princes pouvaient se l'offrir.»
Réécris la phrase en mettant le verbe souligné au futur.

PRODUCTION ÉCRITE:

Tu veux que tes camarades utilisent les couffins traditionnels au lieu des sachets pour lutter contre la pollution.

Rédige un texte de 4 ou 5 phrases pour dire comment on fabrique un couffin.

où se le lien avec le texte étudié ?!

(p164)

séquence 3 - identifier une recette

PROJET 4

Étude de texte :

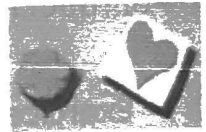
Fabriquer des tampons en mousse

I Matériel :

- Une feuille de mousse (éponge fine)
- Des bouchons de liège ou de plastique
- Des ciseaux
- Un stylo à bille à pointe fine
- Des tapis encreurs ou de la peinture

II Réalisation :

- Dessine des formes simples sur la feuille de mousse comme des cœurs, des fleurs, des feuilles ...
- Découpe les formes.
- Dessine la décoration intérieure de la forme à la pointe du stylo à bille (appuie très fort ou repasse plusieurs fois sur la mousse de façon à la creuser).
- Colle les formes sur des bouchons de liège ou de plastique. Si la forme est plus large que le bouchon, il faut la coller sur du carton avant de coller l'ensemble sur le bouchon.
- Laisse sécher les tampons.
- Encre les tampons en les pressant sur les tapis encreurs ou la peinture et déco.



COMPREHENSION:

1) Ce texte présente le mode de fabrication d'un :

- un masque - une fleur - des tampons en mousse.

Recopie la bonne réponse

2) « encre les tampons » veut dire :

- mettre de l'encre sur les tampons - Ranger les tampons.

Recopie la bonne réponse.

3) « dessiner la décoration intérieure » trouve le radical des mots soulignés.

4) « laisser sécher les tampons » justifie l'orthographe du verbe souligné.

5) « coller les formes sur des bouchons ». Réécris cette phrase à toutes les personnes de l'impératif.

PRODUCTION ECRITE:

A l'occasion de la fête de fin d'année, tu prépares un spectacle de marionnettes. Rédige un texte prescriptif en 2 parties dans lequel tu expliques à ton camarade comment fabriquer une marionnette



Je lis

Pourquoi aller si loin
alors que nous sommes si proches
des lieux d'aventure.

A 3/4

Par qui les personnages sont-ils attaqués ?



Dans la forêt amazonienne

Deux enfants, le frère et la sœur, voyagent dans une cabane magique. Ils sont à la recherche du LIVRE DES CONTES. Pour les aider, la cabane les emmène dans différents endroits de la Terre.

Un jour, la cabane s'arrête au cœur de la forêt amazonienne. Les deux enfants cherchent dans des troncs d'arbres, sous les grandes fougères.

Soudain, ils entendent un bruit de grandes ciseaux qui coupent : c'est une armée de fourmis géantes. Ils ont peur et ils courent vers le fleuve Amazone. Là, ils trouvent une barque. Ils montent dedans. « Ouf ! Ouf ! Sauvés », dit la fillette.

D'après Mary-Pope OSBORNE
« Sur le fleuve Amazone » Ed. Bayard Jeunesse



Je reconnais

- Le titre du texte :
- L'auteur :
- Le titre du livre :

Projet 1

35
A ~~125~~

Séquence 1

34

Voici trois contes célèbres. Tu les connais, relis-les,

puis complète le tableau suivant. *très amusants*

Titres

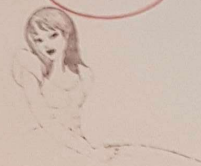
Le Petit
Chaperon Rouge

Blanche-Neige

Cendrillon

Éléments

Héros



Ce qu'il doit
faire

Apporter une
galette à sa
grand-mère.



Lieux

Amis

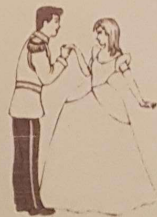


Les sept nains

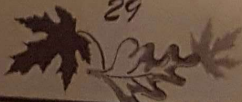
Méchants

Objets
magiques

La fin du
conte



Cherche un livre de contes à la bibliothèque. Choisis un conte, lis-le. Dans ton «album de contes», trace le même tableau et complète-le avec les éléments du conte choisi.



5AP2

A 38

TABLE DE

différent
du projet 1
du programme



n'existe pas dans
le programme

	SEQUENCE	P.	ACTES DE PAROLE	ORAL
1 FAIRE CONNAITRE DES MÉTIERS	PRÉSENTER UN MÉTIER	10		LE FILS DE SI ABDERRAHMANE
	DÉCRIRE LES DIFFÉRENTES ACTIONS RELATIVES A UN MÉTIER	20	- PRÉSENTER - INFORMER - DONNER SON AVIS	L'APICULTEUR
	DÉCOUVRIR L'UTILITÉ DES MÉTIERS	30		L'EBENISTE
2 LIRE ET ÉCRIRE UN CONTE	IDENTIFIER LA STRUCTURE NARRATIVE	44		LE CRAYON MAGIQUE
	IDENTIFIER LES PARTICULARITES D'UN CONTE	54	DONNER DES INFORMATIONS : - SUR DES EVENEMENTS - SUR DES PERSONNAGES	LE PETIT COQ NOIR
	FAIRE PARLER LES PERSONNAGES D'UN CONTE	64		C'ETAIT UN LOUP SI
3 LIRE ET ECRIRE UN TEXTE DOCUMENTAIRE	IDENTIFIER LE THEME D'UN TEXTE DOCUMENTAIRE	78		L'ELEPHANT
	REPERER LES INFORMATIONS ESSENTIELLES DANS UN TEXTE DOCUMENTAIRE	88	- DONNER DES INFORMATIONS - EXPLIQUER	LA POMME DE T
	RETROUVER UN PROCESSUS DE FABRICATION	98		DANS LA BOULA
4 LIRE ET ÉCRIRE UN TEXTE PRESCRIPTIF	IDENTIFIER UN TEXTE QUI PRESENTE DES CONSEILS	112	- EXPLIQUER	POUR GARDER BONNE SA
	IDENTIFIER UN MODE DE FABRICATION	122	- DONNER DES CONSEILS - DONNER DES ORDRES	POUR FABRIQUER MASQUE
	IDENTIFIER UNE RECETTE	132		LA CITRONN

(P 159)
152

4

S MATIERES

5 AP 20

	P.	LECTURE	P.	PRODUCTION ECRITE	P.	LECTURE SUIVIE	P.	RECITATION	P.
NE	10	UN METIER : SAUVER DES VIES	11	REDIGER UN COURT PARAGRAPHE POUR PRESENTER UN METIER	17	LE CROSS IMPOSSIBLE	18	LA CIGALE ET LA FOURMI	41
R	20	LE BOULANGER	21	REDIGER UN COURT PARAGRAPHE POUR PARLER DES ACTIONS RELATIVES A UN METIER	27	LE CROSS IMPOSSIBLE	28		
	30	LE TRAVAIL MANUEL	31	REDIGER UN COURT PARAGRAPHE POUR DONNER SON AVIS SUR UN METIER	37	LE CROSS IMPOSSIBLE	38	LES BEAUX METIERS	42
GIQUE	40	HISTOIRE DE BABAR	45	REDIGER LE DEBUT D'UN RECIT	51	LE CROSS IMPOSSIBLE	52		
NOIR	50	LE CHENE DE L'OGRE 1 ^{ERE} PARTIE	55	REDIGER LA FIN D'UN RECIT	61	LE CROSS IMPOSSIBLE	62	MENAGERIE	75
P SI BETE	60	LE CHENE DE L'OGRE 2 ^{EME} PARTIE	65	REDIGER UN DIALOGUE DANS UN RECIT	71	LE CROSS IMPOSSIBLE	72		
NT	70	LA POLLUTION DES OCEANS	79	REDIGER UN COURT TEXTE DOCUMENTAIRE	85	LE CROSS IMPOSSIBLE	86	POUR MA MERE	109
IE TERRE	80	LE SUCRE	89	COMPLETER LE TEXTE DOCUMENTAIRE AVEC LES INFORMATIONS PROPOSEES	95	LE CROSS IMPOSSIBLE	96	LA CHENILLE	110
ILANGERE	90	LES ABEILLES	99	REDIGER UN PROCESSUS DE FABRICATION	105	LE CROSS IMPOSSIBLE	106	J'AIME L'ANE	
DER UNE SANTE	100	GRIBOUILLE NE PREND PAS SOIN DE LUI	113	REDIGER UN TEXTE PRESCRIPTIF EN EMPLOYANT IL FAUT / IL NE FAUT PAS	119	LE CROSS IMPOSSIBLE	120	POUR FAIRE LE PORTRAIT D'UN OISEAU	143
QUER UN RUE	110	POUR FABRIQUER UNE TORTUE	123	REDIGER UN MODE DE FABRICATION A PARTIR D'UNE ILLUSTRATION	129	LE CROSS IMPOSSIBLE	130	LES HIBOUX	144
INNADE	120	L'ORANGEADE	133	REDIGER UNE RECETTE A PARTIR D'ILLUSTRATIONS	139	LE CROSS IMPOSSIBLE	140		

Page 159

5

Séquence 2 - identifier les particularités d'un conte



Production écrite :

La chèvre de Monsieur Seguin

*c'est la propriété
d'A. Traudet.
A39*

P
R
O
J
E
T



Monsieur Seguin avait une chèvre. Elle s'appelait Blanquette. Elle vivait avec son maître.

Un jour, en regardant par la fenêtre, elle voit la montagne, l'herbe et les fleurs.

- Comme on doit être bien là-haut, dans la montagne ! se dit-elle. Quel plaisir de courir et de brouter l'herbe fraîche !

Quand monsieur Seguin arrive, elle lui dit : « Ecoutez, monsieur Seguin. Je m'ennuie ici, laissez-moi aller dans la montagne !

- Mais, tu ne sais pas qu'il y a le loup dans la montagne ... ? répond monsieur Seguin. Que feras tu quand il viendra ?

- Eh bien ! je lui donnerai des coups de cornes.

Monsieur Seguin décide de l'enfermer dans l'étable.

Blanquette se sauve par la fenêtre. Dans la montagne, elle est heureuse. Elle gambade au milieu des arbres.

Pendant toute la journée elle s'amuse comme une folle au milieu des fleurs.

Soudain, à la tombée de la nuit, elle entend derrière elle un bruit. Elle se retourne et voit deux oreilles courtes et deux yeux luisants : C'est le loup ...

- Lis l'histoire ci dessus. Elle n'est pas finie. Imagine la suite en écrivant deux ou trois phrases pour dire ce qui s'est passé entre la chèvre et le loup.

Pas d'auteur. ???

N'oublie pas :

- d'utiliser l'articulateur qui convient
- de conjuguer les verbes au présent de l'indicatif.



Je corrige mon paragraphe :

Relis ton paragraphe et corrige-le à l'aide de la grille de réécriture suivante.

- 1 J'ai écrit deux phrases pour dire ce qui s'est passé.
- 2 J'ai écrit une phrase pour la fin de l'histoire.
- 3 J'ai utilisé l'articulateur qui convient.
- 4 J'ai mis les verbes au présent.

511 P 2

A40



Production écrite :

réaliser un fichier des animaux, rédige un texte de 4 à 6 phrases où tu présenteras un des animaux suivants : le dauphin - la vache - le chameau - le panda.

N'oublie pas de :

- mettre la ponctuation.
- donner un titre à ton texte.
- utiliser le présent de l'indicatif.
- utiliser la troisième personne du singulier.

P
R
O
J
E
T
.

Je corrige mon paragraphe :

mon paragraphe et corrige-le à l'aide de la grille de réécriture suivante.

J'ai écrit 4 à 6 phrases.

J'ai choisi un animal.

J'ai utilisé la troisième personne du singulier.

J'ai mis la ponctuation.

J'ai utilisé le présent.

J'ai donné un titre à mon texte.

154

C'est un métier qui ne compte plus des un boulangier un boucher une coiffeuse

Séquence 3 - retrouver un processus de fabrication



P R O J E T 3

Production écrite :

Projet 1 seq 2

A4A

As-tu un tisserand au travail?

Utilise les images suivantes pour rédiger un paragraphe de 5 ou 6 phrases dans lequel tu présenteras les différentes étapes de la fabrication du tapis.

D'abord on colore

Aide-toi de la boîte à outils.

verbes	noms
laver - nettoyer	la laine
filer - carder	le tapis
tondre - tisser	le mouton
recupérer - teindre	les fils

laine
puis on file la laine

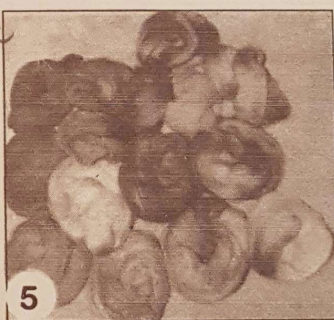
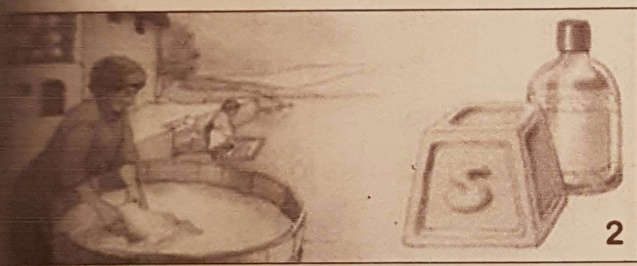


ou lave la laine

on colore la laine

N'oublie pas de :

- utiliser le présent de l'indicatif.
- utiliser le pronom personnel complément pour éviter la répétition du mot laine.

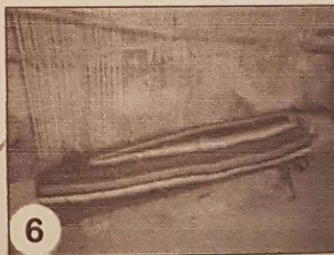


Je corrige mon paragraphe :

Relis ton paragraphe et corrige-le à l'aide de la grille de réécriture suivante.

- J'ai écrit cinq ou six phrases.
- J'ai présenté les différentes étapes.
- J'ai utilisé la boîte à outils.
- J'ai utilisé le présent de l'indicatif.
- J'ai utilisé le pronom personnel complément.

on tisse la laine pour fabriquer



Lire et écrire un texte documentaire (informatif)

Projet	Semaines	Séquence	1 ^{er} jour		2 ^e jour		3 ^e jour	
			Oral/ compréhension	Compréhension de l'écrit	Vocabulaire	Grammaire	Lecture suivie et dirigée	Conjugaison
III	17	1	Ecoute d'un enregistrement portant sur le texte documentaire (repérage des informations essentielles)	un texte documentaire	La définition d'un mot : l'utilisation du dictionnaire	Le pronom complément direct : le - la - les - l'	Texte fragmenté (1 ^{re} partie)	Conjugaison d'un verbe pronominal
			4 ^e jour		5 ^e jour		6 ^e jour	
			Orthographe	Entraînement à l'écrit	Dictee	Production écrite	Evaluation /remédiation	Réécriture
	18	1	Les homophones grammaticaux : a - as - à/es - est - et	Rédaction d'une phrase pour définir un mot en contexte	En relation avec les points de langue étudiés.	Selection et copie des informations essentielles dans un texte documentaire - 1 ^{er} jet	Prévoir des activités en fonction des besoins recensés	Production écrite : 2 ^e jet
			1 ^{er} jour		2 ^e jour		3 ^e jour	
			Oral/expression	Compréhension de l'écrit	vocabulaire	Grammaire	Lecture suivie et dirigée	
	19	2	Présentation d'une notion scientifique par les élèves à partir d'un support	Analyse / compréhension d'un texte documentaire	Définition d'un mot dans son contexte	La phrase déclarative + les formes affirmative, négative (ne... rien, ne... plus, ne... jamais)	Texte fragmenté (2 ^e partie)	Le futur des verbes des 1 ^{er} , 2 ^e groupes
			4 ^e jour		5 ^e jour		6 ^e jour	
			Orthographe	Entraînement	Poésie	Production écrite	Evaluation/	Réécriture

en relation avec les points de langue étudiés.

Selection et copie des informations essentielles dans un texte documentaire - 1^{er} jet

		4 ^e jour		5 ^e jour		6 ^e jour	
		Orthographe	Entraînement à l'écrit	Poésie	Production écrite	Evaluation/remédiati on	Réécriture
12		Le pluriel des mots en al et en ail (noms/ adjectifs)	Complétion d'un texte descriptif avec des adjectifs qualificatifs donnés	Restitution du poème	Rédaction de la situation finale d'un texte narratif 1 ^{er} jet	Prévoir des activités en fonction des besoins recensés	Production écrite : 2 ^e jet
13							
14							
Remédiation							
		1 ^{er} jour		2 ^e jour		3 ^e jour	
		Oral / Expression	Compréhension de l'écrit	Vocabulaire	Grammaire	Lecture suivie et dirigée	Conjugaison
15	3	Donner son point de vue sur une histoire racontée par un élève	Analyse d'un texte narratif avec passage descriptif	La suffixation (ement, age, tion, eur)	Les compléments circonstanciels (Cc lieu, temps, manière)	Texte fragmenté (3 ^e partie)	Imparfait des verbes : faire aller, dire, venir, vouloir, pouvoir, voir
16	3	Les accords en genre et en nombre dans le GN	Rédaction de deux à trois phrases pour décrire un objet, un animal ou une personne	En relation avec les points de langue étudiés.	Elaboration d'une fiche de lecture + production d'une phrase pour donner son avis sur un texte lu 1 ^{er} jet	Prévoir des activités en fonction des besoins recensés	Production écrite : 2 ^e jet

Evaluation sommative

où est le lien ?

pas d'indication textuelle argumentative 4

15/17

Le dialogue dans le récit

18/8 pas plus en change par le manuel.

1^{re} semaine : évaluation diagnostique

Projet	Semaines	Séquence	1 ^{er} jour			2 ^e jour			3 ^e jour				
			Oral/compréhension	Compréhension de l'écrit	Vocabulaire	Grammaire	Lecture suivie et dirigée	Conjugaison	Orthographe	Entraînement à l'écrit	Dictée	Production écrite	Evaluation/remédiation
1	2	1	Oral/compréhension	Compréhension de l'écrit	Vocabulaire	Grammaire	Lecture suivie et dirigée	Conjugaison					
			Présentation d'une BD	Présentation et analyse d'une BD	Champ lexical en relation avec la BD	Transformation de la phrase déclarative en phrase interrogative (avec adverbess interrogatifs)	Texte fragmenté (1 ^{re} partie)	Le présent de l'indicatif des verbes des 1 ^{er} et 2 ^e groupes					
	3	1											
			Le pluriel des mots (noms et adjectifs) en s et en x	Mise en ordre de 3 vignettes d'une BD	En relation avec les points de langue étudiés.	Complétion d'une à deux bulles (début de la BD) 1 ^{er} jet	Prévoir des activités en fonction des besoins recensés	Production écrite : 2 ^e jet					
			Oral / expression	Compréhension de l'écrit	Vocabulaire	Grammaire	Lecture suivie et dirigée	Conjugaison					
	4	2	échange verbal (dialogue)	le dialogue dans le récit	la famille de mots	les déterminants possessifs et démonstratifs	Texte fragmenté (2 ^e partie)	Le présent de l'indicatif : être et avoir					

(Passe) 147

- observer la couverture et les premières pages pour repérer : le titre, le nom de l'auteur, l'éditeur, l'illustration qui informent sur ce dont on va parler ;
- comparer différents livres pour découvrir les constantes.

2- Illustrer un conte

- présenter le texte d'un conte non illustré ;
- demander aux élèves de l'illustrer au fur et à mesure de la lecture.

3- Retrouver l'ordre de l'histoire :

textes et images dans le désordre

- lire un paragraphe et demander à l'élève de trouver l'image qui lui convient.
- lire les textes sous n'importe quel ordre puis demander aux élèves de retrouver l'enchaînement logique à partir d'indices.
- Les élèves expliquent leur façon de faire.

Mettre en scène un conte

Compléter un conte en inventant une histoire.

A partir d'une série d'illustrations, créer une histoire. Il y aura autant d'histoires que d'élèves.

- faire jouer.
- Enregistrer des contes
- utiliser les techniques de mise en scène

Faire raconter des contes par des élèves et les enregistrer pour les écouter ensuite.

- Créer un album (*seul ou en groupe*)
- Prendre une série d'images (*découpées dans des revues*) / cartes (*exemple : jeu des 7 familles*)

- choisir une famille
- créer des rôles pour chaque membre
- raconter
- dicter à l'enseignant qui écrit le texte
- illustrer le texte obtenu
- donner un titre
- signer l'histoire illustrée.

Bibliographie

- | | |
|----------------------------|-----------------------|
| - Le Petit Poucet | - Cendrillon |
| - Le Petit Chaperon rouge | - La Belle et la Bête |
| - La Belle au Bois dormant | - Peau d'Âne |

Pas de contes de
terroir vraiment
riches !!!

élèves établiront, peu à peu, une relation positive et complice avec le contenu de l'écrit.

La démarche d'un enfant lecteur (ce n'est valable qu'au cas où la langue est maternelle)

Cette démarche est guidée par un principe : "c'est aller du connu vers l'inconnu".

Deux approches se suivent et se complètent. Le message à découvrir est ~~le~~ **perçu** comme un tout et non comme une suite de mots à découvrir. Un questionnement s'en suit : pourquoi ce message ? A quoi va-t-il me servir ? Que vais-je pouvoir en faire ? Une première prise d'indices rapides (*format, mise en page, images...*) va permettre de restreindre le champ de l'inconnu. De nouvelles questions se posent pour de nouvelles hypothèses ? C'est un poème, une lettre, une histoire à raconter...

Une autre prise d'indices se fait pour répondre à ces questions. Les indices sont tous les signes, mots, lettres, morceaux de mots... inscrits dans le texte.

Tous les enfants ne relient pas les mêmes indices : ils n'ont pas les mêmes connaissances du monde, les mêmes représentations des choses. (*ou*)

Ce premier acte de lecture à travers un repérage d'indice constitue une approche globale, une approche visuelle. La lecture peut être totale ou partielle. Dans un cas comme dans l'autre, l'œil a discriminé le connu de l'inconnu.

Cette première approche du texte sera suivie d'une démarche analytique qui procédera par étape à :

- **une analyse sémantique** qui ciblera les mots, leurs sens, leur relation. Le jeu des couleurs est révélateur des catégories de mots et contribuera à un apprentissage implicite des catégories de la langue.
- **une analyse syntaxique** introduira un repérage sur des structures pertinentes pour la construction du sens. L'élève identifiera la structure et repérera ses caractéristiques par le jeu des couleurs.
- **une analyse phonétique** révélera à l'élève les caractéristiques de la langue française en termes de sons, lettres et mots-syllabes.

III- LES OPTIONS DIDACTIQUES

Les principes

La méthode "Le Monde de Didine" se fonde sur deux principes suivants :

1 • "Apprendre à apprendre"

La méthode met l'accent sur l'engagement de l'élève dans le processus d'acquisition de connaissances et de stratégies. Elle mise sur sa motivation (*la motivation étant le moteur de tout apprentissage*), sa sensibilité, sa curiosité, son besoin de comprendre et de communiquer et sur ses propres représentations du monde. Elle mise par ailleurs, sur sa capacité à revenir sur ses propres apprentissages.

1.1 • "Apprendre c'est agir"

Tous les apprentissages sont expérientiels. L'élève est directement concerné par l'acte pédagogique. Il remet en question ses représentations antérieures et confronte son savoir à celui des autres, l'améliore, cherche, découvre, agit, essaie, retourne sur les activités.

1.2 • "Apprendre, c'est agir seul et en groupe"

La méthode met en synergie les compétences du groupe-classe dans le cadre de la réalisation de projets. L'apport individuel contribue à un ouvrage collectif à usage utilitaire.

1.3 • "Apprendre doit avoir du sens pour l'apprenant".

Il s'agit d'apprendre pour de vrai dans des situations de communication qui rendent toutes les activités significatives.

1.4 • "Apprendre est un processus"

La méthode organise un apprentissage par étapes en usant de différentes approches et de différents moyens pour agir, réfléchir, retourner sur ses apprentissages, les réguler.

2- Apprendre une langue c'est apprendre à communiquer dans cette langue.

La méthode organise des situations de communication à travers lesquelles l'élève-apprenant construit des savoirs, des savoir-faire relatifs à la langue en question.

2.1 • Apprendre une langue c'est pratiquer des activités interactives :

écouter, dire, lire et écrire. n'est ce pas trop demander en 1^{er} année qui celle de l'ini

2.2 • Apprendre une langue c'est aussi connaître le monde et la diversité culturelle. (est-elle en rapport avec la langue et le pays d'origine)

1- ORIENTATIONS OFFICIELLES

1.1-Profil de sortie de 4^e A.P.

A l'oral : On attend de l'élève qu'il soit capable d'adopter une attitude d'étude sélective pour :

- identifier dans un texte entendu les paramètres d'une situation de communication donnée (qui ? quoi ? quand ? où ? pourquoi ?),
 - relever l'essentiel d'un message (informations précises),
 - identifier des supports sonores (comptine, historiette, conte, questionnaire) en s'appuyant sur les éléments prosodiques (pause, rythme, débit, accent, groupes de souffle) et sur le contenu.
- dire un énoncé de façon intelligible (prononciation et articulation),
- produire des énoncés pour questionner, interroger, demander de faire, donner une consigne,
- réagir dans un échange par un comportement approprié verbal et/ou non verbal,
- rapporter des propos entendus dans une situation de communication donnée,
- produire un énoncé pour s'insérer dans un échange,
- raconter un fait, un événement le concernant ou concernant autrui.

A l'écrit : On attend de l'élève qu'il soit capable de :

- identifier la correspondance graphie / phonie irrégulière,
- maîtriser le paratexte (éléments qui entourent le texte : titre, nom de l'auteur),
- maîtriser l'image du texte : sous - titres, paragraphe(s),
- utiliser la majuscule à bon escient,
- s'appuyer sur les mots connus en lecture pour comprendre un texte court,
- lire dans des graphies différentes : script, cursive, capitales,
- lire à voix haute avec une bonne diction,
- lire différents types de textes (comptines, récits, BD,...) de manière expressive,
- produire de courtes phrases en utilisant la ponctuation appropriée,
- produire de courts textes (quelques phrases) pour raconter et / ou pour décrire.

1.2-Compétences et Objectifs d'apprentissage

Nous rappelons ici les compétences et les objectifs énoncés dans le programme de 4^e AP.

la majuscule et
quasiement abrégée

Écrit - Production (écrire)

Compétences	Objectifs d'apprentissage
<p>Connaître les aspects grapho-moteurs du français.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Réaliser les gestes adéquats de l'écriture (tenue de crayon, position du cahier, du corps...) - Reproduire des lettres en respectant les normes d'écriture (forme des lettres, proportion des éléments, sens du traçage et ordre des étapes de réalisation). - Reproduire des graphèmes dans différents caractères (cursive/script, minuscule majuscule) → grande abrégée
<p>Activer la correspondance phonie-graphie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser le graphème correspondant au phonème. - Reproduire des mots, des phrases. - Utiliser une ponctuation simple. (le . : ;) - Produire un court énoncé en utilisant le vocabulaire acquis. - Combiner le <u>texte et l'image</u> (légende, titre) pour le montage d'un document.

recopiés

une seule activité pge 83
→ l'enfant doit "écrire" le mot
manquant mais aucune combi-
nais ou avec l'image

3.3- Evaluation

Évaluer n'est pas noter, comme on le croit trop souvent. L'enseignant n'évalue pas l'apprenant pour le sanctionner, le classer dans un niveau définitif par l'attribution d'une note ou d'une appréciation. Évaluer c'est identifier, déterminer et définir les lacunes de l'élève pour y remédier éventuellement. C'est aussi déceler ses capacités pour les améliorer et les développer. On n'évaluera que ce qu'on a enseigné. L'évaluation portera sur les compétences de l'élève à l'oral et à l'écrit, en rapport avec les objectifs visés. Elle sera régulière, accompagnant l'apprenant dans tout son cursus d'apprentissage : diagnostique au début, formative en cours de séquence et sommative à la fin.

en thème ou - Mais en pratique ???

*à étudier les
amblyeux (surliner la
2^e Année de l'élève?)*

Projet 4 : Réaliser un livret pour présenter un sport.

Séquences	Compétences	Objectifs
1	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser le système phonologique et prosodique du français. - Prendre la parole pour s'exprimer. - Construire le sens d'un texte écrit. - Produire un court texte documentaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - Segmenter la chaîne parlée. - Mémoriser des mots, des phrases, de courts textes. - Parler de son environnement immédiat (école, maison, quartier...). - Parler d'autrui. - Distinguer différents documents (livres, dépliant, journal, affiche...) en s'appuyant sur la présentation: couverture avec titre, table des matières, format. - Bâtir des hypothèses de sens à partir d'éléments visibles du texte: titre, nom de l'auteur, amorce de paragraphe, ponctuation, marque typographiques. - Organiser des informations dans une fiche technique.
2	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser le système phonologique et prosodique du français. - Prendre la parole pour s'exprimer. - Construire le sens d'un texte écrit. - Produire un court texte documentaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - Segmenter la chaîne parlée. - Mémoriser des mots, des phrases, de courts textes. - Parler de son environnement immédiat (école, maison, quartier...). - Parler d'autrui. - Distinguer des unités de sens dans un texte écrit. - Organiser des informations dans une fiche technique.
3	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser le système phonologique et prosodique du français. - Prendre la parole pour s'exprimer. - Connaître le système graphique du français. - Produire un court texte narratif. 	<ul style="list-style-type: none"> - Segmenter la chaîne parlée. - Mémoriser des mots, des phrases, de courts textes. - Parler de son environnement immédiat (école, maison, quartier...). - Parler d'autrui. - Maîtriser la correspondance phonie / graphie régulière. - Connaître la correspondance graphie/phonie irrégulière dans les mots usuels. - Ecrire quelques phrases pour raconter, pour décrire autour d'un thème donné.
4	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser le système phonologique et prosodique du français. - Prendre sa place dans un échange pour communiquer. - Construire le sens d'un texte écrit. - Produire un court texte - Produire un court texte documentaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - Segmenter la chaîne parlée. - Mémoriser des mots, des phrases, de courts textes. - Intervenir dans un échange pour répondre à une question simple. - Intervenir dans un échange pour poser une question, pour apporter des informations. - Repérer les indices textuels visibles (...) pour identifier les éléments de la situation de communication. - Distinguer des unités de sens dans un texte écrit. - Ecrire quelques phrases pour raconter, pour décrire autour d'un thème donné. - Organiser des informations dans une fiche technique.

Et de la manulo.
 (voir le document
 intervet)

4.2.1.2- Code de transcription de la langue française

La lecture et l'écriture sont reliées. Leur apprentissage constamment lié permet aux apprenants de construire progressivement le système d'écriture de la langue française.

Celle-ci présente des caractéristiques graphiques à enseigner aux élèves.

- la latéralisation : trajectoire gauche/ droite.
- la spatialisation : haut/bas (jambages, barres, hampes) pour former les lettres.
- les normes d'écriture dans le mot et dans texte (ligne, interligne, marge...).
- la typographie : cursive/scripte, majuscule /minuscule.
- le découpage des mots : les syllabes .
- les signes orthographiques : les accents, le tréma, le trait d'union, la cédille, l'apostrophe.
- les signes de ponctuation : le point, la virgule, le point d'interrogation, le point d'exclamation, les guillemets, les tirets, les deux points.

4.2.2- La progression phonologique

Pour l'apprenant en phase d'initiation, l'apprentissage des phonèmes du français se fait **par ordre de difficulté croissante**. Dans le cadre d'activités intégrées aux leçons de phonétique articulatoire et de lecture, chaque phonème est accompagné d'exemples. La plupart des phonèmes sont présentés par **opposition phonologique** pour une meilleure discrimination, et en fonction de leur **maîtrise en langue maternelle et en langue d'enseignement**.

Dans chaque apprentissage, on introduit **conjointement** consonnes et voyelles car ces dernières sont nécessaires à la prononciation des consonnes et à la fabrication du sens.

Progression dans l'apprentissage des phonèmes pour la 1^{ère} année primaire (2^e AP)

Le système phonologique français comprend :

- 16 voyelles
 - 3 semi voyelles
 - 17 consonnes
- } 36 phonèmes

3.2- A l'écrit

oui
↑

↳ doute

Écrit - Réception (déchiffrer et comprendre)

Compétences	Objectifs d'apprentissage
<p>Connaître le système graphique du français.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir les phonèmes, les graphèmes de la langue et leur correspondance. - Découvrir le sens de la lecture/écriture en français (latéralité). - Retrouver dans un texte des éléments connus : mots familiers, signes de ponctuation, majuscules... - Lire à haute voix une phrase, un court énoncé. <i>impossible</i>
<p>Construire le sens d'un message écrit</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Différencier les écrits par leur présentation (conte, comptines, bande dessinée...). - Bâtir des hypothèses de sens à partir d'éléments externes (illustrations, titre, présentation...) et d'indices textuels. - Connaître la fonction des signes de ponctuation (le point, la virgule, le point d'interrogation, le point d'exclamation et le tiret). - Reconnaître des signes, des mots, <u>des chiffres</u>. - Identifier la situation de communication (qui ?-à qui ? - quoi ? où ?- quand ?).

- **le choix de la pédagogie de projets :**

le projet, cadre intégrateur dans lequel les apprentissages langagiers oraux et écrits prennent tout leur sens, permettra la maîtrise d'une ou de plusieurs compétences. Dans ce cadre l'enseignant s'appliquera à choisir des sujets de projets qui touchent aux centres d'intérêt de l'enfant. Pour développer les projets il se référera à la démarche pédagogique explicitée dans le document d'accompagnement du programme.

- **le choix d'une approche contrastive :**

l'apprentissage du français langue étrangère, notamment en cette phase d'initiation, se fera par le contact des langues en prenant appui sur celles que les élèves connaissent déjà : arabe dialectal, arabe classique et tamazight (rappels, usage autorisé en cours de français, traduction, comparaisons ...).

1.3- Démarche pédagogique

Le projet est une nouvelle façon de travailler et de gérer le temps, l'espace, la classe et les apprentissages. Il se donne pour objectif l'élaboration d'une production matérielle, écrite ou orale. Il permet à l'élève de s'impliquer dans un travail de groupe et de recherche pour la réalisation d'un objectif collectif. Ce faisant, il est un facteur de socialisation et développe des savoir-faire importants: écouter les autres, travailler ensemble, classer des informations etc.

Le projet se déroule en séquences, chaque séquence permet d'atteindre des objectifs d'apprentissage. Tous les objectifs convergent vers la réalisation du projet. Décider d'un projet pour la classe suppose que soient pris en compte plusieurs paramètres : l'effectif de la classe, son profil (faible, hétérogène...), sa personnalité (calme, agitée, etc.), l'âge des élèves, leurs intérêts et les moyens dont on dispose.

L'ensemble des projets menés sur l'année s'efforcera de privilégier la dominante orale.

2- PROFILS D'ENTREE ET DE SORTIE

2.1- Profil d'entrée en 2^{ème} année primaire

L'élève de 2^{ème} année primaire est familiarisé avec le milieu scolaire (espace-classe, cour, école). Depuis déjà une année, il a commencé à exercer son métier d'élève. Il vit dans le groupe-classe où il a appris à établir des relations de camaraderie, dans un climat d'interaction quotidienne. Initié à la vie de groupe que l'espace classe induit, il réalise peu à peu sa socialisation et ses apprentissages.

1.2- Implications didactiques

Les implications didactiques qui en découlent sont les suivantes :

- la part importante accordée à l'oral :

- par le développement des qualités d'écoute/compréhension ;
- par la mise en place d'une prononciation-articulation des sons pour une bonne initiation à la lecture / écriture et la prise de parole dans l'échange langagier.

- la place de l'écrit comme instrument de communication :

- l'enseignement de l'écriture exigera la prise en compte de la gestuelle et de la forme du signe dans des activités spécifiques de graphisme ;
- l'acte d'écrire fera l'objet d'un entraînement régulier et méthodique à travers des activités d'écriture (essentiellement de la copie). Ces activités seront constamment liées aux activités de lectures ;
- la mise en place de la lecture articulera décodage et compréhension dans une pédagogie de construction du sens par hypothèses et anticipation. l'élève sera mis directement en contact avec la variété des textes oraux (dialogues, saynetes, contes, comptines, poèmes, chansons...) et les textes écrits (contes, dialogues, poèmes, correspondances...), qui seront autant que possible des documents authentiques.

la délimitation du champ disciplinaire :

Pour le palier, deux ensembles complémentaires, grammaire de texte et grammaire de phrase sont retenus :

- les faits de langue qui entrent en jeu dans la grammaire de texte c'est à dire tout ce qui donne sa cohérence à un texte (entre autres les connecteurs et les marques de l'énonciation). Dès qu'on apprend à lire et à écrire, on fait de la grammaire de texte.
 - les faits de langue qui assurent à la phrase sa grammaticalité (catégories de mots, groupes constitutifs de la phrase, accords...) et sa charge sémantique (choix lexical et ordre des mots...)
- en vue de la construction de la langue et de la construction du sens.

Pour la première année de français, les notions retenues seront abordées dans l'interaction et de manière implicite.

à l'écrit :

- connaître la correspondance phonie/graphie en français,
- prendre appui sur les mots connus pour comprendre l'essentiel d'un texte court,
- lire à haute voix un mot, une phrase, un court énoncé,
- identifier dés textes en s'appuyant sur des éléments visuels,
- reproduire des lettres, des mots, des énoncés simples,
- compléter un énoncé en introduisant des mots appris,
- répondre à une question par une phrase simple,
- utiliser une ponctuation simple.

3 - COMPETENCES ET OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Depuis quelques années déjà, on parle des compétences dans le milieu de l'éducation parce que l'accent est mis sur le développement personnel et social de l'élève. Le défi est de l'amener à utiliser ses savoirs pour réaliser des activités, tant sur les plans personnel et social que sur les plans scolaires et professionnel. Ceci implique nécessairement la mise en place d'un nouveau contrat didactique, la pratique d'une évaluation formative et l'ouverture aux autres disciplines. C'est donc dans la perspective d'une appropriation à la fois durable et significative des connaissances que s'impose l'entrée dans les programmes par les compétences. La compétence est un ensemble de savoirs, savoir faire et savoir être.

Elle se démultiplie en autant d'objectifs d'apprentissage que nécessaire. L'objectif d'apprentissage permet d'identifier des actions pédagogiques précises, adaptées à un niveau déterminé. C'est un instrument fonctionnel intégré dans la logique de mise en place d'unités d'enseignement/apprentissage (séquences). C'est à partir des objectifs d'apprentissage identifiés que se dégage le dispositif d'enseignement/apprentissage sur la base du triptyque : contenus, activités, tâches. Les compétences sélectionnées couvrent les quatre domaines : oral/réception, oral/production, écrit/réception et écrit/production. Ces compétences se démultiplient en objectifs d'apprentissage.

↑ 3^e
 Au plan **psychologique**, l'enfant de 7-8 ans se caractérise par un goût prononcé pour les activités ludiques. Si sa capacité d'attention reste limitée dans la durée, son esprit de curiosité prédomine et le porte vers le savoir dans des domaines variés. C'est là un atout majeur pour la construction des apprentissages.

↑ Usquels
 Au plan **pédagogique**, l'enseignement d'une première langue étrangère se fonde sur les acquis antérieurs de l'élève. Ce dernier a déjà des compétences de lecture, d'écriture et de communication en langue d'enseignement. Il est conseillé de faire référence, sans cesse, à ses acquis linguistiques antérieurs (scolaires et extra-scolaires). Cet apprentissage se module par rapport aux capacités de réception et de production de l'élève.

2.2- Profil de sortie de la 2^{me} année primaire

À la fin de la première année de français, l'élève aura développé des compétences d'écoute/réception et des compétences d'expression à l'oral de même qu'il aura commencé à aborder l'écrit. Il aura construit de nouveaux savoirs par **reproduction et simulation** dans le cadre des activités au sein de la classe qui constitue le contexte d'immersion privilégié. Il se sera familiarisé aussi avec la lecture – à partir de textes courts adaptés à sa sensibilité et à son âge (7/8 ans) – et avec l'écriture, en (re)produisant quelques phrases à partir de situations signifiantes et diversifiées.

On attend de l'élève qu'il sache ↙

à l'oral :

- reconnaître les phonèmes de la langue,
- réaliser correctement les phonèmes de la langue, → oralement
- reproduire des énoncés en respectant le schéma intonatif,
- identifier qui parle et de quoi dans une situation de communication simple,
- rapporter des faits simples de sa vie quotidienne en utilisant un vocabulaire appris,
- répondre efficacement à un message verbal simple,
- prendre sa place dans un échange à deux pour se présenter et parler de soi.

↑ 3^e
 Au plan psychologique, l'enfant de 7-8 ans se caractérise par un goût prononcé pour les activités ludiques. Si sa capacité d'attention reste limitée dans la durée, son esprit de curiosité prédomine et le porte vers le savoir dans des domaines variés. C'est là un atout majeur pour la construction des apprentissages. *nohe*

↑ *Usquels*
 Au plan pédagogique, l'enseignement d'une première langue étrangère se fonde sur les acquis antérieurs de l'élève. Ce dernier a déjà des compétences de lecture, d'écriture et de communication en langue d'enseignement. Il est conseillé de faire référence, sans cesse, à ses acquis linguistiques antérieurs (scolaires et extra-scolaires). Cet apprentissage se module par rapport aux capacités de réception et de production de l'élève. → *Usquels*

2.2- Profil de sortie de la 2^{ème} année primaire

↑ *a renfermé*
 A la fin de la première année de français, l'élève aura développé des compétences d'écoute/réception et des compétences d'expression à l'oral de même qu'il aura commencé à aborder l'écrit. Il aura construit de nouveaux savoirs par reproduction et simulation dans le cadre des activités au sein de la classe qui constitue le contexte d'immersion privilégié. Il se sera familiarisé aussi avec la lecture – à partir de textes courts adaptés à sa sensibilité et à son âge (7/8 ans) – et avec l'écriture, en (re)produisant quelques phrases à partir de situations signifiantes et diversifiées.

On attend de l'élève qu'il sache ↙

à l'oral :

- reconnaître les phonèmes de la langue,
- réaliser correctement les phonèmes de la langue, → *oralement*
- reproduire des énoncés en respectant le schéma intonatif,
- identifier qui parle et de quoi dans une situation de communication simple.
- rapporter des faits simples de sa vie quotidienne en utilisant un vocabulaire appris,
- répondre efficacement à un message verbal simple,
- prendre sa place dans un échange à deux pour se présenter et parler de soi.

Séquence 3 - découvrir l'utilité des métiers

P R O J E T

Étude de texte :

Dans notre jardin, mon père cultive des roses blanches et rouges. Elles ont une odeur merveilleuse. Le jardinier vient une fois par semaine pour tailler la haie du jardin. A chaque fois, mon petit frère veut l'aider, mais le jardinier dit que c'est trop dangereux. Alors mon père lui propose d'arroser les fleurs à sa place.

COMPREHENSION:

1) De quel métier s'agit-il dans ce texte ?

2) Voici une liste d'actions :

- Tailler la haie
- Arroser les fleurs
- Cultiver les roses

Fais correspondre chacune d'elles à un personnage du texte.

3) Relève du texte deux mots de la même famille.

4) « Elles ont une odeur merveilleuse ».

Donne un synonyme du mot souligné.

5) « Le jardinier vient une fois par semaine. A chaque fois mon petit frère veut l'aider ».

Réécris les phrases avec les transformations proposées :

« Les jardiniers une fois par semaine. A chaque fois, nous l'aider ».

6) Mets au féminin le GN souligné :

Le jardinier cultive les roses.

..... cultive les roses.

PRODUCTION ECRITE:

Pour réaliser un album sur les métiers, tu dois présenter en 4 phrases un métier de ton choix. Parle des actions qu'il faut faire pour l'exercer et donne ton avis pour montrer l'utilité de ce métier.



Production écrite :

Dans la séquence 1, tu as présenté un métier.

Dans la séquence 2, tu as parlé des actions qui permettent d'exercer ce métier.

Prends ton texte. Il contient deux paragraphes.

Complète-le par une phrase dans laquelle tu montreras l'utilité de ce métier

et non pas son avis.

Je corrige mon paragraphe :

Lis ton paragraphe et corrige-le à l'aide de la grille de réécriture suivante :

1 **J'ai** construit deux phrases déclaratives.

2 **J'ai** présenté les actions qui permettent d'exercer ce métier.

3 **J'ai** mis les majuscules au début de chaque phrase.

4 **J'ai** mis la ponctuation.

5 **J'ai** conjugué convenablement mes verbes au présent.

6 **J'ai** montré l'utilité de ce métier.

SAP2

P
R
O
J
E
T
3

Étude de texte :

ÇA POUSSE ET ÇA SE MANGE

QU'EST-CE QUE LE CHOCOLAT ?

Ce qui pousse, ce n'est pas le chocolat, mais le cacaoyer : un arbre dont les fruits contiennent des graine de cacao. C'est en faisant sécher ces graines, en les faisant griller puis en les écrasant qu'on obtient la pâte de cacao.

Pour faire du chocolat, on mélange du sucre à cette pâte, puis on la fait cuire en remuant sans arrêt pendant trois jours ! Aujourd'hui, bien sûr, ce sont des machines qui font ce travail.

D'OÙ VIENT LE CHOCOLAT ?

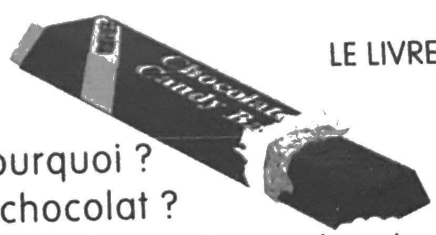
Le cacaoyer ne pousse pas partout car il lui faut de la chaleur et de l'humidité. C'est en Amérique du sud et en Afrique qu'on le rencontre. Dès qu'on sut fabriquer le chocolat, il eut un grand succès. Mais seuls les rois, les princes, et les grands seigneurs pouvaient se l'offrir car il était très cher.

EST-IL BON OU MAUVAIS POUR LA SANTE ?

Les médecins s'aperçoivent vite que c'est un très bon fortifiant ; on le vend d'abord en pharmacie comme un médicament.

A petites doses, le chocolat est excellent pour la santé, grâce aux vitamines qu'il contient. Il donne de l'énergie aux enfants comme aux sportifs:

Michel MANIERE
LE LIVRE DE PARIS, Hachette 1993



COMPREHENSION:

- 1) Où pousse le cacaoyer ? pourquoi ?
- 2) Avec quoi fabrique-t-on le chocolat ?
- 3) Forme le nom d'action à partir des verbes suivants : sécher - fabriquer
- 4) « Les médecins s'aperçoivent vite que c'est un très bon fortifiant »
"S'aperçoivent" veut dire : découvrent - cherchent.
Recopie la bonne réponse.
- 5) «C'est en Amérique du sud et en Afrique qu'on le rencontre»
Que remplace le pronom personnel souligné ?
- 6) «Seuls les rois et les princes pouvaient se l'offrir.»
Réécris la phrase en mettant le verbe souligné au futur.

PRODUCTION ECRITE:

Tu veux que tes camarades utilisent les couffins traditionnels au lieu des sache pour lutter contre la pollution.

Rédige un texte de 4 ou 5 phrases pour dire comment on fabrique un couffin.