

## **La compétence langagère écrite et le concept de « projet » dans les nouveaux manuels de français du cycle moyen**

**Nabila BENHOUHOU**  
*ENS/LSH de Bouzareah*

### **ملخص**

نتطرق في هذا المقال إلى تحليل مشروعين تربويين موجودين في الكتب المدرسية الخاصة بتعليم اللغة الفرنسية في إطار الإصلاح وقد تبين لنا أنّ هذه الكتب لا تأخذ بعين الاعتبار التعليمات الرسمية التي ينصّ عليها الإصلاح الجاري منذ سنة 2000.

En Algérie, la mise en place de la réforme du système éducatif à la suite des réformes institutionnelles qu'a connues le pays au début des années 2000 a vu naître de nouveaux programmes pour toutes les disciplines enseignées dans le cadre scolaire, avec entre autres les langues étrangères et plus précisément le français.

Les nouveaux programmes pour l'enseignement du français sont mis en place dès avril 2003, notamment pour la première année du cycle moyen<sup>1</sup>, cycle qui devra compter quatre années au lieu des trois du cycle fondamental. Les objectifs de l'enseignement du français en première année du cycle moyen visent «à développer chez l'élève, tant à l'oral qu'à l'écrit, l'expression d'idées et de sentiments personnels au moyen de différents types de discours.»<sup>2</sup> En effet, de nouveaux concepts sont introduits pour la première fois, les notions de *discours*, de *compétence* et de *projet*. Les formes de discours retenues sont les discours narratif, descriptif, explicatif et argumentatif. C'est la notion organisatrice centrale qui recouvre à la fois l'enjeu et la séquentialité dominante telle qu'elle a pu être décrite dans les travaux de linguistique sur les typologies (J-M Adam, 1992, 2004, 2005). La langue y est envisagée dans sa dimension communicative, elle ne sera donc pas étudiée en tant que *système*<sup>3</sup> mais au service de *pratiques langagières* proposées sous forme d'*interactions verbales* qui mettent en avant l'importance de l'*énonciation*, du *destinataire* et de la *situation*. L'apprentissage se fait selon *l'approche par compétences* dont les contenus sont posés en termes d'«*objectifs d'apprentissage*» inscrits dans la démarche de *projets*.

Le projet a pour objectif l'élaboration d'une production matérielle écrite ou orale qui se réalise en étapes appelées *séquences*, chacune développant un ou des objectifs d'apprentissage aussi bien en réception qu'en production.

Dans les pratiques de la classe, le déroulement de la séquence se réalise en trois étapes :

- des séances de compréhension partent de supports écrits,
- des séances de manipulations linguistiques traitent d'éléments linguistiques en liaison avec les supports d'entrée et la production attendue.

- des séances appelées «*entraînement à l'écrit*» aboutissent à la production écrite liée à l'objet de la séquence.

Nous proposons d'analyser un projet de chacun des manuels de 1<sup>ère</sup> et de 4<sup>ème</sup> année moyenne afin de voir comment s'organise le projet, quel(s) contenu(s) il met en place, comment s'organisent la progression et le développement de la compétence langagière écrite.

## Les manuels du cycle moyen

Les quatre manuels du cycle moyen présentent chacun trois projets, chaque projet se répartit en trois séquences. Rappelons que pour chaque année du cycle, les contenus focalisent l'enseignement sur les typologies textuelles

### 1- Le manuel de 1<sup>ère</sup> A.M (2005)

Nous présentons dans le tableau suivant, le projet 4 intitulé «*Je participe à l'élaboration d'un recueil de recettes de cuisine que j'exposerai à la bibliothèque de l'école*» (p. 112-188), avec le contenu de chacune de ses trois séquences :

#### Commentaire

La lecture horizontale et verticale de ce tableau nous conduit à soulever un certain nombre de remarques :

- L'objectif des deux premières séquences se limite à l'*identification*, or, nous estimons que l'objectif d'une séquence ne doit pas seulement se limiter à *identifier* mais à *élaborer* la rédaction d'une partie du texte du projet. Il est vrai que le projet s'intitule «*je participe à l'élaboration d'un recueil de recettes de cuisine*», mais la lecture du contenu de la dernière colonne des deux premières séquences nous oriente vers la rédaction d'une partie du projet («*écrivez une page sur les bonnes manières*», «*dresse la liste des recommandations et des interdits...*», colonne 5) copiée sur un modèle, les conceptrices du manuel ont dû se baser sur un modèle d'ouvrage de recettes de cuisine (parmi tant d'autres) qui commence par un inventaire de «bonnes manières».

- Concernant l'activité 1 de l'*atelier d'écriture* de la séquence 1, aucune indication méthodologique n'aide le scripteur à rédiger un texte sur le thème «*s'asseoir à table*», l'objectif visé n'est autre que la copie du modèle du texte d'entrée (colonne 3), d'autant que l'objectif d'apprentissage de la séquence est «*identifier un texte prescriptif*».

- Le champ lexical de «*la politesse*» (Séquence 1, colonne 4) n'instaure aucun lien avec l'objectif du projet.

- Le thème des «*recommandations et des interdits se rapportant à la manière d'accueillir les invités*» (séquence 2, colonne 5), rejoint celui de la séquence 1, mais pas le projet dans sa globalité. Si l'objectif du projet est la rédaction de recettes de cuisine, les thèmes des séquences 1 et 2 sont, à notre sens, hors sujet.

- Le thème de l'*expression orale* de la deuxième séquence (colonne 2), «*la journée internationale pour la tolérance*» n'établit aucun lien, ni avec le thème de la séquence, ni avec le thème du projet, ni avec l'objectif d'apprentissage de la séquence («*identifier les caractéristiques du texte prescriptif*»).

Nous irons jusqu'à dire qu'il y a une contradiction entre l'entrée de la séquence «*la tolérance*» et la sortie de la séquence, «*dresse la liste des recommandations et des interdits se rapportant à la manière d'accueillir les invités.*».

- Nous relevons une deuxième contradiction entre l'objectif d'apprentissage de la deuxième séquence («*identifier les caractéristiques d'un texte prescriptif*») et la maîtrise d'un savoir-faire au bout de la séquence («*maintenant tu sais écrire un texte prescriptif*»), l'**identification** est une opération qui ne permet nullement d'assurer un **savoir-faire**.

- Dans la rubrique «*des outils linguistiques*» de la séquence 2 (colonne 4), il est question d'apprendre à l'élève à former des noms avec les suffixes «-eur», «-euse», «-iste», mais aucun des mots sélectionnés pour les exercices n'entre dans la sphère sémantique et/ou lexicale des recettes de cuisine, comme le contenu des deux exercices suivants :

- exercice 1, p.124 : «*vendre, échanger, diriger, travailler, enseigner, chercher, habiter, manifester, fabriquer, conduire, chanter, inventer, créer*»

- exercice 2, p. 124 : «*pompe, garage, la métallurgie, l'ophtalmologie, l'éditorial, journal.*». C'est-à-dire qu'il n'y a pas de mots qui relèvent du champ lexical de la cuisine ou du champ sémantique de «*recette de cuisine*», nous les retrouvons seulement dans la dernière séquence (colonne 4).

- Ce n'est que dans la dernière séquence, que nous retrouvons l'objectif d'apprentissage du projet (séquence 3, colonne 1). Si l'objectif d'apprentissage de cette séquence est d'«*apprendre à écrire un texte prescriptif*», pourquoi mettre dans la séquence qui précède : «*maintenant tu sais écrire un texte prescriptif*» (séquence 2,

colonne 5 : *atelier d'écriture*), il y a un dysfonctionnement dans la progression entre les séquences.

- La dernière partie du projet stipule de *rédiger une recette de cuisine*, par conséquent, le lecteur reste perplexe sur la nature de ce recueil : s'agit-il d'un recueil collectif, c'est à dire rédigé par l'ensemble des élèves de la classe ou d'un recueil individuel ?

S'il s'agit d'un recueil individuel, l'élève aura rédigé *une seule* recette de cuisine, son recueil sera donc constitué :

- *d'une page sur les bonnes manières à table,*
- *d'une liste de recommandations et d'interdits se rapportant à la manière d'accueillir les invités,*
- *d'une recette de cuisine.*

Pourquoi alors avoir mis le mot «recettes» au pluriel dans l'intitulé du projet ?

Nous ajouterons une dernière remarque : la grille d'évaluation supposée être posée comme une grille d'auto-évaluation ne concerne pas **tout** le projet mais uniquement l'objet de la dernière séquence, comme en témoigne la consigne : *«Maintenant que tu as réalisé une recette de cuisine, réponds aux questions suivantes par «oui» ou par «non». En cas d'erreur porte les corrections nécessaires.»*

## 2- Le manuel de 4<sup>ème</sup> A.M (2006)

Nous présentons et analysons le projet 3 intitulé : *« Créer une affiche publicitaire et rédiger des reportages pour participer à un concours initié par l'UNESCO et destiné aux collégiens dont le thème est « Faites découvrir votre pays »* (p.121-162 du manuel).

Nous présentons son organisation dans le tableau qui suit :

<b>PROJET 3 : Créer une affiche publicitaire et rédiger des reportages pour participer à un concours initié par l'UNESCO et destiné aux collégiens dont le thème est «Faites découvrir votre pays»</b>	
<b>Séquence 1 : Décrire pour inciter à la consommation (la publicité)</b>	<b>Séquence 2 : Décrire pour inciter à la découverte (le reportage)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture de texte</li> <li>- <i>Oral en images</i></li> <li>- <i>Grammaire pour lire et écrire</i></li> <li>- Lecture d'un poème</li> <li>- <i>Evaluation formative</i></li> <li>- Lecture de texte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture de texte</li> <li>- <i>Oral en images</i></li> <li>- <i>Grammaire pour lire et écrire</i></li> <li>- Lecture d'un poème</li> <li>- <i>Evaluation formative</i></li> <li>- Lecture de texte</li> </ul>

### Commentaire

Au lieu des trois séquences répertoriées dans les projets, celui-ci se répartit en deux séquences, la première : «*Décrire pour inciter à la consommation (la publicité)*», la deuxième séquence : «*Décrire pour inciter à la découverte (le reportage)*». Cependant ces deux intitulés n'apparaissent ni dans le corps du projet, ni dans le sommaire, ils sont mentionnés à la page 6.

Chaque séquence s'organise de la même manière :

- elle s'ouvre sur un texte suivi de questions de compréhension,
- une rubrique, «*oral en images* » dont la démarche se déroule en deux étapes : «*j'observe*» et «*j'échange avec mes camarades*», comporte des activités dont l'objectif est de développer l'expression orale des élèves à travers la compréhension de quelques affiches publicitaires (séquence 1) et l'identification de quelques lieux et sites touristiques (séquence 2). Par contre, il n'y a pas d'indication méthodologique concernant la deuxième étape, on ne sait pas si les activités se déroulent entre les élèves (mais comment ?) ou avec l'enseignant, il s'agit d'«*échange avec les camarades*», nous ne savons pas également quelles sont les modalités pratiques de cette séance ou rubrique.

Deux activités de cette deuxième étape (séquence 1) ont retenu notre attention, la première vise un savoir et la deuxième un savoir-faire écrit, cependant, nous déplorons les verbes des consignes qui laissent très peu de chance à l'élève de développer son savoir et son savoir-faire, nous les soulignons :

- «*Lis les phrases suivantes. Pour chacune d'elles, devine de quel objet il est question.*» (n° 8, p.125),

- «*En t'inspirant des moyens utilisés dans les phrases de la question 8, rédige des slogans pour vanter les qualités d'un produit appartenant aux domaines suivants : alimentation, habillement, voiture, parfum. La cible que vous visez (les personnes que vous voulez toucher) : les mères de famille.*» (n° 9, p. 125).

Le verbe «*devine*» ne permet d'évaluer aucun objet susceptible de développer une compétence en langue, de plus, certains slogans n'ont pas d'indice permettant la reconnaissance du produit : «*Notre force, c'est votre confiance*», «*Le meilleur de la technologie pour votre confort*», par conséquent, toutes les réponses données par les élèves sont recevables.

L'objectif de la deuxième rubrique est de rédiger un slogan publicitaire, la compétence visée relève du domaine du savoir-faire mais sans que les élèves aient été préparés à la rédaction de ce «type» de phrases puisque l'activité qui précède requiert de l'élève l'*identification* et la *reconnaissance*. Nous ajouterons que la consigne stipule : «*en t'inspirant des moyens utilisés*», or ces moyens n'ont pas été travaillés.

Les deux premières étapes de la séquence se terminent par un encadré intitulé «*je vais vers l'expression écrite*». Le lecteur s'attend à ce qu'il y ait des activités d'entraînement à l'écrit allant vers la réalisation du projet, or dans le premier encadré, les auteurs présentent une définition «globale» de ce qu'est la publicité («*La publicité a pour objectif de persuader une catégorie précise de personnes d'acheter un produit ou de changer de comportement. Elle est souvent constituée d'un argumentaire (ensemble d'arguments) et d'une image*»); dans le deuxième encadré, («*Réalise une affiche publicitaire à partir du texte de la page 122 (dessin, slogan et argumentaire, c'est-à-dire l'ensemble des arguments)*»), il s'agit d'une activité de *reproduction* du texte d'entrée sous forme de publicité, l'habileté langagière visée est «*affirmer*».

Cependant, comme nous l'avons signalé, aucune des activités qui précèdent n'apprend à l'élève à rédiger un *slogan*, aucune démarche lexico-syntaxique et grammaticale n'explique la construction et les constituants du slogan. La seule caractéristique du slogan que l'élève dégage par une lecture superficielle des phrases de l'activité qui précède, c'est qu'il s'agit d'une phrase courte. A la fin de la première séquence, dans une page intitulée «révision», nous relevons la définition suivante du «slogan»: «*Il a une forme brève, frappante et facilement mémorisable*». Il n'y a pas de consignes rédactionnelles relatives au slogan.

- la rubrique intitulée «*grammaire pour lire et écrire*» consiste en une série d'exercices sur le fonctionnement de la langue, les outils linguistiques retenus dans cette séquence sont : l'expression du but, la dérivation (préfixe et suffixe), la fonction attribut du sujet de l'adjectif qualificatif et l'impératif. Le même encadré («*je vais vers l'expression écrite*») termine cette rubrique, voici l'énoncé :

- «*Tu as inventé un objet et tu veux le faire connaître. Présente-le à tes camarades. N'oublie pas de lui donner un nom et de mettre l'accent sur ses qualités*» (p. 131).

C'est une activité dont on ne voit pas le lien avec le thème du projet («*rédigier un reportage pour participer à un concours, (...), dont le thème est « faites découvrir votre pays »*»), nous émettons également des réserves quant au verbe susceptible de déclencher l'activité langagière de l'élève («*tu as inventé*»). Cependant puisqu'elle s'inscrit dans cette rubrique, nous pensons qu'elle cherche à évaluer la capacité de l'élève à réinvestir les outils linguistiques travaillés dans cette rubrique.

- la rubrique intitulée «*évaluation formative*» est celle qui interpelle le lecteur au plus haut point, elle consiste en une production écrite suivie d'une grille d'auto-évaluation dans chaque séquence.

Nous présentons dans un tableau les consignes des productions des deux séquences :

<b>EVALUATION FORMATIVE</b>	
<b>Séquence 1 : p.134 (annexe)</b>	<b>Séquence 2 : p. 154 (annexe)</b>
<p><i>«Utilise l'image ci-dessous pour réaliser une affiche publicitaire ciblant un large public et vantant un produit. On devra trouver un slogan et un argumentaire. Invente le nom du produit.</i></p> <p><b>Conseils</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Etudie les éléments composant cette image et recense tout ce qu'elle te suggère.</li> <li>- Reporte-toi à la page 136 et à l'exercice 8 page 125 pour trouver de l'aide.»</li> </ul>	<p><i>«En t'inspirant de la photo qui suit, rédige un texte que tu voudras publier dans le journal de ton école. Ce texte vantera la beauté de l'Algérie.</i></p> <p><b>Conseils</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Rédige une introduction pour situer le lieu.</li> <li>-Organise ta description.</li> <li>-Pour donner vie à cette photo, en plus du vocabulaire lié à la vue, emploie un vocabulaire en relation avec les bruits que l'on pourrait entendre, les odeurs que l'on pourrait sentir. Imagine tes sensations, tes impressions.</li> <li>-Interpelle ton lecteur pour l'inciter à visiter ce lieu.»</li> </ul>



### Commentaire

Dans l'énoncé des deux consignes, les auteurs de ce nouveau manuel emploient deux verbes que nous remettons en question tant ils ne peuvent constituer d'objets évaluables : «*Invente*» (colonne 1) et «*Imagine*» (colonne 2).

Ces deux productions écrites ont pour but de faciliter la réalisation du projet, mais elles donnent l'impression d'avoir été placées dans chaque séquence (à la fin d'ailleurs !) parce qu'il faut rédiger au bout d'une séquence (pratiques habituelles, on fait rédiger l'élève à la fin d'une séquence, d'un dossier, d'un projet, etc). Prises séparément, elles ressemblent aux productions écrites que les enseignants font faire à leurs élèves en fin d'UD (Unité Didactique). A ce propos, les deux séquences jouent beaucoup plus le rôle d'UD que de séquences, en effet, les contenus et les compétences visées dans chaque séquence sont éclatés.

La consigne de la production (colonne 1) laisse perplexe plus d'un, en effet l'image ne suggère pas de produit, encore moins d'activité langagière.

Le vocabulaire sélectionné dans les *conseils* de la séquence 2 (vue, bruit, odeur), n'a pas fait l'objet de manipulations dans cette séquence. Les outils linguistiques sélectionnés dans cette séquence sont :

- les pronoms relatifs,
- les indicateurs de lieu,
- le lexique mélioratif/dépréciatif,
- les pronoms indéfinis.

Quant aux *sensations* et *impressions*, nous n'avons relevé aucune activité de celles qui précèdent, dans aucune rubrique, qui fasse l'objet d'apprentissage de traitement langagier pour aider le scripteur à exprimer ses sentiments, ses sensations, ses impressions devant un objet ou un lieu à décrire.

### Analyse des instructions méthodologiques relatives au projet

Une seule page est consacrée au projet (p. 132), elle présente les indications méthodologiques concernant la réalisation du projet. Elle est composée de trois rubriques intitulées :

- *Station documentation,*
- *Station rédaction,*
- *Station réalisation.*

La première *station* donne à l'élève des indications pour la collecte des textes, quant à la deuxième (*station rédaction*), elle comporte deux sous-titres : «*l'affiche publicitaire*» et «*le reportage*». Le premier point présente des indications méthodologiques de réalisation matérielle de l'affiche, c'est-à-dire la composition des constituants de l'affiche (*slogan, image, argumentaire*), le deuxième, les constituants du reportage (*texte, illustrations*). Toutes ces indications ne concernent que **l'aspect formel du projet**, nous déplorons l'absence d'indications relatives à la **rédaction du texte**, source de difficulté majeure pour les élèves. Des instructions comme «*le texte devra présenter plusieurs régions*» ne montrent pas à l'élève comment rédiger. Cette étape (*rédaction*) est censée guider l'élève dans la mise en texte en mettant en avant la gestion des contraintes textuelles, l'harmonisation des unités textuelles en liaison avec les procédés discursifs appropriés aux besoins communicatifs.

Quant à la dernière étape (*réalisation*), les instructions mettent l'accent sur la mise en page et la vérification de la présentation de l'affiche, par conséquent toute l'attention est focalisée sur **l'aspect formel**. La tâche requise pour le projet ne se manifeste que dans une seule page avec des recommandations relevant plus de souci de présentation matérielle que d'activités visant l'appropriation scripturale. Les auteurs ne donnent aucune dimension à la principale tâche du projet qui est la rédaction de plusieurs textes (*rédiger des reportages*).

Nous avons également relevé une rubrique dont l'intitulé peut induire en erreur les enseignants et les élèves : «*Evaluation certificative*», c'est une dénomination incorrecte qui désigne en réalité une «évaluation-bilan» comportant un texte suivi de questions de compréhension et une rubrique «expression écrite» accompagnée d'une grille d'auto-évaluation. Une évaluation certificative ne peut figurer dans un manuel du fait que comme l'indique son nom, elle débouche sur un diplôme comme le baccalauréat, par exemple.

### **Conclusion**

Les activités d'apprentissage de l'écrit des nouveaux manuels n'entretiennent pas de lien entre elles, elles sont décousues, visent des compétences et des «savoir-faire» éclatés qui ne garantissent pas la mise en texte puisque aucune indication méthodologique

n'accompagne la rédaction des productions et qui ne visent pas une aide scripturale pour la réalisation du projet.

Le projet en tant que réalisation textuelle et discursive prend une place minimale, des allusions évasives y font référence. Le projet emprunte des chemins de traverse qui n'aboutissent pas à un but commun parce que les séquences mettent en place l'apprentissage d'objets éclatés. Nous déplorons l'utilité et la place de la rubrique «*je vais vers l'expression écrite*» qui ne sont au service d'aucune compétence.

Les auteurs des nouveaux manuels situent les activités d'apprentissage de l'écrit dans une logique basée encore une fois sur la **reproduction**. Dans cette conception de l'apprentissage, les élèves apprennent toujours en faisant «comme», le texte d'entrée ou la série de phrases servent toujours de point de départ sans qu'aucune autre activité ne vienne expliquer le déroulement, le montage ou la caractéristique. Ce type d'apprentissage a montré ses limites en matière d'appropriation scripturale. Aucune indication méthodologique concernant l'appropriation de l'écriture n'accompagne les énoncés des activités d'écrit, les auteurs se contentent d'injonctions touchant les éléments linguistiques requis sans pour autant que ces derniers aient fait l'objet de quelque analyse que ce soit, par rapport à leur fonctionnement. En somme, les activités d'écrit ne visent pas le développement de la compétence langagière écrite

Les activités de langue visant le fonctionnement de la langue ne travaillent pas la tâche directement (ou le projet). Rien n'est suggéré pour la réalisation écrite du projet. Nous soulignerons avec H. Boyer *et al.* qu'«*en classe de langue, une activité n'est jamais isolée ni unique, il est intéressant d'observer d'une part la démarche générale où elle s'intègre, c'est-à-dire la relation et l'enchaînement entre les diverses procédures retenues, et d'autre part la relation entre cette tâche et l'ensemble circonscrit de l'unité didactique : une activité peut-être le point de départ d'un apprentissage donné, ou le point d'arrivée, ou se trouver au service d'un autre apprentissage.*» [2001 : 168].

La finalité de l'écrit appelle à considérer le mode d'apprentissage :

- écrire pour produire un écrit,
- pour être évalué,
- pour apprendre, mais quoi ?

Dans les nouveaux manuels, l'écriture est réduite à certaines activités et à certains types de textes, sa place est presque toujours en fin de parcours, par conséquent réduite en temps et en enseignement (si enseignement il y a). Les activités sur lesquelles se focalise l'enseignement du français sont les activités de compréhension. L'écrit n'est accompagné d'aucune exploitation méthodologique expliquant la démarche qui a abouti à donner tel ou tel type de construction syntaxique. La connaissance de structures linguistiques d'une langue est une condition nécessaire mais non suffisante pour communiquer (C. Germain, 1993). L'écrit est plus souvent synonyme de reproduction, puisque les activités d'écrit se focalisent sur cette «tâche», ainsi elles ne développent aucune compétence langagière en matière de production et par voie de conséquence, aucune compétence scripturale en matière de produit ayant la dimension textuelle.

Au sein de la notion de «projet», il y a un morcellement des activités qui n'entretiennent pas de rapport entre elles. Les connaissances sont distribuées par petites bouchées. L'élève apprend un certain nombre de choses sans jamais savoir ni pouvoir les utiliser aussitôt qu'il est placé dans une situation de communication. Les verbes des consignes ne déclenchent aucune action concrète, des verbes vagues qui apportent très peu d'aide pour la mise en œuvre de l'activité, le bloquent ou l'orientent vers une production qui ne répond pas à l'attente de l'enseignant (ou bien au corrigé attendu).

Nous terminerons en disant qu'il est impératif que pour homologuer un manuel, il faut des instances évaluatrices compétentes, parce qu'il a suffi d'observer le manuel pour mesurer ce qui sépare le discours ostentatoire officiel des pratiques réelles. Ph. Blanchet résume nos propos en soulignant que «(...), *les manuels ont de gros défauts. Ils empêchent de travailler. Ils font des enseignants, et souvent des apprenants aussi, de simples exécutants, répétiteurs dépendant d'un outil, et non concepteurs d'un enseignement ou d'un apprentissage appropriés. Faute de bien connaître les principes méthodologiques de fond du manuel, qui sont très rarement bien explicités, les enseignants de FLE ne se les approprient pas toujours réellement. Alors, ils appliquent le manuel, dans l'ordre, et sans autre support, ni sans modifier quoi que ce soit au travail*

*proposé. En passant exhaustivement par toutes les activités une après l'autre, ou pire en piochant au hasard, parce qu'on n'a pas le temps de tout faire, quitte à porter gravement atteinte à la progression méthodique de l'ouvrage. Ne parlons plus de différenciation pédagogique, ni de choix didactique» [1998 : 192].*

Nous partageons également l'avis de Ph. Perrenoud qui dit: *«Huit ans d'anglais à raison de quatre heures par semaine, trente-cinq semaines par an, cela fait 140 h par an, 1120 h en huit ans. Mais que représentent 1120h, aussi décousues et dispersées, alors que nous apprenons notre propre langue en étant quotidiennement immergés, dès notre naissance, dans un «bain de langue» d'autant plus efficace que nous devons communiquer pour obtenir ce que nous voulons, de préférence tout de suite.» [1997 : 26].* Il en est de même pour l'enseignement du français dans le système éducatif algérien !

**PROJET 4 : «Je participe à l'élaboration d'un recueil de recettes de cuisine que j'exposerai à la bibliothèque de l'école »**

<b>Séquence 1</b>	<b>Expression orale</b>	<b>Compréhension de l'écrit</b>	<b>Les outils linguistiques</b>	<b>Atelier d'écriture</b>
<p>Je découvre les différents textes prescriptifs</p> <p><b>Tu vas apprendre à :</b></p> <p>Identifier un texte prescriptif</p>	<p>Le montage d'un pantin</p> <p>Les panneaux de signalisation</p>	<p>Texte sans source de référence</p> <p>intitulé : « <i>Une Question de savoir-vivre</i> »</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le champ lexical de la politesse</li> <li>- les types de phrase</li> <li>- le présent de l'impératif (verbes du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>ème</sup> groupe)</li> <li>- Conjugaison } _____</li> <li>- Orthographe } _____</li> </ul>	<p><u>Activité 1</u> : «Ecrivez un texte qui a pour titre <i>s'asseoir à table, une question de Savoir-vivre</i>»</p> <p><u>Activité 2</u> : «<i>Complétez le texte en mettant les verbes à l'impératif</i> »</p> <p><b>Mon projet /1<sup>ère</sup> partie</b></p> <p>«<i>Maintenant, tu as appris à donner des conseils. Avec 2 ou 3 camarades, écrivez une page sur les bonnes manières à table. Ce sera le début de ton recueil</i>»</p>

<p><b>Séquence 2</b></p> <p>Je découvre les différents textes prescriptifs  <b>Tu vas apprendre à :</b>          Identifier les caractéristiques d'un texte prescriptif</p>	<p><b>Expression orale</b></p> <p>La journée Internationale pour la tolérance (affiche de L'UNESCO)</p>	<p><b>Compréhension de l'écrit</b></p> <p>Texte extrait de la revue <i>Top santé</i>, intitulé :  <i>«Les dix Commandements d'un porteur de baskets»</i></p>	<p><b>Les outils linguistiques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les noms d'agent, la suffixation (-eur, euse, -iste)</li> <li>- place de la négation et des pronoms dans la phrase impérative</li> <li>- le présent de l'impératif (être et avoir)</li> <li>- les homonymes (père, paire)</li> </ul>	<p><b>Atelier d'écriture</b></p> <p><i>«Maintenant, tu sais écrire un texte prescriptif, (...), reprends le texte de la page 126 sous forme de texte prescriptif</i></p> <p><b>Mon projet /2<sup>ème</sup> partie</b>  <i>«Maintenant dresse la liste des recommandations et des interdits se rapportant à la manière d'accueillir les invités. (...). Cette page sera insérée dans ton recueil de recettes.»</i></p>
---	---	--	--	---

<p><b>Séquence 3</b></p> <p>Je découvre et rédige une recette de cuisine pour l'insérer dans le recueil de la classe</p>	<p><b>Expression orale</b></p> <p>Les ustensiles de cuisine</p>	<p><b>Compréhension de l'écrit</b></p> <p>Texte sans source de Référence, intitulé : «<i>Le gâteau aux Poires</i>»</p>	<p><b>Les outils linguistiques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le champ lexical de la cuisine</li> <li>- le complément de moyen</li> <li>- le présent de l'impératif (verbes du 3<sup>ème</sup> groupe)</li> <li>- l'orthographe (le son [O])</li> </ul>	<p><b>Atelier d'écriture</b></p> <p><u>Activité 1</u> : «<i>Réécrivez le texte suivant sous forme de recette</i>»</p> <p><u>Activité 2</u> : «<i>Ecrivez le nom de ces ustensiles de cuisine</i>»</p> <p><b>Mon projet / 3<sup>ème</sup> partie</b></p> <p>«<i>Maintenant que tu as identifié la recette de cuisine Parmi les autres textes prescriptifs, rédige à ton tour une Recette de ton choix pour l'insérer dans le recueil de recettes. Tu ajoutes un dessin pour l'illustrer.</i>»</p>
--	---	--	---	--



## Bibliographie

1. ADAM, J-M. (1992), *Les textes : types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan.  
 - (2004), *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan Université.  
 - (2005), *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris, Armand Colin.
2. BLANCHET, Ph. (1998), *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*, Louvain, Peeters.
3. BOYER, H., BUTZBACH, M. & PENDANX, M. (2001), *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, Clé International.
4. BRONCKART, J-P., BULEA, E. & PUOLIOT, M. (éds.) (2005), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences?*
5. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
6. CHAROLLES, M. (1995), « Cohésion, cohérence et pertinence du discours », *Travaux de linguistique* 29, p. 125-151.
7. CICUREL, F. & VERONIQUE, D. (coord.) (2002), *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presses universitaires de la Sorbonne.
8. DEPOVER, C. & NOEL, B. (1999), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes*, Bruxelles, De Boeck Université.
9. JONNAERT, Ph. (2000), *De l'intention au projet*, De Boeck et Larcier s.a.
10. PEKAREK DOEHLER, S. (2000), «Approches interactionnistes des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives», *Aile*, n° 12.
11. PERRENOUD, Ph. (1997), *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.
12. PORQUIER, R. & PY, B. (2004), *Apprentissage d'une langue étrangère, contextes et discours*, Paris, Didier.

## NOTES

1. Il faut noter que le document de la 1<sup>ère</sup> année moyenne concerne aussi bien les langues étrangères (français, anglais), l'arabe que l'amazighe.
2. Programme de 1<sup>ère</sup> A. M., avril 2003, p. 31.
3. Selon la conception des travaux de F. de Saussure et de la linguistique structurale.