

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Université Abdelhamid BENBADIS

-Mostaganem-

Faculté des Lettres et des Langues

Département de Français

Ecole Doctorale de Français

Pôle Ouest

Antenne de Mostaganem

MÉMOIRE DE MAGISTÈRE

OPTION : DIDACTIQUE

**PRATIQUE (S) PEDAGOGIQUE (S)
DE L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE
DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE DANS
LE CYCLE MOYEN EN ALGERIE**

Présenté et soutenu publiquement par :

Ahmed ABDELKADER

Sous la direction de :

Dr Saâdane BRAIK

Année universitaire 2009 / 2010

SOMMAIRE

CHAPITRE PREMIER

La méthodologie de l'enseignement des langues étrangères

1.1/- Les méthodes Naturelles (Méthodes de gouvernante) :	
.....	Erreur ! Signet non défini.
1.2/- Les méthodes de Grammaire-Traduction :	
.....	Erreur ! Signet non défini.
1.3/- La méthode Directe :	
.....	Erreur ! Signet non défini.
1.4/- Les conséquences :	14
2/- Analyse du statut de la méthodologie des L2 :	
.....	Erreur ! Signet non défini.
2.1/- L'acception de <u>ROBERT GALISSON</u> :	15
2.2/- La période de transition ou la méthodologie de la génération (0):	
.....	Erreur ! Signet non défini.
2.3/- Les méthodes modernes ou méthodes de la première génération :	
.....	Erreur ! Signet non défini.
3.1/- Méthodologie et didactique générale :	
.....	Erreur ! Signet non défini.
3.2/- Méthodologie et psychologie :	
.....	Erreur ! Signet non défini.
2.4/- Les fondements psycholinguistique et pédagogique :	
.....	Erreur ! Signet non défini.
4.1/- Fondements linguistiques :	
.....	Erreur ! Signet non défini.
4.2/- Les fondements psychologiques :	19
4.3/- Fondements pédagogiques :	
.....	Erreur ! Signet non défini.
De cette méthodologie émanent (02) deux méthodes :	
.....	Erreur ! Signet non défini.
3.1/- Méthode audio-orale : (aux U.S.A)	
.....	Erreur ! Signet non défini.
3.2/- Méthodes audio – visuelles : (en France)	
.....	Erreur ! Signet non défini.
Conclusion :	23
3.3/- Méthodologie et linguistique :	24
3.3.1/-Le structuralisme . Saussurien :	
.....	Erreur ! Signet non défini.
3.3.2/-La grammaire générative:	
.....	Erreur ! Signet non défini.
3.3.3/-La grammaire distributionnelle :	26

a/- Critère didactique :	27
Critère principe méthodologique	27
b/-Critère psychologique :	27
Critère fondement méthodologique	Erreur ! Signet non défini.
c/- Méthodes audio- orales :	
.....	Erreur ! Signet non défini.
Fondement scientifiques	Erreur ! Signet non défini.
d/- Les méthodes audio- visuelles :	28
III-1/-Apprendre à communiquer :	28
2.1/-Une pédagogie moins répétitive:	30
2.2/-Centration sur l'apprenant :	30
2.3/-Aspect sociaux et pragmatiques de la communications:	31
3.3/-La nouvelle acception du terme " fonctionnel " et de la langue " fonctionnelle :	32
3.4/-L'apprenant / Public:	33
3.4.1/-Analyse générale de l'apprenant:	33
3.4.2/-La motivation :	33
3.4.3 – L'âge de l'apprenant:	34
L'éclectisme actuel	37

CHAPITRE DEUXIÈME

Le dispositif pédagogique mis en œuvre dans le primaire

Le dispositif pédagogique mis en œuvre dans le primaire.....	39
Présentation sommaire et analyse critique.....	40
Place de la lecture	41
La gestion de l'écrit	43
C – Etude détaillée.	44
Analyse descriptive du dossier 8	46
Etude du rapport entre le texte 1 et les activités préparant	46
A la production orale en 6 ^{ème} AF	47
Tableau descriptif	48
Des activités préparant à l'expression orale	49
A partir du guide du maître	49
Tableau descriptif.....	49
Dossier 8	49
A partir du manuel de l'élève.....	49
Analyse descriptive du dossier 8	50
Etude du rapport entre les deux types d'exercices systématiques de la langue	50
Oraux et écrits et l'expression écrite.....	50
Conclusion :	51
2 - Le traitement de la lecture :	52
analyse descriptive et critique.	52
Le traitement de la lecture	52
Ce qui se fait actuellement	53
Le traitement de la lecture	54
Proposition 1 :	55
Proposition 2 :	55

Conclusion :	56
Proposition 2	56
Conclusion :	57
Propositions concrètes pour le traitement de la lecture des récits longs .	57
Les propositions	57
Le référentiel de compétences	58
Compétence : écrire des textes à publier dans le journal scolaire	58
(Extrait narratifs, descriptifs, explicatifs, prescriptifs, argumentatif, ...)	58
Proposition de solution alternative pour	60
Un traitement didactique des récits à plusieurs épisodes	60
3 – Le projet de remédiation	61
Projet de remédiation	62
Proposition d'une boîte à outils	62
Analyse du manuel de lecture de 6 ^e AF	63
Projet de réajustement du dispositif pédagogique de 6 ^{ème} AF	65
Quel itinéraire suivre pour accompagner les élèves	65
dans la construction de l'écrit ?	65
Progression des apprentissages à l'intérieur de l'U.D.	65
Indicateurs méthodologiques et pédagogiques	66
Concevoir un projet en (classe de 6 ^{ème} AF)	66
Domaines convoqués	66
Référentiel des compétences	67
Macro-projet d'écriture	67
Rédaction d'un fait divers	67
Visualisation	67
Projet d'écriture	67
DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT	68
AU NOUVEAU PROGRAMME DE FRANÇAIS	68
5^e ANNEE PRIMAIRE	68
1-LE FRANÇAIS A L'ECOLE PRIMAIRE	69
1.1– Profil de sortie du cycle primaire	69
1.2– Progression au primaire	70
2-DEMARCHE PEDAGOGIQUE	71
2.1 – Principes théoriques	71
2.2 – Résolution de situations problèmes	71
Qu'est-ce qu'une Situation Problème ?	72
Exemple de situation problème proposée aux apprenants :	72
Modalité d'application en classe :	74
3 – LES CONTENUS ET LES ACTIVITES	76
3.1 – Actes de parole et conduites langagières	76
3.2 – Activités à l'oral	76
3.2.2-Structurer la langue	77
3.2.3-Construire et réinvestir des compétences communicatives et linguistiques	77
La motivation à la prise de parole chez l'apprenant :	78
L'apprentissage de l'écoute :	78
L'analyse du document sonore :	79
Evaluation de l'oral :	79
3.3 – Activités à l'écrit	80
3.3.1 – La lecture	80
Un moment de découverte (mise en situation)	80
Un moment d'observation méthodique (analyse / production)	80

Un moment d'évaluation (pour faire le point)	80
3. 3.2 – La lecture à haute voix.	81
3.3.3 - Lire une œuvre complète : l'album de jeunesse	83
Travail collectif :	84
- Travail individuel :	85
Quels principes didactiques ?	85
Quelle démarche ?	85
Un moment d'écriture :	85
Un moment de réécriture :	86
Lire un poème :	86
Dire un poème :	86
Ecrire un poème :	87
Démarche possible :	87
Prolongement :	88
3.5 – Apprentissages linguistiques	89
Démarche :	89
3.6 – Les projets pédagogiques	89
3.7- Propositions de situations d'intégration	90
4 – L'EPREUVE DE FRANÇAIS A L'EXAMEN DE FIN DE CYCLE	91
4.1 – Exemples d'épreuve	91
4.2 – Exemples de grilles d'évaluation et barèmes	94
SUJET N°1 : Les scorpions.....	94
SUJET N°2 : Les filles du soleil.....	95
Annexe	97
Module Analyse des programmes Cas de la 3° AP (1ème Année d'apprentissage) ~ 84 heures ..	100
CHOIX METHODOLOGIQUES POUR LE CYCLE PRIMAIRE	100
Implications didactiques	101
COMPETENCES DE FIN DE 3° ANNEE PRIMAIRE	102
Contenus	103
Apprentissages linguistiques	104
Supports et thèmes	104
CHOIX DU PROJET	104

CHAPITRE TROISIÈME
L'enseignement du français Langue Etrangère [F.L.E]
dans le cycle Moyen

1. Les réaménagements :	108
1.1.2) Buts :	109
1.2)-Les compétence d'un élève entrant en 7 ^{ème} A.F :	110
2.2) Compétences en compréhension et en productions orales :	110
2.3)- Compétences en production écrite :	111
1.3/-Les compétences d'un élève sortant de la 9 ^{ème} A.F :	111
3.1) Compétences de lecture :	111
3.2) Compétences en compréhension et en productions orales :	111
3.3)- Compétence en production écrite :	112
1.4) Les compétences métalinguistiques de l'élève en 7 ^{ème} et 9 ^{ème} A.F :	112
En grammaire :	113
2/-Du dossier de langue à l'unité didactique :	114
2.1/-Le dossier de langue :	114
2.2.1/-L'utilité de l'unité didactique :	115

2.3/-La notion et l'organisation d'une U.D :	116
2.3.2/-Descriptif méthodologique des activités de l'unité didactique :	117
2.3.2.2/-Lecture entraînement :	117
2.3.2.3/-Vocabulaire :	117
2.3.2.4/-Grammaire :	118
2.3.2.5/-Conjugaison :	118
2.3.2.6/-Orthographe :	118
2.3.2.7/-Exercices de consolidation :	119
2.3.2.8/Lecture/poésie :	119
2.3.2.9/-Préparation à l'écrit :	119
2.3.2.10/-Production écrite :	120
2.3.2.11/-Lecture suivie et dirigée :	120
2.3.2.12/-Le compte-rendu de l'écrit :	120
2.4/-La description méthodologique et l'articulation des unités didactiques :	121
3/-Suggestion :	122
Proposition pour un enseignement / Apprentissage plus efficace :	122
3.1/-La séparation des aptitudes en approche communicative :	123
1.1/-Psycholinguistique :	123
1.2//-Sociolinguistique :	123
1.3/-Linguistique :	124
1.4/-Raison liées a l'apprentissage :	124
1.5/-Les Processus Cognitifs :	124
1.5.1/-Processus de Production :	124
1.5.2/-Processus de compréhension :	125
3.2/-La lecture / Compréhension de l'écrit :	126
2.1/-Qu'est-ce qu'un bon lecteur ? :	126
2.2.1/-Les différentes stratégies de lecture :	128
3.3/-La typologie des textes :	129
3.1/-Les caractéristiques (spécifiés de chaque type) :	131
Structure d'un texte argumentaire :	132
3.4/-Le choix des documents écrits :	134
LES NOUVEAUX PROGRAMMES DE FRANCAIS	135
1ère ANNEE MOYENNE 2003	135
• les personnages d'un récit ;	135
• les enjeux d'un récit;	135
• les actions entreprises;	135
• les résultats obtenus;	135
•les objets et les lieux	135
- reprendre l'essentiel d'un texte lu	135
- donner un avis personnel sur un texte	136
1.1.3 Compétences en expression écrite:	136
- écrire pour conserver une information	137
- écrire pour communiquer ce qu'il a compris.	137
- écrire pour s'exprimer librement dans des situations de communication simples et courantes....	137
1.1.4 Compétences linguistiques.....	137
1.1.4.1 En vocabulaire:	137
1.1.4.2 En grammaire	137
1-3- Compétences et Objectifs d'apprentissage	138
INFORMATIF	146
2.1 Progression	149
-le niveau pré-pédagogique :	154

3.2 Indications instrumentales	154
2. Les principes fondateurs des programmes :.....	157
Sur le plan épistémologique :.....	158
Sur le plan méthodologique :	158
2.4.1. Le socioconstructivisme :.....	158
2.4.2. L'Approche Par les Compétences :.....	159
2.4.3 Les T.I.C.	159
2.5- Implications didactiques	160
2.5.1. La démarche de résolution de situations problème.....	160
2.5.1.1. Qu'est-ce qu'une Situation Problème ?	160
2.5.1.2. Les types de situation problème :.....	161
2.5.2.1. Le projet pédagogique :.....	163
Rôle du professeur	163
2.5.2.2. L'évaluation :	164
3.1. Les valeurs :	165
3.2. Les compétences transversales :	167
3.3. Les compétences disciplinaires	168
3.3.2. Les compétences par paliers	168
4. Les compétences disciplinaires de la 1 ^e AM.....	169
4.2. Des compétences terminales aux niveaux de compétences en1 ^e AM :	170
5. Les contenus et les activités :.....	171
5.1. Les contenus :.....	171
5.2. Les activités d'apprentissages :.....	172
6.Thèmes et supports :	176
6.2. Les supports :	177
7. Projets possibles :.....	177
 CONCLUSION	 180
 BIBLIOGRAPHIE	 184
 ANNEXES :	 187

A

Mes très chers et regrettés Parents

A

*Mon Encadreur, tous mes remerciements et
toute ma gratitude*

Aux

*Membres du jury, toute ma reconnaissance
et mes sincères remerciements*

INTRODUCTION GENERALE

Ce travail appelle l'attention des personnes qui s'intéressent à la didactique de la langue française dans le cycle moyen. L'enseignement / apprentissage de la langue française pose un certain nombre de problèmes dans les différents cycles qui n'ont pas encore trouvé de solutions qui seront en mesure de développer les différentes compétences de communication chez 'les élèves' de même que leurs aptitudes mentales.

Le centre de nos préoccupations est la mise en relief de la fonction communicative de la langue par ses différentes voies: compétences, actionnelles, et éclectiques. Pour y parvenir, il est utile de montrer l'importance de cette fonction à travers toute l'histoire de l'évolution de la méthodologie des Langues Etrangères en général et la langue française en particulier, pour aboutir à celle qui nous aide à former des enseignants qui s'imprègnent des nouvelles approches, des enseignants aptes à mieux cerner les problèmes méthodologiques qui leur sont posés pour l'apprentissage du français.

C'est ainsi que nous avons opté pour un discours linéaire et chronologique afin de réunir toutes les données et les caractéristiques de la méthodologie des Langues Etrangères en général et de la langue française en particulier pour expliquer les raisons de l'apparition de l'approche par les compétences et son choix comme plateforme pédagogique de notre travail qui est réparti en trois chapitres :

Dans le 1^{er} chapitre nous aborderons le développement chronologique des techniques de l'enseignement des langues étrangères en général et de la langue française en particulier depuis la fin du 19^e siècle (méthodes naturelle et grammairienne de traduction) jusqu'aux approches communicatives, par les compétences, actionnelles en passant par les méthodes audio-orales et audio-

visuelles. Ce qui est intéressant, c'est que chaque fois qu'une nouvelle méthodologie est apparue, elle s'est présentée comme une innovation, une rupture ou une « révolution » par rapport à celle qui l'a précédé. Mais de l'autre côté et en même temps, celles qui existaient n'ont pas pour autant disparues et même la méthode directe fait encore son chemin. C'est d'ailleurs dans ce sens que C. PUREN annonce une « crise didactique »

Le 2^{ème} chapitre représente l'analyse critique de la méthodologie appliquée à l'enseignement/apprentissage de la lecture en classe primaire afin de mieux cerner la progression des acquis du français, chez l'élève, dans le cycle moyen.

De nombreux élèves, en fin de cycle primaire, ne maîtrisent pas les outils de base que sont la lecture, l'écriture, le calcul. Une demande implicite de la part de ces derniers qui, dans leur grande majorité, se lassent de l'étude plus ou moins systématique et exhaustive de textes regroupés dans leur manuel, focalisés sur un thème bien particulier, trop souvent redondant, textes qui ne les incitent plus à l'effort de compréhension ni à la prise de parole spontanée, soit parce que la thématique ne leur apporte plus rien, soit parce qu'elle est trop éloignée de leurs propres centres d'intérêts. Loin de stimuler l'élève, l'explication systématique des textes entraîne l'ennui. Il devient petit à petit le « spectateur de l'explication » (Mourlhon-Dallies, 1994 : 257) que lui fournit le professeur. La communication dans la classe est inexistante.

Quant au 3^{ème} chapitre nous mettons en exergue la nécessité des réaménagements pédagogiques pour une démarche efficace qui permettra aux enseignants de répondre aux exigences d'un enseignement/apprentissage adéquat qui établit le lien entre la lecture et l'écriture. Ne voulant pas nous arrêter à une telle représentation, nous avons été amené à observer de nombreuses classes, à échanger avec de nombreux enseignants sur les pratiques de classes. Nous nous sommes aperçu

que, très souvent, le cours de langue française est essentiellement conçu depuis la perspective de l'enseignant et que 'l'élève' est réduit « au rôle de faire valoir » Les réponses de ce dernier justifiant le « bien fondé » de la démarche du professeur. Il n'y a pas (ou peu) de communication véritable.

L'enquête menée dans les deux circonscriptions (Oran Ouest et Oran Est) : la question porte sur l'usage fait des documents authentiques par les professeurs de français de collège. Ladite enquête, nous a permis de dévoiler les carences et insuffisances d'une pratique pédagogique « archaïque » des enseignants qui, devant des classes à l'effectif pléthorique (42 élèves par classe), caractérisées par des niveaux hétérogènes, face à une nouvelle génération d'enseignants, mais aux pratiques obsolètes parce-que non adaptées à la réalité d'aujourd'hui (niveau réel, besoins, motivations des élèves et nouvelles approches pédagogiques) considèrent le français comme langue seconde. Ils (une minorité) continuent à suivre, d'une manière linéaire, le manuel (auxiliaire didactique non pas méthode) en égrenant les chapitres de la première à la dernière page. Décrire la langue (faire du métalangage) au lieu de mettre des moyens linguistiques efficaces à la disposition des apprenants pour qu'ils puissent communiquer. Les enseignants nouveaux du FLE perpétuent des actions pédagogiques d'un autre temps, sans doute par mimétisme, par routine ou tout simplement par économie d'énergie...cette fameuse « loi du moindre effort ». Il est vrai que l'inspecteur est là et sa mission est d'encadrer le personnel, le guider, le sécuriser, le libérer des tabous et des contraintes de tout ordre afin de lui permettre d'imaginer, d'inventer, de planifier, en toute *autonomie* un enseignement/apprentissage aéré, oxygéné, vivifiant où l'élève se sente respecté et considéré, engageant un regard réflexif sur ses apprentissages; Où **le conseiller, l'accompagnateur, le guide, le médiateur** fasse appel à sa créativité, son statut soit fondé sur la qualité et l'importance de sa relation avec l'apprenant. Il est d'un apport conceptuel, méthodologique et un soutien psychologique dans une atmosphère où l'enthousiasme est communicatif.

« Cet idéal » sera – t –il atteint ?

L'inspecteur le peut-il tout seul ? Et dans quelles conditions ?

L'université n'a pas une part de responsabilité ?

Le constat suivant peut paraître sévère. En FLE, la rigueur et la perfection sont indiquées.

Ceci est une réalité didactique qui montre que la compétence de compréhension écrite et d'expression orale sont les moins travaillées par l'intermédiaire du support authentique.

La langue française est enseignée comme première langue étrangère dans tous les établissements algériens du cycle moyen, à des millions d'élèves et rares sont ceux qui, arrivés au terme de leurs études, sont capables de dominer suffisamment cette langue pour s'en servir à l'oral et pour agir socialement à long terme, ce que nous recherchons ici pour les élèves.

En effet, l'univers de l'enseignement des langues se trouve confronté à un bouleversement, avec l'irruption, sur le plan institutionnel, d'un enseignement - apprentissage de la langue française pour l'agir social. Il s'agit pour nous de concevoir l'enseignement /apprentissage de la langue française à travers des situations didactiques qui obligent les élèves à agir oralement.

La prise en compte du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) vérifie cela : les tendances retenues soulignent l'importance de penser les apprentissages par le développement des compétences de compréhension et d'expression par des tâches appropriées, élaborées à partir de supports actualisés et diversifiés, de penser l'apprentissage des langues dans une perspective actionnelle.

Effectivement, apprendre une langue, c'est d'abord un apprentissage qui implique une action. Les textes officiels (*Préambule commun aux Programmes de l'enseignement des langues vivantes étrangères au collège*) s'accordent à reconnaître que parler, c'est produire des actes. C'est parce qu'ils ont quelque chose à faire, un projet à réaliser, que les élèves vont s'impliquer, chercher à comprendre et prendre la parole : la tâche est alors au cœur de la construction du savoir, une tâche de l'élève en

vue d'un but à atteindre, une tâche « orientée vers un faire, contextualisée, intégrant des enjeux sociaux » (Médioni, 2009 : 10). Ceci incite à penser la tâche en classe de langue à travers des tâches d'expression et d'invention, plutôt que de « reconnaissance et de reproduction de formes linguistiques ». Car

un enseignement de la langue qui se prend pour sa propre fin, c'est-à-dire qui institue la langue en objet et non le langage comme activité, peut-être loin d'aider vraiment les élèves. Ce qui permet à un élève d'apprendre, de construire des savoirs, de rendre les activités scolaires signifiantes en tant qu'activités d'apprentissage, ce n'est pas la maîtrise d'un système linguistique particulier de ses fonctions cognitives, et ce, quel que soit le système dans lequel elles se réalisent (Bautier, 1995 : 25).

Ces constations nous ont amené à nous poser les questions suivantes :

- A quoi sont dues ces lacunes?
- La formation des enseignants est-elle suffisante ?
- L'approche par les compétences peu-elle résorber tous les déficits langagiers des 'élèves arrivant au lycée et à l'université ?
- Ceci nous amène à exposer plus en détails nos choix relatifs à notre sujet et au corpus.

Il s'agit de **parler pour apprendre** et non pas d'**apprendre** du vocabulaire, de la grammaire ou des connaissances **sur la langue**, pour pouvoir la **parler**.

Pourquoi utiliser le document authentique en classe de français ?

Pourquoi privilégie-t-on dans ce mémoire le document authentique pour enseigner la langue ?

L'alternative aux textes, le passage du « statique au dynamique » (ibid.), c'est pour nous aujourd'hui l'utilisation didactique du support authentique, non pas celle qui serait prétexte à demander au groupe - classe une explication argumentée du contenu du document, car dans ce cas, il s'agit d'une explication de texte camouflée,

mais celle qui permet à l'élève de s'activer mentalement pour comprendre et user de son sens critique.

De plus, un tel support replace la langue dans son contexte, soit là où elle devrait être, c'est-à-dire hors de la salle de classe. C'est une voie qui permet d'éviter la dissociation entre l'enseignement de la langue et la réalité quotidienne. Le document authentique s'impose comme le support le plus évident pour que les collégiens soient en contact avec les réalités linguistiques et culturelles des pays dont ils apprennent la langue. Il nous semble donc judicieux de privilégier ce support afin que les enseignants de langue préparent leurs élèves à tirer profit du « flot linguistique déversé par les antennes paraboliques » (ibid.) ou même Internet, ceci afin de répondre dans un premier temps à un besoin de compréhension.

Les enseignants doivent chercher de nouveaux moyens, des supports plus à même de provoquer un intérêt et une réaction immédiats en mettant en place de nouvelles pratiques pour susciter la compréhension écrite et l'expression orale des élèves. Nous avons été amené à observer de nombreuses classes, à échanger avec de nombreux collègues sur l'intégration du document authentique dans la pédagogie et nous sommes aperçu que, très souvent, le cours de français est essentiellement conçu depuis la perspective de l'enseignant.

C'est dans ce contexte que nous avons formé le projet de mener une recherche sur le traitement didactique et pédagogique du support authentique en langue étrangère et, plus particulièrement, de ce même support dans la perspective de libérer la parole des élèves en français. Autrement dit, ce qui nous intéresse est de réfléchir à une stratégie pédagogique d'utilisation du document authentique à mettre en œuvre dans la pratique de l'enseignement afin de déclencher la parole et susciter l'interaction entre les élèves et l'enseignant de langue française. Cette recherche est en continuité avec la réflexion sur les méthodologies d'enseignement en didactique des langues et rejoint une problématique d'enseignement classique, à savoir le traitement de l'interaction orale: comment faire parler les élèves en choisissant de travailler sur un support authentique?

Comment faire de l'apprentissage d'une langue étrangère un « ensemble vivant porteur de sens et de communication »? Comment susciter des interactions en classe de langue? Se pose alors ici la question du nombre d'élèves par classe : on ne peut séparer les techniques utilisées des conditions d'enseignement ; même avec un support authentique stimulant, permettre à chacun de prendre la parole dans un groupe de trente cinq reste plus difficile que si le groupe est limité à quinze élèves. Nous le mentionnons ici car la taille des groupes d'élèves est un facteur non négligeable mais précisons toutefois que nous ne traiterons pas de ce point dans notre travail puisque notre propos se concentre davantage sur les types d'exploitation didactique et de support authentiques les mieux appropriés à la compréhension et à la prise de parole.

L'objet de ce travail de recherche tend à explorer et à créer une situation didactique dans laquelle le document authentique est utilisé en classe de français afin de favoriser la compréhension écrite et l'expression orale des élèves.

Ce n'est pas le support en lui-même qui libère la parole de l'élève, c'est la pédagogie de l'enseignant, le cadre qu'il / elle propose à ses élèves

Les enseignants sont amenés, de ce fait, à se poser différemment la question de la tâche d'apprentissage des élèves ainsi que celle de leur activité professionnelle. Le rôle de l'enseignant devient plus pédagogique que linguistique. Son activité est davantage pensée aujourd'hui comme une activité de construction de situations d'apprentissage afin d'interpeller l'élève et que celui-ci prenne la parole. Il se trouve alors de plus en plus sollicité comme « créateur, inventeur, concepteur de sa pratique » (Médioni, 2009 : 11), une pratique pédagogique qui ne serait pas du « prêt-à-porter mais du sur mesure » (Ibid.). Ceci nous amène à exposer plus en détails nos choix relatifs à notre sujet et au corpus.

Nous nous intéressons, sur le plan linguistique, à vérifier si les élèves manipulent la formulation d'hypothèses, apprennent à marquer leur accord ou leur désaccord, expriment leur perception, donnent leur point de vue et le justifient, font des suggestions, tentent de convaincre les autres, en retournant à chaque fois au

document pour tenter de découvrir la réponse à l'hypothèse de départ. Il s'instaure ainsi dans la classe une véritable communication en réseau autour d'un thème commun. Il s'agit d'une recherche en didactique des langues et, plus particulièrement, en didactique du français, dans le but d'avancer une proposition et d'arriver à une solution ou une possibilité qui pourrait résoudre le problème sur le terrain, à savoir : comment conçoit-on un cours de français par le biais de supports « choisis judicieusement » lorsqu'on vise le perfectionnement de la compréhension écrite, l'expression orale et écrite en langue cible ?

Notre travail est envisagé comme une expérimentation témoignant de notre recherche et non comme un produit fini. Nous sommes conscient que la situation de recherche expérimentale que nous proposons comporte des risques : difficultés à mettre à distance une expérience dont on est partie prenante, risque de déformation dans l'interprétation des données, subjectivité personnelle qui prendrait le dessus sur la nécessaire objectivité de la démarche, entre autres. Cependant, cette recherche a l'intérêt de chercher de nouvelles idées par un « contact permanent avec le terrain, avec une réalité en évolution permanente ».

CHAPITRE PREMIER

La méthodologie de l'enseignement des langues étrangères

1. Aperçu historique de la méthodologie de l'enseignement des L2
 - 1.1) Les méthodes naturelles (méthodes de gouvernante)
 - 1.2) Les méthodes de grammaire- traduction.
 - 1.3) La méthode directe.
 - 1.4) Les conséquences.

2. Analyse de la méthodologie d'enseignement des L2
 - 2.1) L'acception de Robert GALISSON.
 - 2.2) La période de transition ou la méthodologie de la génération 0 .
 - 2.3) Les méthodes modernes ou méthodes de la première génération.
 - 2.4) Les fondements psycholinguistiques et pédagogiques.

3. L'approche communicative
 - 3.1) Apprendre à communiquer.
 - 3.2) Les quatre orientations de l'approche communicative.
 - 3.3) La nouvelle acception du terme fonctionnel et de la langue fonctionnelle.
 - 3.4) L'apprenant / Public.

La méthodologie de l'enseignement des langues étrangères

1/- Aperçu historique de la méthodologie de l'enseignement des L2

Les méthodes les plus évidentes évoquées sont :

- Les méthodes naturelles (méthodes de gouvernante).
- Les méthodes de grammaire traduction.

1.1/- Les méthodes Naturelles (Méthodes de gouvernante) :

" L'enseignement des langues étrangères avait un objectif éducatif, culturel et esthétique : ouverture sur le monde et connaissance avec les autres civilisations " .¹

Selon T.BOUGUERRA " L'enseignement des L2 avait pour fonction de doter l'apprenant d'une compétence culturelle et communicative². Dans cette perspective, il existait déjà la méthode naturelle, qui était en quelque sorte calquée sur le processus naturel de l'acquisition par l'enfant de sa langue naturelle.

Concernant la mise en pratique de cette méthode, cela supposait un contact direct entre l'apprenant et l'enseignement. En réalité, ce modèle d'enseignement largement utilisé par les sphères bourgeoises dans les temps « anciens » et dans le moyen âge mettait en acte l'enfant et son éducateur qui est nécessairement un " Natif Speaker " de la langue enseignée.

¹ VIGNER G "Didactique fonctionnelle du français». Paris 1980 P 14.

² BOUGUERRA T "Didactique du français" Alger 1992 P 42.

Cette méthode naturelle se caractérisait par un certain individualisme car il était question d'un seul apprenant en contact quotidien avec son éducateur/enseignant et donc ces conditions rendaient ce modèle inaccessible pour les autres sphères sociales , avec l'apparition et le développement du système scolaire , cette situation a poussé les méthodologues des L2 à concevoir une méthode qui répondait aux exigences et conditions de l'école , car il n'était plus question de cibler un seul et unique apprenant comme cela était le cas pour les méthodes naturelles , mais tout un groupe d'élèves en absence d'un bain linguistique naturel .

1.2/- Les méthodes de Grammaire-Traduction :

Ce modèle d'enseignement des L2 est apparu justement dans le but de répondre à ces exigences d'ordre scolaire.

En ce qui concerne l'organisation méthodologique des méthodes de grammaire-traduction , il est important de souligner que l'appellation même de ce modèle d'enseignement , signifie clairement que l'enseignement des L2 se concrétise à travers la langue maternelle des apprenants grâce à la traduction et aux comparaisons grammaticales des deux langues L1 et L2 . En général, ces méthodes sont caractérisées par les principes suivants :

- Recours évident de L1 des élèves.

- Avantage accordé surtout au côté statique de la langue (connaissance théorique des règles grammaticales des L2 enseignées).

- Le principal objectif final résidait dans l'accès aux textes littéraires : quant à la forme orale , elle était quasiment exclue de l'enseignement sous l'influence de la littérature Anglo-saxonne spécialisée , ce qu'il est convenu d'appeler méthode traditionnelle et parfois aussi décrite comme méthode grammaire-traduction .

Les instruments sont comme : d'un côté , un livre de grammaire où l'élève trouve des règles et des explications qui renvoient à une conception normative plus souvent qu'à une description cohérente du système de la langue , de l'autre côté , un dictionnaire bilingue et/ou un ouvrage regroupant par centre d'intérêt de longues listes de noms , au milieu des textes à traduire dans un sens ou dans l'autre littéraire de préférence et dès que possible .

Les présupposés théoriques : l'importance est donnée à :

a)- L'écrit.

b)- Aux activités métalinguistiques (on ne réfléchit que sur la langue)

c)- Aux travaux de stylistique comparée.

d)- A la mémoire (mémorisation de règles de langues, au lieu d'accéder aux pratiques du discours lui-même).

1.3/- La méthode Directe :

Comme son nom l'indique, elle se caractérise d'abord par un refus dès qu'il s'agit d'apprendre une langue étrangère de cet exercice indirect qui est la traduction. Au lieu d'établir dans l'esprit de l'élève par la pratique du thème et de la version, un réseau d'équivalence entre langue étrangère et langue maternelle ce à quoi conduit la méthode traditionnelle (imbriquant en deux langues et faisant de la langue maternelle un passage obligé et indirect vers la langue étrangère) .

La méthode directe recherche un contact sans écart et sans intermédiaire entre la langue étrangère et les réalités référentielles. On se propose alors de placer l'élève dans un bain de langage (disque , chanson par exemple) et de reproduire les conditions d'acquisition aussi naturelles que possible .

On pense de même que l'enfant apprend sa langue maternelle à force d'y être exposé, de même que le candidat à la maîtrise d'une langue étrangère n'atteindra son but que si l'enseignement lui donne l'occasion d'une pratique constante.

- Comment créer le bain linguistique ?

Pour que l'élève accède facilement à la compréhension et ceci sans traduction on a recourt à montrer l'objet à l'élève n accomplissant une action quelconque (le professeur propose simultanément un énoncé en langue étrangère .

- Il demande à l'élève de se mettre à faire l'action.

1.4/- Les conséquences :

Simplification de la langue : Ce procédé conduit à considérer et à présenter la langue comme une série de signifiants (sa) donc le signifié (sé) serait à chercher dans la réalité dénotée que l'on montre et qu'implicitement équivaldrait au signifiant de la langue maternelle puisque le signifié (sé) reste identique et inaltérable .

Critique : (seul le signifiant (sa) change , le signifié (sé) est le même!)

Donc : l'accès à la compréhension étant conçu comme déchiffrement facile d'un rebut . On laisse à l'élève le soin d'induire de procéder par rapprochement par analogie en fait , pas de progression , les items c'est-à-dire (les modèles ne sont pas limités) .

Cette démarche pédagogique relève en partie et dans le meilleur des cas , des méthodes actives ; mais la manière dont elle se propose d'être , c'est-à-dire directe et naturelle ne vas pas sans soulever des difficultés théoriques quant aux modèles linguistiques et à la conception de l'apprentissage .

La seule conclusion principale que nous pouvons tirer est que les méthodes de grammaire-traduction à travers leurs principes contredisaient l'objectif primordial de l'enseignement des L2 en l'occurrence l'acquisition de l'aspect oral et communicatif.

Donc ces méthodes n'ont jamais pu dépasser leur aspect formel et statico-grammatical alors qu'on insistait justement sur la nécessité de doter l'apprenant d'une compétence communicative. Il devait acquérir L2 comme moyen de communication. Cela prouve qu'à cette époque et jusqu'à la fin du XIX siècle la méthodologie des L2 ne s'était pas encore dotée de solides théories qui pouvaient résoudre la problématique de l'acquisition des L2 comme moyen de communication. Tout cela s'explique par le fait que cette méthodologie se caractérisait essentiellement par un empirisme très pertinent ce qui devait nous emmener à analyser son statut.

2/- Analyse du statut de la méthodologie des L2 :

L'objectif de ce deuxième sous chapitre est de mettre en relief les insuffisances qui caractérisaient la méthodologie des L2 jusqu'à la fin du XIX siècle. Les méthodologues de cette époque, prenant conscience de ce problème ont décidé de trouver des solutions scientifiquement fondées mais cela devait impérativement commencer par la rupture avec l'aspect empirique très pertinent qui caractérisait le domaine de l'enseignement des L2.

Cette rupture à été traduite est mise en relief par ROBERT GALISSON.

2.1/- L'acception de ROBERT GALISSON :

Cette acception réside dans la définition scientifique des deux termes langue "mortes" et "vivantes». Les méthodes de grammaire-traduction n'ont pas pu être adéquates à l'enseignement de toutes les L2 car elles n'ont pas été conçues sur la base d'une structure scientifique de comparaison des langues L1 et L2 étudiée « ... à l'époque les méthodes de grammaire-traduction se contentaient uniquement de la comparaison des langues mortes ... »¹ c'est-à-dire qu'on confondait l'enseignement des langues mortes et vivantes à travers la confusion même des deux termes Lm et Lv.

Selon R.GALISSON, la première tâche consistant à :

- Définir et délimiter méthodologiquement les deux termes Lm et Lv qui étaient fort longtemps confondus.
- Trouver une stratégie d'enseignement des L2 scientifiquement fondée sur cette nouvelle délimitation méthodologique Lm et Lv.
- Déterminer le critère méthodologique de cette délimitation de Lm et Lv.

Dans cette perspective, pour R. GALISSON, le seul principal critère de définition et délimitation méthodologique des deux nouveaux termes Lm et Lv est l'objectif de l'enseignement/apprentissage de ces deux catégories de langues.

Selon le même auteur ²une langue vivante Lv est enseignée , acquise dans un objectif pratique à caractère communicatif dans les deux formes écrite et orale . Dans la situation inverse, une langue morte Lm est enseignée/acquise dans l'objectif d'un déchiffrement linguistique statique des textes littéraires, philosophiques et religieux autrement dit, ces deux catégories de langues se différencient par la différence même de leurs objectifs méthodologiques d'enseignement/apprentissage. Aussi "une Lm devient l'objet d'étude alors que Lv devient un moyen de communication ... "³.

2.2/- La période de transition ou la méthodologie de la génération (0)⁴:

Il est impératif d'évoquer cette méthodologie de la génération (0) car elle est considérée comme une genèse de toute la méthodologie moderne des L2 jusqu'à nos jours . Cette méthodologie est reprise par R.GALISSON comme une période de transition car durant toute son histoire d'évolution elle est

¹ - GALISSON R. "L'enseignement des langues étrangères" Art. N° 4 page 49

² Ibidem.

³ Ibidem.

⁴ ABBOU. A « La didactique de la troisième génération ... » Paris n° 27.

passée de l'empirique au « scientifique » en transitant justement par cette phase génération "0" .

Le seul modèle d'enseignement des L2 durant cette phase est connu sous le terme de « Méthode active » , qui a apparemment et pour la première fois dans l'histoire de l'enseignement des L2 privilégié le caractère oral et communicatif ; C'est surtout la conférence de F. DE SAUSSURE en 1916 (en délimitant les deux concepts « langues » et « parole ») qui a contribué à cette prise de conscience . A travers son slogan anglo-saxon « teach the language not about the language » la méthode active part de deux principes méthodologiques fondamentaux¹.

- Exclusion de toute forme de traduction et comparaison des deux langues L1 des apprenant et L2.

- La priorité est accordée exclusivement à l'aspect oral et communicatif de L2.

2.3/- Les méthodes modernes ou méthodes de la première génération :

La méthodologie de la première génération est apparue durant la deuxième guerre mondiale. Entre 1940-1950 , le développement rapide des moyens de communication T.S.F , la multiplication des contacts d'échanges internationaux , besoin de communiquer oralement , temps limité d'apprentissage puisque la langue étrangère ouvrait à des utilisations fonctionnelles de types économiques, commerciales, diplomatiques ne tardèrent pas à imposer comme une impérieuse nécessité la connaissance de la langue de l'autre comme outil privilégié de communication . Cette dimension idéologique du développement de la didactique a été bien mise en évidence par R. GALISSON ²qui écrit :

« C'est en effet sous la pression de demandes instantes qu'ont toujours été entreprises les grandes actions novatrices en matière de didactique des langues étrangères. Par exemple , c'est la situation de guerre aux U.S.A (à partir de 1943) et l'urgente nécessité d'apprendre à un assez grand nombre d'officiers américains à communiquer dans certaines langues parlées dans les îles du pacifique (le japonais entre autres) où ils devaient être débarqués qui conduit le pentagone à mobiliser les plus hautes compétences linguistiques de l'époque , et à débloquer les crédits nécessaires à la mise au point (à Monterey Californie) des premières méthodes audio-orales , destinées à l'équipement linguistique minimal de cette armée d'étudiants peu orthodoxes! » .

¹ GALISSON. R. Art n° 8 Page 128

² GLISSON. R (1980), d'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues, P 9.

Donc insuffisance de la didactique traditionnelle (elle est inopérante) .

Génération une : de 1950 à 1960

1- Critique de la didactique traditionnelle , rejet de la langue écrite (différente de la langue d'usage) comme moyen de communication orale , rejet des démarches analytiques et déductives apprentissage de liste , de formes et de règles préalable à tout emploi ou énoncé qui ne permettent pas d'acquérir des automatismes .

1- Recherche donc de fondements scientifiques, ce seront trouvées grâce à BLOOMFIELD et SKINER (le béhaviorisme).

Cette méthodologie est considérée comme une amélioration conséquente des méthodes actives. La particularité résidant dans la concrétisation de l'apport des autres sciences qui ont beaucoup contribué à l'élaboration des méthodes très répandues telles que les méthodes audio-orales et audio-visuelles.

Ce qui donne à la méthodologie des L2 ce caractère scientifique tant recherché, c'est justement cette relation établie entre elle et les quatre disciplines scientifiques telles que la didactique générale, la psychologie, la linguistique ainsi que la biologie, ces disciplines en apparemment doté les méthodes de l'enseignement des L2 de fondements théoriques et pratiques très argumentés.

3.1/- Méthodologie et didactique générale :

La première tâche est de définir le terme « Méthode » selon R. GALISSON " une méthode est un ensemble de matériaux pédagogiques fondé sur une certaine conception méthodologique des L2¹. Dans ce même contexte, il insiste sur la différence méthodologique des deux termes « méthode » et « technique » d'enseignement, pour lui une technique n'est autre qu'une partie intégrale et sous-jacente à la méthode.

La didactique générale possède un certain nombre de principes méthodologiques qui sont compatibles avec toutes les disciplines enseignées (y compris l'enseignement des langues étrangères) :

- Support didactique ;
- Relation : méthode / pratique ;
- Successivité ;

¹ GALISSON. R. Art n° 8 P 128.

- Accessibilité ;
- Prise en considération des caractéristiques individuelles de l'élève

3.2/- Méthodologie et psychologie :

Le processus d'apprentissage d'une langue étrangère met en évidence un certain nombre de lois psychologiques car cela suppose une certaine activité de nature mécanique et intellectuelle.

2.4/- Les fondements psycholinguistique et pédagogique :

4.1/- Fondements linguistiques :

La linguistique distributionnelle puis la linguistique structurale fournissent une description de l'objet à savoir la langue parlée en usage, mise en évidence des différences entre langue parlée et langue écrite.

La priorité est donnée à la langue parlée, les aptitudes recherchées sont en rapport avec écouter – parler – lire – écrire.

On a surtout cherché à analyser la langue à partir de ces caractéristiques phonologique et morphologique, peu de chose en syntaxe, lexicale, sémantique conception de la langue comme système avec la relativité des éléments.

Arbitrarité , différentialité d'où l'importance paradigmaticque (sélection) et des rapports syntagmatiques (combinaison) ainsi il y a la mise en évidence du caractère irréductible de chaque système didactique .

La place d'un élément fut-il commun à deux langues . N'étant pas la même dans chaque système , il en découle que sa fonction et que sa valeur sont différentes .

Impossibilité d'établir des listes de correspondance entre mots de rabâcher des paradigmes isolés de leurs contextes (Ex conjugaison) ou encore de comparer des structures phonologiques de mots proches dans deux langues différentes sans référence à chacun des systèmes phonologiques .

Généralisation de l'emploi de dialogues introduction des exercices dit structure pour développer l'acquisition de systèmes à partir des combinaisons syntagmatiques et des sélections paradigmaticques .

4.2/- Les fondements psychologiques :

Le béhaviorisme Skinnerien , cette théorie à été élaborée par les psychologues américains au début du XX siècle . Le fondateur de cette théorie est le zoopsychologue américain TORNDAYK E. le terme « BEHAVIORISME » est emprunté du mot « BEHAVYOUR » qui signifie « comportement » .

C'est le béhaviorisme : La théorie de conditionnement de SKINNER qui projette en l'individu une image simplifiée et inquiétante . L'individu en tant que tel n'existe pas , il est pris dans un réseau de contraintes et de déterminations sociales qui déterminent des réflexes et des automatismes .

On en déduit une théorie de l'apprentissage (image idéaliste) l'apprentissage des langues vivantes étrangères doit suivre celui des autres apprentissages sociaux (code de la route) . Il faut rendre l'élève actif et lui faire produire constamment des réponses fournies par les élèves en comparaison de la classe ordinaire , il faut que les réactions soient adéquates (réponses conformes) pour que le conditionnement soit efficace

simplification des énoncés établit en fonction d'un paramètre linguistique et logique des difficultés de compréhension de mémorisation et de reproduction , ceci afin d'éviter des erreurs . Récompense immédiate de la réponse correcte soit en l'enregistrant , soit le maître intervient (T. bien) .

- Recours à des manipulations permettant d'intégrer l'élément appris au capital linguistique et capital conceptuel (exercices structuraux jusqu'à saturation afin d'obtenir l'automatisme souhaité) .

- Recours au labo de langue ou l'élève pourra contrôler lui même l'acquisition de l'automatisme .

4.3/- Fondements pédagogiques :

Au vue des fondements linguistiques et psychologique on en déduit des fondements pédagogiques .

- Aucun recours à la langue maternelle (car il y a risque d'interférence et pertes des automatismes) .

- Etablissement d'une programmation optimale selon le degré de difficulté ou de complexité .

Ex : Certaines méthodes se fondent uniquement sur la langue cible , d'autres se fondent sur les difficultés liées aux interférences possibles entre la langue maternelle et la langue cible (L.V.E) .

On oublie facilement de lier la difficulté de l'apprentissage au public visé , on imagine que c'est le découpage de l'objet (c'est-à-dire de la manière et on oublie l'élève) qui facilitera son apprentissage .

De cette méthodologie émanent (02) deux méthodes :

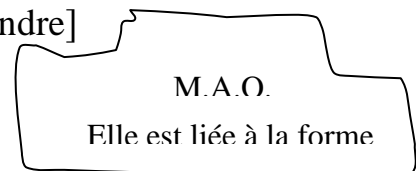
3.1/- Méthode audio-orale : (aux U.S.A)

La forme la plus caractéristique que de ce que l'on nomme audio-orale ou audio-linguale est sans doute à trouver dans bon nombre de cours mis au points aux U.S.A , il y a une trentaine d'année , cette méthode fut présentée comme étant susceptible d'apporter une solution « NEW KEY » .

- Pour ce qui est de l'enseignement aux débutant on s'accorde en général sur les options énumérées ci-dessous même si la pratique et les démarches différent sensiblement .

1- L'apprentissage passe par plusieurs étages.

- a)- Par audition / compréhension] comprendre]
- b)- par expression orale] parler]
- c)- Lecture (assez tard)] lire]
- d)- rédaction (plus tardivement)] écrite.]



2- Il n'est pas fait référence à l'écrit dans les premières étapes .

3- L'enseignement de la prononciation exige une exposition auditive intense aux sons nouveaux à percevoir, ceux ci sont de préférence opposés aux sons voisins de la langue étrangère ou de productions soigneusement composées et pratiquées (c'est-à-dire exposer les sons de la langue cible aux apprenants choisi en fonction des sons voisins) .

4- Phrases-patron (pattern- sentences) phrases modèles qui servent à introduire et à pratiquer la langue parlée, chaque patron contient une structure productive, en d'autres termes une structure qui une fois maîtrisée, permettra de générer de nouveaux énoncés par substitution lexicale par exemple.

Ces patterns sont travaillés dans des exercices (drills) conçus pour mettre en évidence les changements de formes ou d'organisations qui se produisent dans les structures. De tels exercices se nomment pattern drills ou exercices structuraux .

5- Les phrases modèles sont ou bien insérés dans un dialogue ou présentées hors dialogues.

6- Pratiquées jusqu'à sur apprentissage, les phrases modèles deviennent des habitudes quasi-réflexes.

7- On limite strictement la qualité de vocabulaire introduit jusqu'au moment où un nombre de structure est suffisamment acquis par l'élève (primauté de la grammaire sur le vocabulaire) .

8- On évite la traduction qu'il s'agisse d'aller de la langue étrangère à la langue maternelle ou inversement.

3.2/- Méthodes audio – visuelles : (en France)

Sont né sensiblement à la même époque, la méthode audio-visuelle et la méthode audio-orale ont dû à faire bloc à des méthodes traditionnelles où à se distinguer l'une et l'autre de la méthode directe, il ne s'en suit pas qu'elles se confondent.

A considérer un cours comme vif (vois et image de France) mis au point par le CREDIT vers 1960 à un moment où les U.S.A. voyaient naître les exercices structuraux (patterns drills), on relève des ressemblances importantes en :

Point communs

* Même insistance sur l'oral.

* Refus de la traduction et des représentations explicites de la grammaire .

* Limitation stricte du vocabulaire introduit.

Ressemblance linguistique * Souci de fonder la progression sur une description

Cohérente.

Mais des lignes de partage tout aussi nettes apparaissent:

- Dans la méthode audio-visuelle , l'accent est mis d'entrée sur la communication plus que sur la manipulation ou plutôt la manipulation est pratiqué à partir des situations de communication et non à vide .

- Les exercices structuraux hors situation sont refusés et le sens des messages n'est jamais négligé .

- On n'attache pas une importance particulière à la programmation par étage et unité minimale .

Pour ces premiers pas de l'apprentissage , communication et sens sont présentés comme étant étroitement liées à des situations et à des locuteurs .

Dans le V.I.F « Nous avons cherché à enseigner dès le début la langue comme un moyen d'expression et de communication faisant appel à toutes les ressources de notre être : attitudes, gestes , mimique , intonation et rythme de dialogue parlé ... il est indispensable de présenter à l'élève des personnages vivant et dialoguant en français sous ses yeux .

Ces situations présentées en images constitueront donc le point de départ : « le premier temps de la communication qui mène à une prise de conscience d'une réalité différente qu'on va chercher à comprendre à assimiler avant de s'identifier en partie à elle . Le langage viendra s'insinuer dans cette situation et l'exprimer en un système sonore différent du système familier à l'élève mais que l'association avec la situation comprise rendra possible et accessible » .

V.I.F livre de la maîtresse préface 9/10 paris 61

- ça nous rappelle le principe de la théorie de Bloomfield
--

Au bout du compte fondamentalement les concepts de la langue et de l'apprentissage ne sont pas le mêmes dans les deux cas .

Pour la méthode audio-orale la langue est une construction mécanique d'éléments interdépendants mais séparables les uns des autres . Les phrases modèles peuvent bien être agréablement glissées dans un dialogue , l'essentiel est ensuite de pouvoir les manipuler dans un dialogue , l'essentiel est ensuite de pouvoir les manipuler à outrance hors texte . Dans le cas de la méthode audio- visuel (M.A.V) on vise à rendre l'élève progressivement maître du système et des règles de la langue : langage reste conçu comme organiquement inséparable dans l'apprentissage du locuteur (sujet parlant) et de la situation .

Conclusion :

Mais après période d'enthousiasme, il a fallu désenchanter

a) Résultat décevant : Les automatismes appris se dégradent avec le temps s'il n'y a pas permanence de réemploi et progression vers l'abstraction des méthodes représentés par les énoncés .

la comparaison des résultats entre méthode de la 1^{ère} génération et méthode traditionnelle indiquent ceux-ci .

1 An après un An

Méthode traditionnelle	Supériorité en performance écrite	rattrapage des performances orales des méthodes 1 ^{ères} génération
Méthode 1 ^{ère} génération	Supériorité en performance orale / pas de performance écrite du tout	Stagnation ou régression en performance orale

Les méthodes traditionnelles ne se basent pas sur des sciences .

Les méthodes 1^{ère} génération se basent sur des sciences (distributionnalisme béhaviorisme) .

b) Les élèves s'ennuient : abandon de motivation parce- que :

- Les thèmes abordés en niveau 1 correspondent aux besoins élémentaires d'un enfant de 3 ans de langage maternelle .

- Il n'y a pas de véritables dialogues. Les partenaires présentés restent impersonnels, flous et faux.

- Les réalités abordées sont purifiées, stéréotypées.

- Impossibilité pour les élèves de s'insérer dans les objets de conversation ou dans des conversations en rapport avec leurs goûts ou leurs besoins .

c) Absence de prolongement au delà du niveau ! .

d) Paradoxe pour une méthodologie prétendant développer les capacités d'échanges oraux , de constater que , sortis des circonstances enseignées par

les méthodes , locuteurs apprenants sont sans moyens et essaient de toute force de revenir dans leur conversation aux circonstance apprises .

3.3/- Méthodologie et linguistique :

Les théories linguistiques les plus appliquées aux méthodes de l'enseignement des L2 sont les suivantes :

- Le structuralisme. Saussurien.
- Le fonctionnalisme.
- La grammaire générative.
- La théorie distributionnelle.

3.3.1/-Le structuralisme. Saussurien :

L'apport de la théorie structuralisme saussurienne réside dans la définition méthodologique des deux termes « langue » et « parole » et la prise en considération de leur délimitation méthodologique par la didactique des L2 .Cela a servi comme fondement linguistique pour les méthodes béhavioristes (Audio-orales et Audio- visuelles) les concepteurs de ces méthodes à fondement structural ont évoqué deux formes concrètes et principales de l'enseignement de la L2 en l'occurrence :

- L'enseignement de la « langue » , c'est-à-dire l'enseignement théoriques des règles grammaticales .

- L'enseignement de la « parole » , c'est-à-dire enseigner l'aspect oral , pratique et communicatif de la L2 .

En qualité de fondement linguistique , apparemment très efficaces pour les méthodes citées , ce type de structuralisme est très compatible avec la théorie béhavioriste servant elle aussi comme fondement psychologique pour ces méthodes . Dans ce même contexte, COSTE D. ¹évoque l'importance des exercices structuraux dans le processus de l'enseignement des L2 qui , selon lui permettent l'assimilation et l'automatisation des structures linguistiques , formant toutes un seul et même modèle langagier .

Concernant ce type d'exercices , DELATRE.P ²insiste sur leur caractère mécanique excessif et décontextualisé et donc , ne permettent pas un développement de la compétence communicative réelle .

¹ Coste D.GALISSON R " Dictionnaire de didactique des langues " P 190 .

² DELATRE P. P 37.

Cependant Coste D. propose des exercices structuraux pour assimilation lexicale. Ces exercices sous le terme de « structuro-lexicaux » qui comprennent :

- Des exercices à fixation formelle : exemple: répétition du mot « marché » avec une structure invariable .
- Le marché de notre ville est très beau.
- Le marché de notre ville est très ancien.
- Des exercices de fixation sémantique à structure variable :
- Dans notre ville on n'a pas encore exigé beaucoup de moyens .
- Nous nous sommes trop longtemps promenés dans le marché.

3.3.2/-La grammaire générative:

Cette tendance linguistique sous-jacente au structuralisme a été revalorisée en 1960 par le psycholinguistique américain CHOMSKY N. et ses adhérents du « Massachusetts Institut of technologie » CHOMSKY N. par du fait évident que le sujet parlant est capable d'énoncer d'étendre et comprendre les constructions langagières qui lui sont inédites .

La grammaire générative était conçue suite aux insuffisances constatés par CHOMSKY N. dans la théorie béhavioriste.

La grammaire générative postule que la langue ne doit pas être un « système d'habitudes » mais un système de règle ¹selon CHOMSKY N. à partir d'un nombre limité de règles grammaticales , le sujet parlant peut générer un nombre indéterminé de phrases . La valeur didactique de la grammaire générative est justement mise en relief par RIVERS² .

Pour lui , à partir d'un certain stade , il n'est plus question de considérer la langue comme uniquement un « système d'habitudes » mais doit être reconsidérée comme un « système de règles » car finalement l'objectif primordial de l'apprentissage des L2 est de doter l'apprenant d'une performance langagière , qui seules les constructions réflexes ne peuvent assurer , alors pour cela , il est impératif de le doter au préalable d'une autre « compétence linguistique » qui est quelque sorte la maîtrise et la manipulation spontanée de ce « système de règles » .

¹ CHOMSKY N. « Révision du béhaviorisme Skinnerien »

² RIVERS W. / Journal FORUM » Nov/Dec 1970 P 17 .

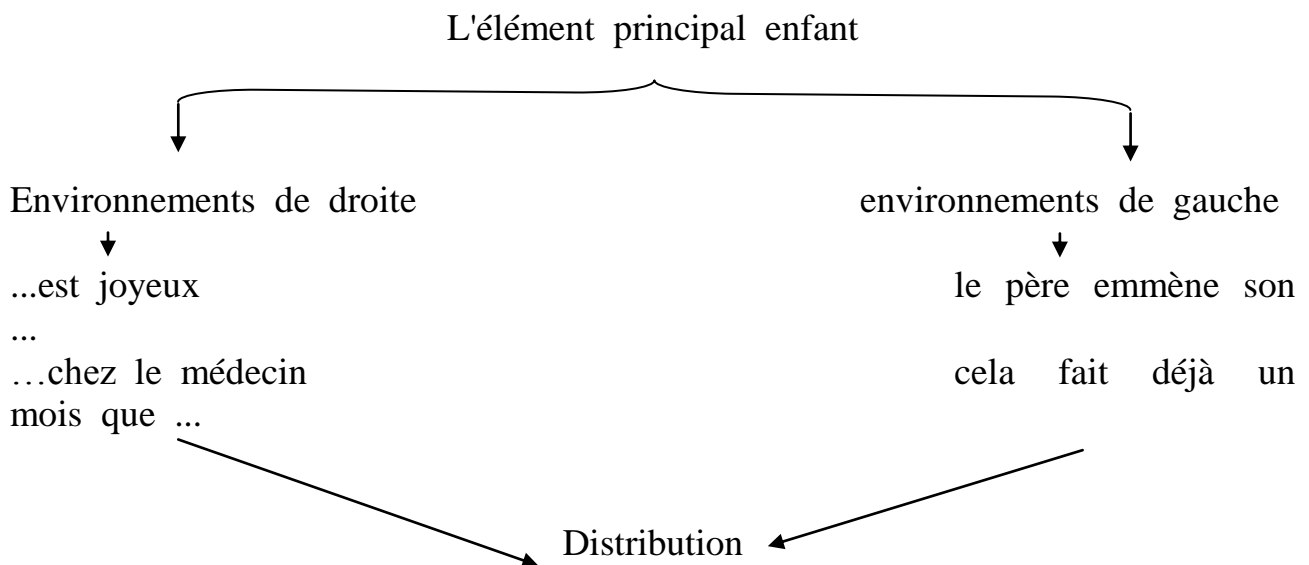
3.3.3/-La grammaire distributionnelle :

Cette théorie linguistique sous-jacente au structuralisme a été élaborée en 1930 par LEONARD Bloomfield ¹cette approche linguistique sert de fondement scientifique pour la méthode audio-orale . Donc , à la différence de la grammaire générative , l'approche distributionnelle est méthodologiquement adéquate et compatible avec la théorie béhavioriste , qui sert elle aussi de fondement psychologique pour cette même méthode .

Dans la linguistique distributionnelle sont mis en évidence des termes comme « environnement » « contexte » et « distribution » . L'environnement d'un élément (a) est la position réelle des parties par qui entourent cet élément (a) (tout ce qui reste dans la phrase , lorsque nous enlevons l'élément (a) , les environnement peuvent être de gauche ou de droite et leur somme est considérée comme une « distribution » .

Dans le dictionnaire linguistique le terme de « distribution » est clairement mentionné : « ...la distribution d'un élément (a) est égale à la somme de tous les environnements (contextes) de cet éléments (a) ² , l'élément enfant représenté dans ces phrases .

- L'enfant est joyeux.
- Le père emmène son enfant chez le médecin.
- Cela fait déjà un mois que l'enfant ne ressent plus de douleurs .



- Les critères de classification des méthodes de la deuxième : les méthodes les plus répandues audio-orales MAO et audio-visuelles [M.A.V] .

¹ BLOOMFIELD L. « Le langage » P 135 – 17.

² LAROUSSE « Dictionnaire de la linguistique (voir « distribution ») .

a/- Critère didactique :

Critère principe méthodologique	Méthode de la deuxième génération
Non recours à L1 des apprenants	Méthodes directs
	Méthodes Audio-orales / Audio-visuelles

b/-Critère psychologique :

Ce type de classification est très utilisé par la méthodologie occidentale à la base d'un seul critère de nature psychologique en l'occurrence : le béhaviorisme qui est un fondement psychologique pour les méthodes audio-orale / audio-visuelles .

Critère fondement méthodologique	Méthode de la deuxième génération
Le « Béhaviorisme »	Méthode béhavioristes
	Méthodes Audio- orales / Audio-visuelles

c/- Méthodes audio- orales :

Ces méthodes sont apparues durant la seconde guerre mondiale , elles ont été conçues justement pour les contingents des armées américaine et anglaise dans le but d'acquérir dans les plus bref délais le français et autres langues européennes . D'une manière générale , ces méthodes se caractérisent par la théorie béhavioriste comme fondement psychologique et une certaine restructuration par l'inclusion des théorie distributionnelle communicative .

Fondement scientifiques		Principes méthodologiques
Psychologique	Le béhaviorisme	- Priorité à l'expression orale. - Décalage méthodologique de l'orale / écrit. - Recours à L1 des apprenants - Recours au standard et modèles langagiers
Linguistique	Théorie distributionnelle et communicative	

d/- Les méthodes audio- visuelles :

Ces méthodes sont apparemment une amélioration scientifique et méthodologique des méthodes audio-orales en conservant tout ce qui est positif et efficace du modèle précédent .

Fondement scientifiques		Principes méthodologiques
Psychologique	Le béhaviourisme	- Priorité à l'expression orale. - Décalage méthodologique de l'orale / écrit. - Non recours à L1 des apprenants - Le « situationnel » - La synthèse audio- visuelle
Linguistique	Structuralisme théorie communicative	

III-1/-Apprendre à communiquer :

Deux étapes historiques:

Certains termes nouveaux sont inutilement obscurs, celui de méthode communicative ne l'est pas , il est au contraire transparent et doit être pris à la lettre . En effet , une méthode communicative est une méthode qui enseigne et qui permet d'apprendre à communiquer en langue étrangère . On peut même se dire que le terme est si transparent et si évident qu'il est banal et n'apporte rien de nouveau .

ce n'est pas vrai , on s'en aperçoit quand on regarde de plus près l'évolution des méthodes de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans les systèmes scolaires et universitaires , où l'on peut distinguer deux étapes :

1^{ère} Grande étape : apprendre des formes et des règles .

L'enseignement traditionnel des langues fondé autrefois sur l'apprentissage des formes et des règles . Le but n'était pas d'apprendre à communiquer mais d'apprendre la grammaire des langues étudiées : objectif dont on est pas sûr qu'il soit nécessaire et dont on sait qu'il n'est pas suffisant pour apprendre à communiquer de façon élémentaire .

Exemple : - Pour demander un renseignement ou un conseil .

- Pour échanger oralement ou par écrit des informations simples.
- On même se présenter à quelqu'un.

C'est l'exemple tant de fois cité de l'élève qui a étudié une langue pendant six (06) ans et qui se trouvent à l'étranger n'est pas capable de demander son chemin dans la rue , ni de demander

Seuls parviennent à échapper à cet échec de la communication , les élèves qui ont été exposés aux méthodes directes plus activés et comportent un souci de maîtriser les éléments de la communication ou alors ceux qui ont la chance de séjourner longuement à l'étranger .

2^{ème} Etape : Imiter les échanges:

La 1^{ère} référence explicite à la communication a été faite pas la linguistique moderne qui définit précisément les langues comme système permettant de communiquer ; on comprend donc que les 1^{ère} méthodes inspirées de la linguistique appliquée notamment structurale et audio-visuelle et donner une place plus grande à la communication cela s'est traduit par un grand progrès dans l'enseignement des langues , on a cessé d'enseigner des formes et des règles dans le vide ou appliqués à des phrases isolées . On a vu apparaître des méthodes où les mots et les constructions les plus fréquentes , les plus usuelles et envoyait-on les plus utiles à la communication étaient présentées non pas isolément mais dans des contextes des situations et des dialogues imitant des échanges , communicatifs conversationnels ; les méthodes ont en général tenu leur promesse dans des cours intensifs dotés d'équipements modernes destinés à des groupes restreints d'élèves motivés notamment des adultes .

Il sont eu moins d'efficacité lorsque les conditions n'étaient pas réunies :

Exemple:

cours intensifs d'une ou deux périodes par semaine , absence d'équipement audio-visuelle classes surchargées , élèves médiocrement motivés professeurs insuffisamment formés . La déception a été parfois d'autant plus grande que les éducateurs attendaient une amélioration qualitative spectaculaire des résultats au moment où le développement similaire et la démocratisation , phénomène mondial communs au pays industrialisés et en voie de développement attirait massivement vers les établissements scolaires donc vers l'enseignement des langues vivantes étrangères des populations d'élèves souvent dix fois plus nombreux . On oublie presque ces aspects lorsque on compare les résultats actuels et d'autrefois .

2.1/-Une pédagogie moins répétitive:

Les méthodes structurales et audio-visuelles insistaient beaucoup sur la répétition. Le conditionnement structural , l'apprentissage intensif de mécanisme et parlait même d'automatisme , cela avait pour conséquence que , malgré les dialogues qui constituaient le point de départ des leçons la plus grande partie du temps de travail de l'élève en classe était consacré à des répétitions ou à des réemplois mécaniques , on justifiait d'ailleurs cette pédagogie en se référant à des théories de l'apprentissage par conditionnement , aujourd'hui à peu près récusé .

Cela aboutissait à des pratiques de classe surtout lorsque le professeur manquait d'expérience rigide , répétitive , monotone et n'ayant que peu de rapport avec la communication réelle . Les méthodes communicatives ont remis à une place plus raisonnable les exercices formels et répétitifs pour développer dans les classes , les exercices de communications réelles ou simulées beaucoup plus interactifs conformément à une hypothèse de bon sens qui est : " que c'est en communiquant on apprend à communiquer " .

2.2/-Centration sur l'apprenant :

Cette formule signifie en pédagogie l'élève est plus important que la méthode . L'élève est le sujet et l'acteur principal de l'apprentissage et non son objet ou le simple destinataire d'une méthode .

Cette orientation concerne la pédagogie (physique – chimie ...) si on l'applique à la didactique des langues surtout si cette didactique à pour objectif la compétence de communication , les conséquences méthodologiques sont importants ; Pour communiquer , l'élève ne se contentera pas d'énoncer des phrases grammaticales dans le vide mais des énoncés dont il sera le sujet actif et impliqué , il recevra également des messages dont il sera le destinataire réel . Les méthodes communicatives doivent nécessairement et logiquement le préparer à cela et propose des leçons , des exercices et des pratiques où le temps et l'espace , les interlocuteurs s'organisent comme dans la communication réelle . L'élève doit aussi pouvoir maîtriser , nuancer , modéliser , son expression être capable d'insister ou de marquer des distances , de poser un fait comme certain comme possible , simplement probable , faisant problème etc.

Les approches communicatives ont fait des efforts remarquables pour introduire ces éléments dans l'apprentissage des langues aidés par les recherches de la linguistique qui se limite plus à l'étude des phrases ou du système de la langue , mais s'intéresse au fonctionnement du discours , à la grammaire de la parole , à l'énonciation des textes .

2.3/-Aspect sociaux et pragmatiques de la communications:

Les méthodes traditionnelles faisaient des phrases artificielles.

Exemple : (La mer est bleu , la robe de ma mère est verte ...)

Les méthodes audio-visuelles et structurales ont modernisé le matériel linguistique d'apprentissage mais sont restées au deçà de la communication réelle où les énoncés ont toujours un enjeu . On utilise le langage pour se présenter , s'excuser , demander , permettre , exprimer une opinion , accepter refuser etc.

Les méthodes communicatives prennent directement ces performances communicatives comme être capable de ce présenter comme objectif de la leçon .

Exemple : on n'enseigne pas la forme interrogative comme objet en soi , on enseigne à demander une information , on n'enseigne pas l'impératif comme forme mais on enseigne à demander à quelqu'un de faire quelque chose . Ce qui demande donc des moyens linguistiques qui ne se réduisent pas à l'impératif très souvent exclu pour des raisons de courtoisie .

La méthode audio-visuelle ne s'était pas préoccupée de cet aspect pragmatique de la communication faisant l'hypothèse qu'une fois qu'on connaît les bases d'une langue étrangère . On est capable de faire tout cela. Les approches communicatives ont au contraire donné une importance de première place . Cependant leur réorienter la méthodologie en ce sens n'est pas sans poser des problèmes (Conseil de l'Europe)

L'un est de ne pas bouleverser complètement la méthodologie ancienne et de conserver dans l'enseignement en milieu scolaire une certaine régularité de la progression linguistique et une importance plus grande qu'on a tendance à le faire à la systématisation des acquisitions linguistiques .

Un autre est d'adapter ce type d'approche aux besoins aux motivations et aux habitudes d'apprentissage du public particulier .

Un troisième point est de mieux mettre en évidence les spécificités culturelles des apprenants si l'on veut que la communication sociale respecte les règles culturelles auxquelles elle obéit dans la langue de l'élève ou tout au moins on tient compte .

Le quatrième problème le plus important est que ces nouvelles orientations soient discutées et appropriées par les enseignants plus dynamiques et plus motivantes , elles peuvent éventuellement déconcerter les professeurs . Il convient évidemment de les y préparer et non de les leur imposer .

3.3/-La nouvelle acception du terme " fonctionnel " et de la langue " fonctionnelle :

La méthodologie de la deuxième génération , caractérisée par certains insuffisances , méthodologiques nous citeront les deux plus importantes :

* La « pseudo-communication » c'est-à-dire que la plupart des contextes situationnels s'avéraient incompatibles avec les vrais objectifs d'apprentissage .

* Les apprenants étaient considérés comme une masse anonyme non spécifiée au préalable en fonction de leurs objectifs d'apprentissage , besoins langagiers et leurs données psychosociales , biologiques et intellectuelles . C'est à partir de ces heures apparentes qu'a été conçue l'approche fonctionnelle de la troisième génération qui se démarque de celle de la deuxième génération par sa nouvelle conception sur la langue , les apprenants , formant un groupe ou public spécifié et méthodologiquement défini , ayant ses propres besoins langagiers et objectifs de nature socio- professionnelle .

Il est important de signaler que la ligne de force de l'approche de la troisième génération réside dans la nouvelle acception du terme " *fonctionnel* " qui existait déjà dans la méthodologie de la deuxième génération mais sémantiquement et méthodologiquement différents .

L'acception du " fonctionnel " selon la méthodologie de la deuxième génération	L'acception du " fonctionnel " selon l'approche de la troisième génération
Principes fonctionnel : principe "onomasiologique " c'est-à-dire enseigner la langue comme moyen de communication (fonction référentielle de la langue)	Tout en conservant le principe " onomasiologique " , la méthodologie de la troisième génération donne un second concept du terme " fonctionnel " ou langue " fonctionnelle " c'est-à-dire enseigner une L2 de spécialité ou recouvrant un domaine socio-professionnel clairement défini/délimité

Ainsi , le terme « fonctionnel » est apparu sous une autre forme méthodologique définissant :

- La méthodologie fonctionnelle des L2.
- L'enseignement fonctionnel des L2.
- La langue étrangère fonctionnelle.

Donc la langue « fonctionnelle » est définie comme étant une langue de spécialité ou langue recouvrant un domaine socio- professionnel , ainsi qu'une langue de communication .

3.4/-L'apprenant / Public:

3.4.1/-Analyse générale de l'apprenant:

Cette analyse évoque en particulier deux facteurs essentiels qui gouvernent l'acquisition de la langue étrangère :

- * Facteur psychologique;
- * Facteur neurophysiologique;

L'objectif méthodologique de cette analyse générale de l'apprenant est de démontrer que dans le domaine de l'enseignement des L2 nous devons prendre en considération que depuis son enfance jusqu'à son âge adulte , l'être humain subit des transformations de nature psychologique , intellectuelles et neurophysiologique très apparentes et par conséquent , l'enfant et l'adulte ont des prédispositions tout à fait différentes pour apprendre une langue étrangère . La question que nous posons est *Dans quoi réside cette différence de prédisposition et quels facteurs cela affecte ?* .

Dans le but de mettre en relief les principaux facteurs affectés , le pédagogue Français BOUTON C ¹opte pour l'analyse de sa langue maternelle dès son enfance et de la langue étrangère étudiée . Pour les deux catégories d'âges , il y a une différence d'ordre psycho-intellectuel et neurophysiologique , le critère psychologique pour les deux types d'acquisition reste incontestablement le facteur de motivation , tandis que le critère neurophysiologique est l'âge .

3.4.2/-La motivation :

L'acquisition par l'enfant de sa langue maternelle est gouvernée par un motif très profond qui réside dans la nécessité d'intégrer le milieu social environnant , pour cela sa langue maternelle est le moyen le plus sûr et le plus économique afin d'y parvenir . En ce qui concerne l'acquisition d'une langue étrangère , l'être humain est moins motivé puisqu'il possède déjà un moyen d'expression / communication pour s'imposer dans sa société .

Il est clair que l'approche fonctionnelle accorde une grande importance à la motivation de l'apprenant comme facteur inéluctable car enfin de compte « l'homme n'apprend une langue étrangère que si cela lui est nécessaire » afin

¹ 16- Bouton Ch. P, Paris 1974, P 84 – 167.

de mieux cerner méthodologiquement le facteur de motivation pour un adulte apprenant une L.2 , l'approche fonctionnelle se propose de résoudre deux questions essentielles .

1- En quoi se résume la différence de motivation au cours des deux processus d'acquisition des L.1 et L.2 ? .

2- De quelle manière la motivation devra-t-elle amorcée lors de l'apprentissage d'une L.2 ? .

a - Pour la première question , nous avons déjà mentionné que l'acquisition de L.1 par l'enfant obéit à un motif naturel très profond afin de s'intégrer socialement il est très difficile de réamorcer cette motivation pour acquérir une L.2 , car pour cela , il n'y a pas une nécessité vitale et impérative pour la simple raison que l'apprenant dispose déjà d'un moyen de communication/expression en occurrence sa langue maternelle .

b - Concernant la deuxième question , pour l'enseignement de n'importe quelle discipline , il est impératif de susciter le facteur de motivation . Il est évident pour cela que toute activité , y compris l'apprentissage d'une L.2 doit répondre à une motivation considérable .

Il existe deux formes de motivations:

* Motivation externes : activée par des facteurs externes sans susciter les vrais intérêts et attentes des apprenants .

* Motivation internes : suscitées par les intérêts propres des apprenants et leurs objectifs .

C'est justement aux motivations internes que l'approche fonctionnelle s'intéresse.

3.4.3 – L'âge de l'apprenant:

ce facteur est analysé est défini par la méthodologie fonctionnelle à la base d'une comparaison méthodologique des deux processus d'acquisition des L 1 et L 2 .

Selon BOUTON ,et AMONCHVILY , l'enfant depuis sa naissance dispose d'étapes privilégiées qui favorisent l'acquisition de sa L1 car , après tout , il y interdépendance entre le système neurophysiologique et le processus de l'acquisition de L1 : le système neurophysiologique active le processus d'acquisition de L1 alors que ce dernier contribue à l'épanouissement neuro-intellectuel de l'enfant . Dans cette perspective , AMONCHVILY

évoque le bilinguisme naturel chez l'enfant comme fondement psychophysiologique ; pour lui , le mécanisme neurophysiologique de la langue lui favorise l'acquisition de plus de deux systèmes linguistiques différents , tant que cela répond à un motif profond d'intégrer les sociétés de ces deux ou trois langues acquises ¹.

Notre objectif méthodologique est de savoir si ces étapes ontogéniques ne s'estompent pas lors de l'acquisition d'une langue étrangère par un apprenant adulte car : « Il est évident que depuis la naissance jusqu'à sa mort , l'homme se développe ; il est impératif alors de déterminer de quelle manière cela influe sur le processus de l'acquisition d'une L2 » ²

Il existe une évidence méthodologique très acceptée par l'approche fonctionnelle, qui réside dans le fait que plus l'apprenant est jeune, plus il est apte et psychologiquement prédisposé à acquérir une L.2, car plus l'homme grandit, plus ses capacités psychologiques s'estompent graduellement.

L'argument le plus valable de ces faits est l'analyse et les résultats constatés par PENFIELD V. et ROBERTS L. sur l'activité langagière et les mécanismes cérébraux qui la gouvernent.

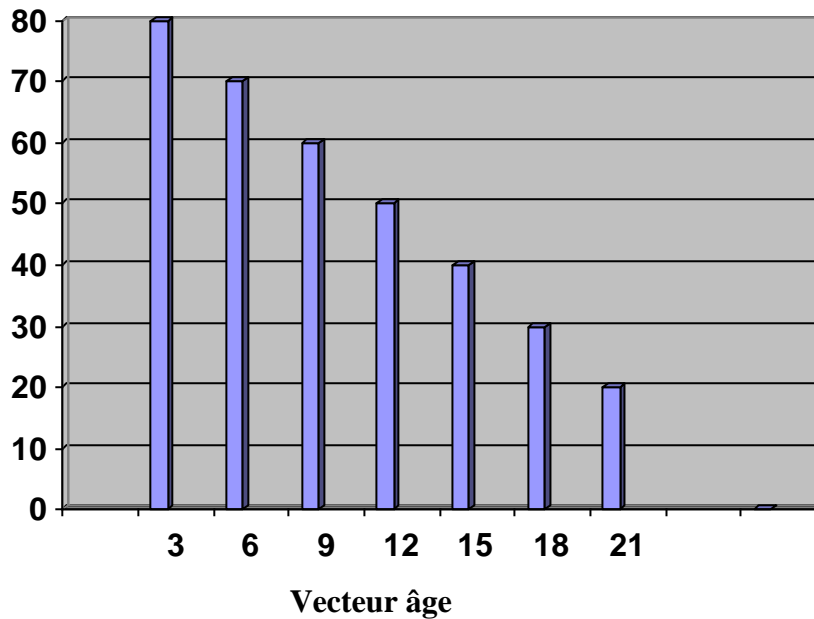
La conception neurophysiologique de PENFIELD V. et ROBERTS L. selon leurs recherches biologiques sur l'influence des mécanismes cérébraux sur le processus de l'acquisition des L2, il apparaît évident que notre cerveau, s'ankylose progressivement à l'âge de 9 / 10 ans. Donc le meilleur moment pour recevoir un enseignement général des L2 en accord avec les exigences de la physiologie du cerveau est entre 4 et 10 ans. (21)

¹ 17 – GALLISSON R. Apprendre une langue étrangère , article N° 3 , clé international, 1980 .

² JACOB. A , « Genèse la pensée de la pensée linguistique » . (Armand Colin) , Paris , 1973.

Cette réflexion peut être représentée par la figure graphique suivante :

Vecteur efficacité



Les arguments avancés sont de deux sortes. C'est d'une part la différence souvent constatée de la facilité d'apprentissage de L 2 du pays d'accueil entre un enfant immigrant et un adulte . C'est aussi la possibilité de récupération de la parole entre un enfant et un adulte , dans le cas de blessures graves au cerveau qui entraînent la destruction de l'hémisphère gauche considéré comme le siège de la parole .

Chez l'enfant on ne constate qu'une aphasie passagère grâce au transfert qui se fait aisément vers l'hémisphère droit . Un tel transfert s'avère impossible chez l'adulte , dont le cerveau ne jouit plus de la même malléabilité dans le maniement du langage .

Le méthodologie française s'accorde très clairement avec les faits exposés par R. GALISSON , car pour elle ces arguments sont dorénavant reconnus comme une règle générale et une référence scientifique pour toute démarche pédagogique de l'enseignement des langues étrangères .

Le mérite revient à la méthodologie fonctionnelle d'avoir scientifiquement défini et classé (selon de critère psychologiques / physiologiques) les différentes catégories d'apprenants :

- Age: - Apprenants enfants;
- Adolescents;
- Adultes.

Données psychosociales / socioprofessionnelles.

Le motif de l'acquisition des L2 est très variable et ne peut être identique chez l'enfant et l'adulte . Chaque âge à son motif d'acquisition qui , chez les adultes est gouverné par des motivations socioprofessionnelles .

L'éclectisme actuel¹

« Actuellement on peut dire qu'on assiste en didactique du français langue étrangère à une crise des méthodologies. Il n'y a pas de méthodologie unique, forte, globale et universelle sur laquelle tous seraient d'accord.

Pour certains méthodologues, l'approche communicative est entrée en déclin non parce que ses principes sont invalidés ni parce qu'une nouvelle méthodologie l'a supplantée, mais tout simplement parce qu'en France elle a été employée comme une méthodologie constituée, alors que pour beaucoup elle ne l'était pas. C'est pourquoi depuis une quinzaine d'années on assiste à la montée d'un éclectisme méthodologique qui tend à la diversification des matériels et des approches proposés.

La nouvelle génération d'enseignants refuse toute imposition et ne se sent plus liée aux méthodologies constituées ni aux manuels que l'on trouve sur le marché. D'après R. Galisson ce type d'enseignants a une forte tendance à l'éclectisme et utilise d'une manière subversive le manuel car il refuse d'employer la méthode telle que l'auteur la préconise. Il n'adopte plus un manuel, en réalité il l'adapte et le transgresse. Les professeurs, grâce à la photocopieuse se construisent une méthode propre en empruntant des éléments de cours à différentes méthodes déjà publiées. Les méthodologues rigoureux critiquent cet éclectisme excessif en l'apparentant plus au bricolage qu'à une reconstruction fondée sur une analyse méthodologique originale.

Cependant pour J. C. Beacco le choix éclectique des pratiques de classe signifie une sélection raisonnée et non un ensemble hétéroclite de techniques d'enseignement. D'après lui, les enseignants savent qu'il est nécessaire de rendre cohérentes des techniques empruntées ça et là, de manière à permettre aux apprenants de participer activement au processus d'enseignement-apprentissage en leur faisant comprendre les différentes étapes du parcours méthodologique. Par conséquent J.C. Beacco considère qu'il existe une méthodologie circulante sur laquelle les méthodologies constituées viennent se greffer ou se diluer. Elle se caractérise essentiellement par une stratégie

¹ Site web consulté le 2 mai 2010

de polyvalence, c'est-à-dire de souplesse et d'adaptabilité que l'on reconnaît à certains traits: les séquences didactiques sont longues, elles présentent une faible cohésion méthodologique qui tourne autour de thèmes comme la fête, l'amour, l'argent, etc. sans liens apparents entre eux. »

Sommaire

CHAPITRE PREMIER

La méthodologie de l'enseignement des langues étrangères

1.1/- Les méthodes Naturelles (Méthodes de gouvernante) :.....	11
1.2/- Les méthodes de Grammaire-Traduction :.....	12
1.3/- La méthode Directe :.....	13
1.4/- Les conséquences :.....	14
2/- Analyse du statut de la méthodologie des L2 :.....	14
2.1/- L'acception de <u>ROBERT GALISSON</u>	15
2.2/- La période de transition ou la méthodologie de la génération (0):.....	15
2.3/- Les méthodes modernes on méthodes de la première génération :.....	16
3.1/- Méthodologie et didactique générale :.....	17
3.2/- Méthodologie et psychologie :	18
2.4/- Les fondements psycholinguistique et pédagogique :.....	18
4.1/- Fondements linguistiques :.....	18
4.2/- Les fondements psychologiques :.....	19
4.3/- Fondements pédagogiques :.....	19
De cette méthodologie émanent (02) deux méthodes :.....	20
3.1/- Méthode audio-orale : (aux U.S.A).....	20
3.2/- Méthodes audio – visuelles : (en France).....	21
Conclusion :	23
3.3/- Méthodologie et linguistique :.....	24
3.3.1/-Le structuralisme . Saussurien :.....	24
3.3.2/-La grammaire générative:.....	25
3.3.3/-La grammaire distributionnelle :	26
a/- Critère didactique :.....	27
Critère principe méthodologique	27
b/-Critère psychologique :.....	27
Critère fondement méthodologique	27
c/- Méthodes audio- orales :.....	27
Fondement scientifiques	27
d/- Les méthodes audio- visuelles :.....	28
III-1/-Apprendre à communiquer :.....	28
2.1/-Une pédagogie moins répétitive:.....	30
2.2/-Centration sur l'apprenant :.....	30
2.3/-Aspect sociaux et pragmatiques de la communications:.....	31
3.3/-La nouvelle acception du terme " fonctionnel " et de la langue " fonctionnelle :.....	32
3.4/-L'apprenant / Public:.....	33
3.4.1/-Analyse générale de l'apprenant:.....	33
3.4.2/-La motivation :.....	33
3.4.3 – L'âge de l'apprenant:	34
L'éclectisme actuel	37

CHAPITRE DEUXIÈME

Le dispositif pédagogique mis en œuvre dans le primaire

1 - Approche critique de la méthodologie

- 1.1 - Le dispositif pédagogique sommaire et analyse descriptif
- 1.2 - Etude de la relation activités de lecture/expression écrite
- 1.3 - Etude de la relation exercices oraux et écrits de langue/expression écrite

2 - Le traitement de la lecture / : analyse descriptive et critique

- 2.1 - Le traitement de la lecture projet de remédiation
- 2.2 - Traitement d'après les instructions contenues dans le guide du maître 6 A.F
- 2.3 - Traitement d'après les observations des pratiques de terrains
- 2.4 - Proposition d'outils pour mieux gérer la lecture

3 - Le projet de remédiation

- 3.1- Le projet de remédiation proposition de solutions alternatives
- 3.2 - Analyse du manuel scolaire de langue de 6.A.F
- 3.3 Proposition d'une boîte à outils pour gérer autrement l'écrit

Le dispositif pédagogique mis en œuvre dans le primaire

Présentation sommaire et analyse critique

Pour parler des activités de langue qui président à l'acquisition compétence linguistique, puis d'une compétence de communication, il faut avoir une vue d'ensemble sur le dispositif pédagogique actuel. Ce dispositif présente deux types d'activités :

1- Des activités orales :

Lecture, langue-élocution, exercice structuraux et expressions orale de synthèse.

2- Des activités écrites :

Exercices écrits de langue (grammaire, vocabulaire, orthographe) et expression écrite.

Le cadre méthodologique de l'enseignement / apprentissage de français langue étrangère et le **dossier de langue**, qui comprend trois phases d'acquisition de la langue (CF. Organisation générale en annexe A2) :

1) Une phrase globale qui comporte :

La lecture du texte d'approche avec comme objectif :

Apprentissage de la langue courante.

Le langage-élocution avec comme objectifs :

Acquisition des moyens linguistiques.

Le texte d'approche sert de support pour aborder l'expression orale qui , elle , vient prolongement de la séance de lecture de texte d'approche pour asseoir le contenu linguistique .

2) Une phrase d'analyse

Une fois les élèves imprégnés du contenu linguistique on passe à la systématisation orale : on utilise les exercices structuraux oraux.

Une phrase de synthèse :

Les élèves seront appelés a mettre en ouvre les moyens linguistiques acquis dans un exercice oral collectif allant vers des résumés, une manière de restituer

l'information. On retient cependant les mêmes objectifs pour la langue orale et la langue écrite. Les activités d'expression orale retrouveront un prolongement à l'écrit.

Place de la lecture

Dans le dispositif actuel, la lecture occupe une place importante et privilégiée par rapport aux autres activités de la langue (grammaire, vocabulaire, conjugaison orthographe). En effet, on dénombre moins de cinq types de lectures qui constituent l'ossature de la langue (CF. tableau des objectifs de lecture en annexe A6).

- 1- Lecture : texte d'approche.
- 2- Lecture : texte cible.
- 3- Lecture : texte documentaire.
- 4- Lecture : texte suivi.
- 5- Lecture : de poème.

Un volume horaire de 2h.30 mn est accordé à la lecture orale sur un total de 7 heures. (cf. le déroulement du dossier en annexes A1).

Le tableau ci-dessous va nous apporter plus d'éclaircissements sur le volume horaire réservé aux activités orales y compris la lecture et les activités écrites.

Le dispositif pédagogique mis en œuvre dans le primaire

Activités orales	Horaires	Activités écrites	Horaire
Lecture		Exercice écrits	
Texte d'approche	30 mn	Syntaxe	30 mn
Texte cible	30 mn	Vocabulaire	30 mn
Texte documentaire	30mn	Orthographe	30 mn
Texte de suivi	30 mn	Expression écrite	30 mn
Texte à dire (poème)	30 mn	Compte rendu	30 mn
Exercices systématiques :			
Syntaxe	30 mn		
Conjugaison	30 mn		
Langage - élocution	30 mn		
Expression orale de synthèse	30 mn		
Volume horaire réservé aux Activités orales	4 h30 mn	Volume horaire réservé aux activités écrites	2 h30 mn

Les données du tableau montrent une prédominance de l'oral sur l'écrit puisque l'horaire réservé à l'oral est presque le double de celui de l'écrit. On enregistre donc un déséquilibre dans la distribution du volume horaire à l'intérieur du dossier de langue.

Ce déséquilibre montre une certaine « dévalorisation »¹ de l'écrit pour accorder la priorité à l'oral dont les méthodologies directe et mécaniciste visaient l'accès à la langue orale. Une des raisons de l'échec.

¹ Lire à ce sujet la présentation de G VIGNIER p 5 dans lire : du texte au sens 1979 clé internationale.

La gestion de l'écrit

Lecture : texte d'approche ¹c'est le point de départ du déroulement des apprentissages dans le cadre du dossier de langue comme cadre méthodologique. Le texte d'approche sert d'appui pour la séance de langage élocution. L'objectif privilégié de cette lecture est l'**oralisation**. Une concentration sur l'oral et l'oralisation conduisent à une mécanisation de l'apprentissage. Tous les textes proposés au programme obéissent au même traitement.

Si l'on propose de gérer autrement l'écrit, le texte **1**, dit d'approche constituera toujours le point de départ des apprentissages, mais dans le cadre de l'unité didactique avec entrée par les compétences dans le cadre d'un projet d'écriture l'objectif visera une concentration sur :

- La construction de sens
- Les savoir-faire de lecture (anticiper, interpréter...)
- L'installation de compétence narrative, descriptive, d'écriture.

Le traitement pédagogique de la lecture nécessite un travail sur les stratégies de lecture : Lire en sélectionnant l'information, en relevant les indices en espérant des éléments significatifs. Ce traitement permet également de retrouver les étapes d'un récit....

Le dispositif actuel (cf. étude détaillée de la méthode) ci-dessous présentée offre une lecture horizontale et une lecture verticale :

1 - Lecture horizontale : le texte d'approche sert de prétexte pour faire de l'expression orale. Donc on ne se situe point au niveau de l'aptitude « compréhension écrite » ; plutôt au niveau de la compréhension orale (langue) et de l'expression orale (élocution) avec comme objectif :

S'imprégner du sens global de l'organisation du texte, des moyens linguistiques.

Le texte d'approche représente finalement une activité de compréhension et d'expression orale.

L'objectif assigné à la leçon de langage-élocution sert d'amorce pour aborder les apprentissages systématiques (mais avec toujours le texte de lecture envisagé comme support : grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe). Elle constitue donc l'édifice de tous les apprentissages qui vont venir par la suite (à l'oral et à l'écrit) débouchant ainsi sur les expressions orales et écrites de synthèse .

Schéma représentant une étude détaillée de la méthode offre une lecture à deux sens : horizontal et vertical.

¹ La notion de texte d'approche n'est pas à confondre avec l'approche globale que nous préconisons comme technique d'apprentissage de la lecture.

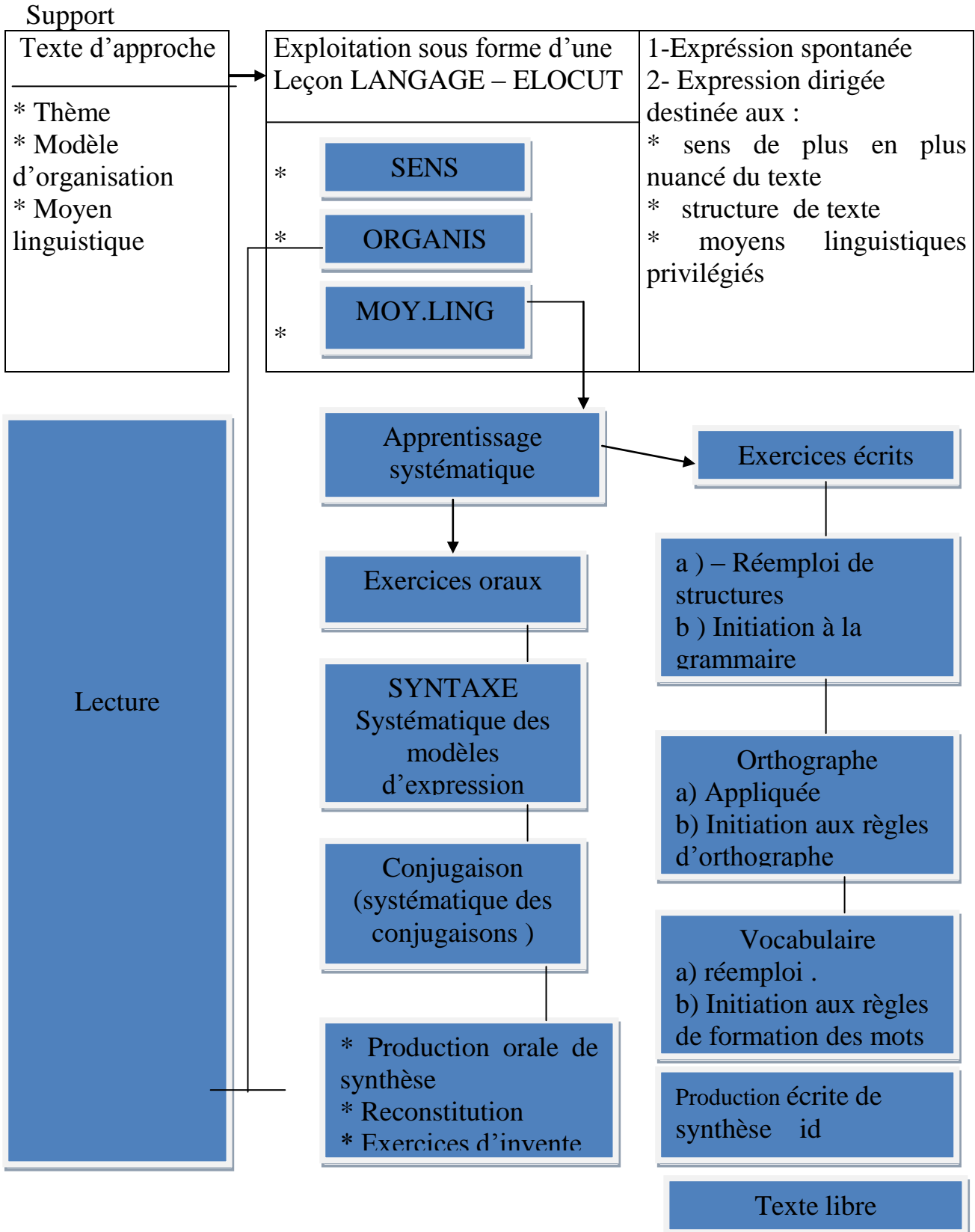
C – Etude détaillé.

1 .

Production

* orale
* écrite

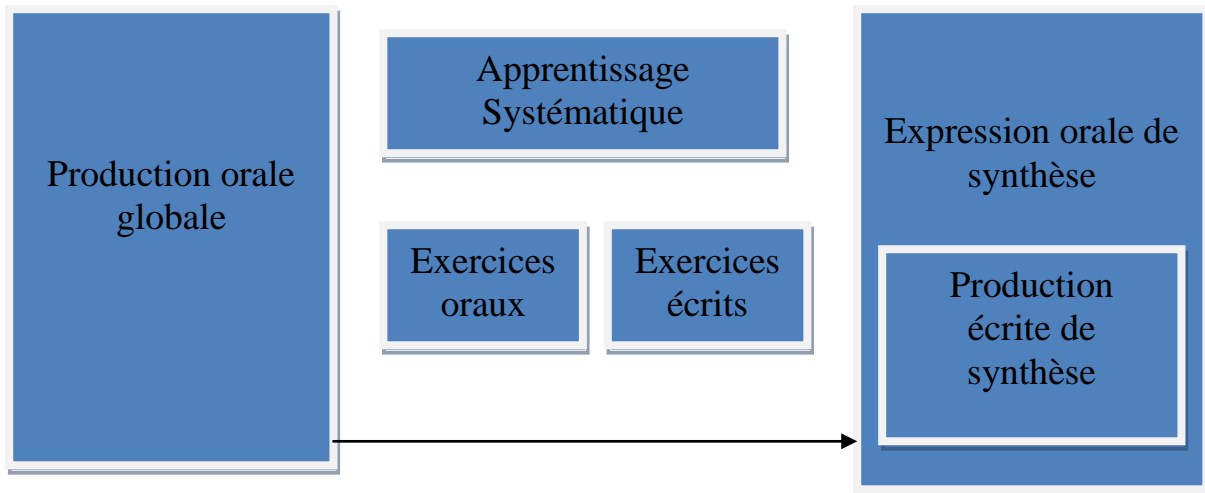
Organisation



Pour résumer, on peut visualiser la construction de ce Dispositif pédagogique de la manière suivante

Visualisation de La progression des apprentissages Dans le cadre du dossier de langue

Point de départ



L'expression orale globale (langage-élocution) comme point de départ ou comme amorce aux apprentissages systématiques oraux et écrits (vocabulaire, grammaire, conjugaison) qui se déroulent de façon mécanique sous forme d'exercices structuraux destinés à faire acquérir des automatismes au détriment des activités visant le développement de la communication (linguistique, textuelle). Le point d'arrivée sera l'expression orale de synthèse puis l'expression écrite de synthèse.

On se sert donc de l'oral comme édifice pour construire une compétence écrite de synthèse qui se limite à un exercice de type lacunaire (exercice à trous) où l'élève fait appel à la mémoire pour compléter le vide. La tâche à réaliser, demandée aux élèves 6^{ème} AF, est finalement un exercice de complétion. L'élève ne produit pas. On suppose que l'apprenant, qui s'est imprégné du sens et de l'organisation des moyens linguistiques est capable de reconstituer le texte lu à partir d'un canevas de questions.

Cela explique que les élèves sont en position de reproduction (et non de production) ; quand ils prennent la parole ou quand ils écrivent, c'est pour répéter.

Analyse descriptive du dossier 8
Etude du rapport entre le texte 1 et les activités préparant
A la production orale en 6^{ème} AF

Lecture 1 (texte d'approche)	Syntaxe	Expression orale
<p>L'analyse du texte d'approche donne à lire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'il s'agit du 1^{er} épisode du récit le livre de la jungle (cf. texte support en annexe) . - Un bout de récit dialogué, marqué par un échange de paroles entre deux personnages (question - réponse) ; - Les points de langage pertinents ; - Le discours direct et le discours indirect ; - La négation : ne ... pas , ni... ni ... ne ... rien - L'expression de la cause avec : parce que – car- c'est pourquoi. 	<p>On propose de travailler sur l'expression de l'alternance : « au lieu de .. »</p> <p>Ce point de langage n'est pas abordé en langage-élocution et ne figure pas dans le texte de lecture 1. (cf. fiche pédagogique en annexe A8) .</p> <p>L'expression d'alternance est abordée uniquement en syntaxe sous forme d'exercices structuraux (systématisation) selon le modèle :</p> <p style="text-align: center;">stimulus → réponse</p> <p>et n'a aucun rapport avec l'objectif d'expression orale .</p> <p>Ce qui devait se faire en syntaxe aurait été :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La négation ; l'expression de la cause ou le discours rapporté si l'on envisage de travailler sur le dialogue . <p>Conjugaison : on note un lien entre les apprentissages systématiques en conjugaison et la production attendue.</p> <p>Si l'on examine de plus près la résolution de la</p>	<p>Langage-élocution</p> <p>Expression libre (à l'oral) : sujet proposé : Avez-vous vu des animaux sauvages ? Où ? Pouvez-vous les décrire ? (cf. Fiche pédagogique en annexe) .</p> <p>La description demandée n'est à aucun moment abordée : ni dans le texte d'approche, ni en langage-élocution. La description nécessite d'autres outils linguistiques qui doivent être traités et abordés dans les activités préparatoires (texte de lecture et langage-élocution) . Le choix de la tâche doit correspondre aux points de langue traités.</p> <p>C'est la compétence visée à la fin de la séance de langage</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elocution et de « décrire les animaux sauvages dans un zoo » à ce moment là on devra focaliser sur la caractérisation au lieu de l'alternance. Il n'y a donc pas de relation entre le traitement pédagogique suggéré dans la fiche pédagogique et les points de langue pris en charge en séance de langage-élocution et la compétence attendue : « décrire les animaux sauvages vus dans un zoo » . <p>Expression orale de synthèse</p> <p><u>Résumé de texte</u></p> <p>Le résumé en lui-même est un exercice complexe qui nécessite des opérations d'effacement</p>

Le dispositif pédagogique mis en œuvre dans le primaire

	<p>tache (résumé de texte) l'on se rend compte qu'elle nécessite la mobilisation de besoins d'apprentissage précis :</p> <p>1 – Conjugaison au présent de l'indicatif, forme affirmative – forme négative.</p> <p>2 - Expression de la cause.</p>	<p>(suppression d'éléments inutiles ; dialogue, description ...) et de réformation. Ces opérations-là ne sont pas prises en charge en lecture, ni en syntaxe, ni en expression orale.</p> <p>Les questions contraignantes et ordonnées conduisent vers la reconstitution du texte lu au lieu de la rédaction du résumé</p>
--	---	--

**Tableau descriptif
Des activités préparant à l'expression orale
A partir du guide du maître**

Phase globale (ou de présentation		Phase d'analyse	Phase de synthèse
<p>Lecture : Texte d'approche</p> <p>Servant de point d'appui à la séance de langage-élocution</p>	<p>Langage-élocution Servant de moyen pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Encourager l'expression spontanée , personnelle ; - Enseigner méthodiquement les moyens linguistiques ; - Amener les élèves à une compréhension nuancée du texte lu . 	<p>Systématique orale (Grammaire – Conjugaison)</p> <p>Pour permettre de fixer par des exercices répétitifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les structures syntaxiques mise en évidence dans la leçon de langage-élocution - Les conjugaisons qu'elles impliquent . 	<p>Expression orale de synthèse</p> <p>Pour Amener les élèves à mettre en œuvre , dans une production langue , des moyens linguistiques acquis .</p>
<p align="center">L'illustration qui suit cette présentation porte sur le dossier 8 qui aborde la 1^{ère} épisode d'un récit d'aventure extrait d'un roman intitulé : Le livre de la jungle . de R . Kipling .</p>			
<p>Texte support : « Mowgli chez les loups » à la page 75 du livre de lecture de la 6^{ème} AF .</p> <p>Texte d'approche : il fera l'objet d'une leçon de lecture où le sens habituel du terme , qui sera suivi d'une exploitation sous forme d'une leçon de langage-élocution.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lecture à haute voix , linéaire et analytique . - Texte simplifié , à la portée des élèves . 	<p align="center">« Mowgli chez les loups »</p> <p>Leçon prenant appui sur le texte de lecture d'approche. Elle a pour objectif de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire acquérir les structures grammaticales exprimant l'alternance (au lieu de...) - Aboutir à la reconstitution de texte à partir de questions contraignantes. <p>Elle comprend trois phases :</p> <p>1 – Expression spontanée pour provoquer l'expression personnelle comme point de départ de la leçon .</p> <p>2 – Expression dirigée comme phase d'apprentissage</p>	<p>1- Syntaxe : Expression de l'alternance : au lieu de ... « Il accélère au lieu de ralentir » par des exercices répétitifs à des fins de fixation .</p> <p>On note trois étapes dans cette séance :</p> <p>a) – <u>Mise en situation</u> : Le fait de langue représenté dans une situation qui éclaire le sens et l'emploi .</p> <p>b) – <u>Fixation</u> par des exercices structuraux selon le modèle :</p> <p align="center">stimulant →</p> <p>réponse</p> <p>c)- <u>réemploi</u> : dans des phrases personnelles .</p> <p>2 - Conjugaison : Systématisation de la conjugaison des verbes</p>	<p>C'est la mise en œuvre dans une production langue , collective des moyens linguistiques acquis . Deux formes seront retenues :</p> <p>1 - La forme d'un « traitement » de texte en vue de restituer l'information grâce aux reconstitutions diverses, aux paragraphes, aux résumés .</p> <p>2 - Une forme plus libre où l'élève fera preuve de créativité</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interprétation d'histoire sans parole . - Histoire à terminer .

Le dispositif pédagogique mis en œuvre dans le primaire

	<p>proprement dit. Il s'agira, de questions « spontanées ».</p>	<p>vouloir et pouvoir au présent de l'indicatif à toutes les personnes.</p>	<p>-Histoire à imaginer.</p>
	<p>- D'amener les élèves à :</p> <p>a) – Une compréhension de plus en plus nuancée du sens .</p> <p>b) – Une utilisation des moyens linguistiques que l'on se propose de systématiser.</p> <p>c) – Une mise en évidence du modèle de structure du texte.</p>	<p>Conjugaison aux formes affirmatives, négative et interrogative.</p> <p>- Même procédé qu'en syntaxe</p>	

Tableau descriptif
Des activités de langue préparant à la production écrite
Dossier 8
A partir du manuel de l'élève

Exercices de syntaxe	Exercices de vocabulaire	Exercices d'orthographe	Expression écrite de synthèse
<p>Exercice 1 : réemploi de la conjugaison (expression de la cause).</p> <p>Exercice 2 : Analyse syntaxique prolongée par une application : place du complément circonstanciel (CCT) dans la phrase .</p> <p>Exercice 3 : Application de la règle portant sur le mouvement du CCT à l'intérieur de la phrase .</p>	<p>Exercice 1 : réemploi du vocabulaire du texte (l'antonymie) . « Il y a quelque chose ... » ≠ « il n'y a rien »</p> <p>Exercice 2 : initiation aux règles de formation de mots (exprimer l'antonymie par le préfixe de) - Il plie → Il déplie</p> <p>Exercice 3 : initiation à l'utilisation du dictionnaire.</p>	<p>1 – Dictée de synthèse qui intervient après l'étude de 3 dossiers. (Ce qui est prévu dans le dossier 8)</p> <p style="text-align: center;">ou</p> <p>2 – Initiation aux règles d'accord , à l'orthographe d'usage , aux terminaisons des verbes .</p>	
<p>Selon les directives figurant dans le guide du maître (6^{ème} AF) , les exercices visent à installer des compétences du niveau de la phrase , Ils prolongent les exercices de systématisation orale</p>			

Analyse descriptive du dossier 8
Etude du rapport entre les deux types d'exercices systématiques de la langue
Oraux et écrits et l'expression écrite.

Exercices oraux proposés par les fiches pédagogiques	Page	Exercices écrits proposés dans le manuel de l'élève	Page	Commentaire
<p>1 – Syntaxes : Expression de l'alternance « au lieu de ... » systématisation de la structure « au lieu de ... » à partir de modèle comme :</p> <ul style="list-style-type: none"> - il tourne à gauche au lieu de tourner à droite . - au lieu de tourner à droite il tourne à gauche . <p>Par des répétitions</p> <p>2 – Vocabulaire : Ø</p> <p>3 – Conjugaison des verbes vouloir et pouvoir au présent de l'indicatif</p>	<p>102 103 104</p>	<p>1 – Syntaxe : analyse du complément circonstanciel de temps (CCT)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Place de CCT dans la phrase . - Mouvement de CCT à l'intérieur de la phrase . <p>Exercice d'application .</p> <p>2 – Vocabulaire : Etude de l'antonymie :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Il y a quelque chose ... ≠ il n'y a rien à ... » (vocabulaire du texte). - Formation de mots par la préfixation : plier ≠ déplier . <p>3 – Vocabulaire : Ø</p>	<p>81 81</p>	<p>Les contenus des exercices proposés dans le manuel scolaire de 6^{ème} AF différent de ceux proposés dans la leçon de syntaxe .</p> <p>Le 1^{er} exercice présente une phrase d'exposition mettant en évidence l'expression de la cause (car) . Celle-ci correspond parfaitement à la tâche demandée en expression orale de synthèse et en expression écrite . Il faut noter cependant qu'il n'y a pas de rapport entre la consigne et l'exercice : on ne sait pas qu'on demande aux élèves.</p> <p>2^{ème} exercice : le déplacement du CCT n'a pas de relation avec la tâche à résoudre en expression orale de synthèse ou expression écrite .</p> <p>En vocabulaire , l'exercice de complétion appelant l'emploi de la négation : ne ...rien correspond à la tâche à résoudre en expression écrite .</p> <p>La quasi-totalité des exercices d'expression écrite sont des exercices de complétion (dans le manuel scolaire de 6^{ème} AF) faisant surtout appel à la mémoire : L'élève ne produit pas .</p>
<p>L'on remarque que les exercices oraux et écrits n'entretiennent aucun rapport entre eux d'une part , ni avec l'exercice d'expression écrite (cf. fiche pédagogique en annexe A 8 , 113 à .</p>				<p>Il aurait été bénéfique que ces exercices-là fassent l'objet d'un travail sur l'anticipation . Cette capacité n'est pas travaillée en lecture .</p>

L'expression écrite vient en prolongement de l'activité d'expression orale de synthèse. Celle-ci fait quelque sorte la médiation entre les activités de langue-élocution et l'expression écrite.

En regardant de plus près en syntaxe, le point de langue proposé est abordé de manière gratuite : la séance de syntaxe est fermée sur elle-même.

Conclusion :

Les activités de langue, à l'intérieur du dossier, fonctionnent en synthèse de vase clos : chaque activité est fermée sur elle-même. Les points de langue abordés ne préparent en aucun cas les élèves à la résolution pédagogique. Il s'ensuit, par conséquent, une incapacité des élèves à accéder à une compétence écrite.

Les textes de lecture 1 ou texte d'approche servent uniquement de support pour faire de la production orale.

A la lumière de l'analyse qui précède, un projet de re-médiation apparaît comme surdéterminé.

2 - Le traitement de la lecture : analyse descriptive et critique.

2.1. Le traitement de la lecture : Projet de remédiation .

2.2 - Traitement d'après les instructions contenues dans le guide du maître.

2.3 – Traitement d'après les observations des pratiques du terrain.

2.4 – Propositions d'outils pour mieux gérer la lecture..

Le traitement de la lecture

Traitement de la lecture à l'intérieur du dossier de langue comme cadre méthodologique	Traitement de la lecture à l'intérieur de l'unité didactique conçue comme unité d'apprentissage avec entrée par compétences dans le cadre d'un projet d'écriture
Les différents types de lecture : Objets et utilisation	

Ce qui se fait actuellement	Ce qui est envisageable de faire
<p>1 – Texte d’approche</p> <p>Texte utilisé comme support pour : L ‘apprentissage de la lecture courante.</p> <p>Une centration sur les contenus : en plus de l’objectif global (v. plus haut) , le texte de lecture vise un objectif particulier :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L’acquisition de la langue par imprégnation : syntaxe , modèles de phrases , vocabulaire . (cf. tableau des objectifs de la lecture en annexe) . <p>Finalité : C’est l’apprentissage de la lecture courante .</p> <p>2 – Texte cible :</p> <p>Texte utilisé comme support pour : L’apprentissage de la lecture courante . L’acquisition de la langue par imprégnation (Il n’y a pas d’imprégnation de l’image du texte , ni de la matrice du texte . Elle concerne la langue seulement) .</p> <p>3 – Texte documentaire :</p> <p>Texte utilisé comme support pour : - « Mettre en œuvre les compétences de lecture » . (cf. tableau des objectifs de la lecture en annexe). (Alors que la seule compétence travaillée en texte d’approche et en texte cible est : lire couramment) .</p>	<p>1 - Lecture 1</p> <p>Texte utilisé comme support pour - L’initiation de la compréhension de l’écrit . Une centration sur les compétences : Anticiper le sens du texte à partir du titre , par exemple ; formuler des hypothèses de lecture à partir d’indices prélevés dans le texte .</p> <p>Finalité : C’est l’installation des compétences de lecture .</p> <p>2 - Lecture 2</p> <p>Le même support peut être utilisé pour : - Le perfectionnement des mécanismes de lecture courante et expressive.</p> <p>3 - Lecture 3</p> <p>Le même support peut être utilisé pour : Travailler l’objectif compréhension écrite (travail sur la matrice textuelle que les élèves doivent s’approprier comme outil pour pouvoir écrire par la suite) .</p> <p>La lecture 3 va mettre à la disposition des élèves des outils pour écrire .</p> <p>Avec des élèves d’un bon niveau , on peut mettre en œuvre , à partir du même support , la technique de l’éclatement : l’activité consiste à démonter le texte pour le remonter ensuite .</p>

<p>4 – Textes suivis</p> <p>Texte utilisé comme support pour : « Mettre en œuvre les compétences de lecture » (cf documents en annexe A3) On note qu’il n’y a qu’une seule compétence travaillée . - Entraîner les élèves à la lecture suivie .</p>	<p>4 - Lecture 4</p> <p>Texte utilisé comme support pour Approfondir la compréhension écrite .</p> <p>5 - Lecture 5</p>
--	---

Le dispositif pédagogique mis en œuvre dans le primaire

<p>5 – Textes à lire , à dire</p> <p>Texte utilisé comme support pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Mettre en œuvre les compétences de lecture » . - « Entraîner les élève à la lecture communicative » . 	<p>Texte utilisé comme support pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Approfondir la compréhension écrite : rechercher la signification par un travail sur les sonorités , les rîmes .
---	---

Le traitement de la lecture

D’après les instructions contenues dans le guide du maître	D’après les observation des pratiques de terrain	
<p>D’après le tableau des objectifs (cf. documents annexes A6) , on se rend compte qu’à chaque lecture , un objectif est assigné .</p> <p>La lecture suivie et dirigée .</p> <p>Les directives prévoient d’habituer les élèves à lire des textes longs liés par :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un récit (roman d’aventure) - Un thème (monographie) <p>et qui exigent un effort d’attention et de compréhension prolongée (cf. documents annexes A9) .</p> <p>Au niveau de l’intention , c’est intéressant . On met l’accent les savoir-faire de compréhension écrite :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percevoir et reconnaître le déroulement ; - Reconnaître les composants du récit ; - Distinguer les événements imposant et les événements secondaires . 	<p>Sur le terrain , deux objectifs sont travaillés en lecture :</p> <p>1 - Utilisation de la lecture comme moyen d’acquisition de la langue par imprégnation syntaxique , du vocabulaire et de la conjugaison ;</p> <p>2 - Utilisation de la lecture comme moyen d’acquisition des connaissances du monde .</p> <p>Les enseignants ne prennent pas en charge les savoir-faire de compréhension écrite .</p>	
<p>Traitement de la lecture d’après les observations des pratiques de terrain</p>	<p>Les compréhensions mentales des enseignants (L’idée qu’ils se font à propos de la lecture)</p>	<p>Ce que disent les théoriciens de la didactique de l’écrit</p>
<p>Comment les enseignants traitent-ils les différents types de lecture ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Un sondage a été effectué auprès des enseignants à propos de 	<p>Selon les spécialistes de la didactique de l’écrit,</p>

Le dispositif pédagogique mis en œuvre dans le primaire

Analyse descriptive du traitement pédagogique des différents types de lecture figurant dans le programme officiel .	Descriptif des pratiques de lecture .	l'idée qu'ils se font de la notion de « lire » . Voici les réponses obtenues :	« Lire » signifie
Le texte d'approche Le texte cible Le texte ordinaire Les textes suivis Les textes en vers (poème)	Lecture magistrale , puis lecture silencieuse suivie d'une ou de deux , questions de contrôle de compréhension. Lecture individuelle orale avec arrêt devant des difficultés de décodage ; explication de mots , poursuite de la lecture individuelle avec ouverture sans objectif précis sur la grammaire , la conjugaison ou le vocabulaire.	graphiques et en comprendre le sens ; - S'informer , se cultiver , se distraire , s'enrichir ; - Avoir une bonne base en langue ; - Percevoir des signes graphiques ; - Transformer un graphème en phonème ; - Dire dans le but de s'exprimer ; - Produire des sons ; - Arriver à bien déchiffrer ; - Imaginer ; - Décoder un message écrit ; - Dire un message ; - Prononcer correctement des mots ;	

La démarche telle qu'elle est décrite dans le guide du maître (cf. document annexes A9) n'est pas rentable sur le plan pédagogique . Il faut, par conséquent, travailler par séquence de la lecture comme indiqué dans le schéma relatif au **traitement didactique des récits à épisodes** .

Proposition 1 :

On doit progresser par **micro-projet de lecture** pour développer des savoir-faire de lecture (anticiper, émettre des hypothèses de sens, deviner, sélectionner et classer des informations, interpréter).

Proposition 2 :

Ce sera la mise en œuvre de l'**itinéraire de lecture** de F. Cicurel (1999 : 135) que nous présentons par un schéma portant sur le **traitement didactique de la lecture des textes narratifs** dans le cadre d'un projet de lecture.

Conclusion :

Ce qu'il faut retenir de tout cela, c'est qu'on note un décalage entre :

- Un décalage entre les pratiques de terrain et les directives.

- Les pratiques de terrain et les directives relatives au traitement de la lecture ne sont pas en phase avec les approches récentes qui mettent l'accent sur le développement de savoir-faire de la lecture et l'installation de compétences de lecture

Le traitement pédagogique de la lecture par les enseignants correspond aux indications méthodologiques contenues dans le guide du maître. Cette, en déphasage avec les approches récentes de la didactique de l'écrit, correspond aussi à l'idée que se font les enseignants à propos de la lecture. Ainsi la quasi-totalité des réponses obtenues montrent bien qu'il s'agit d'une lecture orale au lieu d'une lecture-compréhension.

Le dispositif actuel (cf. documents en annexe A 6) présente une distribution des textes selon trois modèles de lecture :

- Le modèle 1 vise le perfectionnement des mécanismes de lecture et l'imprégnation syntaxique.

- Le modèle 2 vise l'information par imprégnation des connaissances du monde.

- Le modèle 3 vise l'initiation à la lecture d'œuvres.

Conséquence : Une centration sur les contenus linguistiques et les connaissances encyclopédiques.

Le développement du savoir-faire et des stratégies de lecture sont évacués. Cette façon de traiter les textes de lecture dans le cadre, ni au passage à l'écriture de texte .

Proposition 2

Dispositif pédagogique mis en œuvre actuellement	Projet de mise en place d'un nouveau dispositif pédagogique
Traitement pédagogique de la lecture dans le cadre du dossier de langage	Traitement pédagogique de la lecture des textes dans le cadre d'une pédagogie par projet
1 - Place de la lecture (v. plus haut le <u>dispositif pédagogique</u> : présentation sommaire et analyse	Un projet pédagogique concret par trimestre qui comporte plusieurs unités d'apprentissage .

Le dispositif pédagogique mis en œuvre dans le primaire

<p><u>critique</u> dans la première partie)</p> <p>2 – Les objectifs assignés à la lecture (cf. documents annexes A)</p> <p><u>Lecture de récit</u> : perfectionnement des mécanismes de lecture et imprégnation syntaxique .</p> <p><u>Lecture documentaire</u> : lire pour s’informer ; initiation aux formes de l’écrit .</p> <p>- Lecture de poème : entraînement à la lecture communicative .</p> <p>Lecture suivie et dirigée : initiation à la lecture d’œuvres .</p>	<p>Chaque unité d’apprentissage débouche :</p> <p>- Soit sur un projet de lecture qui constitue un édifice pour mettre en place les savoir-faire de lecture et de compréhension nécessaire pour l’accès à une compétence d’écriture .</p> <p>- Soit un projet d’écriture qui constitue le prolongement de l’unité d’apprentissage (cf. schéma relatif au <u>traitement didactique de récit à plusieurs épisodes</u></p>
---	--

Conclusion :

Le dispositif actuel continue à produire de la l’échec puisque les objectifs assignés à la lecture se limitent exclusivement à l’imprégnation syntaxique et des connaissances encyclopédiques , aux mécanismes de lecture .se trouvent donc évacuées les activités d’apprentissage en lecture qui visent le développement de savoir-faire de lecture et de compétences qui constituent le « SMIC » pour accéder à une véritable compréhension de l’écrit et à l’écriture de textes par la suite . C’est ce qui se traduit actuellement par une incapacité des élèves à comprendre et à écrire.

A la lumière de ce qui précède, un projet de réorganisation du traitement pédagogique de la lecture intégrant les apports de la didactique de l’écrit et des approches méthodologiques récentes (comme l’approche par les compétences, la pédagogie du projet et l’approche communicative) apparaît comme sur déminé.

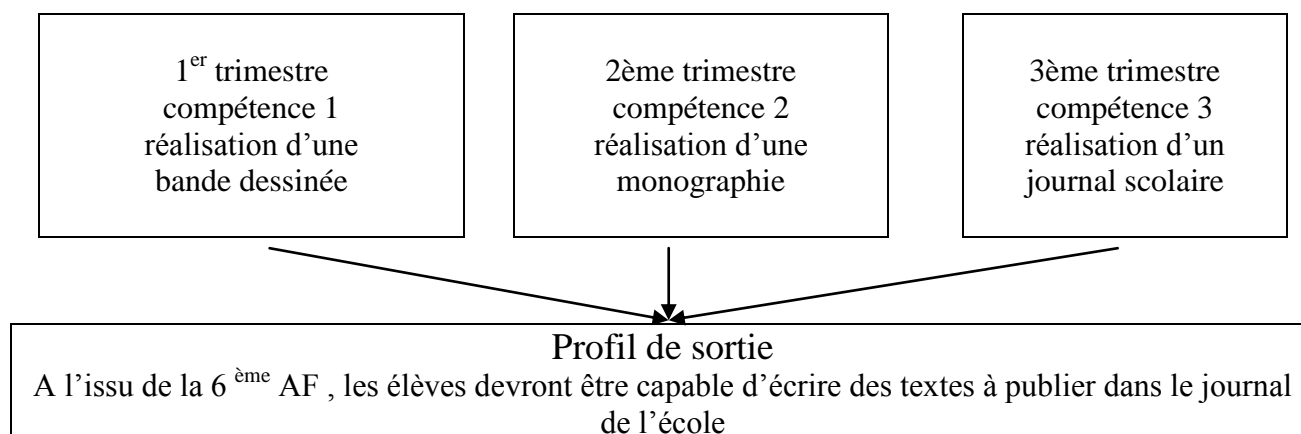
Propositions concrètes pour le traitement de la lecture des récits longs .

Lire de textes longs exige des élèves un « effort d’attention et de compréhension prolongé » (cf. documents annexe A9) . Pour atteindre cet objectif , il nous faudra concevoir une nouvelle approche et un traitement de la lecture des textes longs appropriés . Ce qui nous amène à développer des stratégies et des savoir-faire de lecture.

Les propositions

1 – Inscrire le traitement de la lecture des récits longs dans un projet plus vaste : Le projet de lecture (v . plus loin le tableau des compétences) selon le schéma ci-après

Le référentiel de compétences



2 - Assigner des objectifs fonctionnels et utilitaires : utiliser la lecture des textes suivis comme moyen pour développer :

- des stratégies de lecture nécessaire à la compréhension « prolongée » des récits longs.
- des savoir-faire de lecture (anticiper, émettre des hypothèses de sens, deviner interpréter, sélectionner et classer des informations)

Illustration : Proposition d'un schéma pour réorganiser la lecture et le traitement des récits à épisodes, à partir d'un extrait du roman : Le livre de la jungle de R. Kipling.

Objectifs	Macro-projet de lecture		
	Le livre de la jungle		
	Micro-projet 1 (Episode 1)	Micro-projet 2 (Episode 2)	Micro-projet 3 (Episode 3)
	Mowgli chez les loups P . 75	Le petit homme P. 77	Sheure khan P.78
Stratégie de lecture	Lecture-balayage	Lecture-balayage Lecture-repérage	Lecture-balayage Lecture-repérage Lecture sélective
Savoir-faire De lecture	Reconnaître le type de lecture grâce aux éléments linguistiques du texte	Repérer les indices porteurs de sens	Sélectionner et classer des éléments ayant un rapport de sens entre eux

Compétence : écrire des textes à publier dans le journal scolaire
(Extrait narratifs, descriptifs, explicatifs, prescriptifs, argumentatif, ...)

1 ^{er} trimestre Projet pédagogique concret 1 Réalisation d'une bande dessinée (B.D) Notion de parcours (en lecture et en expression	2 ^{er} trimestre Projet pédagogique concret 2 Réalisation d'une monographie Notion de parcours (de lecture et d'écriture)	3 ^{er} trimestre Projet pédagogique concret 3 Réalisation d'un journal scolaire
--	---	---

Le dispositif pédagogique mis en œuvre dans le primaire

écrite)		
<p>Compétence : écrire différents types de récits (faits divers , aventure , voyage , B.D...)</p> <p>Support : tous les récits :le choix se fera en fonction du projet d'écriture et de la compétence à installer .</p> <p>Exemple : UD1 : récit d'aventure UD2 : récit fait divers . UD3 : récit historique . UD4 : récit en bande dessinée : </p>	<p>Compétence : écrire des textes (ou articles) à caractère scientifique .</p> <p>Support : textes descriptifs , informatifs , explicatifs , argumentatif .</p> <p>Réaliser une monographie pour donner des informations .</p> <p>Exemple : Décrire une plante pour expliquer son mode de vie Raconter pour expliquer un phénomène naturel .</p> <p>UD1 : Texte informatif / explicatif UD2 : Texte prescriptifs . UD3 : Texte exhortatif UD4 : Texte argumentatif</p>	<p>Compétence : écrire en projet pour (ou dans) un journal scolaire .</p> <p>Support : Textes divers , qui seront choisis</p> <p>Lecture sélective .</p> <p>Organisation et classement des informations .</p> <p>Interaction entre l'expression orale et l'expression écrite .</p>

Les apprenants vont s'entraîner à écrire différents types de textes qui seront publiés dans le journal de l'école

Conseils pratiques :

1 - Le principe didactique à mettre en œuvre : le fractionnement de l'apprentissage.

Ex : Fractionner un macro-projet d'écriture e, micro-projet d'écriture.

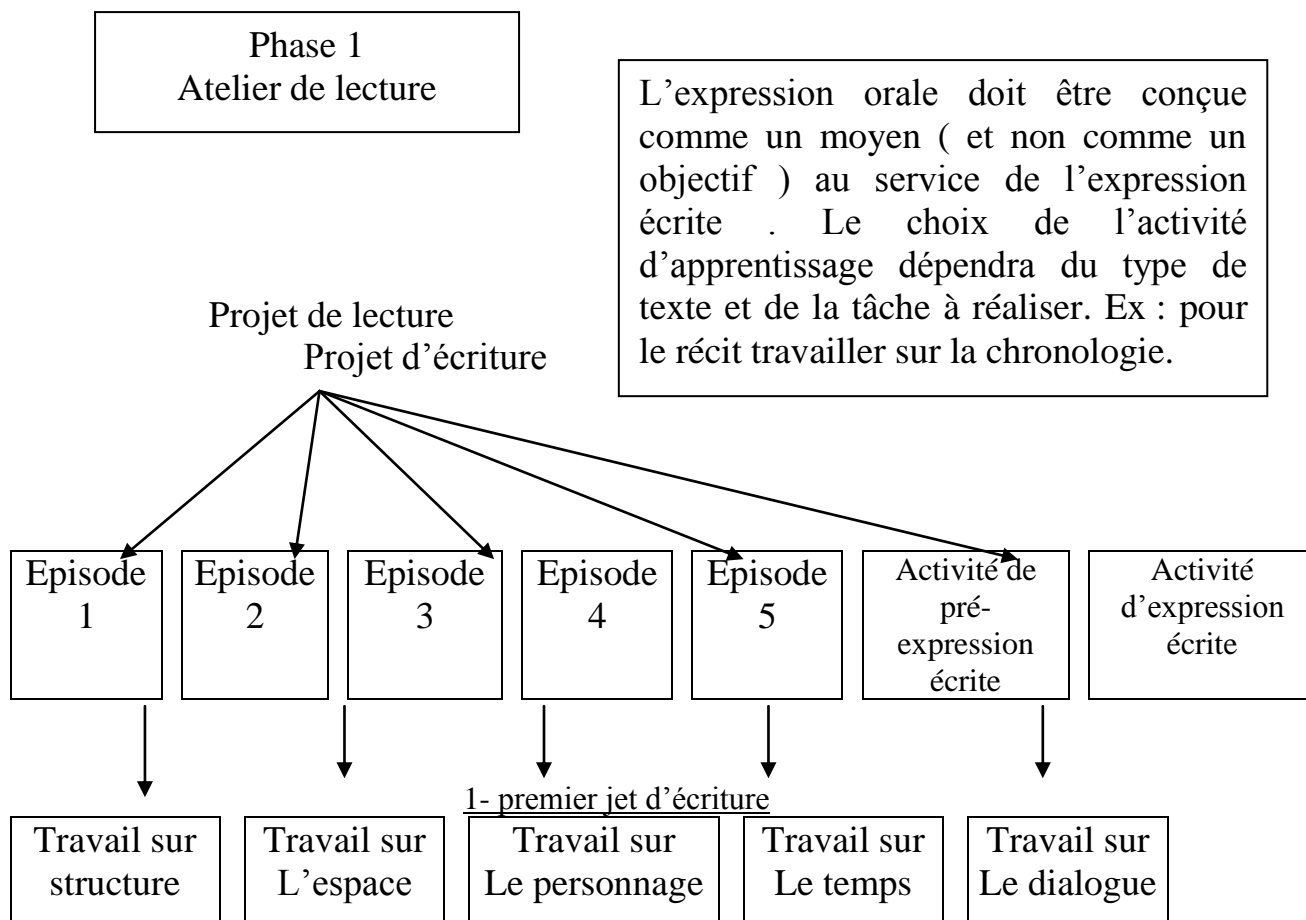
2 – Finaliser l'acte de lecture pour donner un sens aux apprentissages : lire (= comprendre) pour écrire. L'expression écrite constitue un prolongement de lecture.

3 - Mettre les activités de langue au service de l'expression écrite.

4 - Atelier d'écriture : apprendre aux élèves comment écrire des textes bien construits en intégrant les apports de la grammaire de texte : exemples : les activités de sensibilisation à lq cohérence.

Cohésion ; le travail sur les types d'enchaînement pour développer une compétence textuelle

Proposition de solution alternative pour Un traitement didactique des récits à plusieurs épisodes



Compétence : réalisation d'une fiche de lecture

Mise en texte :

Ou d'une grille de lecture

cohérence / cohésion

2 - Révision et réécriture

* évaluation formative

-Activité d'aide à l'apprentissage

1- Planification

- analyse de sujet
- analyse de consignes
- analyse de plan d'un sujet

Se servir des fiches-outils (F.O) pour :

- mettre en œuvre des stratégies de lecture – F 01)
- mettre en œuvre l'itinéraire de lecture (F 02) de (F. cicurel)
- faire acquérir des savoirs-faire de lecture (F03) (F. cicurel)

- Mettre en œuvre le processus rédactionnel pour amener les apprentis à aborder la rédaction de façon plus active (F 04).

3 – Le projet de remédiation

- 3.3- Le projet de remédiation : Proposition de solution alternative.
- 3.2- Analyse du manuel scolaire de lecture de 6^{ème} AF.
- 3.3- Proposition d'une boîte à outils pour gérer autrement l'écrit.

Projet de remédiation

Proposition de solutions alternatives

En attendant la mise en œuvre des réformes au niveau du 2^{ème} palier de l'enseignement fondamental, nous proposons une série de solutions alternatives pour favoriser d'abord l'accès à une compétence de la compréhension écrite, puis à une compétence d'écriture de texte.

Proposition 1 : Inscire le traitement pédagogique des textes narratifs dans un projet plus vaste.

La réalisation d'une bande dessinée.

Proposition 2 : Inscire le traitement pédagogique des textes de lecture, dits textes documentaires à caractère scientifique¹ dans le cadre d'un projet concret plus vaste.

La réalisation d'une monographie

« On définit le texte informatif d'après ses but : il vise à informer le lecteur et à accroître ses connaissances dans un champs déterminé » (Deschenes, 1998 : 21 cité par EL. Coraire et J. M. Raymond, 1999 : 45) les auteurs précisent que les annonces publicitaires et certains articles de journaux et de revues scientifiques (textes didactiques) se rangent dans cette catégorie.

Proposition d'une boîte à outils

Nos propositions consistent à mettre à la disposition des enseignants une boîte à outils. Cette boîte à outils comporte deux séries de palettes :

1 – Une palette de fiches-outils pour aider les enseignants à mieux gérer l'écrit.

- Fiche-outil 1 : Approche globale (F. Cicurel 1991 : 15)
- Fiche-outil 2 : Approche alternative (F. Cicurel 1991 : 43)
- Linéaire de lecture (F. Cicurel 1991 : 135)

¹ les textes de vulgarisation scientifique sont des textes informatifs

2 – Une palette de fiches-outils pour aider les enseignants à mieux construire / organiser les apprentissages et accompagner les élèves dans la construction de l'écrit.

- Fiche-outil 3 : L'unité didactique conçue comme unité d'apprentissage avec entrée par les compétences dans le cadre d'un projet d'écriture.
- Fiche-outil 4 : Planification de l'acte pédagogique pour aider l'enseignant à construire un projet pédagogique
- Fiche-outil 5 : Passage de la compréhension de l'écrit (C E) à l'expression écrite (E E)
- Fiche-outil 6 : Les règles de cohérence textuelle pour travailler la compétence textuelle des élèves. Cette fiche peut servir pour construire des outils d'évaluation de la compétence textuelle.
- Fiche-outil 7 : Indications méthodologiques pour construire une progression.
- Fiche-outil 8 : Projet de réajustement du dispositif pédagogique de 6^e AF.
- Fiche-outil 9 : Traitement de récit genre fait divers.

Analyse du manuel de lecture de 6^e AF

Le livre de lecture de 6^e AF propose trois œuvres :

- 1 - Cinq semaines en ballon de J. Verne.
- 2 - Le livre de la jungle de R. Kipling.
- 3 - Robinson Crusoé de D. Defoë

qui sont des récits d'aventure (cf. Guide du maître aux pages 25 et 26) présentés sous forme d'épisodes.

On trouve également , dans ce manuel , une série de textes de vulgarisation scientifique appelés « textes documentaires » à visée informative , explicative ,

Le dispositif pédagogique mis en œuvre dans le primaire

prescriptive , argumentative ... et des dossiers monographiques (cf . documents annexes A7) .

- 1 - L'islam.
- 2 – Le patrimoine culturel.
- 3 – La lutte de libération.
- 4 – Un moyen d'information : le journal.
- 5 –La faune et la flore.

Que nous classons dans le tableau ci-dessous en deux grands types de textes :

Types de textes	Nombre de textes ou d'épisodes
1 – Textes narratifs	
- Cinq semaines en ballon	16 épisodes
- Le livre de la jungle	15 épisodes
- Robinson Crusoé	24 épisodes
-	
2 – Textes de vulgarisation scientifique (Textes informatifs)	
- L'islam	6 textes
- Le patrimoine culturel	5 textes
- La lutte de révolution	5 textes
- Le journal	3 textes
- La faune et la flore	7 textes
- Divers	18 textes

Il s'agit d'une réorganisation du programme de Français de 6^{ème} AF sous forme de projets pédagogiques à partir d'un classement des différents types de textes contenus dans le manuel scolaire de 6^{ème} AF.

Dans un souci didactique et à des fins pédagogiques, nous avons réfléchi à un classement des textes en deux grandes rubriques :

- 1 - Textes narratifs regroupant tous les genres de récits ;
- 2 - Textes à caractère informatif (de vulgarisation scientifique) désignés sous l'appellation « textes documentaires » dans lesquels on retrouve la description, l'explication, la prescription, l'exhortation ...

**Projet de réajustement du dispositif pédagogique de 6^{ème} AF
 Quel itinéraire suivre pour accompagner les élèves
 dans la construction de l'écrit ?**

Progression des apprentissages à l'intérieur de l'U.D.

<p align="center">Lecture 1</p> <p>Objectif :</p> <p>Compréhension</p>	<p align="center">Lecture 2</p> <p>Objectif :</p> <p>Lecture courante et expressive</p>	<p align="center">Classe</p> <p>D'expression orale comme moyen pour faire des activités pré-production écrite.</p>	<p align="center">Classe d'écriture (jeu de lecture) comme passerelle pour favoriser le passage à l'écriture de petits paragraphes simples</p>	<p align="center">Activités décrochées de la langue qui dépendent des difficultés rencontrées par les élèves</p>
--	---	--	--	--

Utilisation et traitement dans le cadre de l'U.D.
 Acquisition d'outils linguistiques

Comme prolongement de l'activité d'expression orale .

<p align="center">Correction dirigée et amélioration des productions + 2^{ème} jet d'écriture (évolution sommative)</p>	<p align="center">Activités décrochées portant sur la cohérence , La planification du texte (Evaluation formative)</p>	<p align="center">Expression écrite Rédaction individuelle 1^{er} jet d'écriture</p>	<p align="center">Lecture et analyse de sujet Activités préparatoires à la résolution de la tâche : analyser et comprendre le sujet , la consigne .</p>	<p align="center">Lecture 3</p> <p>Objectif : Approfondissement de la C. E. : dégager la matrice textuelle</p>
--	--	--	--	---



Indicateurs méthodologiques et pédagogiques

Concevoir un projet en (classe de 6^{ème} AF)

Domaines convoqués

- La didactique du projet
- Le constructivisme de Piaget
- Type de texte : le texte narratif Genre : le fait divers
- Compétence : produire un fait divers à partir d'une grille
- Démarche :

- Définir la notion de projet
- Préparer des articles sur les différents projets
- Visualisation du projet didactique
- Application

1 – En atelier de lecture

- Travailler les titres
- Travailler les textes

2 - En atelier d'écriture

- Micro-projet d'écriture
Compétence : rédaction de titre
- Micro-projet d'écriture
Compétence : rédaction de chapeaux
- Micro-projet d'écriture
Compétence : rédaction de textes
- Vers un Macro-projet d'écriture
La rédaction d'un fait divers

- Après le 1^{er} jet d'écriture l'on procèdera à une évaluation

Deux possibilités s'offrent à l'enseignant :

Evaluation formative

(Sous la responsabilité de l'apprenant)

Apprendre à l'élève à construire des outils qui lui permettent de :

- * S'auto évaluer,
- * Apprécier ses progrès
- * Situer ses difficultés
- * Se corriger.

(L'élève va devoir se relire, repérer se erreurs et se corriger. C'est un moment de révision : 3^{ème} étape du processus rédactionnel).

- Cette 1^{ère} évaluation déterminera les apprentissages à mettre en place.
- Ce sera des activités d'aide à l'apprentissage qui viseront :
- La compétence textuelle
 - * Travail sur la cohérence et la cohésion du texte.

Evaluation formative

(Intervention de l'enseignant)

L'enseignant évalue, signale les erreurs accompagnées d'observations personnalisées Il devra recenser ,en faire l'inventaire en ciblant les problèmes à traiter par ordre de priorité.

- La compétence linguistique
 - * Travail sur le lexique, la grammaire, la conjugaison et l'orthographe.

Mise en place des productions

Evaluation sommative

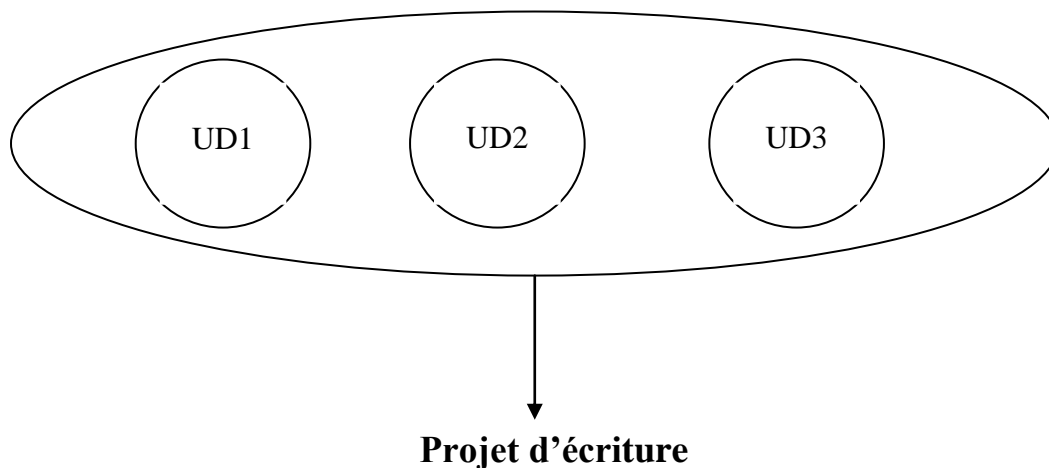
Référentiel des compétences

Macro-projet d'écriture

Rédaction d'un fait divers

UD1 : Micro-projet d'écriture 1 Compétence 1 : Rédaction de titres	UD2 : Micro-projet d'écriture 2 Compétence 2 : Rédaction de chapeaux	UD3 : Micro-projet d'écriture 3 Compétence 3 : Rédaction de Textes
---	---	---

Visualisation



L'U.D. conçue comme une unité d'apprentissage dans le cadre d'un projet d'écriture

L'U.D. conçue comme un moyen pour réaliser un projet d'écriture

**DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT
AU NOUVEAU PROGRAMME DE FRANÇAIS**

5^e ANNEE PRIMAIRE

SOMMAIRE

Introduction

1– LE FRANÇAIS A L'ECOLE PRIMAIRE

1.1– Profil de sortie du cycle primaire

1.2– Progression au primaire

2– LA DEMARCHE PEDAGOGIQUE

2.1 – Principes théoriques

2.2 – Résolution de situations problèmes

3 – LES CONTENUS ET LES ACTIVITES

3.1 – Actes de parole et conduites langagières

3.2 – Activités à l'oral

3.3 – Activités à l'écrit

3.4– Travailler le texte poétique

3.5 – Apprentissages linguistiques

3.6 – Projets pédagogiques

3.7 – Proposition de situations d'intégration

4 – L'EPREUVE DE FRANÇAIS A L'EXAMEN DE FIN DE CYCLE

4.1 – Exemples d'épreuve

4.2 – Exemples de grilles d'évaluation et barèmes

Annexe

– Glossaire

1-LE FRANÇAIS A L'ECOLE PRIMAIRE

1.1– Profil de sortie du cycle primaire

Pour le cycle primaire, l'Objectif Terminal d'Intégration (OTI) étant ainsi défini : **Au terme de la 5^e AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication,** le profil de sortie de l'élève est défini dans les termes suivants :

A l'oral – L'élève doit être capable de :

- adopter des stratégies adéquates de locuteur ;
- réagir à des sollicitations verbales par un énoncé intelligible et cohérent ;
- s'exprimer de manière compréhensible dans des séquences conversationnelles ;
- réagir à partir d'un support sonore ou visuel ;
- prendre la parole de façon autonome pour questionner, répondre, demander une information, donner une consigne, donner un avis ;
- produire un énoncé pour raconter, décrire, dialoguer ou informer ;
- dire des textes poétiques en s'appuyant sur des éléments prosodiques ;
- synthétiser l'essentiel d'un message oral dans un énoncé personnel ;
- marquer son propos à l'aide d'adverbes, d'interjections et de traits prosodiques.

A l'écrit - L'élève doit être capable de :

- exploiter des indices (illustration, code, mots connus, ponctuation, typographie, amorce des paragraphes et silhouette des textes) pour formuler des hypothèses de lecture ;
- lire pour chercher des informations ;
- lire d'une manière expressive (relation phonie/ graphie, rythme, ton et Intonation) ;
- identifier des textes différents (ceux qui racontent, ceux qui décrivent...) ;
- 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 ;
- produire de manière individuelle sur un thème donné, à partir d'une consigne.

1.2– Progression au primaire

	ORAL	ÉCRIT	
		LECTURE	PRODUCTION ECRITE
<p>3^e AP</p> <p>Apprentissages premiers</p>	<p>-Comprendre globalement un texte oral.</p> <p>-Répondre à une question.</p> <p>-Participer à un échange à deux en utilisant un lexique approprié.</p> <p>-Réagir à une consigne scolaire.</p> <p>Dire un court texte (poème, comptine, récitation).</p>	<p>-Maîtriser le code phonologique.</p> <p>-Maîtriser la correspondance graphie / phonie.</p> <p>-Comprendre globalement un texte lu.</p>	<p>-Maîtriser la graphie.</p> <p>-Maîtriser la correspondance phonie/graphie.</p> <p>-Répondre à une question par un mot, une phrase.</p> <p>-Différencier et utiliser les différentes graphies (script, cursive, capitale, majuscule).</p>
<p>4^e AP</p> <p>Approfondissement des apprentissages</p>	<p>-Réagir dans un échange par un comportement verbal et/ou non verbal approprié.</p> <p>-Répondre à une question.</p> <p>-Poser une question.</p> <p>-Dire un court texte (poème, comptine, récitation).</p>	<p>-Emettre des hypothèses de lecture.</p> <p>-Confirmer ou infirmer des hypothèses de lecture.</p> <p>-Lire un texte pour agir.</p> <p>-Identifier dans le récit, après une lecture silencieuse, les personnages, les événements, le cadre spatio-temporel.</p> <p>-Lire couramment et d'une manière expressive.</p>	<p>-Différencier et utiliser les différentes graphies (script, cursive, capitale, majuscule).</p> <p>-Ecrire pour répondre à une consigne d'écriture.</p> <p>-Produire un court texte (20 à 30 mots) adapté à une situation de communication.</p>

<p>5^e AP</p> <p>Consolidation des apprentissages</p>	<p>-Réagir à des sollicitations verbales par un comportement verbal ou non verbal approprié.</p> <p>-Prendre la parole de façon autonome et s'exprimer de manière compréhensible.</p> <p>-Questionner/ répondre dans le cadre d'une interaction.</p> <p>-S'exprimer à partir d'un support écrit ou visuel.</p>	<p>-Lire couramment.</p> <p>-Lire d'une manière expressive (rythme, ton et intonation).</p> <p>-Emettre des hypothèses de lecture.</p> <p>-Identifier, après une lecture silencieuse, personnages, actions, résultats, lieux et enjeux.</p> <p>-Lire un texte et en résumer l'essentiel.</p>	<p>-Utiliser les différentes graphies.</p> <p>-Ecrire pour dire ce qui a été compris.</p> <p>-Donner un avis sur un texte lu (écrire pour garder des traces).</p> <p>-Ecrire pour s'exprimer librement dans des situations de compréhension simples et courantes.</p>
--	--	--	---

2-DEMARCHE PEDAGOGIQUE

2.1 – Principes théoriques

En 5^e AP, année de consolidation des apprentissages, la démarche pédagogique retenue dans le programme s'appuie essentiellement sur les acquis des apprenants.

- L'apprentissage, à l'oral et à l'écrit, s'organise toujours autour de la réalisation d'actes de paroles sélectionnés dans le programme.

- L'écrit, comme instrument de communication, trouve une place importante dans le programme de 5^e AP, notamment au vu de l'évaluation finale de fin de cycle.

- Les apprentissages linguistiques sont envisagés dans le cadre d'une approche communicative. Ils sont conçus de façon progressive (on est passé d'un enseignement implicite à un enseignement explicite depuis la 4^e AP).

Les éléments linguistiques sont au service de la compréhension et de la production. Ils sont en relation avec les actes de parole et les thèmes étudiés.

2.2 – 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.*

Qu'est-ce qu'une Situation Problème ?

C'est 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 sonore),
- d'une **tâche** ou **une activité** que l'élève doit réussir,
- d'une **consigne** (l'ensemble des instructions de travail).

Pour rendre possible cette dynamique de travail, la situation problème proposée aux apprenants doit:

- avoir du sens pour eux (doit les interpeller, les concerner par son caractère concret...),
- être 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,
- 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).

Exemple de situation problème proposée aux apprenants :

« Sur la planète l'eau commence à se faire rare. Les habitants, non conscients de leur responsabilité, continuent, au quotidien, à gaspiller cette précieuse source de

vie. Nous sommes interpellés en tant que citoyens pour sensibiliser nos concitoyens quant à la nécessité de préserver l'eau, pour nous et pour les générations futures ».

(Ce texte est à faire accompagner d'une affiche de l'ADE, Agence de développement des eaux, associant image et slogan sur le thème « Préservation de l'eau ».)

Notre classe est appelée, dans cet esprit, à mener une opération de sensibilisation en direction des élèves de l'école.

Une consigne mettant en jeu les actes de parole -présenter, informer, dénoncer, conseiller,...- sera donnée aux élèves. Elle précisera le produit à confectionner, les outils linguistiques à mobiliser et rappellera la démarche de résolution de problème.

Avant de soumettre la situation problème à la classe, l'enseignant doit la valider en se référant à des critères. La grille suivante est donnée à titre d'exemple :

Critères de validation	Caractéristiques de la situation problème proposée.
La situation est-elle organisée autour du franchissement d'un obstacle ?	Oui, elle présente des obstacles en relation avec : <ul style="list-style-type: none"> - les informations à chercher pour les communiquer ; - les actes de parole indispensables (étudiés en 5^{ème} AP) ; - les ressources linguistiques pour les réaliser.
La situation a-t-elle un caractère concret ?	Oui, elle relève du réel ; elle est en relation avec le vécu de l'élève et permet la formulation d'hypothèses et de conjectures (représentations).
La situation est-elle perçue comme un problème à résoudre, dans lequel les élèves sont en mesure de s'investir ?	Oui. <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves ne possèdent pas la totalité des informations relatives à la problématique. - Ils ne possèdent pas la totalité des outils linguistiques nécessaires à la réalisation des actes de parole indispensables. - Ils ne maîtrisent que partiellement la démarche de projet. - ...

La situation offre-t-elle une résistance suffisante ?	Le problème ne peut pas être résolu avec seulement les pré-requis des élèves.
La situation est-elle perçue comme hors d'atteinte ?	Non, les pré-requis permettent une ébauche de résolution du problème et appellent d'autres apprentissages.
La situation permet-elle l'anticipation des résultats et leur expression collective ?	A partir de leurs pré-requis, les élèves ont assez d'éléments pour se représenter les notions, la démarche et les caractéristiques du produit.

Modalité d'application en classe :

- Mettre la classe en contexte (présenter la situation problème aux apprenants), travailler sur l'élément déclencheur, trouver un prétexte...
- Provoquer le débat (le travail en petits groupes est une voie intéressante à exploiter) ; cette étape peut permettre aux élèves de débattre de leurs représentations afin de les valider ou de les remettre en question. Ce débat autour de la situation problème proposée peut faire émerger les représentations et faire adhérer les élèves au projet.

Débat autour de la situation problème proposée pour :

- faire émerger les représentations,
- faire adhérer les élèves au projet.

A/Eléments du débat relatifs au thème

- Que dirons-nous aux camarades ?
- Quels sont les gestes qui contribuent au gaspillage de l'eau ?
- Quels sont les comportements à adopter pour préserver l'eau ?
- Quelles informations donner aux camarades sur l'importance de l'eau, sur sa rareté.... ?
- Sur quoi devons-nous attirer leur attention ?
- Quels comportements devons-nous dénoncer ?
- Que devons-nous leur conseiller ?

B/ Eléments du débat relatifs au produit à réaliser

- Quels produits pouvons-nous confectionner pour mener cette opération de sensibilisation ? (dépliant, affiche, lettre, journal mural, saynète,...)
- Quelles sont les caractéristiques de ces différents documents ?
- Lequel pouvons-nous choisir ? Pourquoi ?

C/ Eléments du débat relatifs aux ressources linguistiques

- Avec quels mots pouvons-nous dire cela ?
 - Quels verbes, expressions, formules, temps, mots... devons-nous utiliser pour informer, dénoncer conseiller
-
- Faire des retours collectifs sur les réflexions de la classe. A ce moment, l'enseignant peut alimenter le débat en soumettant aux apprenants des contre représentations.
 - Faire le bilan des interprétations.
 - Orienter les élèves vers un travail à réaliser : texte, illustration, maquette, etc.
 - Présenter les résultats ; évaluation.
 - Eviter de clore le débat afin de ne pas tomber dans le piège de « la réponse unique ».
 - Montrer aux élèves que plusieurs alternatives sont possibles.
 - Mettre l'accent sur la démarche méthodologique.
 - S'assurer cependant que les élèves ne conservent pas de fausses représentations.

Rôle du maître : <ul style="list-style-type: none">- guide les élèves dans leur appropriation de la situation problème,- propose des outils de travail et des indications méthodologiques,- stimule et encadre les débats,- donne des informations et fournit des ressources,- propose des tâches aux élèves,- répond à des questions par d'autres questions pour inciter les élèves à construire leur propre savoir,- veille à ce que les élèves ne puissent pas contourner l'obstacle par des stratégies d'évitements.	Rôle de l'élève : <ul style="list-style-type: none">- participe au débat en soumettant ses idées. Collabore à l'élaboration d'une ou des représentations de la classe,- identifie les problèmes et émet des hypothèses,- remet en cause des représentations,- s'implique dans des tâches d'apprentissage à des fins de résolution de problème,- revient sur le problème pour le résoudre en s'outillant des nouvelles ressources acquises,- prend conscience de l'évolution de ses représentations,- prend conscience de ce qu'il a appris et de comment il l'a appris.
---	--

3 – LES CONTENUS ET LES ACTIVITES

3.1 – Actes de parole et conduites langagières

Le tableau ci-dessous reprend les thèmes vus dès la 3^e AP en proposant dans la deuxième colonne des sous thèmes possibles, à aborder en 5^e AP.

Il s'agit aussi de les développer **en relation** avec les actes de parole déclinés dans la troisième colonne.

A la fin du cycle primaire, l'élève doit être capable d'identifier la situation de communication inscrite dans le thème développé, et de produire un énoncé intelligible pour communiquer.

3.2 – Activités à l'oral

L'oral pris en charge dès la 3^e AP doit donner lieu en 5^e AP à des échanges variés en situations de communication réelles.

En classe de langue, on distingue deux types d'oral qui se chevauchent et interagissent :

- l'un concerne les **situations d'apprentissage** de l'oral avec des activités spécifiques de l'expression orale,
- l'autre concerne les **situations de communication** qui sont les échanges verbaux pendant la conduite de la classe.

L'un et l'autre sont d'égale importance pour l'enseignement /apprentissage de l'oral qui lui-même sous-tend l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. En cette fin de cycle, l'enseignement de l'oral se doit de proposer un ensemble complet d'activités d'apprentissage de la langue orale avec les objectifs généraux suivants :

3.2.1- Développer des attitudes communicatives

Il s'agit de développer des comportements d'auditeur/parleur comme :

- savoir écouter l'autre : être attentif, se concentrer sur ce qui est dit ;
- exprimer son désir de communiquer : prendre la parole, respecter son tour de parole (récitation, réponse à une question,...) ;
- adapter sa voix (timbre, rythme, puissance, volume, mélodie...) à la situation de communication (on ne parle pas de la même façon selon que l'on s'adresse aux membres du groupe de travail ou à l'ensemble de la classe.) ;
- adopter une attitude (gestuelle, mimique, posture ...) en fonction de la situation de communication (récit d'un souvenir, présentation d'un jeu ...) ;
- adapter son langage en fonction du statut des auditeurs (camarades, enseignant, directeur ...) ;
- harmoniser son discours avec celui des interlocuteurs (parler du même thème ...)

- participer de manière effective à un dialogue, un débat en donnant son point de vue, en sélectionnant une information et en l'utilisant pour que le message soit compréhensible ;
- savoir tenir des rôles différents (dire à plusieurs voix un texte ...).

3.2.2-Structurer la langue

Il s'agit de travailler la langue pour :

- s'approprier les règles syntaxiques nécessaires à l'expression ;
- acquérir du vocabulaire et accroître son stock lexical pour questionner, dialoguer, exprimer un choix, un point de vue ;
- développer la notion de champ lexical pour décrire, nommer, situer, relier, identifier, expliquer, informer ;
- enrichir ses modes d'expression.

3.2.3-Construire et réinvestir des compétences communicatives et linguistiques

Pendant les moments d'expression/communication l'élève sera amené à :

- écouter et analyser les productions des autres élèves ou des « experts » (textes d'adultes ou enregistrés) ;
- préparer sa propre production en mobilisant ses idées et en les mettant en mots, en discours ;
- reprendre et analyser sa production orale à la lumière des remarques des auditeurs pour tenir des conduites langagières (parler, dire, communiquer).

Ces moments correspondent à des activités orales de réinvestissement et d'aboutissement de l'enseignement de l'oral.

L'apprenant va mobiliser des outils de la langue (vocabulaire, règles de syntaxe ...) et traiter de l'information pour faire un récit personnel d'un souvenir ou d'un événement réel ou imaginaire, pour exprimer un choix ou un point de vue (argumenter), pour présenter un jeu, pour commenter une histoire en mettant en œuvre des modalités de communication.

Ces activités à l'oral peuvent être résumées ainsi :

Le dispositif pédagogique mis en œuvre dans le primaire

Situations d'enseignement /apprentissage	Situations d'expression
<p>Les activités structurées de l'apprentissage de l'oral font l'objet d'un apprentissage spécifique dans des situations appropriées, ciblées et réduites.</p> <p>Ici, il s'agit d'apprendre à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - questionner, - dialoguer, - indiquer, - décrire, - nommer, - situer, - relier, - identifier, - expliquer, - informer, - ... 	<p>Ces activités concernent des situations de communication plus ouvertes, aux objectifs moins contraignants.</p> <p>Ici, il s'agit plutôt de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'exprimer, - exprimer un choix, - raconter un souvenir, - mettre en voix un poème, - débattre d'un sujet, - échanger librement des propos à partir d'un thème, - ...

Pour développer les compétences à l'oral, les enseignants interviendront au plan de :

La motivation à la prise de parole chez l'apprenant :

Des supports oraux mais aussi des supports visuels sont utiles pour créer une motivation à la parole. Ces supports sont un artifice didactique pour favoriser les échanges verbaux et faire communiquer les apprenants entre eux.

Ces supports doivent s'inscrire dans des domaines familiers aux apprenants. Il ne s'agit plus de répéter des mots ou une structure donnée dans un dialogue mais de **produire du discours** à partir d'une compréhension de la situation présentée par le texte oral ou le texte écrit ou par l'illustration.

Supports possibles :

Supports oraux	Comptine, fable, récit oral, dialogue, conversation, consigne, interview, monologue, exposé, bulletin météo, spot publicitaire, chanson, débat, conte ...
Supports visuels	Affiche publicitaire, affiche d'information éducative, dépliant, support imagé...

L'apprentissage de l'écoute :

Pour arriver à une compréhension globale d'un document sonore, les apprenants écoutent en s'appuyant sur des éléments chargés de sens. Il est nécessaire d'installer chez eux des stratégies d'écoute en donnant des consignes d'écoute.

La démarche à suivre s'appuie sur l'anticipation et la reformulation de l'information.

L'analyse du document sonore :

Il s'agit de faire analyser, c'est-à-dire dégager les éléments signifiants dans le support : qui parle ? à qui ? à propos de quoi ? que dit-il ?... Pendant cette phase, les apprenants s'appuient sur la structure du texte, d'autres utiliseront le vocabulaire ou les mots connus.

Evaluation de l'oral :

Pour l'évaluation de l'oral, il est important de distinguer les deux types d'oral dans la classe de langue : **les situations d'expression** sont difficiles à évaluer de manière objective car elles ont le caractère volatil de tout ce qui est spontané. Par contre, on peut mieux circonscrire **les situations d'apprentissage** de l'oral par des critères d'évaluation. Ainsi :

Par exemple, l'enseignant évaluera la récitation d'une comptine selon la grille suivante:

Critères	Indicateurs
Degré de mémorisation	I1 : L'élève récite d'un trait. I2 : L'élève restitue le texte dans son intégralité.
Présentation orale du texte	I1 : L'élève dramatise le texte. I2 : L'élève adopte un ton adéquat au texte. I3 : L'élève respecte le rythme du texte. I4 : L'élève utilise les ressources du langage gestuel. I5: L'élève restitue l'émotion contenue dans le texte.

Pendant le récit oral d'un événement et en fonction de l'objectif retenu, l'enseignant prendra en considération :

- le respect de la structure narrative,
- l'organisation de l'information selon la chronologie du texte support,
- le niveau de langue employé (niveau familier, standard...),
- le choix des types de phrases et leur organisation,
- le choix des pronoms, des adverbes pour mettre en relief le récit,
- l'adéquation des temps des verbes,
- l'attitude de l'élève (aisance, temps de parole, débit).

L'oral en classe de langue est présent dans toutes les activités.

A l'enseignant de veiller à ce que chaque élève ait son temps de parole. C'est en parlant que se développeront des savoirs et des savoir-faire linguistiques et discursifs qui, réunis, forment la compétence de communication orale.

3.3 – Activités à l'écrit

3.3.1 – La lecture

En lecture, la démarche consiste :

- à renforcer les acquis antérieurs des élèves pour une maîtrise du code et une construction du sens.
- à poursuivre et approfondir les apprentissages de la lecture / compréhension par l'adoption de stratégies de lecture.

L'approche des textes, textes courts (textes didactisés, textes authentiques comme extraits de contes, notices, affiches...) et textes longs (albums de jeunesse, contes), se réalise à travers une démarche en trois moments.

Un moment de découverte (mise en situation)

La prise de contact avec le texte écrit se fait d'abord à partir des éléments périphériques ou para texte (la silhouette du texte, le titre, les sous-titres, l'illustration...) à l'aide de questions et de formulations d'hypothèses.

Un moment d'observation méthodique (analyse / production)

Il est guidé par des questions que l'enseignant aura préparées avec soin parce qu'elles visent d'abord à faire « entrer » l'élève dans le texte. Chacun va relever les premiers indices pour asseoir sa compréhension du texte.

La multiplication des pistes ainsi ouvertes mène les élèves de la formulation d'hypothèses de sens **au** sens du texte. C'est une phase d'échange entre les élèves : on confronte hypothèses et réponses, on les justifie, on les vérifie en puisant des éléments (mots, phrases) dans le texte. Toutes les réponses données par les élèves sont à prendre en considération. L'enseignant anime ces échanges, souligne les contradictions, conforte les réponses correctes. Ces moments d'interaction favorisent les apprentissages de la lecture/ compréhension.

Un moment d'évaluation (pour faire le point)

L'évaluation est définie par rapport aux objectifs que l'on s'est fixés et porte précisément sur les compétences liées aux activités de lecture. Elle concerne :

- l'évaluation de la compréhension,

- l'évaluation de la lecture expressive (liaisons, ton, vitesse de lecture, prononciation).

Pour faire découvrir le fonctionnement et le sens d'un texte, l'enseignant le fera questionner en recourant à une typologie de questions.

On distingue cinq types de questions :

- Type 1 : celles dont la réponse se trouve directement dans le texte. Elles facilitent

l'ancrage dans le texte.

- Type 2 : celles qui supposent une compréhension globale du texte.

- Type 3 : celles dont la réponse demande une interprétation du texte, où il faut lire « entre les lignes ». Elles exigent souvent un degré de compétence de l'élève en lecture, ou une familiarité avec le sujet dont il est question dans le texte.

- Type 4 : celles dont la réponse demande de s'appuyer sur le texte, mais en allant aussi chercher des informations ailleurs (dictionnaire, connaissances personnelles, actualité, etc.)

- Type 5 : celles dont la réponse est hors du texte (question de grammaire ou vocabulaire posée à la suite du texte (type 5)).

Cette démarche et ces cinq types de questions sont également mobilisables pour la lecture d'une œuvre complète.

3. 3.2 – La lecture à haute voix.

La possibilité de lire à haute voix pour autrui n'est pas une conséquence mécanique de l'apprentissage de la lecture soit « **le savoir-lire** ». C'est une activité finale par rapport à la lecture silencieuse : il faut avoir lu et compris un texte pour pouvoir le lire à haute voix à son auditoire ; aussi, la lecture à haute voix, qui est une activité scolaire, doit faire l'objet d'un apprentissage structuré.

L'enseignant(e) ne doit pas demander aux élèves de lire d'emblée un texte à haute voix. Il/elle leur laissera systématiquement un temps de lecture personnelle préalable. Avant la lecture à haute voix, il convient de comprendre le texte en préparant sa lecture : encadrement, soulignement, marques de pauses et de liaisons et en prenant en compte des critères de réussite. L'élève peut s'entraîner à la lecture à haute voix seul ou avec un camarade. Il est certain que ces exercices et ces entraînements sont destinés à aider les élèves à devenir plus habiles dans les activités qui nécessitent une lecture à haute voix. Aussi, l'enseignant(e) multipliera les situations qui favorisent cet apprentissage entres autres :

- organiser des temps de lecture pour une autre classe,
- enregistrer dans une cassette de brefs messages pour les faire écouter à d'autres élèves,

- participer à un moment d'échange de lectures,
- présenter la « mise en voix » d'un poème, d'un dialogue, d'une saynète...

En classe, la lecture à haute voix est un outil pour communiquer, elle a une place tout à fait fonctionnelle : elle est intégrée aux activités de la classe de langue pour communiquer une/des information(s), échanger à propos d'un passage d'un texte. La fonction de la lecture à haute voix doit donc être comprise et régulièrement mobilisée avec un objectif explicite ; ainsi, les élèves peuvent être régulièrement conduits à :

- **Lire à haute voix** à d'autres élèves un extrait de texte documentaire, un passage du manuel ou d'un album de jeunesse, d'un conte, une définition dans le dictionnaire, une notice de fabrication, un mode d'emploi... pour le faire comprendre, pour justifier un point de vue, une opinion, pour rendre compte ou informer, pour échanger, faire partager une émotion ou le plaisir des sonorités à partir d'une poésie ;
- **Lire ou relire à haute voix** des écrits supports d'activités tels que les consignes, les énoncés des exercices, des situations d'intégration, pour préciser un point qui pose problème, réguler l'activité, contrôler l'activité, évaluer la réalisation de l'activité ;
- **Lire à haute voix** leurs propres productions écrites (exposé, fiche technique...) pour les communiquer aux autres, mémoriser, s'auto-évaluer.

En classe, la lecture à haute voix est une aide pour les élèves dits encore « faibles lecteurs ». En effet, entendre l'enseignant(e) ou des camarades, plus à l'aise, lire à haute voix peut aider à rendre plus clair un passage dans un texte, à s'armer d'une représentation phonique d'un mot peu connu, à saisir la prise d'informations pour une tâche. La lecture à haute voix peut être une médiation entre l'apprentissage initial et la lecture experte. Lire pour soi ou pour les autres peut faciliter la compréhension. Elle est également utile à l'enseignant(e) puisqu'elle est un des outils d'évaluation de la maîtrise de la lecture par les élèves aussi bien au niveau de la reconnaissance des mots que de leur compréhension.

En fin de 5^eAP, il est attendu de l'élève qu'il soit capable de lire à haute voix et de manière expressive un texte (conte, récit, poésie...) c'est-à-dire qu'il sache provoquer et maintenir l'intérêt du public. Lorsqu'une lecture à haute voix est bien rendue, cela suppose que l'apprenant est capable de :

Qualités d'une bonne lecture	Commentaires
- Avoir une lecture fluide : • Articuler les mots correctement,	Il faut pour cela reconnaître rapidement les mots. Déchiffrer sans hésitation et sans erreurs les mots du texte.

<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser les liaisons. 	Lire par groupes de mots, avoir repéré les signes de ponctuation.
<ul style="list-style-type: none"> - Adapter, pour produire une intonation pertinente : <ul style="list-style-type: none"> • Son débit de voix ; • Son rythme de lecture ; • La modulation de sa voix ; • Etre audible. 	Il faut pour cela prendre en compte le sens du texte, la valeur de la ponctuation, s'être donné une intention de lecture adaptée au texte, à son activité et à son auditoire.
<ul style="list-style-type: none"> - Avoir de l'avance sur ce qu'il est en train de lire. - Lever les yeux vers le public. 	Ces deux habiletés sont en cours d'acquisition en fin d'école primaire.

3.3.3 - Lire une œuvre complète : l'album de jeunesse

- Qu'est-ce que l'album de jeunesse ?

L'album de jeunesse est un texte narratif long qui présente une œuvre complète écrite pour les enfants. C'est un texte authentique parce qu'il n'est pas écrit pour la classe de langue. Les histoires qu'il présente sont motivantes parce qu'elles sont soit ancrées dans la réalité (mais celle-ci est améliorée), soit imaginaires. Dans l'un et l'autre cas, les histoires sont souvent drôles, amusantes et soutenues par des illustrations agréables qui complètent et soutiennent le sens.

L'album est un support privilégié pour installer les élèves en projet de lecture/écriture à long terme. 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.

- Pourquoi l'album de jeunesse ?

L'utilisation de l'album de jeunesse en classe met les apprenants en vraie situation de lecture parce qu'elle donne du sens à l'acte de lecture. L'album est aussi un déclencheur et un facilitateur d'activités multiples en expression orale et écrite. L'exploitation de l'album de jeunesse en classe motive et achemine les élèves vers la lecture d'autres albums.

En 5^e AP, 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.

- Comment lire/exploiter un album de jeunesse ?

L'enseignant doit choisir un album de jeunesse adapté au niveau des élèves du point de vue du thème et des valeurs véhiculées (courage, entraide, amitié...). Au cours de l'année scolaire, il est souhaitable de donner la possibilité aux apprenants de choisir leurs propres albums de jeunesse.

L'exploitation de l'album de jeunesse se fera de la manière suivante :

- ✓ Un moment de découverte de l'album dans son ensemble :
 - Etude de la couverture (titre, auteur, illustration, maison d'édition...) et de la 4^{ème} de couverture (résumé, illustrations, prix ...).
 - Etude du titre : lecture, hypothèses de sens, explication.
 - Etude de l'illustration : couleur, composition de l'image, relation avec le titre.
 - Lecture en diagonale : feuilleter tout l'album, demander les premières impressions et ainsi vérifier la première compréhension.
- ✓ Un moment de lecture, analyse et production

Au préalable, le texte est découpé en unités de lecture par l'enseignant ; il arrêtera celles-ci à des moments stratégiques du texte (fin de la situation initiale, tournant dans le récit, rebondissements, moments de suspense...) pour faire anticiper sur la suite du texte.

Travail collectif :

On prendra d'abord le temps d'étudier les illustrations de l'album : personnages, lieux, objets, couleurs, et leur répétition dans différentes pages...

Puis on lira le texte qu'accompagnent les illustrations pour retrouver l'ordre chronologique de l'histoire (la structure narrative). Les apprenants sont appelés à préciser les hypothèses en associant illustrations, mots ou phrases lus. Ils repèrent des indices graphiques (points, majuscules, ...). Les uns et les autres confrontent leurs lectures en expliquant, en justifiant.

Ce moment est enrichissant pour tous les élèves de la classe. Une fois, ce travail réalisé, l'enseignant(e) propose l'écoute d'une lecture expressive qu'il fait lui-même ou que réalisent les meilleurs lecteurs de la classe (On peut aussi préparer un enregistrement).

L'approfondissement de la compréhension de l'histoire se fera par des questions ciblées qui porteront sur les personnages, leurs rôles, les événements et sur la fin du texte. Les questions doivent faire appel à des réponses que les élèves trouvent dans le texte, d'autres qu'ils devinent parce qu'elles sont implicites.

Cette approche permet l'appropriation de l'histoire en reconnaissant les différents protagonistes, en identifiant les substituts lexicaux et grammaticaux dans un paragraphe. C'est aussi en constituant des classes de mots, en soulignant les marques morphosyntaxiques, en prenant conscience de la cohérence d'une phrase que les élèves produiront à leur tour de l'écrit.

- Travail individuel :

L'élève est appelé à faire des lectures individuelles, silencieuses ou à haute voix de l'album. Il s'exerce à faire une lecture expressive d'un passage qu'il a choisi. Il lit pour produire un résumé oral, il théâtralise les répliques d'un dialogue avec ses camarades. En projet d'écriture, il lit pour écrire un court résumé des événements, pour présenter les personnages, pour mettre en B.D un dialogue du texte, pour une re-création sur le modèle de ...

Plusieurs prolongements sont possibles dans le cadre de l'étude de l'album :

- On peut participer à une écriture collective : donner son avis, choisir une production, une phrase, une idée, justifier le choix opéré, légender un album de lecture, dessiner la couverture, chercher des images et les découper pour illustrer le texte écrit...
- On peut aussi participer à un projet d'écriture en sous-groupe pour le communiquer à d'autres classes.
- On peut enfin proposer de lire à plusieurs un album de lecture devant un auditoire.

3.3.4 – La production écrite

L'apprentissage de l'écrit est introduit dès la première année de français à travers des activités variées allant de la copie à la production de courts textes.

En 3^e AP, l'élève a appris à raconter, décrire, expliquer, donner un avis dans des situations de communication essentiellement orales.

En 4^e AP, il a développé des compétences allant de la copie à la (re)production d'un court texte narratif ou documentaire.

En 5^e AP, 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 (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).

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.

Quels principes didactiques ?

- développer chez l'élève des compétences qui relèvent des « savoirs pour faire » c'est-à-dire des savoirs procéduraux (comment planifier sa tâche, comment relire

son texte ...) et des « savoir sur... » c'est-à-dire des savoirs déclaratifs (comme les outils linguistiques que sont la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe et la conjugaison...).

- confronter les élèves à des tâches d'écriture régulières et variées car c'est en s'exerçant que l'élève apprend à écrire.
- 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.

Quelle démarche ?

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 (par le relevé des indices linguistiques et non linguistiques) pour arriver à la production.

Après avoir lu et compris les textes, l'élève est amené à produire collectivement ou individuellement un texte. Cette démarche comprend plusieurs moments :

Un moment d'écriture :

- Présentation de la tâche d'écriture aux élèves.
- Analyse collective de la tâche à travers la consigne.

A l'aide d'un questionnement, amener l'élève à s'interroger sur le texte à produire (pour raconter ? pour décrire ?), sur le choix de l'énonciation (dois-je utiliser « je » ou « il » ?...) et sur l'organisation du texte(en fonction du texte à produire).

- Préparation et mobilisation des outils linguistiques
- Identification des critères pour bien écrire.
- Ecriture individuelle (1^{er} essai d'écriture).

Un moment d'évaluation (enseignant/élève ou élève/élève):

- Evaluation par l'enseignant : l'enseignant évalue les productions des élèves à partir des critères de réussite retenus.

➤ S'il repère une difficulté collective comme la non maîtrise de la situation finale (les élèves ne parviennent pas encore à écrire une phrase de clôture), il planifie des activités de remédiation pour l'ensemble des élèves.

➤ Si l'enseignant diagnostique une difficulté individuelle récurrente, il mettra en place des activités de remédiation dans le cadre d'une pédagogie différenciée.

- Evaluation par les élèves : les élèves par binômes ou par groupes évaluent soit leur production, soit celle de leur camarade en co-évaluation. Les élèves soulignent, annotent au crayon tout ce qui est incomplet, incompréhensible, incohérent, incorrect... Ils font des propositions de réécriture pour améliorer le texte produit. Ils

peuvent également construire en groupes des outils d'aide comme : un tableau de conjugaison, le canevas de la structure narrative...

Un moment de réécriture :

La réécriture recourt à différents procédés selon le cas. On peut réécrire **en supprimant** un mot, une phrase ; **en ajoutant** une information ; **en déplaçant** une expression ou un groupe de mots ; **en remplaçant** un mot par un autre, un temps verbal par un autre...

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.

Pour conclure, on peut dire 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.

3.4 – Travailler le texte poétique

Pour l'éducation à la poésie, il faut procéder à un choix de poèmes faciles à dire et à mémoriser. Des activités doivent cibler :

- l'amélioration de la prononciation
- la mémorisation de textes poétiques dont la structure est très marquée (refrain, rime récurrente, sons réguliers...),
- l'expression du plaisir : goûter au beau, à la musicalité des sons, à la richesse des images visuelles,
- la sensibilisation à la création de petits textes poétiques.

Les activités sur les textes poétiques, qui s'inscrivent dans une éducation esthétique, doivent en plus de la mémorisation (récitation), proposer des « jeux » sur la langue et des activités de re-création « sur le modèle de ».

Lire un poème :

Les moments de lecture de la poésie doivent être diversifiés :

- lecture plaisir à la fin d'une séance de grammaire ou pour « souffler » entre deux leçons,
- lecture à l'occasion d'un événement (journée de l'enfance, saison nouvelle : le printemps, ...).

Dire un poème :

Les activités de mise en voix d'un poème permettent :

- la maîtrise des différentes intonations (gaie, triste, enjouée, vive,...),
- l'exploration et la modulation de la voix (forte, criée, chuchotée, murmurée...),

- la mise en scène du poème (en chœur, répartition des voix, mimique).

La mise en voix fait découvrir la fonction de l'intention expressive (la fourmi est moqueuse, la grenouille envieuse, la pluie triste ...). Elle facilite la mémorisation totale ou partielle du poème.

Il est bon de rappeler que le poème doit être dit avec justesse (et non crié) pendant la récitation.

Ecrire un poème :

Chaque élève peut écrire d'après une consigne d'écriture ou selon sa fantaisie.

Ex : - changer la rime,

- écrire sur le modèle de ...,

- varier la structure.

Démarche possible :

- Lecture à haute voix par l'enseignant(e) ou par un bon lecteur de trois ou quatre petits poèmes sur le même thème. Cette lecture doit être expressive pour permettre aux élèves de choisir le poème à étudier.

- Le poème choisi sera relu par l'enseignant pour le faire apprécier davantage par les élèves. Il leur demandera d'identifier le thème.

- Assurer la compréhension globale du poème à l'aide d'un questionnaire : chacun va dire ce qu'il voit (la ponctuation, la silhouette du texte, les mots connus, les mots inconnus...), ce qu'il comprend (résumé du contenu en quelques phrases), ce qu'il ressent (impression de joie, de rythme, de tristesse...) ou ce qu'il entend (récurrence d'un son, musicalité des sons, sonorités se faisant écho d'un vers à l'autre).

- Emploi d'un vocabulaire spécifique à la poésie : *poésie, strophe, rime, vers* ...

- Les élèves feront une lecture silencieuse et une lecture oralisée. Celle-ci peut être individuelle ou collective pour mettre en voix le poème. A chaque élève de lire et de dire le poème en partie ou en entier.

- Le poème sera recopié dans le cahier de poésies. L'enseignant peut proposer de le recopier selon l'une ou l'autre forme d'écriture (majuscule, cursive...).

PROLONGEMENT :

Le cahier de poésies sera divisé en deux parties : l'une pour le travail de copie, de reproduction, d'illustration... l'autre sera l'espace libre où chaque élève est appelé à recopier des poésies qu'il a aimées, appréciées en 3^e et 4^e AP, qu'il a trouvées dans des livres, qu'il a lues ou entendues.

Les élèves peuvent écrire un ou des poèmes au gré de leur fantaisie, de leur imagination.

La pratique de la poésie en classe de langue contribue à développer la créativité, à stimuler l'imagination par la richesse des sonorités et des images visuelles qu'elle

évoque. C'est la note de fantaisie et de culture que l'on donne à l'élève pour cultiver sa sensibilité et sa recherche du beau.

3.5 – Apprentissages linguistiques

En 5^e 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.

Afin de bien asseoir les notions fondamentales abordées en 4^e AP, l'enseignant devra proposer, en fonction des objectifs à atteindre, des exercices variés qui aideront les élèves à utiliser et à manipuler les différentes structures de la langue dans des situations d'intégration.

Démarche :

Chaque séance d'apprentissage linguistique se déroulera selon le schéma pédagogique le mieux approprié à la pédagogie active. A partir d'un court texte, point de départ pour la mise en situation, l'enseignant doit amener les élèves à :

- questionner le texte pour relever le corpus à analyser (recherche collective),
- repérer le fait de langue ciblé (discussions, remarques et erreurs seront prises en compte, les élèves étant les artisans de leur découverte),
- découvrir, énoncer la règle et la mémoriser (aboutissement de l'analyse dans une démarche inductive),
- s'exercer par le biais d'activités variées (exercices d'application et de réemploi pour acquérir la notion),
- vérifier ses acquis à travers des activités d'évaluation.

3.6 – Les projets pédagogiques

La pédagogie du projet :

C'est une nouvelle pédagogie dans laquelle l'enfant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs.

-Elle se fonde sur les besoins et les intérêts des élèves et les ressources de l'environnement.

-Elle organise les activités qu'elle fait exercer à l'élève.

-Elle doit déboucher sur une réalisation collective, concrète, orale ou écrite (un spectacle de comptines, une histoire à raconter à plusieurs, un abécédaire, une fiche documentaire...).

-Elle implique une évaluation continue reposant sur l'analyse des différences entre ce qui attendu et ce qui est accompli en vue d'y remédier et de réguler.

Le projet pédagogique :

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.

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.

a) Rôle du professeur

En entreprenant une démarche de projet, le professeur se doit :

- 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 moyens.

b) Rôle de l'apprenant

L'apprenant impliqué dans un projet est un partenaire actif dans le processus de son apprentissage. Il « apprend à apprendre » par une recherche personnelle.

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.

3.7- Propositions de situations d'intégration

Les situations d'intégration sont proposées à la suite d'activités d'apprentissage censées avoir installé chez les apprenants les savoirs et les savoir-faire en relation avec les compétences ciblées. Il appartient à l'enseignant(e), au moment de la présentation, de s'assurer de la disponibilité des ressources chez l'élève (celles relevant des acquis à mobiliser) et de le doter de ressources nouvelles si nécessaire (banque de mots, boîte à outils...).

Les situations d'intégration suivantes sont proposées à titre d'exemple. Elles s'articulent autour d'un **contexte** et de **consignes**. Il faudra, cependant, les faire accompagner de documents sonores et/ou visuels comme **supports**.

À l'oral :

Ta classe envisage d'organiser une excursion. L'enseignant(e) vous propose deux destinations : une exploitation agricole et une fabrique situées dans ta région. Mais vous n'êtes pas tous d'accord sur le lieu.

Toi, tu as fait ton choix mais tu dois convaincre tes camarades. Tu dois leur dire ce qu'on peut y découvrir. Pour cela :

- Tu prends la parole pour informer tes camarades de ton choix.
- Tu expliques ton choix en donnant deux ou trois raisons.

À l'écrit :

Situation 1 :

Ta classe organise une excursion. Vous avez retenu une destination. Mais il vous manque l'autorisation du chef d'établissement. L'enseignant(e) demande à chacun d'écrire une petite lettre au directeur de l'école. Dans cette lettre tu dois :

- expliquer le but de cette sortie,
- donner le programme,
- demander l'autorisation.

La meilleure lettre, choisie par la classe, sera remise au directeur.

Situation 2 :

Avec tes camarades, vous voulez décorer votre classe mais il n'y a pas d'argent pour acheter le matériel nécessaire.

Afin de mener à bien ce projet, vous décidez de récupérer des objets divers et de les recycler. Tu dois choisir un objet et établir une fiche dans laquelle :

- tu présentes l'objet que tu veux transformer,
- tu décris l'objet que tu veux obtenir,
- tu donnes les consignes à suivre pour le fabriquer.

Une fois les fiches réalisées et validées par la classe, elles seront exploitées pour la fabrication des objets qui décoreront la salle.

Dans un souci d'explicitation, les situations d'intégration doivent être présentées aux élèves par l'enseignant(e) dans une langue accessible afin de leur permettre de s'appropriier la situation. La médiation passe nécessairement par l'enseignant.

4 – L'ÉPREUVE DE FRANÇAIS À L'EXAMEN DE FIN DE CYCLE

4.1 – Exemples d'épreuve

TEXTE n°1 :

Les scorpions

Les scorpions existent sur Terre depuis des millions d'années. Ils habitent surtout dans le désert mais ils aiment entrer dans les maisons et se cacher sous

les draps ou dans les chaussures. Attention à leur venin ! Il est très dangereux. Une piqûre de scorpion peut être mortelle.

Les scorpions sont coriaces : ils résistent à la soif et à la faim. Pour boire, ils se contentent de la rosée du matin et pour manger, les insectes qu'ils trouvent enfouis dans le sable leur suffisent. Ainsi, ils peuvent vivre de longues années.

D'après M. Orioux, Livre de sciences naturelles.

I – COMPREHENSION DE L'ECRIT:

1) Recopie la bonne réponse

Les scorpions se contentent de la rosée du matin :

- Ils boivent peu d'eau.
- Ils ne boivent pas d'eau.
- Ils se nourrissent de fleurs.

2) Complète la phrase suivante en t'aidant du texte :

Les scorpions sont dangereux parce que.....

3) Réécris les deux premières phrases du texte en commençant par :

Le scorpion ...

4) Remplace les deux points (:) par le mot ou les mots qui conviennent : mais - parce que - autrefois - dans la phrase suivante :

Les scorpions sont coriaces : ils résistent à la soif et à la faim.

5) Complète la fiche d'identité du scorpion en t'aidant du texte.

Fiche d'identité

- Nom :
- Durée de vie :
- Habitat :
- Nourriture :

II – PRODUCTION ECRITE:

L'école organise un concours de poésie ayant pour thème : « Nos amis, les animaux domestiques ». Pour y participer, tu décides d'écrire un poème sur ton animal préféré.

- Lis les trois poèmes suivants qui présentent le chat.
- Rédige ton poème en imitant l'un des trois modèles.
- N'oublie pas de donner un titre à ton poème.

1	2	3
----------	----------	----------

5) Recopie une expression qui remplace le mot « eau » dans le texte.

6) Recopie le texte suivant en conjuguant les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif:

Nous (être) neuf planètes. Nous (tourner) autour du Soleil, c'est pour cela que nous (s'appeler) les filles du soleil.

II – PRODUCTION ECRITE:

Ton école organise une exposition sur « Le système solaire ». Pour y participer, rédige une fiche de présentation de la planète MARS.

-Sélectionne dans le texte encadré les informations nécessaires et porte-les dans la fiche suivante.

Fiche de Présentation

- Nom de planète:..... la
- Nom de galaxie:..... la
- Diamètre:.....
-
- Couleur:.....
-
- Paysage:.....
-
- Temps pour faire le tour du soleil :.....
- Aimerais-tu vivre sur la planète Mars ?.....
Donne deux phrases pour justifier ton choix.....

Mars : planète de la galaxie solaire.

Elle tourne autour du Soleil en 687 jours. Elle est rouge, elle mesure 6 828 km de diamètre, sa surface est couverte d'une poussière rouge-orangé et de grands cratères. Ses montagnes sont des volcans éteints. Il n'y a pas d'eau liquide sur cette planète et il n'y a pas de Martiens, ces petits bonhommes verts qu'on voit dans les dessins animés. C'est un désert.

4.2 – Exemples de grilles d'évaluation et barèmes

SUJET N°1 : Les scorpions

I - COMPREHENSION DE L'ECRIT : (06 POINTS)

1) Ils boivent peu d'eau **0,5pt**

2) -Les scorpions sont dangereux parce qu'une piqûre de scorpion peut être mortelle.

- Les scorpions sont dangereux parce qu'ils ont du venin. **0,5pt**

3) Le scorpion existe sur Terre depuis des millions d'années. Il habite surtout dans le désert mais il aime entrer dans les maisons et se cacher sous les draps ou dans les chaussures. **2,5pt**

Le dispositif pédagogique mis en œuvre dans le primaire

4) Les scorpions sont coriaces **parce qu'ils** résistent à la soif et à la faim. **0,5pt**

5) Nom : scorpion- Durée de vie : de longues années - Habitat : désert-

Nourriture : insectes + rosée (0 ,5 par nom) **02pt**

II - PRODUCTION ECRITE : (04 POINTS)

CRITERES	INDICATEURS		BAREME	NOTE
C.1 Pertinence de la production	I.1 Respect de la silhouette du texte	I.2 Respect du thème : animal domestique	1pt + 1pt	2pts
C.2 Cohérence sémantique	I.1 Vocabulaire en rapport avec l'animal choisi	I.2 Titre en rapport avec le contenu du poème	0,5pt + 0,5pt	1pt
C.3 Correction de la langue	I.1 Verbes au présent de l'indicatif	I.2 Emploi correct des pronoms « il » ou « elle »	0,5pt + 0,5pt	1pt
Critère de perfectionnement	-Présentation du poème proprement, sans taches et sans ratures. -Tout apport personnel : idée ou structure originale, illustration...			0,5 pt 0,5 pt
TOTAL				4pts + 1pt de bonification

SUJET N°2 : Les filles du soleil

I - COMPREHENSION DE L'ECRIT : (06 POINTS)

1) Première phrase du texte : **Neuf planètes tournent autour du Soleil 0,5 pt**

2) Mercure- Jupiter- Pluton –Terre- Mars (0 ,5 par nom) **2,5pts**

3) Les filles du soleil sont les neuf planètes. **0,5 pt**

4) Deux jours **0,5 pt**

5) « Liquide précieux » ou « Grande richesse » **0,5 pt**

6) Nous sommes- tournons- nous nous appelons (0 ,5 par verbe) **1,5pt**

II - PRODUCTION ECRITE : (04POINTS)

CRITERES	INDICATEURS		BAREME	NOTE
C.1 Pertinence de la production	I.1 Sélection et exploitation des informations nécessaires dans le texte encadré	I.2 Expression d'un avis et justification en deux phrases	1pt + 1pt	2pts
C.2 Cohérence sémantique	I.1 Renseignement de toutes les rubriques de la fiche de présentation	I.2 Explication appuyée par l'expression de la cause : parce que...	0,5pt + 0,5pt	1pt
C.3 Correction de la langue	I.1 Copie sans erreurs des informations (respect de l'orthographe)	I.2 Emploi du pronom « je » et adéquation les désinences verbales	0,5pt + 0,5pt	1pt
Critère de perfectionnement :	-Présentation de la fiche proprement, sans taches et sans ratures. -Tout apport personnel : idée originale, illustration...			0,5 pt 0,5 pt
TOTAL				4pts + 1pt de bonification

Annexe

Glossaire

ACTIVITE : terme polysémique pouvant renvoyer à :

1/ Opérations cognitives (souvent inconscientes) auxquelles donne lieu tout processus mental : repérer, comparer, mémoriser....)

2/ Exercices eux-mêmes : répondre à des questions, résumer, participer à un jeu de rôle.....

3/ L'activité d'apprentissage peut être définie comme un lieu entre ce que fait effectivement l'élève (sa tâche sur un support donné) et l'objectif visé (ce qu'il apprend)

Les activités peuvent s'insérer dans trois phases d'apprentissage :

- a) Activités de découverte
- b) Activités de systématisation
- c) Activités d'utilisation.

L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs et des savoir-faire en langue étrangère.

APPRENANT : Personne qui s'implique dans ses apprentissages.

APPRENTISSAGE : Démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage et qui a pour but l'appropriation.

APTITUDE : Dans les discours didactiques « aptitude » est peu à peu remplacé par savoir-faire, capacité, habileté, et compétence.

BAREME : Table de notation établie par un évaluateur préalablement à l'évaluation de productions orales et /ou écrites. Cette table comprend une liste de critères auxquels l'évaluateur attribue une certaine valeur, un certain nombre de points en fonction de ses objectifs d'évaluation.

BUT : but et objectif sont souvent confondus. Le but relève plutôt du vocabulaire de la langue courante et convient pour des activités pédagogiques très partielles alors qu'objectif relève plutôt d'une terminologie éducative, avec une connotation plus large de résultats à atteindre pour satisfaire une demande.

COHERENCE : cette notion relève du champ de la linguistique textuelle et de l'analyse des discours. Elle est à distinguer de la notion de cohésion avec laquelle elle est souvent confondue. Un écrit (un discours considéré comme texte) est cohérent de deux façons différentes : cohérent en regard du contexte institutionnel et cohérent par rapport à lui-même.

COHESION : cette notion renvoie aux fonctionnements internes (syntaxique, lexical...) et aux organisations propres des textes.

COMPETENCE : recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale : compétence linguistique, communicative et socioculturelle.

CONCEPTUALISATION : fondée sur le constructivisme elle est une activité de résolution de problèmes particulièrement utilisée en grammaire...L'apprenant est amené à construire des concepts à partir d'un corpus (lexical, grammatical, discursif...) et à tirer de son observation des règles de fonctionnement.

CONNOTATION : système de sens seconds qui se greffe sur le système de sens premier (dénotation) du signe linguistique.

CONSIGNE : discours visant la réalisation d'une tâche. C'est une demande de faire. Elle est distinguée de la question.

CONTEXTE : notion qui désigne généralement l'ensemble des déterminations extralinguistiques des situations de communication où les productions verbales (ou non) prennent place.

ELEVE : celui ou celle qui reçoit l'enseignement donné dans un établissement scolaire.

ENONCE : produit de l'énonciation qu'on appelle aussi acte locutoire. Il désigne l'unité de base du discours. (Il permet de remplacer la notion de phrase, peu adaptée à l'analyse des discours oraux en particulier).

ENONCIATION : mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation. (Acte qui produit l'énoncé).

EVALUATION : l'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ. Elle suit quatre étapes :

1/ L'intention

2/ La mesure

3/ Le jugement

4/ La prise de décision

OBJECTIF : on appelle objectif ce à quoi on tente de parvenir, le résultat qu'on se propose d'obtenir par des moyens appropriés. La notion d'objectif implique que l'on fixe en même temps les modalités de mesure de son degré d'atteinte. On ne confondra donc pas objectif avec des notions qui pourraient paraître quasi synonymes comme celles de but, de finalité ou d'intention. En didactique des langues, l'objectif est le résultat idéal de l'enseignement et de l'apprentissage. La notion d'objectif est très liée aux moyens mis en place pour sa réalisation : stratégies, types de méthodes,

contenus d'enseignement, activités pédagogiques, progression, système d'évaluation...

PREREQUIS : c'est ce qui est considéré comme nécessaire pour aborder tel ou tel apprentissage, ce qu'il faut savoir d'avance, les outils qu'il faut maîtriser d'emblée.

PROBLEME : question à résoudre.

Exercice scolaire.

QUESTION : en didactique, acte de parole (exprimé de manière orale, écrite, graphique ou gestuelle) par lequel l'enseignant sollicite une réponse verbale ou écrite de la part d'un apprenant. Elle est distinguée d'une demande de faire (consigne).

QUESTIONNAIRE : (instrument de recherche essentiel). Il permet de recueillir de manière systématique des données (empiriques) et ainsi de confirmer, la validité des hypothèses formulées. Il doit être standard (même question pour tous) administré dans les mêmes conditions et comporter deux types de question : celles qui se rapportent au contenu et celles qui ont trait à la forme.

QUESTIONNEMENT : questions que l'on se pose à propos d'un problème. (Fait de se poser des ensembles de questions).

Module
Analyse des programmes
Cas de la 3^o AP (1^{ème} Année d'apprentissage)
~ 84 heures

■ **FINALITES ET BUTS DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS**

« *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.**

■ **OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU PRIMAIRE**

Développer chez le jeune apprenant des compétences de communication



à l'oral (écouter/parler)



à l'écrit (lire/écrire)

PROFIL DE SORTIE

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.

CHOIX METHODOLOGIQUES POUR LE CYCLE PRIMAIRE

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.

« *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 à faire acquérir* », cf. **Référentiel Général des Programmes.**

Le **projet** est un cadre intégrateur privilégié dans lequel les apprentissages langagiers oraux et écrits vont prendre tout leur sens, permettant la maîtrise d'une ou de plusieurs compétences.

Implications didactiques

A l'oral

- développement des qualités d'écoute et des capacités de compréhension à partir d'une variété de textes oraux (dialogues, saynètes, contes, comptines, poèmes, chansons...),
- mise en place d'une prononciation-articulation des phonèmes
- maîtrise progressive du vocabulaire et des constructions syntaxiques permettant à l'élève la prise de parole dans l'échange langagier.
- A l'écrit
- la mise en place de la lecture articulera décodage et compréhension. L'élève sera mis directement en contact avec des textes écrits : qui seront autant que possible des documents authentiques.
- l'apprentissage de l'écriture la prise en compte de la gestuelle et de la forme du graphème.
- l'acte d'écrire l'élève sera amené à produire de courts textes autour d'actes de parole.
- La délimitation du champ disciplinaire
- Deux ensembles complémentaires, grammaire de texte et grammaire de phrase sont retenus en vue de la construction de la langue et de la construction du sens.

COMPETENCES DE FIN DE 3^e ANNEE PRIMAIRE

Les compétences de fin d'année retenues dans le programme couvrent les quatre champs: oral/réception, oral/production, écrit/réception et écrit/production. Elles se démultiplient en composantes qui se traduisent en objectifs d'apprentissage **oral/réception** : Construire le sens d'un message oral en réception.

Le dispositif pédagogique mis en œuvre dans le primaire

Composantes de la compétence	Objectifs d'apprentissage
Maîtriser le système phonologique.	Discriminer les phonèmes de la langue.
	Discriminer des unités de sens.
S'approprier le système prosodique.	Distinguer les différentes intonations.
	Repérer les rythmes de la chaîne parlée.
Connaître les actes de parole.	Identifier les actes de parole.
	Mémoriser le lexique relatif aux actes de parole.
Donner du sens au message oral.	Identifier les interlocuteurs et leur statut.
	Identifier le thème général.
	Retrouver le cadre spatio-temporel.
	Déduire un sentiment, une émotion à partir d'une intonation.
	Interpréter le non- verbal.

écrit/production : En réponse à une consigne, produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole.

Composantes de la compétence	Objectifs d'apprentissage
Maîtriser les aspects grapho-moteurs du français.	Reproduire des lettres en respectant les normes d'écriture : forme des lettres, proportions, sens du traçage ordre des étapes de réalisation.
	Reproduire les différentes graphies.
Activer la correspondance phonie/graphie.	Associer à un même phonème différents graphèmes.
	Utiliser la ponctuation.
Ecrire pour répondre à une consigne d'écriture.	Copier des mots, des phrases, un énoncé.
	Utiliser des ressources linguistiques pour écrire.
	Produire des énoncés pour se présenter, demander, raconter, décrire...

Contenus

La 3^e AP constitue la première année d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Durant cette année, l'élève construira **conjointement** ses apprentissages à l'oral et à l'écrit.

Le programme vise

- la mise en place d'un stock lexical structuré, 600 à 800 mots (thématique et fonctionnel)
- la maîtrise de faits de langue fondamentaux,
- l'acquisition d'un savoir lire (par l'articulation du code et du sens),
- l'acquisition d'un savoir écrire (geste grapho-moteur, latéralité et production de courts écrits).

A l'oral, L'oral va s'organiser autour d'actes de paroles

Actes de parole	Réalizations linguistiques possibles
Saluer	Salut ! Bonjour ! Bonsoir !
Prendre congé	Au revoir ! A demain ! A bientôt !
Se présenter	Je m'appelle... Je suis... J'ai... Mon prénom est... Mon nom est...
Présenter	Voici... C'est...
Demander	Montre –moi le nord. Donne- moi un crayon.
Donner des informations	Mon père est facteur.
Accepter	Oui ! d'accord...
Refuser	Non! Non merci! Ce n'est pas possible.
Affirmer	Je suis sûr de... Sûrement !
Nier	Non ! il n'est pas là. Il n'a pas froid.
Interroger	Quel est ton prénom ? Qui c'est ? Qui est-ce ? Qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce que tu fais ? Quel âge as-tu ? Tu as quel âge ? Quelle heure est-il ? Quel temps il fait ? Où habites-tu ? Quand viendras-tu ?
Répondre	Je travaille, j'écris...
Exprimer une préférence	J'aime... Je n'aime pas... Je préfère...
Donner un ordre	Il faut+ infinitif. Il ne faut pas+ infinitif. Ne ... pas

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) ou de la phonie à la graphie (en écriture).

Apprentissages linguistiques

Les notions retenues feront l'objet d'un apprentissage implicite. Il ne s'agit pas d'une progression imposée mais l'enseignant(e) abordera les points à enseigner, au fur et à mesure des besoins de ses élèves et par rapport à des situations d'enseignement/apprentissage dans le cadre du projet.

Supports et thèmes

Les supports doivent être suffisamment variés (supports papier, supports audio) pour mener les activités et favoriser l'atteinte d'un objectif d'apprentissage. La sélection peut s'organiser 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.

CHOIX DU PROJET

Décider d'un projet pour la classe suppose que soient pris en compte plusieurs paramètres : l'effectif de la classe, son profil, et les moyens disponibles. La réalisation d'un projet suppose la construction commune du planning de travail selon « un contrat de projet » qui permet, en fin de parcours, son évaluation.

CHAPITRE DEUXIÈME

Le dispositif pédagogique mis en œuvre dans le primaire

Le dispositif pédagogique mis en œuvre dans le primaire.....	39
Présentation sommaire et analyse critique.....	40
Place de la lecture.....	41
La gestion de l'écrit.....	43
C – Etude détaillé.....	44
Analyse descriptive du dossier 8.....	46
Etude du rapport entre le texte 1 et les activités préparant.....	46
A la production orale en 6 ^{ème} AF.....	47
Tableau descriptif.....	48
Des activités préparant à l'expression orale.....	49
A partir du guide du maître.....	49
Tableau descriptif.....	49
Dossier 8.....	49
A partir du manuel de l'élève.....	49
Analyse descriptive du dossier 8.....	50
Etude du rapport entre les deux types d'exercices systématiques de la langue.....	50
Oraux et écrits et l'expression écrite.....	50
Conclusion :.....	51
2 - Le traitement de la lecture :.....	52
analyse descriptive et critique.....	52
Le traitement de la lecture.....	52
Ce qui se fait actuellement.....	53
Le traitement de la lecture.....	54
Proposition 1 :.....	55
Proposition 2 :.....	55
Conclusion :.....	56
Proposition 2.....	56
Conclusion :.....	57
Propositions concrètes pour le traitement de la lecture des récits longs.....	57
Les propositions.....	57
Le référentiel de compétences.....	58
Compétence : écrire des textes à publier dans le journal scolaire.....	58
(Extrait narratifs, descriptifs, explicatifs, prescriptifs, argumentatif, ...).....	58
Proposition de solution alternative pour.....	60
Un traitement didactique des récits à plusieurs épisodes.....	60
3 – Le projet de remédiation.....	61
Projet de remédiation.....	62
Proposition d'une boîte à outils.....	62
Analyse du manuel de lecture de 6 ^e AF.....	63
Projet de réajustement du dispositif pédagogique de 6 ^{ème} AF.....	65
Quel itinéraire suivre pour accompagner les élèves.....	65
dans la construction de l'écrit ?.....	65

Le dispositif pédagogique mis en œuvre dans le primaire

Progression des apprentissages à l'intérieur de l'U.D.	65
Indicateurs méthodologiques et pédagogiques	66
Concevoir un projet en (classe de 6 ^{ème} AF)	66
Domaines convoqués	66
Référentiel des compétences	67
Macro-projet d'écriture	67
Rédaction d'un fait divers	67
Visualisation.....	67
Projet d'écriture.....	67
DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT	68
AU NOUVEAU PROGRAMME DE FRANÇAIS	68
5 ^e ANNEE PRIMAIRE.....	68
1-LE FRANÇAIS A L'ECOLE PRIMAIRE	69
1.1– Profil de sortie du cycle primaire	69
1.2– Progression au primaire	70
2-DEMARCHE PEDAGOGIQUE	71
2.1 – Principes théoriques	71
2.2 – Résolution de situations problèmes.....	71
Qu'est-ce qu'une Situation Problème ?	72
Exemple de situation problème proposée aux apprenants :	72
Modalité d'application en classe :	74
3 – LES CONTENUS ET LES ACTIVITES.....	76
3.1 – Actes de parole et conduites langagières	76
3.2 – Activités à l'oral.....	76
3.2.2-Structurer la langue.....	77
3.2.3-Construire et réinvestir des compétences communicatives et linguistiques	77
La motivation à la prise de parole chez l'apprenant :	78
L'apprentissage de l'écoute :	78
L'analyse du document sonore :	79
Evaluation de l'oral :	79
3.3 – Activités à l'écrit.....	80
3. 3.1 – La lecture.....	80
Un moment de découverte (mise en situation).....	80
Un moment d'observation méthodique (analyse / production).....	80
Un moment d'évaluation (pour faire le point)	80
3. 3.2 – La lecture à haute voix.	81
3.3.3 - Lire une œuvre complète : l'album de jeunesse	83
Travail collectif :	84
- Travail individuel :	85
Quels principes didactiques ?.....	85
Quelle démarche ?.....	85
Un moment d'écriture :	85
Un moment de réécriture :	86
Lire un poème :	86
Dire un poème :	86
Ecrire un poème :	87
Démarche possible :	87
Prolongement :	88
3.5 – Apprentissages linguistiques.....	89
Démarche :	89
3.6 – Les projets pédagogiques	89
3.7- Propositions de situations d'intégration.....	90

Le dispositif pédagogique mis en œuvre dans le primaire

4 – L'ÉPREUVE DE FRANÇAIS A L'EXAMEN DE FIN DE CYCLE.....	91
4.1 – Exemples d'épreuve.....	91
4.2 – Exemples de grilles d'évaluation et barèmes.....	94
SUJET N°1 : Les scorpions.....	94
SUJET N°2 : Les filles du soleil.....	95
Annexe.....	97
Module Analyse des programmes Cas de la 3° AP (1ème Année d'apprentissage) ~ 84 heures..	100
CHOIX METHODOLOGIQUES POUR LE CYCLE PRIMAIRE.....	100
Implications didactiques.....	101
COMPETENCES DE FIN DE 3° ANNEE PRIMAIRE.....	102
Contenus.....	103
Apprentissages linguistiques.....	104
Supports et thèmes.....	104
CHOIX DU PROJET.....	104

Chapitre Troisième

L'enseignement/ apprentissage du français Langue Etrangère [F.L.E] dans le cycle Moyen

1/- Les réaménagements :

- 1-1- Les nécessité des réaménagements (finalité / buts).
- 1-2- Les compétences d'un élève entrant en 7^{ème} A.F
- 1-3- Les compétences d'un élève sortant de la 9^{ème} A.F.
- 1-4- Les compétences métalinguistiques de l'élève.

2/- Du dossier de langue à l'unité didactique :

- 2-1- Le dossier de langue.
- 2-2- L'utilité de l'unité didactique.
- 2-3- La notion et l'organisation d'une unité didactique.
- 3-4- La description méthodologique et l'articulation des unités didactiques.

2/- De l'unité didactique au projet pédagogique

- 2-1- L'unité didactique
- 2-2- L'utilité du projet pédagogique
- 2-3- La notion et l'organisation du projet pédagogique
- 3-4- La description méthodologique et l'articulation des projets pédagogiques

3/- Suggestions : Propositions pour un enseignement / apprentissage plus efficace

- 3-1- La séparation des aptitudes en approche communicative
- 3-2- La lecture / Compréhension de l'écrit
- 3-3- La typologie des textes.
- 3-4- Le choix des documents écrits (textes).

Conclusion

1. Les réaménagements :

1.1) La nécessité des réaménagements (finalité/buts)

1.1.1) Finalité :

D'après l'ordonnance de 1976, les élèves de l'école fondamentale suivront un « enseignement de langue étrangère qui doit leur permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues à connaître les civilisations étrangères et à développer les compréhensions mutuelles entre les peuples ».

Cet enseignement doit permettre « une ouverture sur la culture humaine dans sa dimension universelle la plus féconde ».

1.1.2) Buts :

L'enseignement de la langue française au 3^{ème} palier de l'école fondamentale visera les buts suivants :

2.1- Préparer l'élève à suivre un enseignement de la langue étrangère dans le second degré.

2.2 - Continuer et développer le savoir-faire acquis au 2^{ème} palier en recherchant une certaine autonomie dans les activités langagières.

La langue pourra alors jouer un double rôle :

a)- un rôle utilitaire : l'élève sera amené à un emploi personnel de la langue dans des situations authentiques et correspondant à ses besoins d'production. On visera donc le développement d'une production personnelle.

b)- Un rôle culturel : la pratique linguistique dans toutes ses formes donnera à l'élève la possibilité d'élargir son horizon culturel et de s'ouvrir à tous les domaines où se déploie l'activité des hommes.

2.3 - Permettre à l'élève d'accéder à une documentation simple par la prise en charge d'un enseignement fonctionnel et utilitaire.

1.2)-Les compétence d'un élève entrant en 7^{ème} A.F :

2.1)- Compétence de la lecture :

A son entrée en 7^{ème} A.F l'élève est capable de :

a)- Lire couramment (prononciation, articulation, liaisons et respect de la ponctuation)

- Lire d'une manière expressive.

b)- Accéder au sens en s'appuyant sur l'image du texte

c)- Identifier à partir d'une lecture silencieuse :

* Les personnages d'un récit.

* Les enjeux d'un récit.

* Les actions entreprises.

* Les résultats obtenus.

* Les objets et les lieux.

d)- Donner un avis personnel sur ce qu'il a compris d'un texte.

2.2) Compétences en compréhension et en productions orales :

A son entrée en 7^{ème} A.F, l'élève est en mesure de :

a) Réagir à des sollicitations verbales par un comportement verbal ou non-verbal approprié.

b) Prendre la parole de façon autonome et s'exprimer de manière compréhensible dans des séquences conversationnelles.

c) Dire un poème.

d) Questionner répondre et s'exprimer à partir du support écrit ou visuel.

2.3)- Compétences en production écrite :

A son entrée en 7^{ème} A.F, l'élève est capable de :

a) Utiliser correctement les caractères d'écriture de la langue française scripte et cursive, majuscules et minuscules.

b) Ecrire pour conserver une information.

c) Ecrire pour communiquer ce qu'il a compris.

d) Ecrire pour s'exprimer librement dans des situations de communication simples et courantes.

1.3/-Les compétences d'un élève sortant de la 9^{ème} A.F :

3.1) Compétences de lecture :

A sa sortie de 9^{ème} A.F, l'élève sera capable de :

a) Identifier les différents types de textes à partir de leur image et de leurs spécificités linguistiques (récit, notice et autres écrits fonctionnels).

b) Retrouver l'enchaînement des événements dans un récit et découper convenablement un texte en parties (compétence discursive).

c) Cerner l'enjeu dans un texte et déterminer la position des autres éléments par rapport à cet enjeu.

3.2) Compétences en compréhension et en productions orales :

A sa sortie de 9^{ème} A.F, l'élève sera capable de :

a) Comprendre et exécuter une donnée oralement.

b) Identifier les personnages dans un dialogue, interpréter leurs attitudes et leurs intentions (compétence stratégique et anticipation).

c) Reconnaître l'objet d'une conversation et prendre part aux échanges (compétence sociolinguistique et socioculturelle).

3.3)- Compétence en production écrite :

A sa sortie de 9^{ème} A.F, l'élève sera capable de :

a) Copier un texte correctement au double plan de la graphie et de l'orthographe (reproduction).

b) Reconstituer un texte à partir des phrases lacunaires (scription complétion).

c) Produire un texte à partir d'un plan d'un schéma... (transcodage).

d) Rédiger un court écrit personnel : carte postale ou autre (énonciation et temps de discours).

e) Décrire une situation familière dans laquelle il à été impliqué, en respectant la chronologie des faits (récit description).

1.4) Les compétences métalinguistiques de l'élève en 7^{ème} et 9^{ème} A.F :

A)- A son entrée en 7^{ème} A.F, l'élève est capable de :

✓ En grammaire :

1- Identifier la nature des mots qui accompagne le nom (déterminants et adjectifs qualificatifs) et le verbe (les pronoms).

2- Identifier les éléments d'une phrase à 02 ou 03 constituants.

3- Identifier et distinguer les différents types de phrases.

4- Appliquer les règles d'accord dans le groupe nominal et relation sujet/verbe.

✓ En conjugaison :

1- Manipuler les formes verbales du discours ; celles liées au moment où l'on parle.

2- Situer les moments d'un récit sur l'axe du temps.

✓ En vocabulaire :

1- Rechercher la signification d'un mot dans un dictionnaire à partir d'une connaissance suffisante de l'ordre Alphabétique.

2- découvrir le sens d'un mot dans un contexte (récupération contextuelle).

3- Connaître quelques familles de mots.

4- Trouver des synonymes et des contraires.

5- Connaître les règles simples de formation des mots (vocabulaire systématique)

B) A sa sortie de la 9^{ème} A.F

- L'élève sera capable de :

En grammaire :

1- Utiliser correctement la phrase minimale avec toutes ses possibilités d'expansion (syntaxe de la phrase simple et de la phrase composée).

2- Percevoir et gérer l'organisation des énoncés dans la phrase complexe (syntaxe de la phrase complexe).

✓ En conjugaison :

1- Découvrir aisément et correctement le système verbal dans ces valeurs (système du présent / système du passé).

✓ En vocabulaire :

1- Découvrir la signification d'un mot composé ou dérivé à partir de ses différents constituants (lexique systématique).

2- Utiliser correctement le vocabulaire de l'interaction verbale de l'évènement du récit.

3- Réinvestir dans ses réalisations orales ou écrites son stock (activation de ses connaissances passives).

2/-Du dossier de langue à l'unité didactique :

2.1/-Le dossier de langue :

Une séance d'production orale ouvre le dossier de langue. Les textes sont volontairement très réduits, les contenus des activités métalinguistiques à savoir le vocabulaire, la conjugaison, la syntaxe... sont proposés indépendamment des textes, cela implique un enseignement/apprentissage parcellaire. Cela ne laisse pas à l'élève la possibilité de développer les facultés qui lui permettent d'« apprendre à apprendre » (aptitude à comprendre, comparer, analyser, inférer, etc). Cela ne laisse pas le temps de faire son œuvre.

Il faut que l'acquisition puisse se développer, qu'il y ait « croissance » et que chaque activité concoure à cette croissance qui va de la compréhension à la production plus au moins libre.

Il n'y a pas de rapport entre les données (entrée) et les activités de production (sortie). Ce rapport doit exister non seulement aux niveaux thématiques et linguistiques, mais au niveau des savoir-faire discursifs.

Le travail de production (production écrite) étroitement associé à un modèle est souvent négligé parce qu'on porte davantage attention à la grammaire qu'aux modèles discursifs.

On est plus prédisposé à relever des insuffisances grammaticales que des insuffisances discursives. L'apport de la séance d'production orale qui ouvre le dossier est en effet insignifiant pour la maturation du projet. On peut d'ailleurs s'interroger sur les objectifs d'une telle activité. Il s'agit de présenter un thème, d'en imprégner les élèves pourquoi y consacrer une heure ? cinq à sept minutes y suffiraient largement. Il s'agit de développer une compétence d'production orale des élèves, comment peut-on y parvenir à propos d'un thème qu'ils ignorent encore dont ils n'ont que de vagues et incomplètes connaissances ? Cette activité semble se situer à cheval entre la compréhension de l'oral et l'production orale. Or la compréhension de l'oral s'appuie sur un support oral le plus souvent enregistré. Ce dont nous ne disposons pas encore. L'apprenant, en fait ne produit rien lors de cette séance, il ne fait que répéter, il parle pour parler, il ne communique pas, on ne lui a pas appris à accomplir cette tâche et on ne lui a pas fournis les outils linguistiques nécessaires. Au contraire on l'a « bloqué ». Avec l'introduction de l'unité didactique, on vise une

certaine réhabilitation de l'écrit. Une séance de lecture compréhension de l'écrit ouvrira l'unité didactique et permettra à l'élève de découvrir un type d'écrit qu'il aura imité en fin de projet.

2.2.1/-L'utilité de l'unité didactique :

On se rendra vite compte de l'effort fourni au plan de l'écrit dans cette réécriture des programmes. On s'accorde jusque là à déplorer les résultats insuffisants obtenus dans cette discipline et l'incapacité quasi-totale de l'élève à produire un court ensemble cohérent au double plan et de la forme. Les causes avancées pour expliquer ce déficit sont multiples.

2.1/-Une importance démesurée accordée à l'oral, certes prioritaire dans ce processus d'apprentissage, mais au service d'un écrit à définir en terme de primauté et l'objectif terminal vers la réalisation duquel toutes les activités de l'U.D devraient converger. Ainsi la séance d'production orale qui ouvrirait chaque dossier de langue est supprimée : Son apport est en effet insignifiant pour la maturation du projet. On peut d'ailleurs s'interroger sur les objectifs d'une telle activité. S'il s'agit de présenter un thème, d'en imprégner les élèves, pourquoi y consacrer une heure ? Cinq à Sept minutes y suffiraient largement.

S'il s'agit de développer la compétence d'production orale des élèves, comment peut on y parvenir à propos d'un thème qu'ils ignorent encore ou dont ils n'ont que de vagues incomplètes connaissances ?.

Telle qu'elle est présentée dans les guides de l'enseignant cette activité semble se situer à cheval entre la compréhension de l'oral et l'production orale, or, la compréhension de l'orale s'appuie sur un support oral le plus souvent enregistré ce dont nous ne disposons pas encore.

2.3/-La notion et l'organisation d'une U.D :

Notion l'unité didactique.

L'unité de base de l'enseignement/apprentissage au 3^{ème} palier de l'E.F est le dossier de langue.

Chaque dossier visera le développement d'une compétence par des choix adéquats de contenus métalinguistiques et discursifs sur la base de leur relation de complémentarité et de fonctionnalité. Ainsi, l'enseignement/apprentissage des points de langue sera mis en correspondance avec l'objectif de communication qui les investit, ce qui évitera l'atomisation des connaissances.

2.3.1/-Organisation d'une unité didactique :

séances	Natures	Horaires
1	Lecture compréhension	1 Heure
2	Lecture entraînement	1 Heure
3	Vocabulaire	1 Heure
4	Grammaire	1 Heure
5	Conjugaison	1 Heure
6	Orthographe	1 Heure
7	Exercices de consolidation	1 Heure
8	Lecture cible/poésie	1 Heure
9	Préparation à l'écrit	1 Heure
10	Production écrite	1 Heure
11	Lecture suivie et dirigé	1 Heure
12	Compte rendu	1 Heure

Total 12 Heures

2.3.2/-Descriptif méthodologique des activités de l'unité didactique :

2.3.2.1/-Lecture compréhension :

Découverte d'un Type textuel observation de son fonctionnement et identification des ses caractéristiques.

Mobilisation d'une lecture silencieuse comme outil d'investigation (relevés, écrémage, hypothèses de sens).

cette séance prendra d'emblée en charge la préparation de l'écrit final et installera progressivement une autonomie de lecture chez l'apprenant (compréhension des photocopiés des examens et des écrits utilitaires).

2.3.2.2/-Lecture entraînement :

Portant sur le même support que la lecture compréhension mais beaucoup plus soucieux de l'acte de lecture.

La compréhension ayant été assurée lors de la séance précédente, l'apprenant s'exercera ici à des performances de lecture.

L'oralisation situera sur le degré de maîtrise atteint dans ce savoir faire, et indiquera le ou les nécessaires de base qui demanderaient à être consolidés (combinatoire lexicale/syntaxique, rythme prosodie, phonétique, ect...).

2.3.2.3/-Vocabulaire :

Vocabulaire thématique, élaboration de champs thématiques, de champs morphosémantiques, de champs morphologiques de grilles sémiques simples.

Lexiques relationnel plus ou moins apparent en fonction des besoins du modèle retenu.

Vocabulaire systématique choix distribués fonctionnellement toujours en rapport avec les besoins du type discursif étudié.

2.3.2.4/-Grammaire :

Progression initiale bouleversée et élaguée pour des choix plus fonctionnels, pour une grammaire au service de la communication orale ou écrite, qui ne « tourne plus en roue libre », qui ne constitue plus une finalité en elle même, mais qui assure la maîtrise des faits de langue investis par le modèle discursif, l'acte de parole ou technique d'production ciblés par le dossier.

2.3.2.5/-Conjugaison :

Résolument axée sur l'apprentissage systématique de la morphologie des verbes.

Les flagrants déficits dénoncés jusque là chez l'apprenant s'expliquent aisément par le fait que par le passé, la quasi totalité de la séance était consacrée à une réflexion sur les valeurs modales, temporelles et aspectuelles, au lieu d'apprendre à l'élève à conjuguer :

De même que pour les enseignements spécifiques précédents, des tentatives ont été entreprises pour que le temps étudié dans chacun des dossiers soit en relation avec le modèle retenu.

2.3.2.6/-Orthographe :

Réhabilitation de la dictée en tant qu'exercice de la langue très complet :

Perfectionnement de la graphie (dessin des lettres, normes d'écriture, majuscules...)

Entraînement et conjugaison des mémoires visuelles, auditive et manuelle.

Apprentissage du code (la langue). Cette dictée cible des difficultés morphologiques précises, et ne constitue plus, comme par le passé, un moment sans contenu, laissé à l'initiative de l'enseignant.

2.3.2.7/-Exercices de consolidation :

Une séance nouvelle dans le dossier de langue, en réponse aux plaintes souvent réitérés des utilisateurs qui n'ont pas assez de temps pour corriger les souvent réitérés des utilisateurs qui n'ont pas assez de temps pour corriger les exercices de toute la phase analytique.

Cette séance succède à celles du vocabulaire, de grammaire, de conjugaison et d'orthographe dont elle fait l'appoint.

En fonction des besoins du dossier, et à l'appréciation de l'utilisateur, l'une de ces disciplines en constituera la dominante. Les propositions des contenus sont jointes au tableau portant le descriptif du programme par année d'étude.

C'est un moment de consolidation des apprentissages métalinguistiques du dossier, donc de TP dont l'heure spécifique à maintes fois été réclamée.

2.3.2.8/Lecture/poésie :

En complément aux deux séances précédentes (lecture-compréhension et lecture-entraînement), elle portera sur un support de même type qui pourrait éventuellement être un poème. Ce dernier comporterait une ou plusieurs caractéristiques, du modèle en cours d'étude. A cette occasion, on parachève l'apprentissage de l'acte de lire en exigeant des lectures de plus expressives et en consolidant les mécanismes de base insuffisamment installés.

2.3.2.9/-Préparation à l'écrit :

Parfois jumelée avec l'exécution de l'écrit (production écrite), lorsque la pratique d'écriture visée n'exige pas une grande production de l'apprenant: production convergente limitée à la reproduction à la transposition ou à une simple scription.

Elle en est dissociée lorsqu'au contraire on attend de lui un écrit plus personnel et d'une certaine longueur : écriture divergente.

On constatera d'ailleurs cette progression à tout le cycle de la reproduction (copie) de la 7^{ème} A.F, où s'achemine progressivement vers l'écriture libérée et divergente en 9^{ème} A.F, (correspondance, portant, justification d'un choix...).

Un effort supplémentaire a été consenti à ce niveau du dossier pour établir une plus grande adéquation entre cette préparation de l'écrit et la production attendue en phase suivante.

2.3.2.10/-Production écrite :

Une gradation de la difficulté a été observée d'une année à l'autre au double plan de la pratique d'écriture et du type d'écrit.

a) : Au plan de la pratique d'écriture l'apprenant est de plus en plus sollicité pour une rédaction personnelle.

- Reproduction – transposition – scription simple en 7^{ème} A.F.

- Scription – écriture semi divergente en 8^{ème} A.F.

- Ecriture divergente en 9^{ème} année.

b) : Au plan de l'écrit, le type est de plus en plus complexe et de plus en plus élaboré de l'acte de parole pour aboutir au modèle discursif avec une prise en charge parallèle des techniques d'production (reconstituer, résumer, prendre des notes...).

2.3.2.11/-Lecture suivie et dirigée :

Intégralement reconduite au double plan de la méthode et des supports. Un nouveau manuel permettrait un choix d'œuvres plus adaptées.

2.3.2.12/-Le compte-rendu de l'écrit :

Moment de travail pratique (TP) avec des exercices de consolidation à partir de déficits dûment constatés.

2.4/-La description méthodologique et l'articulation des unités didactiques :

Sans prétendre à l'exhaustivité, nous avons rapporté dans le chapitre précédent quelques constats de la longue liste recueillie auprès des utilisateurs.

En attendant une véritable réforme, vivement souhaitée et impatiemment attendu, il a été procédé à quelque correctif, à même de pallier transitivement les insuffisances les plus flagrantes et les plus récurrentes dans le discours des collègues interrogés.

2.4.1

Un volume horaire du dossier, arrêté en fonction de la consistance et de la difficulté des apprentissages nécessaires par l'objectif de communication retenu approbation d'un modèle discursif ou maîtrise d'une technique d'production.

Cet horaire varie de 9h à 12h avec une gestion interne laissée à l'appréciation de l'utilisateur.

Les abattements d'horaires légitimement opérés sur certains dossiers jugés moins difficiles éviteront les programmes inachevés en fin d'année pour des raisons de temps.

A cet effet, il a été procédé à la suppression d'une activité jugée inutile pour la maturation du projet, au jumelage de deux activités lorsqu'elles sont complémentaires (grammaire/conjugaison) ou dans le prolongement l'une de l'autre (préparation et exécution de l'écrit), à la proposition d'un poème comme support à l'activité de lecture (3^{ème} lecture), ce poème sera alors suffisamment fonctionnel et comportera, sinon la totalité du moins quelques caractéristiques du modèle discursif retenu par le dossier.

2.4.2

Une redistribution fonctionnelle des contenus métalinguistiques (grammaire/ vocabulaire / conjugaison / orthographe) en relation étroite principale du dossier: acte de parole, événements de parole, technique d'production ou modèle discursif.

Ces choix ainsi opérés mettraient la grammaire au service de la communication et éviteraient à certaines activités de « tourner en roue libre » et de paraître constituer une finalité en elles-mêmes.

2.4.3

Toujours pour une meilleure prise en charge de l'écrit, une activité de lecture ouvrira le dossier au lieu de l'production orale. Ce sera une lecture- compréhension (compréhension de l'écrit) qui permettra à l'élève de découvrir un type d'écrit qu'il aura à imiter en fin de projet (production attendue) et d'observer ses caractéristiques qu'il aura à étudier tout au long de cette unité didactique (contenus linguistiques et discursifs).

2.4.4

L'introduction d'une séance d'exercice de consolidation des apprentissages métalinguistiques (gram/voc/conj/orth). L'heure impartie jusque là à chacune de ces disciplines d'application y afférents.

Cette contrainte horaire se trouve effectivement compliquée par le rythme de plus en plus lent de l'élève et par les restrictions matérielles qui n'assurent plus les moyens reprographiques nécessaires (polycopie/ photocopie).

3/-Suggestion :

Proposition pour un enseignement / Apprentissage plus efficace :

Dans les années soixante dix, on se rendit compte que la MAV pratiquée dans beaucoup de pays ne pouvait répondre à leurs besoins spécifiques tel que le besoin d'une langue utilitaire à but d'acquisition scientifique ou technologique. La recherche s'orienta alors vers l'analyse des besoins. La nouvelle doctrine : « l'important n'est plus la maîtrise de ce code pour lui-même, mais la capacité à se comporter et agir socialement ». La sociolinguistique oppose la connaissance de son emploi en situation, où interviennent toutes une série de facteurs tel que le canal de communication.

le statut des interlocuteurs, le cadre (temporel, spatial) etc. Elle remet donc en cause la distinction saussurienne langue / parole, dans la mesure où elle montre que la parole elle-même obéit à des codes, à des normes sociales, dont la connaissance fait partie de la **COMPÉTENCE DE COMMUNICATION**, notion qui s'oppose à celle de compétence « linguistique ». D. COSTE reprenant les travaux de HYMES décompose cette compétence de communication en quatre composantes :

- Linguistique
- Textuelle ou discursive.
- Référentielle.
- Socioculturelle ou de maîtrise situationnelle.

Cette nouvelle approche méthodologique CENTRE SUR L'APPRENANT au lieu de centrer sur la méthode. Cela se traduit par :

- Le renouvellement des thèmes et utilisation des documents authentiques
- Le développement et la diversification des actions et travaux de groupes (jeux, simulation, jeux de rôles).
- L'assouplissement jusqu'à l'éclatement de l'unité didactique.
- L'assouplissement du matériel didactique lui-même pour varier les approches et les démarches.

L'objectif principal est devenu la constante adaptation à L'ICI ET MAINTENANT de la classique de langue étrangère qui demande à pouvoir donner lieu à des échanges authentiques en rapport avec la réalité et non plus en vase clos.

3.1/-La séparation des aptitudes en approche communicative :

Le principe clé de l'approche communicative est la séparation des aptitudes. En effet, apprendre une langue étrangère, c'est :

- Comprendre plus efficacement des documents écrits.
- Mieux comprendre des locuteurs de la langue cible lorsqu'ils parlent.
- S'exprimer oralement d'une façon intelligible.
- Rédiger d'une façon que les destinataires reconnaissent comme acceptable.

Des raisons de trois ordres justifient la séparation des aptitudes :

1.1/-Psycholinguistique :

L'activité cognitive est différente à l'écrit et à l'oral, en compréhension, si bien que chacune des aptitudes doit faire l'objet d'un traitement particulier.

1.2//-Sociolinguistique :

Les situations d'écrit et les situations d'oral impliquent des types de discours différents, par ailleurs, les rôles sociaux que chaque locuteur est amené à assumer en compréhension ne sont pas les mêmes que ceux qu'il doit jouer en production. Il est donc nécessaire de viser l'acquisition des compétences propres à chacune de ces quatre types de situation.

1.3/-Linguistique :

L'utilisation du code linguistique ne se fait pas de la même façon à l'oral et à l'écrit, en compréhension et en production ce qui implique des apprentissages grammaticaux spécifiques.

1.4/-Raison liées a l'apprentissage :

D'une part, les progrès sont plus rapides en compréhension qu'en production, si bien que l'on risque de freiner l'apprentissage de la compréhension en liant les deux progressions. D'autre part, il convient de prendre en considération les différences d'attitudes que les apprenants peuvent avoir à l'égard de l'apprentissage de l'écrit et de l'oral de la compréhension et de l'production.

1.5/-Les Processus Cognitifs :

Il y a des processus cognitifs pour chaque aptitude

1.5.1/-Processus de Production :

Les travaux d'EXPERT et de FOULIN montrent qu'il y a trois types de processus en interaction permanente les uns avec les autres.

1 - Des réseaux de concepts sont activés.

2 - Le locuteur réalise ses intentions de communication.

Pour cela, il va mettre en mots les concepts (LEXICALISATION) et il va enchaîner les unités lexicales en séquences (LINEARISATION). Ces opérations sont généralement inconscientes.

3 - Le sujet évalue au fur et à mesure sa production. Du point de vue des processus cognitifs, la différence entre production écrite et production orale tient au facteur temps.

- A l'oral, en n'a pas le temps de faire marche arrière, de se relire de faire répéter, on a les sens (les processus conceptuels, lexicaux et syntaxiques) aux aguets.

- A l'écrit les textes sont produits d'une construction plus consciente. On doit gérer plus de paramètres (activation de réseaux de concepts, lexicalisation, linéarisation, structuration textuelle en fonction du type de texte, cohérence, cohésion, production graphique, orthographe). Celui qui rédige a plus au moins tendance à laisser de côté un ou plusieurs aspects (orthographe, prise en compte du lecteur) ou à perdre des informations.

1.5.2/-Processus de compréhension :

Ils sont de nature différente. Pour construire le sens, le récepteur d'un message oral on écrit mobilise ses connaissances sur :

- Le thème abordé.
- La situation de communication (ce qu'il sait du producteur et du type de discours concerné).
- Le code utilisé.

Le modèle théorique proposé par M.J.GERMMO et H.HOLEC (1990) décrit ce processus de la façon suivante :

1- Le sujet des hypothèses sémantiques avant même de commencer puis au fur et à mesure qu'il progresse dans le discours d'autrui. Ces hypothèses génèrent des attentes au niveau des formes linguistiques que les significations vont prendre. Elles sont fondées sur ses connaissances du code (syntaxe, structures, phonématique pour l'oral, forme visuelle des mots et des suites de mots pour l'écrit : marqueurs de l'architecture du message etc.) cf. ONOMASIOLOGIQUE, SEMASIOLOGIQUE.

2- Les hypothèses sont vérifiées par des prises d'indices (en lecture, l'oeil se pose à des endroits du texte déterminés par la stratégie de compréhension, dans l'écoule, la discrimination n'est jamais exhaustive), il y a alors confirmation de sens ou infirmation et là il y a soit émission de nouvelles hypothèses, soit abandon pour une compréhension différée.

3.2/-La lecture / Compréhension de l'écrit :

« Pendant longtemps, la lecture scolaire à été coupée de la lecture authentique, réelle, celle de la vie quotidienne.

L'enfant, sorti de l'école, était incapable de lire une notice, un mode d'emploi, un poème ou un roman pour son plaisir car sa scolarité durant, il a été entraîné à une lecture dont les objectifs étaient d'évaluer une qualité de lecture, de mettre en relief des procédés de style et d'évaluer dans le meilleur des cas la compréhension globale ».

La lecture authentique est avant tout silencieuse, elle est à vitesse différenciée, chacun lis à son propre rythme. La lecture à haute voix (scolaire) sert à évaluer que l'enfant déchiffre effectivement. Pour F. CARTON, « la lecture à haute voix fait intervenir des compositions de la production orale (mise en sons d'un texte écrit) en même temps que d'autres qui relèvent de la compréhension écrite (identification de mots). On remarquera qu'il s'agit d'une utilisation spécifique du langage qui n'est ni pleinement de la production, ni pleinement de la compréhension écrite (l'attention de celui qui lit est surtout accaparée par la volonté de bien dire, de plus, le mot à mot « linéarise » et diminue l'efficacité des stratégies de compréhension. On lit trois fois moins vite qu'en lecture silencieuse. Si on demande le sens d'un texte à quelqu'un qui vient de lire à haute voix, il y a peu de chance qu'il en ait saisi le sens. Apprendre à lire à haute voix avant la lecture silencieuse équivaut à mettre la charrue avant les boeufs. Pour lire efficacement, la lecture doit être sélective, cela suppose une saisie globale et rapide de l'information avec recherche de mots clés, écrémage, organisation de l'information.

2.1/-Qu'est-ce qu'un bon lecteur ? :

Un bon lecteur est celui qui est dégagé des obligations scolaires du mot à mot, qui saisit des blocs graphiques et sait repérer des blocs importants. Il procède à la lecture directe, la forme graphique au sens sans passer par l'oralisation, il est capable d'anticiper sur le plan lexical, syntaxique, sémantique, morphologique etc...

Pour G.VIGNER, (lire, ce sera formuler une hypothèse de signification, redéfinie constamment tout au long de la lecture, l'accès au sens étant totalement réalisé lorsque l'hypothèse de recherche par réaménagements successifs déterminés par l'apport de données nouvelles : prélevées dans le texte, coïncide totalement avec le

projet de l'auteur : (...) la lecture peut-être considérée comme un processus de réduction d'incertitude qui visera à épuiser l'entropie du texte, « c'est-à-dire, énoncer toute l'information qu'il contient, à le rendre entièrement connu, de sorte que tout nouveau balayage ne produira que des événements prévisibles ». (RESCART 1977). L'effort de lecture sera donc fonction de deux facteurs essentiels :

1- De la qualité du lecteur, c'est-à-dire une aptitude plus ou moins grande à prévoir les éléments successifs du message. Elle dépendra à la fois de sa compétence linguistique spécifique et aussi et surtout de son expérience des textes.

2- Du degré de complexité du système linguistique et discursif dans lequel vont apparaître les textes. A 800 mots par exemple, les possibilités de prédiction sont assez fortes. Par contre, si c'est un texte à la langue riche, en multiples codes, l'état d'incertitude du lecteur est grand et l'effort de compréhension est plus difficile.

Pour S.MOIRAND, l'apprenant n'ayant pas choisi le texte à lire, peut avoir une idée globale sur le contenu, sans le déchiffrer terme par terme, en balayant simplement l'air de la page (PEYTARD 1975) à la recherche D'INDICES SIGNIFICATIFS, ICONIQUES, FORMELS ET SEMANTIQUES.

Cette approche doit favoriser une prise de décision : le texte vaut-il la peine d'être lu ? Intégralement ou en diagonale ? En sélectionnant certains passages ? C'est en effet une spécificité (et un avantage) de l'écrit sur l'oral de pouvoir ainsi « violer » l'ordre du texte, l'ordre par le scripteur. Cette stratégie permet à l'apprenant de formuler leur projet de lecture à court terme et de développer ensuite des stratégies appropriées aux textes et au projet. Les pratiques de repérage sont des stratégies d'exploration des textes, qui diffèrent de celles proposées à l'oral puisqu'elles peuvent opérer de manières linéaires, non linéaires circulaires, avec des bonds en avant à des retours en arrière. Elles interviennent lors de l'approche globale pour favoriser les premières prévisions sur la forme. Elles interviennent ensuite au fur et à mesure qu'on avance dans le texte lors des IDENTIFICATIONS ANTICIPATIONS ET VERIFICATION, les trois opérations à la base du processus de lecture. Les repères principaux sont :

LES INDICES ICONIQUES : typographiques, mise en page, dessins et photos

- LES INDICES FORMELS : diaphores grammaticales et connecteurs rendant compte de la cohésion du texte.
- LES INDICES SEMANTIQUES: renvoyant aux notions générales et spécifiques ainsi que l'organisation du domaine de référence.
- LES INDICES ENONCIATIFS : illustrant les rapports entretenus par le scripteur avec son énoncé – opération discursives, modalités logiques et appréciatives – et avec sélection – modalités pragmatiques.

En ce sens, on peut également parler d'approche globale car, si les consignes sont données une par une, par souci d'efficacité méthodologique (ou ne peut tout faire à la fois : on effectue chaque type de repérage l'un après l'autre), il est facile de demander ensuite aux apprenants, réunis en sous-groupes, de reconstituer le texte dans une grille de lecture (à dicter au professeur, à compléter ou à élaborer) avant de le relire linéairement VOIR FICHE OLIVIER DE KERSAUSON.

C.TAGLIANTE insiste pour dire que LORSQU'ON TRAVAILLE UN DOCUMENT ECRIT EN CLASSE, L'OBJECTIF PREMIER N'EST PAS LA COMPREHENSION IMMEDIATE DU TEXTE MAIS BIEN L'APPRENTISSAGE DE STRATEGIES DE LECTURE dont la maîtrise doit à long terme permettre à l'apprenant d'avoir envie de lire, de trouver le plaisir à feuilleter un journal ou un livre en langue étrangère.

Les activités d'apprentissage des stratégies de lecture ont pour objectifs la formation de lecteurs actifs et autonomes, ne reculant pas devant la longueur ou la difficulté d'un texte.

2.2.1/-Les différentes stratégies de lecture :

On en répertorie généralement cinq :

- Le repérage qui est la recherche d'informations précises et ponctuelles.
- L'écrémage qui consiste à aller à l'essentiel, trouver les mots clés, définir le type de texte et sa fonction.
- La lecture survol qui doit dégager l'idée directrice, l'enchaînement des idées, le plan suivi, la structure d'ensemble.
- La lecture approfondissement qui fait réfléchir, analysé en détails, mémoriser.

- La lecture de loisir et détente qui est une lecture linéaire poursuivie ou abandonnée selon l'intérêt qu'on y trouve.

Selon son objectif, on peut faire travailler une seule de ces stratégies, ou plusieurs, ou l'une après l'autre lorsqu'elles seront comprises et maîtrisées, l'apprenant choisira de lui-même, selon la nature du texte à lire et en fonction de la tâche qu'on lui demande de réaliser, celle ou celles qui lui conviennent le mieux. Par la suite, hors de ses lectures personnelles et suivant son propre objectif de lecture, l'apprenant devenu véritable lecteur, appliquera sans même s'en rendre compte la stratégie la plus appropriée.

On se doit donc de retenir que lecture et compréhension de l'écrit sont deux activités différentes en ce sens que l'activité de lecture fait apprendre les stratégies de lecture alors que la compréhension de l'écrit est la mise en oeuvre de ces stratégies. Les conséquences sur la pratique pédagogique et sur l'évaluation sont évidentes. En fonction de l'objectif (stratégie de lecture en compréhension de l'écrit) on procédera et évoluera différemment.

3.3/-La typologie des textes :

Les récents réaménagements visent une certaine réhabilitation de l'écrit pour une meilleure prise en charge de cet aspect pédagogique, une activité de lecture ouvrira l'UD au lieu de l'production orale. Ce sera lecture/compréhension (compréhension de l'écrit) qui permettra à l'élève de découvrir un type d'écrit qu'il aura à imiter en fin de projet, et d'observer ses caractéristiques qu'il aura à étudier tout au long de l'UD.

Fréquemment, l'élève est interrogé à l'examen sur le métier qu'il exercera et sur les raisons qui immotivent son choix, alors qu'on ne lui apprend pas à se justifier et à défendre un point de vue.

La découverte d'un type textuel, l'observation de son fonctionnement et l'identification de ses caractéristiques permettent d'emblée de prendre en charge la préparation de l'écrit et installeront progressivement une autonomie de lecture chez l'apprenant.

En typologie des textes donc toute approche doit être pédagogique. En d'autres termes, il faut se poser la question suivante : Quelles sont les typologies censées être pertinentes pour le travail qu'on projette d'accomplir avec les élèves ? Quelles sont les

typologies à partir desquelles des séquences intéressantes peuvent s'élaborer (activités d'observation, de production, de compréhension).

Dans la perspective qui est la nôtre, il est préférable d'opter pour les classements qui permettent la comparaison, la mise en relation des éléments linguistiques (faits de langue qu'il s'agisse du lexique, de la construction de la phrase, des temps...) et des types de texte. De cette façon, une typologie qui inclurait la dichotomie narration/description, séparant ainsi texte narratif et texte descriptif, serait recevable. Dans la mesure où les éléments linguistiques mis en oeuvre dans chacun des ces deux types sont différents. Le schéma de communication de ROMAN JAKOBSON (bien que critiqué, le recours à ce schéma est strictement utilitaire) peut constituer un point de départ en vue d'établir un classement des textes.

Ainsi, nous citeront en 1^{er} le texte expositif qui consiste en un apport de connaissances de renseignements susceptibles d'informer le récepteur (c'est à juste titre donc qu'on désigne par expositif texte informatif). Il peut aussi revêtir un caractère explicatif lorsqu'il est motivé par la présence d'un problème à résoudre ou d'une difficulté de compréhension à aplanir.

Cependant, lorsque l'intention de l'émetteur est de faire agir le récepteur, le texte aura un tout autre aspect puisqu'il sera de type injonctif, incitatif (c-a-d prescriptif).

Dans le troisième type, l'intention est de tenter de convaincre ou de persuader le récepteur à travers une stratégie basée essentiellement sur des arguments qui visent à substituer une croyance (considérée comme meilleure) à une autre croyance, celle du récepteur. Ce type de texte est dit argumentatif.

En fin, le type narratif qui correspond à la réalité rapportée qui peut prendre la forme d'une suite d'actions chronologiques ou bien alors se présenter sous la forme d'un état, atemporel, sans détachement dans le temps.

On retrouve ici l'opposition texte narratif, texte descriptif. sans vouloir insister sur ce point, signalons toutefois qu'il ne s'agit pas des intentions de l'émetteur mais bien du contenu rapporté.

3.1/-Les caractéristiques (spécifiés de chaque type) :

1^{er} type : L'expositif :

A/- Organisation typographique :

- Nombreux paragraphes séparés par des blancs (pour la carte typographique)
- Utilisation de fléchage d'astérisques, des tirets.
- Utilisation des couleurs.
- Variation des caractères (gras, gros, italique).
- Présence éventuelle d'illustration (supports iconiques).

B/- Caractéristiques intra- textuelles :

- Absence de l'auteur → se démarquer neutralité par rapport au texte.
- Utilisation du pronom « on » → caractère de l'objectivité.
- Utilisation du présent intemporel → exprimer des vérités générales ou scientifiques.
- Présence de phrases assertives/déclaratives.
- Chronologie des idées → articulateur logique de type énumératif (d'abord)
- Présence de parenthèses (paraphrase) pour la précision.

2^{ème} type : L'injonctif (L'incitatif – Le prescriptif)

De même que pour le premier cas.

- Présence du récepteur (utilisation de la deuxième personne du pluriel vous).
- Utilisation de propositions infinitives à caractère injonctif (phrase exprimant l'ordre)
- Présence de phrases impersonnelles incitatives (exprimant l'ordre).

Exemple : 1 - Recettes de cuisine
3 - Règlements intérieurs d'établissement.
4 - Consignes de sécurité.
5 - Circulaires administratives, notes de service.
6 - Panneaux publicitaires.

3^{ème} type : L'argumentatif

A/- Organisation typographique :

Semblables aux premiers.

B/- Caractéristiques intra- textuelles :

- Présence de l'émetteur.
- Utilisation du « de ».
- Présence des verbes d'opinion (il me semble, je pense, je crois...).
- Utilisation du « Vous » pour associer le lecteur (nous = je + vous) à son point de vue (l'impliquer).
- Abondance des éléments logiques (termes exprimant l'opposition, conséquence, but, cause).
- Présence d'une structure très apparenté.

Structure d'un texte argumentaire :

A/- défendre une thèse :

1/- Introduction : annonce la thèse (le point de vue...). transition.

2/- Arguments en faveur ou contre la thèse, illustration par des exemples.
Transition.

3/- Conclusion

B/- Le pour et le contre :

1/- Introduction : problème posé (points de vue opposés) transition

2/- Thèse 1 (pour) Arguments en faveur de la thèse, illustration par des exemples.

3/- Conclusion partielle. Transition : l'opposition

4/- Thèse 2 (antithèse) arguments contre, illustration par des exemples.

Conclusion partielle transition

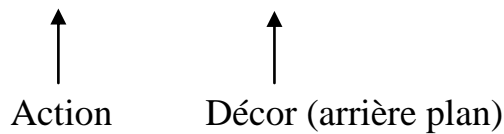
5/- Synthèse

6/- Conclusion générale (selon les cas).

4^{ème} type : Le narratif

Caractéristiques :

- Présence du « je » (dans le cas des textes auto- biographique)
- Présence du couple passé simple / imparfait



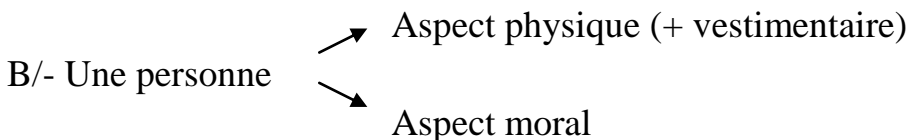
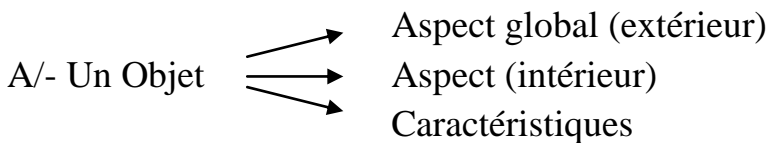
- Présence de narration (actualiser, donner une vivacité aux mots).
- Utilisation d'éléments spatio-temporel (hier, aujourd'hui, demain, autrefois).
- Présence des verbes d'état, d'action.

5^{ème} type : Le descriptif

Caractéristiques :

- Présence de l'imparfait comme temps dominant.
- Utilisation de répétitions d'énumérations, de comparaison etc.

La.....peut être sur :



Et peut être statique ou itinérante.

Exemple : Décrire une maison statique

Décrire des évènements au cours d'un voyage, excursion.....itinérante. En guise de conclusion, il n'y pas lieu de s'étonner si un même texte est polytypologique, c'est-à-dire qu'il peut être à la fois argumentatif et descriptif ou (expositif et narratif,.....)

Ce cas est fréquent dans les manuels scolaires, par opposition aux textes monotypologiques qui est entièrement informatif on entièrement argumentatif.

3.4/-Le choix des documents écrits :

Quelques critères de choix :

- Que le texte dose convenablement les éléments linguistique (morphosyntaxique et lexicaux) connus et inconnu.
- Que le contenu socioculturel permette une comparaison avec réalité sociale.
- Que les différents textes proposés soient représentatif des différents types de textes (narratifs explicatifs, injonctifs, informatifs, poétiques, argumentatifs et descriptifs
- Que les documents soient écrits pour un public de même âge et de même motivation (surtout au début de l'apprentissage).
- Que le texte soit toujours source de curiosité et d'information.

Pour rompre avec le système qui veut que l'on ne travaille que les textes prévus par l'enseignement, les apprenants peuvent aussi apporter des textes qui les intéressent ou choisir parmi un éventail par l'enseignant.

En attendant toujours l'élaboration d'un manuel de l'élève qui tienne compte de tous les paramètres décrits et qui propose en choix de texte plus adéquats, les utilisateurs ont toute la latitude, comme par le passé d'ailleurs de substituer aux propositions du livre actuel des supports qu'ils jugent plus indiqués pour atteindre pleinement leurs objectifs. Cependant nous n'ignorons pas les problèmes de reprographie qui risquent de se reposer ici avec beaucoup plus d'acuité.

Les instances ont répondu aux attentes des pédagogues soucieux d'améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage du Français langue étrangère dans le cycle Moyen en élaborant un programme dans une première phase mis en application en Septembre 2003 suivi d'un autre en janvier 2010 dans une deuxième phase, lancé en Septembre 2010 dont voici les deux contenus :

LES NOUVEAUX PROGRAMMES DE FRANCAIS 1ère ANNEE MOYENNE 2003

I-Objectifs de l'enseignement de la discipline en 1 ère année moyenne

- 1-1- Profil d'entrée**
- 1-2- Profil de sortie**
- 1-3- Compétences et Objectifs d'apprentissage**
- 1-4- Contenus**
 - 1.4.1- Types de textes/Notions**
 - 1.4.2- Types de textes/ Projets possibles**
 - 1.4.3- Types de textes/ Activités possibles**

II- Programmation et indications méthodologiques

- 2-1- Progression**
 - 2.1.1- Gestion du temps**
 - 2.1.2- Gestion de l'espace -classe**
 - 2.1.3- Organisation de l'enseignement/apprentissage en projets**
- 2-2- Situations d'apprentissage**
- 2-3- Indications méthodologiques**
 - 2.3.1- Centration sur l'apprenant**
 - 2.3.2- Démarche d'enseignement /apprentissage**
 - 2.3.3- Réalisation du projet**
- 2-4- Ressources (moyens, supports...)**

III- Evaluation

- 3-1- Indications méthodologiques**
- 3-2- Indications instrumentales**

1-Objectifs de l'enseignement de la discipline en 1ère année moyenne

L'apprentissage du français langue étrangère au collège contribue 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. La pratique des quatre domaines d'apprentissage (écouter/parler et lire/écrire) permet à l'apprenant de construire progressivement la langue et de l'utiliser à des fins de communication et de documentation.

Il s'agira donc, pour l'élève de collège, à partir de textes variés oraux ou écrits, de se forger des outils d'analyse méthodologiques efficaces pour aborder ces textes ou en produire lui-même. Il affinera ces compétences méthodologiques et linguistiques tout au long du cycle.

Profil d'entrée

Compétences en compréhension orale et en expression orale:

En 1ère Année Moyenne, l'élève est en mesure de

- réagir à des sollicitations verbales par un comportement approprié, verbal ou non verbal.
- prendre la parole de façon autonome et s'exprimer de manière compréhensible dans des séquences conversationnelles.
- dire un poème.
- questionner, répondre et s'exprimer à partir d'un support écrit ou visuel.

1.1.2 Compétences de lecture:

- lire couramment (prononciation correcte, bonne articulation, respect des liaisons et de la ponctuation).
- lire d'une manière expressive (rythme, ton et intonation).
- émettre des hypothèses de lecture en s'appuyant sur l'image du texte. - identifier à partir d'une lecture silencieuse
 - les personnages d'un récit ;
 - les enjeux d'un récit;
 - les actions entreprises;
 - les résultats obtenus;
 - les objets et les lieux.
- reprendre l'essentiel d'un texte lu.
- donner un avis personnel sur un texte.

1.1.3 Compétences en expression écrite:

- utiliser correctement les caractères des différents types d'écriture: scripte et cursive, majuscules et minuscules.
- écrire pour conserver une information.
- écrire pour communiquer ce qu'il a compris.
- écrire pour s'exprimer librement dans des situations de communication simples et courantes.

1.1.4 Compétences linguistiques

1.1.4.1 En vocabulaire:

- chercher la signification d'un mot dans un dictionnaire à partir de l'ordre alphabétique.
- découvrir le sens d'un mot dans un contexte.
- constituer quelques familles de mots (champs notionnels). - trouver des synonymes et des antonymes.
- appliquer les règles simples de formation des mots (préfixation, suffixation)

1.1.4.2 En grammaire

- identifier la nature des mots qui accompagnent le nom (déterminants et adjectifs qualificatifs) et le verbe (les pronoms, les groupes prépositionnels).
- identifier les éléments d'une phrase à trois constituants. - identifier les différents types de phrases.
- appliquer les règles d'accord dans le groupe nominal et dans le groupe verbal.

1.1.4.3 En conjugaison

- utiliser les formes verbales du discours (celles liées au moment où l'on parle).
- situer les moments d'un récit sur l'axe des temps.

1-1- Profil de sortie

Les compétences et les objectifs essentiels en 1 ère AM viseront, la consolidation des acquis du cycle précédent, en pratiques langagières orales et écrites, de même qu'ils tendront vers l'homogénéisation des niveaux. En matière de contenus, plusieurs formes de discours seront retenues : le récit, la description, le dialogue ... Cependant le narratif constituera la dominante vu qu'il correspond bien aux motivations de la tranche d'âge concernée.

Ainsi le programme de 1 ère AM mettra-t-il en place les savoirs et savoir-faire nécessaires à des interactions verbales et/ou écrites sur les formes et les fonctions du discours. Ces apprentissages seront développés au cours des années suivantes au collège.

L'élève sortant de 1 ère AM aura renforcé ses bases en français

A l'oral, il sera capable d'exposer des idées, d'exprimer un affect et de donner un avis. Il saura dire à haute voix des textes variés. Il sera en mesure de reformuler une histoire, un propos.

En lecture, il sera familiarisé avec la narration, la description et le discours direct et indirect. Il saura retrouver la structure d'un récit, identifier des personnages et repérer des lieux, des actions.

Il sera capable de repérer des passages descriptifs dans un récit, de reconnaître l'objet d'une description. Il sera capable de distinguer le discours direct (à travers les signes de ponctuation) du discours indirect.

A l'écrit, l'élève sera capable de rédiger un récit, d'y insérer un passage descriptif (un personnage, un objet, un lieu) et un passage dialogal.

Il aura acquis un comportement de scripteur (respect d'une consigne, utilisation d'un brouillon, élaboration d'un plan).

Il aura acquis des savoir-faire sur le plan méthodologique:

- faire une recherche documentaire,
- sélectionner une information,
- classer des documents,
- organiser son travail...

dans le cadre d'une tâche individuelle ou collective.

-3- Compétences 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 scolaire 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.

Oral	
Compétences	Objectifs d'apprentissage
Ecouter pour réagir dans une situation scolaire (classe-cours-débat- exposé)	-Identifier la nature du message (consigne- définition-information...) Interpréter un message oral (histoire racontée - texte luchanson - poésie)en se basant sur le rythme et le débit Utiliser le rythme et le débit adéquat à un message oral. -Adopter le ton qui convient à l'intention de communication dans une interaction.
Construire du sens à partir d'un message oral	-Identifier les paramètres d'une situation de communication -Identifier le thème général du propos (message) -Dégager l'essentiel d'un message (idées principales...) -Repérer les éléments de cohérence d'un message (unité de temps - unité de lieu- substitués...) -Extraire des informations explicites (une date - un lieu - un nom)
Construire son discours pour un échange oral	- Planifier son propos pour interagir. -Prendre la parole en respectant les paramètres de la situation de communication (statut des locuteurs- niveau de langue- référent) - Développer ses idées, ses choix, ses jugements.
Produire un énoncé cohérent pour raconter	Restituer des faits en respectant la logique et l'enchaînement chronologique (substitués, indicateurs temporels...) -Utiliser la syntaxe de l'oral (abréviations- contractions syntaxiques- onomatopées) -Utiliser le schéma intonatif (interrogation-ordre- exclamation) -Relier son propos à un message entendu (s'insérer dans un dialogue) - Rappporter des faits, des événements réels ou fictifs.
Produire un énoncé organisé pour commenter	-Commenter un tableau, une affiche en respectant un ordre précis. -Donner une appréciation sur une situation, un personnage, un événement

Résumer un texte écouté.	-Retrouver la structure d'un récit (schéma narratif). -Réduire à l'essentiel un texte écouté
Ecrit	
Compétences	Objectifs
Construire du sens à partir d'un texte écrit	-Bâtir des hypothèses de lecture en s'appuyant sur les éléments périphériques (image du texte) -Repérer dans un texte des éléments pour confirmer ou infirmer des hypothèses (titre, soustitres, amorces de paragraphes, articulateurs...). - Identifier le type de texte (narratif, descriptif, explicatif..). -Dégager la cohérence d'un texte en se basant sur l'enchaînement des faits, la suite des idées, les substituts...). -Repérer les effets stylistiques dans un texte (la comparaison). -Construire des réseaux de sens à partir d'indices du texte pour reconnaître les intentions de l'auteur. -Adapter sa technique de lecture à un type de texte.
Acquérir un comportement de lecteur autonome	-Améliorer sa vitesse de lecture en anticipant sur ce qui suit. -Lire en diagonale (lecture balayage). -Adopter une stratégie de lecture en fonction d'un enjeu (pour se documenter, se distraire).
Faire une lecture réflexive	-Inférer le point de vue de l'auteur à travers les marques de l'énonciation (pronoms, adverbes...). -Repérer les marques de cohérence d'un texte. - Questionner un texte. - Porter un jugement sur un texte lu. - Faire des liens avec d'autres textes connus sur le plan thématique).
Lire pour se	-Repérer les lieux ressources du livre (bibliothèque de

<p>documenter</p>	<p>classe, de l'école, de quartier...).</p> <ul style="list-style-type: none"> -Savoir se constituer une bibliographie en vue d'une tâche donnée. -Exploiter les textes périphériques pour choisir un ouvrage (couverture, postface). -Connaître les codes et symboles de lisibilité:abréviations, renvois, marge... -Pratiquer une lecture active. <p>(souligner, surligner, encadrer...).</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sélectionner de l'information en fonction d'un objectif. -Adapter des techniques d'écriture à un type de texte demandé(mise en relief, en italique, en gras). -Utiliser les ressources des NTIC pour une recherche en ligne Internet .
<p>Maîtriser les aspects graphiques du français</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Utiliser les signes de ponctuation à bon escient. -Procéder à une mise en page en fonction du type d'écrit à produire. -Utiliser les ressources du langage informatique pour écrire.
<p>Produire un écrit en fonction d'une situation de communication</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Utiliser des supports matériels en fonction d'un objectif ou d'un destinataire (affiche, carte d'invitation ,panneau...). -Combiner le texte et l'image (légende, titre, référence) pour en assurer la complémentarité. -Exploiter des codes variés pour traiter l'information (schématisation, abréviation).
<p>Produire des textes variés</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Ecrire pour répondre à une consigne scolaire. -Exploiter les ressources linguistiques adéquates en fonction de la spécificité du texte à produire (narratif descriptif, expositif dialogue). -Assurer la cohérence logique (ou chronologique) d'un

		texte.
Maîtriser les niveaux de réécriture pour améliorer un écrit	les de pour	<ul style="list-style-type: none"> -Utiliser ses brouillons pour améliorer son texte. -Réécrire en fonction des annotations de l'enseignant. -Améliorer la clarté d'un texte par des procédés explicatifs (synonymie, reformulation, illustration par l'exemple). -Exercer sa vigilance orthographique (orthographe d'usage, orthographe grammaticale). -Restructurer un texte en respectant les règles de cohérence. -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.

1-4- Contenus

1.4.1. Types de textes/notions

Type de texte	Niveau discursif	Niveau linguistique
Le narratif Le récit (extrait de roman)	<ul style="list-style-type: none"> - La structure du récit • la situation initiale (équilibre) • développement (déséquilibre) *élément perturbateur (modification) *actions *résolution • la situation finale (rééquilibre) -Les personnages • portrait 	<ul style="list-style-type: none"> -les temps verbaux - indicateurs de lieu -indicateurs de temps -subordonnée de temps (antériorité , postériorité, simultanéité) -qualifiants (adjectif qualificatif, subordonnée relative, complément du nom) -niveaux de langue (courant-familier) -modalisation : adverbes - choix des mots

	<ul style="list-style-type: none"> • discours -Le point de vue -La progression thématique -à thème constant Passage du récit au discours avec les marques de l'énonciation 	<ul style="list-style-type: none"> -les substituts • grammaticaux *pronoms personnels *pronoms possessifs *pronoms démonstratifs *pronoms relatifs • déterminants *adjectifs possessifs *adjectifs démonstratifs • lexicaux *synonymes *paraphrase Les temps verbaux - présent de narration -passé composé imparfait/passé simple Signe de ponctuations (tirets, guillemets, les deux points) Verbes introducteurs : dire, déclarer, répondre... Reprises : <ul style="list-style-type: none"> • pronoms personnels, démonstratifs, possessifs • concordance des temps
<p>La bande dessinée</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La planche - la vignette - la bulle - le lettrage 	<ul style="list-style-type: none"> * Onomatopées : rapport signe/son exemple : Glou-glou, Crac, Grrr

Le conte		<ul style="list-style-type: none"> • Formules d'ouverture : il était une fois, jadis... • Formules de clôture : ils furent heureux... • Vocabulaire du merveilleux : fée, ogresse, baguette magique...
Type de texte	Niveau discursif	Niveau linguistique
<p><i>L'informatif</i></p> <p>Texte de vulgarisation scientifique</p>	<p>-Structure du texte(silhouette)</p> <ul style="list-style-type: none"> • image du texte: texte/graph <p>-Organisation</p> <ul style="list-style-type: none"> • présentation du fait (problématisation, constat, problème soulevé) • explication/démonstration • conclusion <p>-Progression chronologique/ou progression logique</p> <p>-progression à thème dérivé</p> <p>à thème constant</p>	<p>- Procédés de</p> <ul style="list-style-type: none"> • définition • explication • caractérisation • énumération • reformulation • illustration(schéma, annoté-image-graphes). <p>-Ponctuation</p> <p>les deux points(:); tiret</p> <p>-parenthèses ()</p> <ul style="list-style-type: none"> • présent de l'indicatif • connecteurs logiques (cause conséquence, but) coordination : donc, à car, pour) subordination (parce

		<p>que, afin que)</p> <ul style="list-style-type: none"> • lexique spécialisé : en relation avec le contenu du texte support • Cohérence <p>- titre, sous-titres</p> <p>- chiffres (numérotation) - lettres</p> <p>- typographie (caractères gras)</p> <p>-pronominalisation - substitution</p>
<p>Le prescriptif / l'injonctif</p> <p>-recette</p> <p>-consigne</p> <p>- mode d'emploi</p> <p>-mode d'emploi</p>	<p>-Silhouette du texte:</p> <p>-sous-titres/bloc textuel</p> <p>-progression logique/chronologique</p>	<p>- impératif</p> <p>-futur simple –tournure impersonnelle + infinitif (il faut +prendre)</p> <p>-ponctuation -énumération</p>
<p><i>L'argumentatif</i></p> <p>-défendre une thèse</p> <p>-la -publicité</p>	<p>-progression logique</p> <p>-thèse</p> <p>-arguments</p> <p>-exemples</p>	<p>-présence de modalisateurs (adverbes...)</p> <p>-verbes d'opinion /la complétive -expression de la cause car/parce que -subjonctif présent</p>

1.4.2- Types de textes/projets possibles

Texte NARRATIF/ DESCRIPTIF / DIALOGUE

- Ecrire des lettres d'invitation pour un spectacle de fin d'année.
- Faire le compte rendu de la fête sous forme d'article (journal scolaire).
- Ecrire un conte collectif où chaque groupe rédigera une partie.
- Constituer un recueil illustré de contes pour enrichir un fonds documentaire.
- Monter une bibliothèque de classe (contes, légendes, romans).
- Réaliser un jeu dramatique autour d'un conte (réécriture d'un conte en actes, en scènes...).
- Monter une exposition autour d'un événement historique.
- Afficher sous forme de panneau mural, à travers textes et images, la vie et l'œuvre d'un personnage célèbre (patrimoine universel).
- Jouer une pièce de théâtre dont on aura écrit collectivement le texte .
- Ecrire et jouer un sketch pour un spectacle de fin d'année.
- Construire une monographie sur l'artisanat (tapis, poterie, bijoux, costumes ...)
- Construire une monographie sur le Sahara algérien (relief, paysages, traditions...).
- Réaliser un dépliant touristique (mer, montagne, désert...) avec photos et légendes.
- Produire un prospectus de la ville ou de la région.
- Faire le compte rendu de la fête de fin d'année sous forme d'article (journal scolaire).
- Participer à une correspondance scolaire (interclasses, inter collèges).

ARGUMENTATIF

- _Monter une exposition autour d'un événement (journée mondiale du livre, journée mondiale de l'enfant, journée mondiale des handicapés... (affiches, slogans, panneaux...)
- Confectionner des cartes avec pour slogan : "protégeons notre environnement "

PRESCRIPTIF

- Ecrire un livre de recettes traditionnelles (une région au choix).
- Elaborer en groupe des affiches pour prévenir des dangers
 - à la maison (accidents domestiques)
 - à la mer
 - dans la rue

INFORMATIF

- Monter une exposition autour d'un thème (journée mondiale du livre, journée mondiale de l'enfant, journée mondiale des handicapés...)

1.4.3 Types de texte/activités possibles

Texte narratif/ descriptif/ dialogue

- Ecouter un texte oral pour extraire des informations.
- Dire de mémoire un poème en prose ou vers.
- Faire une lecture oralisée en marquant l'intonation, le rythme, les groupes de souffle...
- Construire oralement des champs lexicaux à partir d'un support et d'un thème donné.
- Rappporter oralement des faits, des propos lus ou écoutés.
- Résumer une histoire écoutée.
- Réinvestir dans une production orale un lexique thématique.
- Donner un titre à une histoire écoutée ou un texte lu.
- Repérer le moment où le narrateur intervient, à travers l'écoute d'une histoire dialoguée.
- Enumérer les personnages principaux d'un récit écouté.
- Suivre une émission radiophonique pour identifier le thème.
- Classer des événements historiques en s'appuyant sur les dates.
- Retrouver l'intrus dans un champ lexical.
- Compléter des phrases avec des mots donnés.
- Ecrire sous la dictée du maître un passage extrait d'un récit.
- Ecrire les nombres en lettres
- Développer un champ lexical.
- Former une famille de mots.
- Ecrire le début ou la fin d'un texte narratif.
- Compléter un texte en insérant du dialogue ou de la description.
- Ecrire un récit en respectant l'ordre chronologique des événements.
- Remplir un questionnaire.
- Remplir les bulles d'une bande dessinée.
- Mettre en texte une planche de B.D.
- Relever les caractéristiques des personnages décrits dans un récit.
- Relever dans un dictionnaire des synonymes, des antonymes pour améliorer un texte descriptif.
- Prendre place dans un dialogue.
- Ponctuer un texte dialogué.
- Compléter un texte lacunaire (dialogue, récit).
- Réécrire un texte en se servant d'un dictionnaire.
- Transformer un texte en bande dessinée.

Texte expositif:

- Ecouter un texte oral pour extraire des informations.
- Lire un nombre.
- Construire oralement des champs lexicaux à partir d'un support et d'un thème donné.
- Réinvestir dans une production orale, un lexique thématique.
- Ecouter des communiqués (EPEAL, SONELGAZ) pour extraire une information utile.
- Développer un champ lexical.
- Donner un titre à un texte lu, à un schéma.
- Remplir un questionnaire.
- Faire correspondre tableaux / textes.
- Ecrire une légende.
- Traduire en texte des tableaux, des graphes.

Texte argumentatif.

- Ecouter un texte oral pour extraire des arguments.
- Faire une lecture oralisée en marquant l'intonation pour convaincre.
- Construire oralement des arguments à partir d'une thèse.
- Chercher des exemples pour illustrer des arguments.
- Retrouver l'enchaînement logique d'un texte déstructuré.
- Compléter un texte à l'aide d'articulateurs logiques.

Texte prescriptif / injonctif:

Remettre dans l'ordre les étapes d'un processus.

Réécrire une recette ou un mode d'emploi en mettant les verbes:

- à l'impératif présent.
- au futur simple • à l'infinitif.
- à la forme impersonnelle.

Activités d'ordre méthodologique

Réécrire une production personnelle pour l'améliorer. Améliorer un texte en se servant d'un dictionnaire. Classer les mots par ordre alphabétique

Utiliser un brouillon: effacer, substituer, ajouter, raturer... Ponctuer un texte.

Extraire des informations d'un texte lu ou écouté. Faire une liste (recette, bibliographie...).

Faire un plan

II- Programmation et indications méthodologiques

2.1 Progression

Le programme de 1^{ère} Année Moyenne propose une nouvelle gestion du temps et de l'espace -classe dans le respect du volume horaire imparti à la discipline (3 heures par semaine) et une nouvelle organisation de l'enseignement / apprentissage en projets.

2.1.1 Gestion du temps

- Nombre de projets: 4 à 6 pour l'année scolaire
- Durée d'un projet : entre 15 et 20 heures
- Durée d'une séquence : plus ou moins 5 heures
- Durée d'une activité : de 15 à 45 minutes

2.1.2 Gestion de l'espace - classe

L'aménagement de la classe se fait en fonction :

- du type d'activités proposées
- du type d'interactions
 - en groupe -classe
 - en sous-groupes
 - en binômes
- des objectifs à atteindre
- des domaines (oral / écrit)
- des situations (réception/production)

2.1.3 Organisation de l'enseignement/apprentissage en projets

2.1.4

Le projet pédagogique réfère à la centration de l'acte éducatif sur l'apprenant. C'est le cadre intégrateur dans lequel les objectifs d'apprentissage destinés à installer une ou des compétences prennent tout leurs sens. Il implique l'association d'activités multiples pour aboutir à une production écrite/ou orale qui nécessite une organisation rigoureuse et planifiée.

Cela implique la mise en œuvre d'un processus où les apprentissages reconnus indispensables à la finalisation du projet sont inventoriés et organisés.

Le projet est, de fait, le cadre fédérateur des intentions, des activités et des moyens utilisés dans la classe. Ce sera, non pas un projet en marge des apprentissages, mais un projet moteur de ces apprentissages.

En situation de classe, les innovations porteront sur:

-l'importance accordée à l'oral, comme forme première dans l'échange langagier. Cela induit l'apprentissage de l'écoute et celui de la prise de parole. Cet apprentissage se poursuivra de la première à la dernière année d'enseignement moyen.

-la place de l'écrit comme instrument de communication à part entière et de transmission de l'information à des fins fonctionnelles sur le long terme. L'acte d'écrire fera l'objet d'un entraînement méthodique, réfléchi et consenti à travers des activités de lecture, d'écriture/réécriture constamment liées. La qualité de l'écrit sera toujours fonction de la qualité de la lecture, des aptitudes de réécriture et de l'adéquation à une situation de communication.

Situations d'apprentissage

Le point de départ des activités pour la construction de la langue est le texte oral et/ou le texte écrit.

Différentes situations seront mises en place : ateliers d'écriture, ateliers de lecture sur différents supports (scriptural, iconique et audiovisuel) exposés, correspondances scolaires, visites guidées (bibliothèques, entreprises, musées...), expositions à monter ou à visiter (livres, affiches, panneaux...). Ces diverses situations pédagogiques offrent à l'élève (tant à l'oral qu'à l'écrit) individuellement et/ou en groupes l'occasion de saisir le fonctionnement de la langue dans une dimension de communication.

2.2 Indications méthodologiques

Apprendre une langue c'est apprendre à communiquer dans cette langue. C'est donc développer des compétences pour une interaction aisée à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) permettant à l'apprenant d'établir et de maintenir le contact dans différentes situations discursives.

Ce principe fondamental détermine les choix méthodologiques suivants

Les quatre champs **comprendre/parler, lire/écrire**, répartis en compétences et activités de réception et production dans les domaines de l'oral et de l'écrit seront travaillés de façon équilibrée pendant l'année scolaire.

Pour donner du sens aux apprentissages, la langue ne sera pas étudiée en tant que système mais en tant **qu'outil au service de pratiques langagières et communicatives**. Le principe fondamental est de favoriser la construction réfléchie de la langue par l'élève. Le tronçonnage, l'étiquetage linguistique et la mémorisation gratuite doivent disparaître au profit d'une intégration des activités dans le cadre du projet. **Cela n'empêchera pas que des moments de la classe soient consacrés à des activités de systématisation et de formalisation.**

2.3.1 La centration sur l'apprenant

Les apprentissages seront centrés sur l'élève qui devient acteur, directement concerné. Prenant conscience de ses stratégies d'acquisition, il fera ainsi l'expérience de l'autonomie intellectuelle et de la métacognition (réflexion sur ses propres pratiques d'apprentissage.).

2.3.2 La démarche d'enseignement/apprentissage

L'approche pédagogique retenue se fonde sur un principe fondamental : la construction consciente des savoirs et savoir-faire dans la discipline par l'élève lui-même dans une relation de concertation et une démarche de recherche.

Cette démarche s'appuie sur l'observation, l'expérience, l'interaction et l'évaluation.

Le cheminement d'apprentissage comprend:

Un moment de découverte, un moment d'observation méthodique (analyse instrumentée), un moment de reformulation personnelle et un ou des moments d'évaluation.

Pour atteindre la compétence visée, on propose une typologie d'activités qui couvre tous les niveaux taxonomiques.

Réalisation du projet

Le projet passe par deux niveaux de réalisation

-le niveau pré-pédagogique : c'est la phase de préparation.

L'enseignant définit clairement le projet et définit l'activité dominante (lecture, écriture...) exigée par la nature du projet. Il sélectionne les compétences à installer, arrête le nombre d'objectifs, planifie les activités d'apprentissage et d'évaluation, prépare le calendrier de production, il détermine les moyens à mobiliser. Il communique aux élèves ces éléments qui constitueront la base du contrat pédagogique.

-le niveau pédagogique :

c'est la phase de réalisation.

L'enseignant pilote le projet, organise les moments d'enseignement/apprentissage, réajuste les actions menées et les échéances à respecter avec les élèves. Cela se traduit par

- la confrontation à des situations - problèmes à résoudre individuellement ou collectivement.

- l'intégration d'activités orales (verbalisation, interaction).

- la relation oral / écrit.

- le procédé d'écriture par jets, repris et réécrits selon le principe essai/erreur/amélioration.

- la réalisation d'activités complémentaires (renforcement, remédiation, construction linguistique).

Le projet pédagogique est un véritable plan de formation à deux dimensions - notionnelle et procédurale - jalonné de pauses-bilan qui permettent par le biais de l'auto-évaluation, de la Co-évaluation et de l'évaluation par l'enseignant de faire le point et de réguler les apprentissages.

2.4. Ressources

Les moyens : l'équipement sera conforme à celui existant dans les classes avec néanmoins un matériel audio et un matériel de reprographie.

- le manuel de l'élève,

- le magnétophone + cassettes audio,

- le lecteur de cassettes,

- le fonds documentaire de la bibliothèque de l'école, (livres, albums, affiches, posters, recueils de contes enregistrés, dépliants...).

Les supports : en matière de supports, il s'agit d'utiliser:

- des documents authentiques (écrits et oraux),

- des documents didactisés,

- une œuvre complète (littérature jeunesse),

- des productions d'élèves.

III-Evaluation

.3.1 Indications méthodologiques

L'évaluation est un processus systématique qui vise à déterminer dans quelle mesure des objectifs d'apprentissage sont atteints

- par l'enseignant pour réguler son dispositif d'enseignement
- par l'apprenant pour réguler ses apprentissages
- par le groupe classe pour avancer vers la réalisation du projet prévu

Elle doit être, avant tout, au service de l'apprenant. Elle ne peut se limiter à une note, une appréciation ou un constat. Elle sert à faire le point sur les acquis de l'élève et sur ses difficultés, à un moment donné du projet ou d'un apprentissage. Elle doit surtout aider l'élève à prendre

conscience de ses capacités, des objectifs à atteindre et des exigences qui lui sont liées. C'est en se situant par rapport à cela qu'il peut progresser. L'évaluation sert aussi à l'enseignant. Elle doit lui permettre de prendre des informations en vue d'améliorer l'enseignement qu'il dispense, de prévoir des remédiations pour consolider les acquis des élèves.

L'évaluation initiale ou diagnostique intervient à l'entrée d'un cycle d'enseignement, au début d'une année scolaire, en début d'apprentissage.

L'évaluation formative intervient au terme de chaque étape à l'intérieur de chaque projet réalisé. Elle permet de mesurer le degré d'atteinte des objectifs et de vérifier si un élève (ou la classe) possède les pré requis pour aborder la tâche suivante. Elle induit une régulation des activités. Elle permet une remédiation aux défaillances constatées. Elle peut être prise en charge par les élèves par le biais de grilles d'auto-évaluation ou de Co-évaluation.

L'évaluation sommative revêt le caractère de bilan. Elle s'inscrit à la fin d'une période de formation (durée d'un projet, mois, trimestre, année, cycle). C'est aussi la phase d'estimation finale du produit obtenu.

Elle peut être publique dans la mesure où les résultats sont communiqués aux parents (bulletins scolaires) ou sanctionnés par un diplôme (BEF).

Les questions qui doivent revenir en permanence dans toute évaluation (initiale, formative ou sommative) sont:

- à quoi ont été formés les élèves ?
- sur quoi doit-on les évaluer ?

3.2 Indications instrumentales

Le projet pédagogique et son évaluation:

L'évaluation d'un projet pédagogique est un processus. Elle intervient à trois niveaux d'intervention:

-au niveau des savoirs (notions linguistiques, connaissances déclaratives)et des savoir faire communicatifs.

-au niveau du savoir être (comportement observé en contexte :travail individuel ou collectif, prise de parole,écoute...).

-au niveau du produit réalisé dans le cadre du projet.

L'évaluation nécessite l'élaboration d'instruments fiables:

- grilles d'observation

- grilles d'évaluation critériées (grilles d'auto- évaluation et grilles de Co - évaluation)

- tests (devoirs, compositions, examens).

Direction de l'Enseignement Fondamental. Avril 2003.

N.B/ Afin d'orienter les professeurs des collèges dans la mise en oeuvre de ce nouveau programme, le Ministère de l'Education National met à leur disposition un document d'accompagnement destiné à les aider dans la construction de leurs projets d'enseignement/apprentissage. Ce document devrait être disponible au niveau des CRDDP...

1-Buts et objectifs de l'enseignement du français au Fondamental.

L'enseignement fondamental d'une durée de neuf ans comprend l'enseignement primaire (cinq ans) et l'enseignement moyen (4 ans). C'est l'enseignement de base obligatoire.

La Loi d'Orientation sur l'Education Nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008) définit dans les termes suivants les finalités de l'éducation : « *L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle* »-Chapitre I, art. 2.

A ce titre, l'école, qui « *assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification* » doit notamment « *permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères* »-Chapitre II, art. 4. L'énoncé des finalités de l'enseignement des langues étrangères permet, en matière de politique éducative, de définir les objectifs généraux de cet enseignement en ces termes :

« *L'enseignement/apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures, (...)*

Les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales.

Elles contribuent à la formation intellectuelle, culturelle et technique et permettent d'élever le niveau de compétitivité dans le monde économique.» cf. Référentiel Général des Programmes.

Au même titre que les autres disciplines, l'enseignement du français prend en charge les **valeurs identitaires**, les **valeurs intellectuelles**, les **valeurs esthétiques** en relation avec les **thématiques nationales et universelles**.

1.1-Rappel des objectifs de l'enseignement du français au Primaire.

L'enseignement du français à l'école primaire a pour objectif de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication pour une interaction à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif.

C'est un enseignement destiné à amener progressivement l'élève à utiliser la langue orale et écrite pour s'exprimer dans des situations de communication. Ainsi

l'apprentissage du français participe à la formation de l'apprenant en lui permettant l'accès à l'information et l'ouverture sur le monde. Les programmes du primaire sont structurés pour chaque niveau du cycle en compétences à installer à l'oral et à l'écrit.

1.2– Objectifs de l'enseignement du français au Moyen.

Les quatre années du cycle Moyen sont réparties selon trois **paliers** ainsi définis :

- Le premier palier ou palier **d'Homogénéisation et d'Adaptation** :

Il se déroule durant la première année ; c'est une année de consolidation des acquis, d'homogénéisation et d'adaptation à une nouvelle organisation (plusieurs disciplines, plusieurs enseignants...).

- Le deuxième palier ou palier de **Renforcement et d'Approfondissement** :

Il se déroule durant les deuxième et troisième années. Il est consacré au renforcement des compétences et à l'élévation du niveau culturel.

- Le troisième palier ou palier **d'Approfondissement et d'Orientation** :

Il se déroule pendant la quatrième année. Outre l'approfondissement et le développement des compétences dans la discipline, la quatrième année est consacrée à la préparation à l'examen de fin de cycle (BEM). Elle doit aussi assurer l'orientation vers le secondaire et/ou vers la vie active.

Dans cet esprit, l'enseignement du français au collège a pour objectifs :

- **En 1^{ère} AM**, de permettre à l'élève de renforcer les compétences acquises au primaire par la mobilisation des actes de parole dans des situations de communication plus diversifiées à travers la compréhension et la production de textes de **type explicatif et prescriptif**.

- **En 2^e AM et 3^e AM**, de permettre à l'élève de développer ses compétences pour faire face à des situations de communication encore plus diversifiées et plus complexes, à travers la compréhension et la production de textes de **type narratif**.

- **En 4^e AM**, de permettre à l'élève :

*de consolider les compétences acquises durant les deux précédents paliers en faisant face à des situations de communication encore plus complexes à travers la compréhension et la production de textes de **type argumentatif**,

*de mettre en œuvre la compétence globale acquise au cours du cycle pour faire face à des situations scolaires (examen du BEM et passage au secondaire) et extra scolaires (vie active).

1.3 - Place de l'enseignement moyen dans le cycle fondamental :

L'enseignement moyen est la seconde étape dans le cycle fondamental (la première étant le primaire). Il parachève le fondamental en préparant l'élève au cycle suivant – le secondaire- et à la vie active.

Au terme de l'Enseignement Fondamental	Au terme de l'Enseignement Moyen	Au terme de l'Enseignement Primaire
Au terme du cycle fondamental, dans le respect des valeurs et par la mise en oeuvre de compétences transversales, dans des situations de communication variées, l'élève est capable de comprendre/ produire à l'oral et à l'écrit : <ul style="list-style-type: none"> - des énoncés dans lesquels se réalisent des actes de parole, - des textes relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif. 	Au terme du cycle moyen, dans le respect des valeurs et par la mise en oeuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant de l' explicatif , du prescriptif , du narratif et de l' argumentatif et ce, en adéquation avec la situation de communication.	Au terme du cycle primaire, dans le respect des valeurs et par la mise en oeuvre de compétences transversales, à partir de supports sonores et visuels, l'élève est capable de communiquer à l'oral et à l'écrit dans des situations scolaires et de la vie courante où il est appelé à comprendre/ produire des énoncés dans lesquels se réalisent des actes de parole appris.

2. Les principes fondateurs des programmes :

2.1. Sur le plan axiologique :

D'après les principes directeurs du Référentiel Général des Programmes, 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 et visant à :

- faire acquérir un ensemble de **valeurs identitaires nationales** de référence (islamité, arabité et amazighité dont l'intégration constitue l'algérianité),

- renforcer l'acquisition de **valeurs universelles** relatives aux droits de l'homme, à la citoyenneté, 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.

Sur le plan épistémologique :

Sachant qu'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.

Sur le 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 suivante :

- des finalités aux profils de sortie de fin de cycles
- des profils de fin de cycles aux profils de paliers
- des profils de paliers aux profils par années.

2.4 Sur le plan pédagogique :

Le programme s'inspire des travaux du socioconstructivisme et s'inscrit dans la théorie de l'Approche Par les Compétences. On retiendra :

2.4.1. Le socioconstructivisme :

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 car 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.

2.4.2. L'Approche Par les Compétences :

« *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 acquérir* », cf. Référentiel Général des Programmes.

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-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. », In guide méthodologique d'élaboration des programmes, 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.

2.4.3 Les T.I.C.

On s'attend d'abord à ce que l'utilisation des TIC fasse partie des compétences essentielles de toute personne pour participer pleinement à l'économie du savoir. En cette matière, l'Ecole doit préparer tous les élèves dans ses programmes d'études :

. à intégrer dans leurs compétences la maîtrise des TIC qui donne accès à l'économie du savoir ;

- . à développer leurs habiletés de communication et à accroître leur capacité à travailler en mode collaboratif en tirant profit des possibilités offertes par les TIC ;
- . à acquérir les compétences permettant un apprentissage autonome pour être en mesure de participer aux efforts de développement et d'innovation, qui sont les clefs de la prospérité économique dans le contexte de concurrence mondiale.

Les différentes activités de la discipline devront inciter l'apprenant à développer la capacité à recourir aux TIC de manière réfléchie, efficace et judicieuse de même qu'à en diversifier l'usage tout en développant un sens critique dans la vie scolaire et sociale.

2.5- Implications didactiques

Dans le respect de ces principes fondamentaux (respect des valeurs, interdisciplinarité, approche curriculaire, socioconstructivisme, Approche Par les Compétences), le présent programme préconise l'apprentissage de cette discipline par **la démarche de résolution de situations problème.**

2.5.1. La démarche de résolution de situations problème.

« 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.*

2.5.1.1. Qu'est-ce qu'une Situation Problème ?

« La situation-problème est 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 savoirs 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 significative 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,
- d'une **consigne** (l'ensemble des instructions de travail).

Pour rendre possible cette dynamique de travail, **la situation problème proposée aux apprenants doit:**

- avoir du sens pour eux (doit les interpeller, les concerner par son caractère concret...),
- être 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,
- être 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 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.

2.5.1.2. Les types de situation problème :

« Quatre types de situation-problème peuvent être proposées, amenant les élèves à :

- **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.). » **in Guide Méthodologique, juin 2009.**

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. Le projet 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 problème sont prises en charge. Ceci justifie le choix de l'organisation des apprentissages dans le cadre de projets pédagogiques.

2.5.2. La démarche de projet :

Dans l'approche par compétences, la réalisation d'un projet est une situation où le processus de résolution prend le pas sur le produit visé .

Cette démarche :

- est 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,
- se fonde sur les besoins et les intérêts des élèves et les ressources de l'environnement,
 - s'oriente vers une production concrète (au sens large : texte, journal, , exposition, maquette, carte, création artistique ou artisanale, enquête, sortie, concours, jeu, etc.),
- implique une destination sociale au produit réalisé,
- induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts,
 - 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,
- intègre l'évaluation tout au long du processus.

2.5.2.1. Le projet pédagogique :

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.

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.

Rôle du professeur

En entreprenant une démarche de projet, le professeur se doit :

- 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 moyens.

Rôle de l'apprenant

L'apprenant, impliqué dans le projet, est un partenaire actif dans le processus de son apprentissage. Il « **apprend à apprendre** » par une recherche personnelle.

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.

2.5.2.2.. L'évaluation :

Elle est intégrée tout au long du déroulement du projet et à chaque étape 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;

b. **Tout au long du projet** et des différentes activités, **(formative)** elle permet :

* 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'A. P. C. signifie la prise en charge des activités dans le cadre de **Situations : Situations d'apprentissage** interpellés par la Situation problème posée au départ, **Situations d'intégration (de la même famille que la 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 **Situations d'évaluation (toujours de la même famille)** et 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.

2- Profil de sortie de l'enseignement moyen :

Les valeurs, les compétences transversales et les compétences disciplinaires constituent les éléments essentiels du profil de sortie de l'élève à la fin du cycle moyen. Elles sont prises en charge à travers les activités diverses et doivent être l'objet d'évaluation dans la mesure où elles contribuent conjointement à la formation de l'élève citoyen.

3.1. Les valeurs :

Toute éducation a pour vocation de transmettre les valeurs qu'une société s'est choisie:

- des **valeurs communes** à tous ses membres : valeurs politiques et sociales, culturelles et spirituelles, dont l'objectif est de consolider l'unité nationale .
- **des valeurs plus spécifiquement individuelles** : valeurs affectives et morales, valeurs esthétiques, valeurs intellectuelles, valeurs humanistes ouvrant sur l'universel.

Le choix de valeurs et leur mise en œuvre constituent une source première pour l'orientation du système éducatif, de ses finalités, de la nature du curriculum, du choix des contenus, des méthodes d'apprentissage.

L'enseignement du français, à l'instar de celui des autres disciplines, se doit de prendre en charge ces valeurs en vue de contribuer à la formation saine et équilibrée de l'élève, ce futur citoyen.

VALEURS	Identité : L'élève a conscience des éléments qui composent son identité algérienne (l'Islamité, l'Arabité et l'Amazighité).
	Conscience nationale Au-delà de l'étendue géographique du pays et la diversité de sa population, l'élève a conscience de ce qui fait l'unité nationale, à savoir une histoire, une culture, des valeurs partagées, une communauté de destin, des symboles...
	Citoyenneté : L'élève est capable de délimiter en toute objectivité ce qui relève des droits et ce qui relève des devoirs en tant que futur citoyen et de mettre en pratique cette pondération dans ses rapports avec les autres. (Cf. Constitution algérienne).
	Ouverture sur le monde : Tout en ayant conscience de son identité, socle de sa personnalité, l'élève est capable de prendre de l'intérêt à connaître les autres civilisations, de percevoir les ressemblances et les différences entre les cultures pour s'ouvrir sur les civilisations du monde et respecter l'altérité.

3.2. Les compétences transversales :

Dans le cadre des finalités de l'éducation définies dans le Chapitre I, Article 2 de la Loi d'orientation sur l'éducation nationale (N°08-04 du 23 janvier 2008), l'école algérienne a pour mission :

- d'« *assurer aux élèves l'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaires et la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance facilitant les apprentissages et préparant à la vie active* »,
- de « *doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements* ».

Ainsi l'élève sera amené à acquérir des compétences disciplinaires mais aussi à développer des compétences **à travers l'ensemble des disciplines**. Ces compétences transversales se développent durant toute la scolarité dans le cadre du réinvestissement et du transfert à travers les différentes activités en relation avec les projets. Les compétences transversales appartiennent à quatre ordres :

COMPETENCES TRANSVERSALES	<p style="text-align: center;">D'ordre intellectuel</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'élève est capable de résoudre les situations problèmes. - 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). - L'élève est capable de jugement critique. - L'élève est capable de s'auto évaluer.
	<p style="text-align: center;">D'ordre méthodologique</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'élève est capable de prendre des notes et de les organiser. - L'élève est capable de concevoir, de réaliser et de présenter un projet individuel. - L'élève est capable d'analyser et de synthétiser une information et d'en rendre compte sous une forme résumée oralement ou par écrit. - L'élève est capable de développer des démarches de résolution de problèmes. - L'élève est capable d'exploiter les TIC dans son travail scolaire.
	<p style="text-align: center;">D'ordre de la communication</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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.
	<p style="text-align: center;">D'ordre personnel et social</p> <p>L'élève est capable d'interagir positivement en affirmant sa personnalité mais aussi en respectant l'avis des autres.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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.

3.3. Les compétences disciplinaires

3.3.1 Les compétences disciplinaires du cycle

Rappel : Compétence globale ↔ compétences terminales ↔ niveaux de compétences

COMPETENCE GLOBALE CYCLE MOYEN		
<p>Au terme du cycle moyen, dans le respect des valeurs et par la mise en oeuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif et ce, en adéquation avec la situation de communication.</p>		
Compétence globale du 1 ^{er} palier	Compétence globale du 2 ^{ème} palier	Compétence globale du 3 ^{ème} palier
<p>Au terme du 1^e palier, dans le respect des valeurs et par la mise en oeuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'explicatif et du prescriptif.</p>	<p>Au terme du 2^{ème} palier, dans le respect des valeurs et par la mise en oeuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant du narratif.</p>	<p>Au terme du 3^{ème} palier, dans le respect des valeurs et par la mise en oeuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'argumentatif.</p>

N B: La description n'est pas retenue comme type de texte à étudier mais elle est prise en charge durant les quatre années du cycle au service des autres types de textes.

3.3.2. Les compétences par paliers

- **1^{er} palier (1^{er} A. M.) :**

COMPETENCE GLOBALE du 1 ^{er} palier		
<p>Au terme du 1^e palier, dans le respect des valeurs et par la mise en oeuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'explicatif et du prescriptif.</p>		
CT1	CT2	CT3
<p>L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent.</p>	<p>L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent et qui expliquent.</p>	<p>L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent, qui expliquent et qui prescrivent.</p>

2^e palier (2^e AM et 3^e AM) :

COMPETENCE GLOBALE du 2^e palier	
<p>Au terme du 2^{ème} palier, dans le respect des valeurs et par la mise en oeuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant du narratif.</p>	
<p>Compétence terminale de la 2^e AM,</p> <p>A la fin de la 2^e AM, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit des énoncés qui relèvent de la narration objective en tenant compte des contraintes de la situation de communication.</p>	<p>Compétence terminale de la 3^e AM</p> <p>A la fin de la 3^e AM, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit des énoncés qui relèvent de la narration subjective en tenant compte des contraintes de la situation de communication.</p>

3^e palier (4^e AM)

COMPETENCE GLOBALE du 3^e palier	
<p>Au terme du 3^{ème} palier, dans le respect des valeurs et par la mise en oeuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'argumentatif.</p>	
<p>CT1</p> <p>L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit des énoncés argumentatifs pour défendre un point de vue tout en tenant compte des contraintes de la situation de communication.</p>	<p>CT2</p> <p>L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit des énoncés argumentatifs pour faire agir tout en tenant compte des contraintes de la situation de communication.</p>

4. Les compétences disciplinaires de la 1^eAM

L'architecture du programme est matérialisée par le tableau ci-dessous :

C. G. de la 1^{ère} AM											
C. T 1 (1^{er} trimestre)				C. T 2 (2^e trimestre)				C. T 3 (3^e trimestre)			
N.	C.	N.	C.	N.	C.	N.	C.	N.	C.	N.	C.
1.		2.		3.		1.		2.		3.	

C. G. : compétence globale **C. T. :** compétence terminale **N. C. :** niveau de compétence

4.1. De la compétence globale aux compétences terminales en 1^e AM.

<p>COMPETENCE GLOBALE du 1^{er} palier Au terme du 1^e palier, dans le respect des valeurs et par la mise en oeuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'explicatif et du prescriptif.</p>		
<p>CT1 L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent.</p>	<p>CT2 L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent et qui expliquent.</p>	<p>CT3 L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent, qui expliquent et qui prescrivent.</p>

4.2. Des compétences terminales aux niveaux de compétences en 1^e AM :

Rappel : Le niveau de compétence décrit un **degré** d'acquisition de la compétence terminale ; il est **une étape** intermédiaire vers la maîtrise de la compétence terminale. Une fois atteint par l'apprenant, ce niveau de compétence devient un socle, (un acquis validé) sur lequel s'appuiera l'apprenant pour amorcer l'étape suivante : celle de l'acquisition du niveau suivant et ainsi de suite.

<p>C. T. 1 : L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent.</p>		
<p>Niveau de compétence 1 : L'élève est capable de donner oralement et par écrit des informations sur soi pour se faire connaître.</p>	<p>Niveau de compétence 2 : L'élève est capable de donner oralement et par écrit des informations sur quelqu'un pour le faire connaître.</p>	<p>Niveau de compétence 3: L'élève est capable de donner oralement et par écrit des informations sur un lieu de son environnement pour le faire connaître.</p>

C. T. 2: L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent et qui expliquent .	
Niveau de compétence 1 : L'élève est capable de présenter oralement et par écrit un produit, un animal, une maladie...	Niveau de compétence 2 : L'élève est capable d'expliquer un phénomène naturel et d' en décrire son processus .

C. T. 3 : L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent, qui expliquent et qui prescrivent .		
Niveau de compétence 1	Niveau de compétence 2	Niveau de compétence 3
L'élève est capable d'expliquer à quelqu'un le fonctionnement/ l'utilisation d'un appareil / d'un produit / les règles d'un jeu.	L'élève est capable d'expliquer à quelqu'un l'attitude à suivre pour éviter un danger, une maladie, une sanction.	L'élève est capable de fournir des indications pour accomplir une opération (réalisation de recettes de cuisine, montage/démontage d'un appareil, plantation d'un arbre...)

5. Les contenus et les activités :

5.1. Les contenus :

Les contenus proposés dans le tableau ci-dessous devront permettre l'acquisition des compétences programmées pour la 1^e AM. Ils ne feront pas l'objet d'études ni d'évaluation pour eux-mêmes (cours magistraux) mais seront abordés au service des compétences retenues, dans des activités dans lesquelles l'élève est au centre afin que ce dernier puisse se les approprier et les mobiliser comme ressources dans l'exercice des compétences prévues.

Il va sans dire que l'évaluation diagnostique de début d'année doit permettre d'identifier les acquis réels du primaire, et les besoins des élèves pour aborder le nouveau programme. Ces besoins (insuffisances en conjugaison, en vocabulaire, en orthographe, en lecture, ...) doivent être pris en charge à travers leur programmation tout au long de l'année.

C'est ainsi que seront assurées l'**Homogénéisation et l'Adaptation**, qui sont les objectifs prioritaires du 1^{er} palier.

5.2. Les activités d'apprentissages :

Ces activités visent l'atteinte d'un ou de plusieurs objectifs d'apprentissage. Dans l'activité : « Ecouter un énoncé oral pour extraire l'information essentielle », l'élève doit écouter (ceci est l'activité) pour extraire l'information essentielle (ceci est l'objectif d'apprentissage).

Elles sont données à titre indicatif. L'enseignant choisit les activités, dans les quatre domaines (oral/ réception, oral/production, écrit/réception, écrit/production) en fonction des compétences programmées. Il peut, par ailleurs, en fonction de la réalité de sa classe, faire éclater certaines activités en activités moins complexes ou en associer deux ou trois activités pour l'atteinte d'objectifs d'apprentissage supérieurs.

Exemple :

L'activité « Ecouter un énoncé oral pour extraire le thème de l'information » peut être associée à l'activité « Ecouter un énoncé oral pour extraire les informations essentielles ».

La correspondance entre la compétence à installer, les notions qui lui sont nécessaires et les activités qui permettent son installation est établie dans le tableau ci-dessous.

Compétences terminales	Contenus		Exemples d'activités
	Niveau de la situation de communication: qui parle? à qui? de quoi ? dans quel but?		
	Niveau textuel	Niveau phrastique	
<p>CT1</p> <p>L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent.</p>	<p>L'image du texte (visuelle et sonore) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Titre / sous titres / source - illustration (image, schéma, graphe, tableaux chiffrés...) - typographie : les caractères, la ponctuation (les deux points, les tirets), la numérotation, - les amorces (début de paragraphes...) - les éléments prosodiques (pauses, intonations, rythme,...) 	<ul style="list-style-type: none"> - La ponctuation : les deux points, les tirets, les parenthèses, la virgule, le point. - La nominalisation - La phrase verbale/non verbale - La pronominalisation (le pronom personnel sujet) - la substitution grammaticale - Les champs lexicaux - L'expansion du nom par l'adjectif qualificatif - Le présent de l'indicatif (morphologie) - Le passé composé - L'accord du participe passé avec être - L'accord du participe passé avec avoir - L'accord sujet / verbe - L'accord de l'adjectif qualificatif épithète et attribut - Les types de phrases : déclarative -affirmative / déclarative- négative - L'expression de la chronologie (succession des informations) - La localisation dans le temps et dans l'espace : les verbes de localisation les prépositions et les locutions prépositives les adverbes - Le vocabulaire pour : définir/ dénommer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ecouter un énoncé oral pour extraire l'information essentielle. - Prendre la parole pour donner des informations essentielles sur quelqu'un ou quelque chose pour le faire connaître. -Prendre la parole pour présenter quelqu'un ou quelque chose à partir d'une fiche de renseignements. - Lire un texte pour extraire une information essentielle - Rédiger un énoncé pour présenter quelqu'un ou quelque chose à partir d'une fiche de renseignements
<p>CT2</p> <p>L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La progression textuelle: - le thème et le propos - la progression à thème constant - la substitution 	<ul style="list-style-type: none"> - La ponctuation : les deux points, les tirets, les parenthèses, la virgule, le point. -La nominalisation -La phrase verbale/non verbale - La pronominalisation (le pronom personnel sujet) - La définition - La synonymie - la formation 	<ul style="list-style-type: none"> - Ecouter un énoncé explicatif pour identifier le thème de l'explication. - Ecouter une explication en vue de la reformuler.

<p>adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent et qui expliquent.</p>	<p>grammaticale - la substitution lexicale - la progression logique/ chronologique</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La reformulation des mots par affixation, dérivation - Les champs lexicaux - La substitution lexicale - L'expansion du nom par l'adjectif qualificatif et par le complément du nom - Les valeurs du présent de l'indicatif (présent temporel et présent de vérité générale) - L'accord sujet verbe - L'accord de l'adjectif qualificatif épithète et attribut - Les types de phrases : déclarative -affirmative / déclarative- négative - La phrase avec « parce que » (pour l'explication) - L'expression de la chronologie (succession des informations, des étapes) - La localisation dans le temps et dans l'espace : les verbes de localisation les prépositions et les locutions prépositives les adverbes - le vocabulaire pour : reformuler/ expliquer/ comparer (comme, plus... que, moins... que). 	<ul style="list-style-type: none"> -Prendre la parole pour compléter un énoncé informatif lu par une explication. - Lire un énoncé pour identifier l'ordre des étapes d'un processus. - Rédiger un énoncé pour traduire en texte des schémas, des graphes, des tableaux. - Expliquer un mot (donner sa définition, son origine, un exemple en contexte).
<p>CT3</p> <p>L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent, qui expliquent et qui</p>		<ul style="list-style-type: none"> - La ponctuation : les deux points, les tirets, les parenthèses, la virgule, le point. - La nominalisation - la phrase verbale/non verbale - La pronominalisation (le pronom personnel sujet) - Les valeurs du présent de l'indicatif (présent temporel et présent de vérité générale) - L'accord sujet verbe - Les types de phrases : déclarative / impérative - Le mode impératif - La tournure impersonnelle - Le mode infinitif - l'expression d'une consigne, de l'ordre, de l'interdiction - l'expression de la 	<ul style="list-style-type: none"> - Ecouter des énoncés prescriptifs et distinguer entre l'ordre, le conseil, l'obligation et l'interdit. - Prendre la parole pour dire un énoncé prescriptif (une recette, un mode d'emploi, des règles de jeu...) selon les cas en optant soit pour la forme impersonnelle ou pour la forme impérative, ou la forme infinitive ou par

<p>prescrivent.</p>		<p>chronologie (succession des informations, des consignes...) - la localisation dans le temps et dans l'espace : les verbes de localisation les prépositions et les locutions prépositives les adverbess - le vocabulaire pour : définir/ dénommer/ reformuler/ expliquer/ comparer (comme, plus... que, moins... que) - Le futur simple pour l'expression d'une consigne, de l'ordre.</p>	<p>la forme verbale avec le futur simple. - Reconstituer un énoncé prescriptif donné dans le désordre. - Distinguer des énoncés informatifs/ explicatifs/ prescriptifs d'autres types de textes proposés en exploitant l'image du texte</p>
----------------------------	--	--	---

6. Thèmes et supports :

6.1. Les thèmes :

Dans le prolongement du primaire, il s'agira de privilégier les grands thèmes : le préadolescent et son environnement immédiat, ses centres d'intérêt, ses rapports à la cité, à son pays et au monde. Les textes supports, les activités elles-mêmes, les projets à réaliser doivent s'inscrire dans cet esprit.

6.2. Les supports :

Les supports devront être :

- en relation avec les thèmes retenus
- authentiques
- adaptés au niveau des élèves : des énoncés de 100 à 150 mots

Supports possibles :

- communiqués émanant d'instances comme la Sonelgaz, le Ministère de la santé, l'UNICEF, l'OMS.....
- bulletin météo,
- programmes de télévision,
- notes d'informations scolaires,
- annonces publicitaires,
- Petites annonces
- C. V.
- Pièce d'identité, autres documents administratifs
- Billet de train, d'avion...
- Dépliant et prospectus
- Règlement
- Règles de jeu
- Notices de montage
- Mode d'emploi
- Dictionnaire
- Recettes de cuisine
- Télégrammes
- s. m. s.
- Horoscope
- Mots croisés, devinettes, charades....
- Poèmes
-

7. Projets possibles :

Les intitulés de projets ci-dessous sont donnés à titre indicatif. Ceux que choisira l'enseignant- qui peut opter pour d'autres non cités dans la présent liste- doivent impérativement permettre l'acquisition des compétences prévues dans le présent programme.

- Elaborer une brochure expliquant le processus de fabrication d'un objet (du produit brut au produit fini) pour un concours inter classes.
- Réaliser, pour la bibliothèque du C.E.M., un petit dictionnaire définissant et expliquant tous les mots difficiles rencontrés durant l'année.
- Confectionner une pour expliquer des règles de jeu
- Organiser une journée porte ouverte consacrée à l'explication et à la prévention des dangers du tabac
- Réaliser un sketch pour informer des dangers de la route et expliquer comment les éviter.
- Confectionner une brochure expliquant les bienfaits du sport.
- Rédiger un compte rendu de sortie pour expliquer le procédé de fabrication d'un produit (chocolat, produits laitiers, jus de fruits...)
- Réaliser un catalogue expliquant le fonctionnement d'un ordinateur afin d'initier les élèves à son utilisation.
- A l'occasion de la journée de l'environnement (11 juin), réaliser une brochure expliquant la nécessité de préserver la faune et la flore.
- Réaliser une brochure expliquant le phénomène des tremblements de terre et précisant la conduite à tenir lors des premiers secours.
- Réaliser une brochure (texte et image) décrivant et expliquant le phénomène de la pluie.
- Confectionner un panneau mural expliquant les premiers gestes de secours à apporter à un noyé.
- Confectionner un album de la classe contenant des informations à propos des élèves de la classe et de leurs professeurs.
- Confectionner une monographie de l'établissement/ d'un lieu particulier du village, de la ville ou du pays.
- Confectionner un recueil de recettes de cuisine traditionnelle pour les faire connaître.
- Réaliser un dépliant touristique (textes, photos, cartes...) pour informer des richesses de la région

- Organiser une campagne d'information autour des droits de l'enfant, de la journée mondiale des handicapés,

Tous les développements et toutes les explications nécessaires à l'application de ce programme de 1^è AM sont contenus dans le document d'accompagnement. On y trouvera également des recommandations de pratiques pédagogiques à même d'aider l'enseignant.

CHAPITRE TROISIÈME

1. Les réaménagements :	108
1.1.2) Buts :	109
1.2)-Les compétence d'un élève entrant en 7 ^{ème} A.F :	110
2.2) Compétences en compréhension et en productions orales :	110
2.3)- Compétences en production écrite :	111
1.3/-Les compétences d'un élève sortant de la 9 ^{ème} A.F :	111
3.1) Compétences de lecture :	111
3.2) Compétences en compréhension et en productions orales :	111
3.3)- Compétence en production écrite :	112
1.4) Les compétences métalinguistiques de l'élève en 7 ^{ème} et 9 ^{ème} A.F :	112
En grammaire :	113
2/-Du dossier de langue à l'unité didactique :	114
2.1/-Le dossier de langue :	114
2.2.1/-L'utilité de l'unité didactique :	115
2.3/-La notion et l'organisation d'une U.D :	116
2.3.2/-Descriptif méthodologique des activités de l'unité didactique :	117
2.3.2.2/-Lecture entraînement :	117
2.3.2.3/-Vocabulaire :	117
2.3.2.4/-Grammaire :	118
2.3.2.5/-Conjugaison :	118
2.3.2.6/-Orthographe :	118
2.3.2.7/-Exercices de consolidation :	119
2.3.2.8/Lecture/poésie :	119
2.3.2.9/-Préparation à l'écrit :	119
2.3.2.10/-Production écrite :	120
2.3.2.11/-Lecture suivie et dirigée :	120
2.3.2.12/-Le compte-rendu de l'écrit :	120
2.4/-La description méthodologique et l'articulation des unités didactiques :	121
3/-Suggestion :	122
Proposition pour un enseignement / Apprentissage plus efficace :	122
3.1/-La séparation des aptitudes en approche communicative :	123
1.1/-Psycholinguistique :	123
1.2//-Sociolinguistique :	123
1.3/-Linguistique :	124
1.4/-Raison liées a l'apprentissage :	124
1.5/-Les Processus Cognitifs :	124
1.5.1/-Processus de Production :	124
1.5.2/-Processus de compréhension :	125
3.2/-La lecture / Compréhension de l'écrit :	126
2.1/-Qu'est-ce qu'un bon lecteur ? :	126
2.2.1/-Les différentes stratégies de lecture :	128
3.3/-La typologie des textes :	129
3.1/-Les caractéristiques (spécifiés de chaque type) :	131
Structure d'un texte argumentaire :	132
3.4/-Le choix des documents écrits :	134
LES NOUVEAUX PROGRAMMES DE FRANCAIS	135
1ère ANNEE MOYENNE 2003	135

• les personnages d'un récit ;	135
• les enjeux d'un récit;	135
• les actions entreprises;	135
• les résultats obtenus;	135
• les objets et les lieux.	135
- reprendre l'essentiel d'un texte lu.	135
- donner un avis personnel sur un texte.	136
1.1.3 Compétences en expression écrite:	136
- écrire pour conserver une information.	137
- écrire pour communiquer ce qu'il a compris.	137
- écrire pour s'exprimer librement dans des situations de communication simples et courantes.	137
1.1.4 Compétences linguistiques	137
1.1.4.1 En vocabulaire:	137
1.1.4.2 En grammaire	137
1-3- Compétences et Objectifs d'apprentissage	138
INFORMATIF	146
2.1 Progression	149
-le niveau pré-pédagogique :	154
3.2 Indications instrumentales	154
2. Les principes fondateurs des programmes :	157
Sur le plan épistémologique :	158
Sur le plan méthodologique :	158
2.4.1. Le socioconstructivisme :	158
2.4.2. L'Approche Par les Compétences :	159
2.4.3 Les T.I.C.	159
2.5- Implications didactiques	160
2.5.1. La démarche de résolution de situations problème.	160
2.5.1.1. Qu'est-ce qu'une Situation Problème ?	160
2.5.1.2. Les types de situation problème :	161
2.5.2.1. Le projet pédagogique :	163
Rôle du professeur	163
2.5.2.2. L'évaluation :	164
3.1. Les valeurs :	165
3.2. Les compétences transversales :	167
3.3. Les compétences disciplinaires	168
3.3.2. Les compétences par paliers	168
4. Les compétences disciplinaires de la 1 ^o AM	169
4.2. Des compétences terminales aux niveaux de compétences en 1 ^o AM :	170
5. Les contenus et les activités :	171
5.1. Les contenus :	171
5.2. Les activités d'apprentissages :	172
6. Thèmes et supports :	176
6.2. Les supports :	177
7. Projets possibles :	177

CONCLUSION GENERALE

L'objectif essentiel de l'apprentissage d'une Langue Etrangère avait un caractère référentiel et communicatif: Apprendre une L2 comme moyen de communication car il existait auparavant un échange commercial entre les différents peuples ou races. Jusqu'à la fin du XIX et au début du XX siècle, la conception des méthodes déjà existante (méthodes naturelles et grammaire – traduction) étaient incompatibles avec cet objectif référentiel.

Le problème méthodologique résidait dans la persistance évidente de l'empirisme qui caractérisait à cette époque l'enseignement des L2. En prenant conscience de cet empirisme trop flagrant, la linguistique, la sociologie, la psychologie et même la biologie ont établi une certaine plate-forme scientifique pour un meilleur enseignement des L2 et cela par l'apport important et impératif des disciplines sus- mentionnées à la méthodologie des L2.

Ceci a permis de donner naissance à de nouvelles méthodologies que nous considérons comme celles de la deuxième et troisième génération par rapport à celle de la première considérée comme dépassée. La méthodologie de la deuxième génération à travers ces modèles révolutionnaires de l'enseignement des L2 (méthodes audio- orale et visuelle, MAO et MAV) a pu délimiter deux niveaux du processus de l'enseignement des L2:

1- niveau-acquisition et automatisation des standards et modèles langagiers comme étape initiale (considérant, par le biais du béhaviourisme, la langue comme étant un système d'habitudes).

2- niveau-acquisition d'une performance langagière dans le but d'une manipulation spontanée de la langue à travers une compétence linguistique acquise (considérant, par le biais de la grammaire générative, la langue comme étant un système de règles).

La méthodologie de la troisième génération, qui est en quelque sorte une évolution conséquente de la méthodologie de la deuxième génération a donné naissance à un nouveau concept du terme « actionnel ». Ainsi, la langue sous cette approche actionnelle recouvre un domaine déterminé et est une langue de communication référentielle.

Cette pratique « actionnelle » consiste à réunir toutes les caractéristiques et les données propres à la langue, au public, aux compétences qui se démultiplieront en objectifs d'apprentissage tout au long du projet. A cela, vient s'ajouter le contenu et les besoins langagiers qui sont des plus nécessaires aux apprenants.

Cette mise en valeur de l'**enseignement/apprentissage** du FLE par projet (l'application de l'approche par les compétences) peut enrichir et par là contribuer à la réflexion sur l'écrit, en général, et la séance de « lecture / compréhension de l'écrit », en particulier, et ce à travers le document authentique. Ladite séance est en relation directe avec l'activité rédactionnelle.

Le terme *enseignement* fait référence à l'action de transmettre des connaissances. Il désigne la manière de traduire en éléments simples, cohérents et transmissibles, le savoir scolaire à partir duquel l'apprenant doit construire son propre savoir aux différents stades de sa progression. L'enseignement consiste aussi à préparer les conditions pour que l'apprentissage se réalise, selon le mode transmissif ou selon le mode constructiviste, en fonction du profil d'apprentissage de l'apprenant. Les études de neuroscience montrent que les apprenants réussissent mieux lorsque le style d'enseignement est adapté à leur style de pensée. Les chercheurs ont identifié depuis longtemps des styles d'apprentissage différents selon que l'hémisphère cérébral dominant du sujet est gauche ou droit.

L'apprentissage désigne le processus d'acquisition des connaissances, des habiletés (savoir faire) ou des attitudes (savoir être) par un apprenant. Il peut également faire référence aux connaissances, aux habiletés ou aux attitudes qu'un apprenant peut développer. Le processus d'apprentissage se réalise soit à partir du mode transmissif soit à partir du mode constructiviste.

Nous avons passé en revue les différentes méthodes, comme nous l'avons annoncé dans notre introduction, et l'enseignement du français en Algérie ainsi que les différentes méthodes mises en œuvre pour l'enseignement/apprentissage de la langue française. A la lumière de nos investigations, nous répondons aux questions énoncées dans notre problématique :

-Quelles stratégies communicatives peut-on mettre en place à travers le support authentique afin de susciter la compréhension écrite et l'expression orale des collégiens en Algérie ?

- Ce support permet-il réellement de s'inscrire dans la perspective actionnelle en proposant des tâches véritablement sociales en classe ou bien la méthodologie citée cache une démarche traditionnelle et directive?

Travailler avec le support authentique est nécessaire afin que les élèves soient confrontés à la diversité des situations courantes qu'ils retrouveront dans la vie quotidienne, parce qu'il comporte une dimension scripturale immédiatement perceptible, le document authentique rassure et donne confiance aux élèves qui ont ainsi accès à une partie du message au moins, par le para texte, lequel suggère une rhétorique à faire acquérir aux élèves. C'est sur cette base, à partir de laquelle la formulation des hypothèses de sens est plus simple, que l'enseignant aide les élèves à développer des stratégies de construction du sens. Il faut veiller à ne pas se concentrer sur la seule lecture de l'image du texte, laquelle garantit la "compréhension situationnelle" du document authentique. Les élèves doivent aussi pouvoir accéder à la compréhension linguistique, c'est-à-dire être capables de reconstituer l'essentiel du message écrit à partir des indices verbaux.

L'analyse comparative nous a montré que l'une des tâches essentielles du professeur de français consiste à trouver des occasions de prise de parole. C'est en cela que le choix des documents est capital car il semble difficile que des élèves s'expriment oralement sur un texte où tout est dit explicitement.

Les documents authentiques sont des supports qui se prêtent le mieux à la compréhension écrite et à l'expression orale de par les diverses interprétations qui peuvent être défendues. Cependant, cette idée-reçue doit être révisée: le support authentique ne crée pas à lui seul la compréhension écrite et l'expression orale car ce n'est pas le document en lui-même qui est « interactif » mais l'usage pédagogique qu'on en fait. La plupart des séances, auxquelles nous avons assisté, suivent un modèle encore traditionnel et directif. Le support reste « enchaîner » à la tradition pédagogique qui repose sur le principe méthodologique du contenu à transmettre. Ses cours favorisent la production orale et non l'expression orale: l'enseignant est trop présent.

Quant au cours présenté, lors d'une journée de formation, aux élèves de 4^{ème} année, le support authentique a réellement attiré les élèves puisque la plupart a participé, même ceux qui n'ont pas l'habitude de le faire. Notre démarche pédagogique a été de parler le moins possible, d'éviter le questionnement traditionnel de l'enseignant à ses élèves et de trouver une formulation adéquate de nos consignes, une formulation ouverte qui suggère à l'élève qu'il n'y a pas une interprétation univoque du texte, qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses: il s'agit d'un échange, d'une confrontation de compréhensions et de points de vue. Notre séance s'est achevée par le débat, une tâche qui n'est pas nouvelle dans l'enseignement du français, mais qui a très bien fonctionné car le thème choisi (la protection de l'environnement) est un bon prétexte à ce genre de tâches, étant donné que la question abordée est vive et stimule par là-même l'expression orale: c'est une question présente dans "l'environnement social et médiatique". Les élèves ont véritablement agi socialement. Le débat leur a ouvert la voie vers des d'autres thèmes. Un débat « authentique » pas de simulation.

Certes, le document authentique présente des spécificités mais ce n'est pas le support en lui-même qui permet la compréhension et libère la parole de l'élève, c'est la pédagogie de l'enseignant, le cadre qu'il propose à ses élèves. Dans notre cas, nous pensons que notre objectif a été atteint: les élèves se sont réellement exprimés mais pas à partir de tâches langagières nouvelles. La clé réside sans doute dans la mise en place de situations pédagogiques innovantes où les élèves pourraient par exemple apprendre à s'exprimer en improvisant (il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses) à partir de supports authentiques.

Ce travail reste modeste au vue de l'immensité de la tâche mais il ouvre la perspective d'une analyse plus approfondie de la question des pratiques pédagogiques.

BIBLIOGRAPHIE

- 1- ABBOU A., *La didactique de la troisième génération : des hypothèses aux projets*, E.L.A Paris n° 37.1980
- 2 - BENAHAAMED A., *Journal des langues étrangères, n° 10.*
- 3 - BESSE, H. et GALISSON, R. : *Polémique en didactique: du renouveau en question*, Paris, Clé international. 1980
- 4 - BESSE H., *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Ed. Didier.2005
- 5 - BEAU M., *L'art de la thèse, le découverte*, 1999.
- 6 BERARD E., *L'approche communicative : Théories et pratiques*, (clé international), Paris 1991
- 7 - BLOOMFIELD L., *Le langage*, Payot, Paris 1970.
- 8 BOUGUERRA T., *Didactique du français, Contribution à une méthodologie d'élaboration / réalisation*, O.P.U Alger 1991.
- 9 - BOUACHA A., *La pédagogie du français langue étrangère*, Hachette.1978
- 10 -BOYER, H. et RIVERA, M. : *Introduction à la didactique du français langue étrangère*, (Clé international) Paris 1979
- 11-BOUDALIA-GREFFOU M., *L'école algérienne de Ibn Badis à Pavlov*, Ed. Laphomic, Alger 1969-1989
- 12 -BOUTON ch., *L'acquisition d'une langue étrangère, Aspects théoriques et pratiques*, Klincksieck, Paris 1979
- 14 -CARTON, F, *Introduction à la phonétique du français*, Bordas Etudes, Bordas (réédité plusieurs fois)
- 15- CASTELLOTTI, V. : “*Méthodologie: que disent les enseignants?*”, *Le français dans le monde (recherches et applications)*, Numéro spécial “Méthodes et méthodologies”, janvier, pp.50-53 1995
- 16 -CHOMSKY N., *Aspects de la théorie syntaxique*. Ed. Seuil 1971 pour la traduction française. Première édition en Anglais. *The Massachusetts Institute of Technologie*, Ambridge, USA 1965

- 17 - CICUREL F, *La lecture interactive, en langue étrangère*, (Hachette) 2000
- 18- DELORME Ch. et l'équipe du CEPEC, *L'évaluation en questions*, Ed.ESF 6^eédition 2003
- 19 - DELATIRE P., *Les exercices structuraux, pourquoi faire ?*, / le français dans le monde n° 41.1996
- 20 - DENIS G., *Linguistique appliquée et didactique des langues*, Armand Colin Paris 1981.
- 21- FEVE G., *Le français scolaire en Algérie*, Ed.OPU.Alger 1985
- 22 -GALISSON R., *L'enseignement des langues étrangères*, Art n° 4. (Clé international). Paris 1980.
- 23 -GALISSON R., *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues ; Du structuralisme au fonctionnalisme*, (clé international). Paris 1991
- 24 - GALISSON R., *Les méthodes modernes de l'enseignement des langues*, Art N° 8 (clé internationale). Paris 1980.
- 25 - GALISSON R., *Apprendre une langue étrangère*, Art N° 3 (clé international), Paris 1980
- 26 - HYMES D.H., *Vers la compétence de communication*, Didier. Paris 1991
- 27 – JAKOB A., *genèse de la pensée linguistique*, Armand Colin, Paris 1973
- 28 - MARTINEZ .P . , *La didactique des langues étrangères*, Que sais-je, 2002.
- 29 -MOIRAND S., *Situation d'écrit, Compréhension, production en langue étrangère* (clé international) Paris 1979.
- 30 - MOIRAND S., *enseigner à communiquer une langue étrangère*, Hachette Paris 1987.
- 31 -PORCHER L., *interrogation sur le public, la langue, la formation*, Etude de linguistique appliquée, n° 30 1978.
- 32 -PERY-WOODLEY M.P, *Les écrits dans l'apprentissage*, Hachette Paris 1993
- 33 -PENDANX M., *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette Paris 1998.

- 34- PUREN, C. (1988): *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International, Col. DLE. 1988
- 35 - QUIVY R. CAMPENHOUDT L V., *Manuel de recherche en sociales*, Dunod, Paris 1995
- 36 -RICHTERICH R., *besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, .Hachette Paris 1985
- .
- 37- RICHTERICH R., *Modèle pour la définition des besoins langagiers*, réédition PUF, Paris 1980
- 38 - ROCHER L., *manières de classe, alliance française*, Didier Paris 1978
- .
- 39 - TAGLIANTE C., *la classe de langue*, (clé international) Paris 1994
- 40 – TAGLIANTE C., *l'évaluation*, (Clé international) Paris 2001.
- 41 - VIGNER G., *Didactique fonctionnelle du français*, (Hachette). Paris 1980

Annexes

Plan de formation à court terme ou plan d'urgence,

Devant le désarroi de la plupart des enseignants qui ne sont pas familiarisés avec ce type d'enseignement, nous avons jugé nécessaire de trouver à court et à moyen terme un palliatif, en prenant en charge par nos propres moyens les insuffisances constatées par l'organisation à partir du **lundi 03 novembre 2003** :

Des journées d'étude sur la notion du projet,

Des séminaires portant sur le déroulement des projets et les pratiques pédagogiques

Des séances de coordination sur l'état d'avancement du programme

Des visites conseils en classe.

Des inspections inopinées

Les besoins affichés clairement par les enseignants, ou décelés chez eux, sont exploitables et susceptibles d'être satisfaits, pour peu qu'on y réponde par des actions de formation réfléchies et appropriées en mettant les moyens à la disposition des inspecteurs formateurs. Les enseignants ont le droit d'exiger une formation à la carte, et en même temps s'auto formés, eux qui n'ont pas eu le même parcours, et ne disposent pas des mêmes aptitudes. Ils attendent des réponses à leurs attentes, et celles-ci doivent concrètes pour qu'elles soient convaincantes.

Le premier devoir de l'enseignant, c'est sa propre formation. L'enseignant doit apprendre tout au long de sa vie et se recycler constamment. La formation est perçue désormais comme un « processus de professionnalisation » qui vient prendre place au sein des tâches assumées par les enseignants au même titre que la préparation de la classe, la réalisation des projets, l'évaluation...

La lecture des documents produits individuellement et en groupe, lors des séminaires organisés par l'inspection de l'Enseignement Moyen, a montré beaucoup de lacunes dans la maîtrise des concepts qui tournent autour de la pédagogie du projet, de la planification au niveau pré-pédagogique du projet et de son déroulement.

Les évaluations diagnostiques réalisées en ouverture des demi-journées pédagogiques ont été révélatrices à plus d'un titre, elles nous ont permis d'identifier deux publics. Des enseignants inscrits de plein pied dans la dynamique de la réforme du système éducatif et des enseignants qui n'arrivent pas encore à cerner la démarche du projet pédagogique. Cet état des lieux est présenté en toute objectivité et sans complaisance aucune.

L'échantillon des travaux choisis (voir documents annexes) est présenté sans aucune correction pour bien en apprécier l'authenticité, véritable radioscopie du terrain, et en même temps pour montrer le chemin qui reste à faire en matière de formation continue du personnel enseignant.

La correction des travaux individuels nous a permis d'envisager un plan de formation adapté aux deux publics (voir documents annexes)

Le tableau suivant que nous proposons est significatif par son objet, ses motifs, ses objectifs, ses ressources, sa gestion du temps, ses rôles, ses résistances, ses ajustements, ses communications et son bilan pour une meilleure prise en charge pédagogique de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Projet No : 01 Mise en place d'une progression
en 1^{ère} Année Moyenne(Français langue étrangère FLE).

Pilotage du projet : Mr ABDELKADER Ahmed

I	<ul style="list-style-type: none"> - Réaliser à partir des nouveaux programmes officiels de français (1^{ère} Année Moyenne) un canevas résumant l'essentiel des activités à réaliser dans le cadre du projet 1 : le conte - Mettre à la disposition des enseignants de français 1^{ère} A.M. un outil leur permettant de réaliser le premier projet pour les familiariser avec ce type de travail
II	<ul style="list-style-type: none"> - Suite à la mise en place de nouveaux programmes de français et devant l'insuffisance des journées de regroupement organisées à l'intention des enseignants ayant en charge les classes de 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème}, et 4^{ème}, Année. - devant le désarroi de la plupart des enseignants qui ne sont pas familiarisés avec ce type d'enseignement, nous avons jugé nécessaire de trouver à court et à moyen terme un palliatif, en prenant en charge par nos propres moyens les insuffisances constatées
III	<ul style="list-style-type: none"> - Rendre le contenu des programmes officiels à la portée des enseignants de français - Traduire en actes pédagogiques très simples et très concrets un contenu théorique abscons - Familiariser l'enseignant avec un nouveau mode opératoire. -
Objet	
Motifs	
Objec tifs	

IV Ressources	<u>Humaines</u> : 10 personnes - 1 Inspecteur de français - 2 P.E.S - 3 P.E.M	<u>Autres</u> :
V Gestion du temps	- Début de l'opération : Lundi 22 Septembre 2003 - Fin de l'opération : ...	
VI Rôles	1 – L'Inspecteur a en charge la supervision et la coordination entre les membres, et le règlement des problèmes avec la tutelle (lieu de travail, mobilisation des locaux, des enseignants etc. - 02 P.E.S assurent l'encadrement des 2 P.E.M en les imprégnant de cette notion de projet. -Les P.E.M à leur tour permettent de voir ce qui est effectivement réalisable.	
VII Résistances	- Tout ce qui est nouveau fait peur, ou rebute. -La monotonie des programmes antérieurs a anesthésié l'esprit créatif et créateur des enseignants.	
VIII Ajustements	- Réinstaller chez l'enseignant de nouveaux réflexes induits par la dynamique nouvelle. - Casser la monotonie, et surtout tranquilliser l'enseignant en le mettant au centre du projet.	
IX Communications	- A l'intérieur du groupe de travail, prévoir des séances d'évaluation après chaque étape réalisée. - Communication par e-mail entre les collègues des différentes régions.	
X Bilan.	Bilan partiel : 1ère Evaluation : Lundi 03 novembre 2003 Bilan définitif :	

NB : Le groupe a continué le travail qui consiste à dérouler les projets de 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} année moyenne.

Et ce dans le but d'encadrer le personnel, le guider, le sécuriser, le libérer des tabous et des contraintes de tous ordres afin de lui permettre d'imaginer, d'inventer, de planifier, *en toute autonomie* un enseignement/apprentissage aéré, oxygéné, vivifiant, une sorte d'enseignement/apprentissage buissonnier où l'enseignant est *Médiateur, conseiller, accompagnateur* et où l'élève se sente *respecté* et *considéré* dans une atmosphère où l'enthousiasme est *communicatif* et *actionnel*.