

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

UNIVERSITE MOHAMED KHIDER –BISKRA-
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES
FILIERE DE FRANÇAIS



Thèse présentée pour l'obtention du Diplôme Doctorat 3^{ème} cycle LMD
Option : Didactique des Langues-cultures

Vers une pratique « croisée » de la lecture et l'écriture en classe de FLE au lycée Abdelmadjid Habba El Meghaier

Sous la direction de :
Pr. ABADI Dalila

Présentée par :
ZERGOUNE Ahmed

Soutenue publiquement le 11/03/2021 devant le jury composé de :

Pr. DAKHIA Abdelouahab	Président	Université de Biskra
Pr. ABADI Dalila	Rapporteuse	Université de Ouargla
Dr. DAKHIA Mounir	Examineur	Université de Biskra
Dr. FEMMAM Chafika	Examinatrice	Université de Biskra
Dr. BENAZOUZ Nadjiba	Examinatrice	Université de Biskra
Dr. DRIDI Mohamed	Examineur	Université de Ouargla

Année scolaire : 2020/2021

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

UNIVERSITE MOHAMED KHIDER –BISKRA-
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES
FILIERE DE FRANÇAIS



Thèse présentée pour l'obtention du Diplôme Doctorat 3^{ème} cycle LMD
Option : Didactique des Langues-cultures

Vers une pratique « croisée » de la lecture et l'écriture en classe de FLE au lycée Abdelmadjid Habba El Meghaier

Sous la direction de :
Pr. ABADI Dalila

Présentée par :
ZERGOUNE Ahmed

Soutenue publiquement le 11/03/2021 devant le jury composé de :

Pr. DAKHIA Abdelouahab	Président	Université de Biskra
Pr. ABADI Dalila	Rapporteuse	Université de Ouargla
Dr. DAKHIA Mounir	Examineur	Université de Biskra
Dr. FEMMAM Chafika	Examinatrice	Université de Biskra
Dr. BENAZOUZ Nadjiba	Examinatrice	Université de Biskra
Dr. DRIDI Mohamed	Examineur	Université de Ouargla

Année scolaire : 2020/2021

Dédicace

A mes chers parents

Ma famille, Ma petite famille : Chahra, Karam, Lyn et Mayar

Mes amis : Yacine, Abouda, Abdelfettah dit Hamed

A la mémoire de Madame Hebbaz Hadjila née Mokhtari.

Sommaire :

Introduction	3
I. Première partie : regards et perspectives du système éducatif à l'enseignement/apprentissage du FLE.	9
1. Chapitre 1 : regard historique sur le système éducatif algérien	10
2. Chapitre 2 : l'enseignement/apprentissage du FLE dans le système éducatif algérien.....	41
3. Chapitre 3 : présentation et activités du manuel	66
II. Deuxième partie : pratique croisée en projet didactique	104
1. Chapitre 1 : pratique croisée en projet didactique	105
2. Chapitre 2 : bilan des activités de lecture/écriture dans un projet didactique selon une pratique croisée	139
III. Troisième partie : Esquisse d'une pratique croisée sur le projet pédagogique.....	169
1. Chapitre 1 : la pratique croisée dans la réalisation du projet pédagogique.....	170
2. Chapitre 2 : analyse des activités de réalisation d'un projet pédagogique selon une pratique croisée	191
Conclusion	218

Résumé :

La notion du projet est au cœur de l'enseignement/apprentissage du FLE dans le système éducatif algérien. On distingue deux types qui sont travaillés séparément. Cette étude vise à les réunir de façon continue à travers la mise en place d'une pratique qui se base sur le croisement de la lecture et de l'écriture. L'intégration des projets en question via la connexion des deux activités devrait permettre à l'apprenant de contextualiser son apprentissage et à trouver du sens à ses projets d'écriture.

Mots-clés : (projet, didactique, pédagogique, pratique croisée, lecture/écriture)

Abstract —

the notion of projects at the heart of teaching/learning FFL in the Algerian Education System. We distinguish two types that are conducted separately. This study aims to merge them together through assigning a crossed method of reading/writing. The unification of the two projects via the connection of the two activities should allow the learner to contextualize his/her learning, and also, making sense of his writing endeavour.

Keywords: (project, didactical, pedagogical, crossed practice, reading/writing)

Introduction

Le système éducatif algérien a été l'objet d'une large opération de réforme qui tentait d'optimiser ses performances. Plusieurs facteurs ont imposé cette réforme ; mais le plus important est d'améliorer son rendement qualitatif pour mieux s'adapter aux nouveaux défis que le pays s'apprête à affronter : économie du marché, mondialisation...

Cela dit, cette réforme a fait couler beaucoup d'encre en termes de critiques ; tantôt positive, tantôt négative, mais elle a été saluée par de nombreux partis, et a vu le concours d'une multitude d'experts et d'institutions pour la booster ; en allant jusqu'à proposer une refonte et maintenir un suivi permanent en vue de mieux accompagner les metteurs en scène de cette réforme.

L'enseignement/apprentissage du FLE n'a pas été épargné, et fut, à son tour, l'objet d'une transformation profonde qui a touché aussi bien les méthodes que les contenus. L'introduction de l'approche par compétence est sans doute un fait marquant de cette réforme. Suite aux orientations émanant de chercheurs¹ émérites, ce choix semblait faire l'unanimité.

Des années après, le chemin parcouru montre qu'on est encore loin d'atteindre les objectifs de cette réforme. La pratique de classe, les résultats ou le niveau palpable de nos élèves montrent une nette régression.

Comme jeune enseignant et futur chercheur, je tenais absolument à savoir : qu'est-ce qui a pu changer pour qu'enseignants et élèves perdent aussi vite la maîtrise d'une langue en si peu d'années ? Un constat est là :

- De faibles performances en lectures comme en écriture des élèves du secondaire en particulier.
- Les difficultés à suivre le programme et appliquer l'approche par compétence pour les deux : enseignants et apprenants.
- Le manque de stratégies pertinentes d'enseignement/apprentissage.
- Les dysfonctionnements liés à la pédagogie du projet, à la pédagogie par objectifs.
- La longueur du programme.

Ma motivation est née du fait de vouloir comprendre d'abord ce qui a changé dans le système éducatif de façon générale, puis dans l'enseignement/apprentissage du français en particulier afin de faire l'état des lieux ; et/ou participer à mieux cerner notre champ de recherche. Mais il fallait d'abord déterminer les faiblesses du système en place. La première des choses fut l'enseignement de la lecture ; qui coince dans un modèle rigide basée sur l'analyse du texte lu à travers des questions prédéterminées qui touchent principalement quatre aspect ; à savoir le volet thématique, le volet typographique, le volet linguistique et le volet discursif.

¹ Parmi les chercheurs qui ont contribué à l'introduction de l'approche par compétence, nous citons volontiers Xaviers Roegers, Mohammed Miled, Noureddine Toualbi-Taalbi, ce dernier fut l'artisans principal de cette réforme, désigné à a tête du PARE.

Loin de dénigrer l'apport des éléments cités, cela reste insuffisant pour espérer amener l'apprenant à une compréhension authentique et pratique du texte. De plus, cela constitue ce que Sandrine Sorlin appelle l'*étapisme stérile*¹, car loin de proposer une compréhension globale, authentique et pragmatique du texte, on se limite à déchiffrer les mots et insister sur les connaissances syntaxiques, sémantiques et culturelles.

Le deuxième élément est sans doute l'écriture en classe de FLE. Elle est le maillon faible de cette chaîne d'enseignement/apprentissage. Malgré la primordialité qu'elle revêt, la pratique de classe nous montre qu'« *on n'apprend plus à écrire des textes de même nature que ceux qu'on lit* ».²

Le troisième élément est la pratique enseignante, qui, malgré un effort considérable des concepteurs à mettre en place un système de formation ; et à développer une indépendance envers l'emprise de l'approche traditionnelle dans l'enseignement ; la réalité est loin de rendre le sourire. En effet, à l'heure actuelle, les pratiques enseignantes baignent toujours dans une ère révolue et s'accrochent à pérenniser un enseignement centré sur le maître.

Cette résistance au changement qui caractérise les pratiques est le fruit de nombreux facteurs. Beaucoup de formateurs ne sont pas formés pour prendre en charge les enseignants, novices ou chevronnés, et les initier à enseigner selon les nouvelles exigences. Devant l'absence d'un modèle concret, on constate le développement de deux types de pratiques : de ceux qui tentent de s'adapter tout en suivant une approche traditionnelle ; et de ceux qui improvisent sans jamais s'inscrire dans une pratique saine.

Faut-il aussi en vouloir aux concepteurs du programme de ne pas donner des exemples pour une bonne pratique de l'approche par compétence.

En s'inscrivant dans ce registre, je fus hanté par l'idée de proposer un modèle qui saurait allier programme et approche par compétence d'un côté ; et faire cohabiter lecture et écriture pour une meilleure acquisition du code écrit surtout d'un autre côté. C'est là où mon questionnement principal est né : comment faire apprendre à des élèves de FLE à lire ou à écrire tout en les mettant au centre du processus enseignement/apprentissage ? Quelle est la juste pratique à adopter pour améliorer la performance des apprenants en lecture et en écriture ?

¹ Cette expression fait référence à cette méthode d'analyse basée sur le questionnaire que l'enseignant prépare à l'intention des élèves et qui traite certaines parties du texte lu comme le volet typographique, thématique ou linguistique. L'article en question est disponible

sur : http://cle.ens.lyon.fr/fichiers/pratique_croisee_de_la_lecture_et_de_l_ecriture_1240412334673.pdf?lang=fr.

² Oriol-Boyer, Claudette, *Interactions de l'écriture et de la lecture*, In Acte de lecture n°21 mars 1988, p.3 disponible sur : https://www.lecture.org/ressources/ecriture/precedents_articles/AL21P56.pdf

Introduction

L'idée d'*articuler*¹ ou de *croiser* ces deux activités semble nous rapprocher du but visé surtout si cette articulation se fait en suivant des stratégies éducatives pédagogiques qui rétablissent l'équilibre entre elles et mettent l'une au service de l'autre. Traiter ces deux activités de façon séparée semble perdre de crédit devant le postulat² qui tend à se confirmer au sein des recherches en didactiques des langues, qui affirment que :

- *La lecture est au service des écrits des élèves: Exploiter des lectures pour enrichir son écrit.*
- *Élaboration collective de guides de relecture.*
- *Relecture à voix haute d'un texte par son auteur ou par un pair.*
- *Comparaison de textes produits en réponse à une même consigne.*
- *Relectures ciblées (sur des points d'orthographe, de morphologie ou de syntaxe travaillées en étude de la langue).*
- *Interventions collectives sur un texte (corrections, modifications) à l'aide du TBI ou sur traitement de texte (texte projeté).*

Ce choix de thème a été fortement influencé par deux études pilotes, qui ont été l'inspiration majeure de notre expérience en termes de stratégies de pratiquer le croisement/articulation. L'idée de croiser nous parvient d'abord de Sandrine Sorlin³ et sa pratique sur les langues secondes. Puis nous adoptons certains paramètres appliqués par Claudette Oriol-Boyer⁴, dans ce qu'elle appelle la séquence didactique de lecture/écriture ; et ce sur les langues maternelles et secondes.

L'absence d'une expérience similaire en Algérie surtout, et devant la multitude d'avantages qu'on pourrait en tirer, nous a incité à maintenir cette idée et de l'enrichir avec d'autres paramètres qui pourraient l'enrichir. Ce fut d'abord en épousant le principe Freinet qui appelle à accorder une place majeure à l'écriture ; jusqu'ici considérée comme un prolongement de la lecture ; et de ce fait, aller vers plus d'équilibre entre les deux activités.

Cela nous amène à diminuer ce privilège dont dispose la lecture sur l'écriture, alors que c'est cette dernière qui sera fréquemment sollicitée. En effet accorder plus d'espace et de

¹ Le verbe signifie ici réunir les deux activités ou les joindre de manière fonctionnelle afin de réaliser un objectif commun. Le verbe croiser veut dire disposer l'une sur l'autre ou par extension accoupler pour en sortir un croisement qui vise un seul objectif. Dans le titre nous avons employé le participe passé du second qui sied linguistiquement parlant au nom qu'il qualifie. Entre autre, tout au long de cette étude le verbe articuler ou l'un de ses dérivés sont souvent employés comme synonyme de croiser.

² Bacik, Erik, *L'écriture au service de la lecture*, Formation référents Entrer dans l'Écrit, du mardi le 10 janvier 2017, pp.4-6, disponible sur <http://entrer-dans-l-ecrit.ac-lille.fr/articles/documents-presentes-en-reunions/lecture-ecriture/lire-et-ecrire-ecrire-et-lire/Ecrire%20pour%20lire%20mieux.pdf>

³ Sorlin, Sandrine, *Pratique croisée de la lecture et de l'écriture : de l'idéologie à l'autonomie*, In La Clé des langues, le 22/04/2009 - http://cle.ens-lsh.fr/11883178/0/fiche___pagelibre/

considération à cette activité, émane d'une conviction partagée avec Jacques Fijalkow¹ qui ne cesse d'affirmer que l'écriture en tant que telle requiert plus d'effort et une multitude de compétences pour produire un texte que de simplement le recevoir.

Dans cette étude, nous accordons une attention particulière au travail de réécriture, en mettant en avant les recherches effectuées par Reuter, David et Plane ; qui ont démontré le caractère itératif de l'écriture ; c'est-à-dire *fait de multiples avancées et reprises*² mais aussi potentiellement euristique dans la mesure où :

*« ... écrire permet à la pensée de s'organiser, de se clarifier dans l'action : en cherchant les mots et les formules qui traduisent sa pensée, le scripteur réorganise cette dernière ; il la fait évoluer parce que, en la transcrivant, il la questionne, la reconsidère, la modifie, l'approfondit ».*³

Entre temps, nous nous mettons en adéquation avec les orientations des concepteurs du programme en nous situant dans une posture constructiviste de l'enseignement/apprentissage en considérant les connaissances comme une construction effectuée par l'apprenant à travers la centration du processus de cette pratique sur les besoins en lecture et en écriture. En faisant, nous nous réclamons d'une didactique des méthodes actives, celles prônées par P. Meirieu⁴ et P. Perrenoud⁵ qui insistent par dessus les apprentissages voulus à renforcer l'identité et l'autonomie de l'apprenant en favorisant un lien plus libre et critique envers le savoir.

Ce qui fait qu'une pratique croisée ne se limite pas sur une stratégie intrinsèque mais se réclame d'un ensemble composite de méthodes afin d'offrir à l'apprenant un cours adéquat qui cadre avec ses attentes et besoins.

Cette adéquation entre différents paramètres vise à mettre à profit la vision des méthodes actives dans l'enseignement, la centration sur l'apprenant de l'approche par compétence, le principe du constructivisme dans la planification, la synergie de la pratique croisée entre les activités et la pédagogie différenciée dans la régulation comme garante d'homogénéité des apprentissages.

¹J. Fijalkow, *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ?*, In Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre.

² É. Falardeau, C. Grégoire, *Étude des traces du rapport à l'écrit dans une activité de réécriture*, Université de Laval, p.32

³ *Ibid.*

⁴Ph. Meirieu, *L'école, mode d'emploi. Des " méthodes actives " à la pédagogie différenciée*, Paris, Ed. ESF, 5e éd. 1996.

⁵ Ph. Perrenoud, *Rendre l'élève actif... c'est vite dit !*, disponible sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_09.rtf

En d'autres termes, nous cherchons à exploiter une stratégie didactique dans l'enseignement/apprentissage du FLE en classe de 1^{ère} année secondaire ; classe Tronc commun Lettres, dans un établissement étatique ; dans la deuxième circonscription à El Oued. Et ce, en se conformant à la réglementation en vigueur, c'est-à-dire le programme à appliquer, tout en s'inspirant de différents courants didactiques et pédagogiques qui peuvent se rendre utiles.

Cette expérience se fait, d'une part, sur le deuxième projet didactique, qui s'illustre par l'étude du genre argumentatif. Ce choix est motivé par la présence de ce type de texte dans le cycle moyen puis dans trois années du cycle secondaire. Commencer par le projet didactique¹ semble judicieux dans la mesure d'offrir une organisation en séquences didactiques comme unité d'enseignement/apprentissage.

Dans chaque séquence, les activités de lecture et d'écriture sont traitées séparément. Cela nous a encouragé à considérer ces deux activités ensemble. Il est vrai que chacune possède une spécificité qui lui est propre ; mais il n'en reste pas moins vrai qu'elles font « *appel à des processus de construction de sens parallèles* »².

Ce qui fait qu'au lieu de faire une seule activité tout au long d'une séance, il revient à l'enseignant de proposer une séance faite d'un ensemble d'activités de lire/écrire. Une conception qui saurait faire cohabiter une ou des compétences en lecture avec une ou des compétences d'écriture.

D'autre part, nous nous intéressons au projet pédagogique³, vu son potentiel à permettre à l'apprenant de mieux s'approprier la langue. Sinon, la pratique actuelle de sa gestion prête à confusion. Devant l'absence d'une pratique exemplaire qui détermine les modalités de réalisation de ce type de projet ; les enseignants, dans la majorité des cas improvisent et gèrent d'une façon peu studieuse sa réalisation. L'idée de proposer un modèle basée sur le croisement de la lecture/écriture semble intéressante du point de vue théorique. En effet, une bonne planification de ce projet pourrait offrir à l'apprenant l'occasion de profiter largement de ses lectures pour produire un écrit qui se rapprochent de ces textes lus.

On suppose que cette pratique croisée donnerait à l'apprenant-scripteur toutes les clés de réussite dans son écriture. Notre conception vise à faire cohabiter ces deux activités dans ce type de projet pas à pas jusqu'à l'arrivée à une production finale. Le point nodal dans ce

¹ Terme employé par les concepteurs du programme et qui veut dire l'ensemble des activités enseignées dans une seule unité ; et qui comprend les séquences d'apprentissage, faites de séances séparées.

² Sorlin, Sandrine, *Pratique croisée de la lecture et de l'écriture : de l'idéologie à l'autonomie*, In La Clé des langues, le 22/04/2009 - http://cle.ens-lsh.fr/11883178/0/fiche___pagelibre/

³ Terme employé pour désigner la situation finale d'intégration qui consiste à mener l'apprenant à écrire un produit final qui ressemble à celui du projet didactique en essayant de réinvestir les acquis.

processus est le travail de réécriture, longtemps négligé, auquel nous tenons afin de permettre à l'apprenant d'évaluer son travail par rapport à ses pairs et s'auto-évaluer. On espère qu'il peut tirer profit de ces interactions qui se déclenchent d'un possible croisement.

Cette solution peut s'avérer fructueuse si nous arrivons à limiter l'emprise du copier-coller qui caractérise l'ensemble des projets pédagogiques que réalisent généralement nos apprenants. Ensuite nous espérons faire profiter des avantages de pouvoir communiquer avec ses pairs, collaborer ou porter un regard critique envers son travail ou celui de ses camarades.

Afin de pouvoir réaliser cette étude, nous faisons appel à une méthode éclectique où différentes approches peuvent nous servir, que ce soit expérimentale, analytique ou descriptive. Dans la première partie, une approche descriptive nous sert d'appui afin de donner un bref aperçu du système éducatif algérien, qui, en trois chapitres, permet de faire la lumière sur sa constitution, les orientations et programmes qui l'ont traversé ; mais aussi de se pencher sur l'enseignement/apprentissage du FLE tout au long de son existence, comme il sera question de consacrer un chapitre à l'étude du manuel de 1^{ère} A.S.

Une méthode expérimentale est vivement sollicitée dans la deuxième partie, qui sera entièrement dédiée à mettre en place une séquence didactique de lecture/écriture selon une pratique croisée dans un projet didactique. Cette partie sera complétée par un second chapitre qui discute l'expérience menée dans le premier ; où une méthode analytique est fortement utilisée.

Il sera de même pour la dernière partie, qui se fait en deux chapitres. Dans le premier, une méthode expérimentale domine majoritairement une esquisse de réalisation d'un projet pédagogique en articulant lecture/écriture. Alors que dans le second, nous effectuons un énième appel à la méthode analytique pour tenter de discuter les résultats obtenus dans le premier.

Partit I

Regards et Perspectives :

Du système éducatif a l'enseignement/apprentissage du FLE

PREMIER CHAPITRE :

REGARD HISTORIQUE SUR LE SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN

Préambule

Le présent chapitre se fixe comme objectif de porter un regard sur le système éducatif algérien. Fruit d'un long processus de constellation, mais aussi de transformations ; le système éducatif algérien a toujours été proie aux mutations qui touchent la société. L'Etat qui le commandite secouait par de multiples crises qui n'ont pas manqué de l'influencer.

Dans un premier temps, nous tenterons de revoir en un regard historique l'émergence du système éducatif proprement algérien sur les décombres du système éducatif français. Aussi faut-il porter un jugement sur la volonté politico-sociale de l'Etat en vue d'algérieniser le domaine de l'éducation pour des enjeux politique et économique.

Ensuite, nous donnons un bref aperçu sur les crises qui ont secoué le pays en premier et l'école algérienne en particulier. Sans omettre de faire la lumière sur les causes et les répercussions qui se sont déclarées des années plus tard.

Il serait également judicieux de faire un survol sur la pratique réformiste qui caractérise le système éducatif. Suivi de deux aperçus sur les méthodes d'enseignements pratiquées et les méthodes d'apprentissage prônées.

Enfin, le chapitre sera clos par une explication descriptive de l'organisation du secondaire, le contexte de la présente étude, et les nouvelles orientations qui accompagnées la dernière réforme.

I. APERCU DU SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN

Le système éducatif algérien est composé de trois grands sous-systèmes : l'éducation nationale, la formation professionnelle et l'enseignement supérieur. Dont la tutelle est partagée entre trois départements ministériels. Le domaine de l'éducation, de par le nombre d'élèves scolarisés et le nombre d'effectifs engagés, mais aussi de par sa position comme première étape avant l'orientation vers l'enseignement supérieur ou la formation professionnelle, est considéré comme un point socle à grands enjeux politique, social et culturel.

Le droit à l'éducation est garanti par la constitution algérienne à tous les enfants sans distinction de sexe ou d'origine sociale. Et où l'Etat a fourni d'efforts consentis en vue de développer ce secteur vital de la nation. De par sa capacité à inculquer les valeurs essentielles, telles que l'identité, la personnalité, l'unité nationale, les diversités culturelles et l'universalité. En détails les missions de l'éducation nationale se résument comme suit :

- *Un enseignement préscolaire, non obligatoire pour les enfants âgés de 5 ans. Il est assuré dans des classes préparatoires ouvertes dans certaines écoles primaires, dans des jardins d'enfants ou dans des classes enfantines. Sous l'égide du Ministère de l'Education Nationale, cet enseignement est pris en charge par les communes, quelques entreprises publiques économiques et certains privés. Toutefois, le Ministère de l'Education Nationale prévoit dans la mise en œuvre de la réforme de son système la généralisation de cet enseignement.*
- *un enseignement de base obligatoire pour tous les enfants âgés de 6 à 16 ans révolus. Cet enseignement de neuf années concerne l'enseignement primaire (5 années) et l'enseignement moyen (4 années). Cet enseignement est sanctionné par le brevet d'enseignement moyen (BEM).*
- *un enseignement secondaire de trois ans accueillant 50% des sortants de l'enseignement moyen. Il est organisé en deux troncs communs en première année. Ceux-ci se subdivisent à partir de la deuxième année en différentes filières. Cet enseignement secondaire est sanctionné par le baccalauréat de l'enseignement secondaire.¹*

La politique nationale en termes d'éducation se fixe les objectifs suivants :

¹ Ministère de l'éducation nationale. *Présentation du secteur de l'éducation nationale*, P. 6

- la préservation des constantes nationales constitutionnellement formulées que sont l'Islam, l'Arabité et l'Amazighité, ainsi que leur promotion et leur consolidation à travers l'ensemble des contenus et choix pédagogiques.
- l'appartenance à la terre algérienne, l'amour de la patrie, l'attachement ancestral à l'Algérie et la référence aux sacrifices des générations antérieures ;
- la connaissance du patrimoine culturel, civilisationnel et historique de l'Algérie, la volonté de l'entretenir, de le développer et de l'ancrer dans la culture universelle comme bien de l'humanité ;
- le maintien de l'Algérie avec son identité et ses valeurs dans la nouvelle configuration du Monde.

Auxquels nous pouvons ajouter d'autres aspects non négligeables ; tels que le caractère démocratique, qui tend à développer une culture démocratique, l'aptitude au dialogue, l'acceptation des différences, l'ouverture sur l'extérieur, la tolérance. Le caractère scientifique et technique en favorisant l'acquisition d'un esprit critique, la recherche et la quête du savoir, la maîtrise des langues étrangères. Enfin, le caractère universel autour des causes humanitaires : les droits de l'homme, la protection de l'environnement et des ressources naturelles et la promotion d'une culture de la paix.

« Tout au long du processus de transformation qu'a connu et vécu notre société, le système éducatif s'est progressivement mis en place et s'est développé. Mais les efforts importants consentis dans un contexte marqué, à la fois, par une explosion démographique et le choix d'un projet éducatif d'essence démocratique donc une éducation de masse, ne pouvaient pas ne pas entraîner des insuffisances et des dysfonctionnements qui affectent la qualité des prestations fournies. »¹

Dès la première rentrée scolaire, le système éducatif algérien s'est heurté à des obstacles majeurs, mettant à nu tous les efforts fournis pour un semblant de réussite scolaire. Une évolution coincée dans un vase clos où l'imposition du choix unique est opérée. Toutes les décisions prises depuis le début par la classe dirigeante ont été de nature politique que pédagogique.

Le système éducatif algérien n'a pas cessé de se remettre en question. De nombreuses orientations et de différents programmes ont vu le jour depuis l'indépendance à nos jours. Etant donné la complexité du système éducatif algérien depuis l'indépendance ; une chose due aux différents paramètres qui se sont mêlés pour donner naissance à celui-ci, il serait difficile de porter un jugement critique en toute objectivité. Toutefois, les

¹ *Présentation du secteur de l'éducation nationale, Ministère de l'éducation nationale.*

documents des spécialistes qui ont réalisé des études nous ont permis de faire la lumière sur certains points de façon descriptive :

« Cependant, lorsque l'on examine la réalité des pratiques pédagogiques et de gestion et le vécu quotidien du système, il semble que celui-ci évolue sous l'effet de sa propre pesanteur, déterminée par la circulation des flux et le poids des procédures. Des initiatives particulières et limitées tentent de temps à autre de briser ce carcan sans pouvoir remettre en cause l'économie générale du système. »¹

En effet, l'inertie de l'école des années durant est souvent le résultat du poids lourd de l'option politique, qui a caractérisée les orientations du fonctionnement du système éducatif. Car loin de répondre aux besoins réels de la société, tente d'inculquer une pensée idéologique sans se soucier des options pédagogique et civique de l'école.

De plus, d'autres facteurs ont eu des effets négatifs sur le système éducatif et sur son fonctionnement. On rappelle que l'endigue profonde qu'a laissé le départ des coopérateurs français, a quelque peu tourmenté la qualité des enseignements. Non seulement ce départ en masse ; mais aussi leur remplacement en nombre et qualités n'étaient pas en mesure d'assurer la lourde tâche de maintenir un niveau honorable des prestations de l'école.

Les crises qui ont secoué le pays ont eu leur part aussi. La crise politique en premier, et pas du moins économique et culturelle, qui se sont, successivement et à un moment donné simultanément, déferlées sur le pays ; auxquelles bon nombre de chercheurs attribuent une grande part de responsabilité de l'échec de l'école.

Il a fallu attendre la fin des années de braise, communément appelée la décennie noire, pour voir un semblant de changement radical dans le choix des mesures à prendre dans la réforme scolaire. Où des spécialistes de tous les domaines qui touchent l'éducation de près ou de loin ont été sollicités pour mettre en place une réforme consensuelle.

La belle option prise au départ a été perdue de vue quant à la réalisation et le suivi des réformes. Le changement des ministres en a entaché le bon déroulement. La suite montre des signes encourageants avec la deuxième génération des réformes lancée récemment ; mais toujours insuffisant vus les résultats peu luisants obtenus jusqu'au là.

Le système éducatif algérien se cherche toujours, et tente malgré les lacunes mentionnées à porter haut les prestations de l'école. La volonté politique et sociale n'y manque pas

¹ KACI, Tahar, *La gestion du changement dans le système éducatif*, In *Insaniyat*, 6/1998, p.3

pour autant, grâce aux efforts fournis pour rassembler les courants actifs qui guident le système éducatif.

1. Genèse du système éducatif algérien

Cette première phase du système éducatif de l'Algérie indépendante est caractérisée par la forte demande de scolarisation ; dont la première rentrée en octobre 1962 a été assurée par la Commission supérieure de la réforme de l'enseignement, qui s'est assigné les objectifs suivants : démocratisation des enseignements, algérianisation du corps enseignant, arabisation, unification du système éducatif, orientation scientifique et technique des enseignements.

Ces objectifs expriment la bonne volonté de la première autorité éducative du pays, chargé de réfléchir sur la mise en place de nouvelles structures. La première décision fut la sauvegarde du système français en vue de se stabiliser afin de permettre un changement en douceur.

Toutefois, ce pragmatisme s'est heurté dès le départ à des obstacles majeurs qui ont faussé les prévisions et décisions de cette commission ; provoquant, ainsi, une fuite en avant ou une précipitation managériale.

D'une part, le manque des infrastructures par rapport à la croissance démographique dévalant du pays : les moyens financiers limités, le manque de bonne gestion et d'expérience ont échoué devant cette forte demande de scolarisation.

« Ce projet n'a jamais pu, malgré la volonté politique constamment affirmée, être mené à terme. Pour résoudre cette difficulté objective, on a alors adapté le fonctionnement de l'école au rythme de réalisation des classes et à la démographie galopante en instituant, à partir d'un certain moment, le système de la double vacation, c'est-à-dire l'optimisation de l'occupation des salles de classe existantes en attribuant à chaque salle deux groupes d'élèves, l'un travaillant le matin et l'autre l'après-midi. »¹.

D'autre part, l'encadrement pédagogique est l'obstacle qui a fortement freiné l'évolution de l'éducation en Algérie. Ceci concerne le français et l'arabe, à titre égal. Pour le français, c'est le départ des instituteurs français, ce qui a fait chuter rapidement le niveau des enseignements. Pour l'arabe, c'est le manque d'enseignants, une situation jugée préoccupante dès le départ au niveau pédagogique parce que :

« La bonne raison que la majorité des nouveaux enseignants était dans une situation totalement décalée : dans les cas les plus favorables, il s'agissait de personnes qui ont eu un cursus à l'étranger ou dans les

¹ Ahmed, Djebbar, *le système éducatif Algérien*, 2007, p.177

écoles privées du mouvement réformiste, ce qui garantissait au moins la maîtrise de la langue arabe et de la grammaire. »¹

L'objectif étant d'assurer la première rentrée scolaire de l'Algérie indépendante, les décisions prises ont eu des conséquences néfastes sur le système éducatif à long terme ; et sur le pays tout entière.

« À l'indépendance, les formidables énergies accumulées au cours des luttes antérieures n'ont pas tardé à être captées puis détournées par l'instauration du parti unique qui s'est empressé de secréter la pensée, le discours et la vision uniques, stérilisant dans presque tous les domaines, et en particulier dans le secteur éducatif, l'imagination, l'originalité et la créativité. C'est dans ce contexte, qui a duré plus de 25 ans, qu'ont été définies puis appliquées, en dehors de tout consensus, les orientations essentielles du système d'éducation et de formation du pays. »²

Or, le plus grave a été selon certains, l'absence pour un pays fraîchement sorti de la colonisation d'un modèle idéologique dominant de références, qui permettrait des initiatives modernistes de développement. Au fur et à mesure, le système éducatif continue de trébucher guidée par une société quelque peu fragilisée par la crise multiforme qui secouait le pays.

2. Algérianisation du système éducatif

La première réforme qui a marqué le système éducatif algérien, revêt un portrait idéologique affirmé de l'Etat, sous l'ordonnance du 16 novembre 1976, qui stipule :

« Le système éducatif a pour mission, dans le cadre de ses valeurs arabo-islamiques et de sa conscience socialiste, le développement de la personnalité des enfants et des citoyens et leur préparation à la vie active »

L'école algérienne est entrée, contre son corps défendant, dans une dimension politique, car jugée par la haute sphère de l'Etat comme une partie intégrante de la révolution. Elle doit désormais se libérer et recouvrer son authenticité par l'algérianisation du système éducatif en instaurant l'arabe comme langue d'enseignement.

¹ Ahmed, Djebbar, *Op.Cit*, p.177

²Remaoun, cité par Ahmed, Djebbar, *op.cit* p. 183

« Sans la récupération de cet élément essentiel qu'est la langue nationale, nos efforts resteront vains, notre personnalité incomplète et notre identité un corps sans âme. »¹

Ce projet d'Etat, visant l'autonomie politique et culturel d'une société en pleine mutation, s'inscrit dans une forme de révolution culturelle qui s'articule autour de trois points essentiels : retour à la langue arabe, algérianisation et apprentissage scientifique et technique. Mais, Outre ces trois points, cette révolution fait aussi référence à *« l'option socialiste de notre pays [qui] exige, en effet que l'école nationale soit l'instrument privilégié d'éducation de la société et de sa promotion. »²*

Si l'arabisation fait référence à la langue arabe, le retour au berceau ancestral, ayant pour objectif l'unification linguistique ; l'algérianisation s'est traduite par le recrutement des enseignants algériens et l'enseignement de l'arabe.

Appliqué et mise en marche, ce projet a causé une fracture, toujours béat, au sein de la société algérienne. Provoquant une sorte de polarisation des visions et des pensées : une moderniste prônant le français comme une langue d'ouverture sur le monde ; l'autre, traditionaliste et panarabiste pour qui l'arabe est la langue du pays et l'islam la religion de l'Etat.

« L'Algérie qui a trop longtemps souffert d'un système politique de type syncrétique³, s'était durablement comme figée dans un immobilisme idéologique dont l'un des effets fut d'avoir induit un système éducatif volontairement orienté vers un objectif restreint d'authentification identitaire »⁴.

Autre mesure appliquée dans cette période, emprunté aux pays de l'ex-Union soviétique, est la l'enseignement fondamentale et polytechnique, que beaucoup, des années plus tard, reprochent l'application inopinée des autorités. Faute de moyens et de cadres aussi, des milliers de jeunes ont été sacrifiés, faute d'un décalage entre l'intention et l'action.

Ces décisions ont eu plus des répercussions irrécupérables sur le pays en général et sur le système éducatif en particulier. Les événements vécus par l'Algérie, entre autre crise économique, politique, identitaire, en a été selon beaucoup le résultat.

¹ Discours du 28 avril 1970.

² Ahmed, Taleb, Ibrahimi, *De la décolonisation à la révolution culturelle (1962-1972)*, SNED, 1981, p. 128

³ Le mot syncrétique est employé ici dans le sens où des référents idéologiques de nature antinomique sont utilisés simultanément pour construire une idée ou un objectif politique.

⁴ Nouredine Toualbi-Thaâlibi, *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique*, ONPS, 2006, p. 18

On reproche à cette pratique réformatrice adoptée par les instances gouvernementales d'être trop peu de nature pédagogique. On leur reproche aussi l'aspect trop politique et idéologique marquant qui a caractérisé ces orientations.

L'entêtement des décideurs à privilégier l'option politico-idéologique a causé, selon certains spécialistes, des conséquences fatidiques sur le pays tout entier. On reproche à l'école désormais d'avoir été le lieu de tous les maux dont souffre la société. Pire encore, les crises vécues par le pays, ont été toutes attribuées à l'école.

« En retrait, elle [l'école] comptabilise les discours qui lui sont adressés. Son absence de ce « forum », où sa responsabilité en tant qu'agent de socialisation est engagée, rend illusoire l'institutionnalité qui la légitime. Elle est non seulement incapable d'être à l'écoute de la société qui l'interpelle mais elle demeure surtout inapte à réunir les conditions qui l'obligeraient à produire les éléments de son propre dépassement. C'est dans le confort de cette sorte d'immobilisme qu'elle accepte de ne pas être contemporaine de sa société. »¹

L'école, dans son immobilisme, est victime de ceux qui la commandite. Traduisant la suprématie de leur vision politique en effectuant des choix insolites. En effet la politique d'arabisation opérée sitôt le pays libéré, est considéré comme une fin en soi et non comme fonction instrumentale.

« au bi- ou multilinguisme enrichissant et salutaire pour l'acquisition de la science et de la technologie, il est opposé à un monolinguisme archaïque et rétrograde destiné aux couches sociales moyennes pour mieux les exclure, leur fermer les portes du savoir et les tenir loin d'une élite de nantis formés à l'étranger. Cette orientation se trouve dans la négation du caractère universel de l'université ».²

Le système éducatif ; étant limité par une simple décision ou une loi, et son application dans la rapidité comme une tâche politique ; est vidé de sa dimension instrumentale. Ce que beaucoup considèrent finalement comme un sursaut d'orgueil qu'un moyen de savoir et de sa vulgarisation.

3. La crise de l'école en Algérie

¹ Toufik, KENNOUCHE, *Discours sur un débat ; éléments pour lire l'école en Algérie*, in L'École en débat, éd. Casbah, Alger, 1998, p. 31

² El Watan, édition du 08/02/1999.

Loin de faire l'unanimité, la politique menant la réforme et la guidance du système éducatif a toujours été un sujet de vifs débats. Des critiques de toute part ont été formulées pour exprimer l'échec patent de ces réformes. De ce fait, il faut signaler certains points phares de ces réserves qui se trouvent bien représentés dans l'orientation des élèves dans les filières. Ainsi, Les meilleurs élèves se trouvent dans les filières scientifiques francisées, les moins bons vers les filières littéraires arabisées.

Autre mesure reprochée à l'école, est bien la priorité accordée à la quantité des élèves scolarisés par rapport à la qualité des enseignements qui se trouvent bafouées au profit du succès statistique. L'échec de la politique de scolarisation adoptée s'explique :

« Aujourd'hui, après de longues années de silence ou de polémiques politiciennes, un consensus semble se dégager sur le diagnostic concernant le contenu et le fonctionnement du système éducatif. En effet personne en Algérie, n'ose plus dire ou écrire que l'école se porte bien et qu'elle n'a pas besoin d'être dépolitisée, dé-idéologisée et profondément réformée. »¹

Des années plus tard, on reproche à l'école de faillir à sa mission. La polarisation entre deux courants de pensée diamétralement opposés, produits d'un même système éducatif, s'est accentuée donnant lieu à des débats houleux autour de l'identité du peuple algérien.

Or, au sein même du pouvoir, deux visions du monde partagent ce sommet ; la première moderniste, et l'autre traditionaliste. L'école algérienne est entrée contre son corps défendant dans cette sorte de polarisation. Une situation conflictuelle jugée préoccupante, car on assiste là à la division systématique des rangs.

Il est judicieux donc d'analyser les inconvénients qui ont entravé la réussite de ces réformes successives. Chose que beaucoup ont tenté de faire partant de leur domaine de spécialité. Ce que nous allons proposer dans ce qui suit, en réunissant l'ensemble de ces contributions, chacune de son angle qui paraît décisif.

Dans un premier temps, il faut signaler le contexte socio-économique dans lequel ces réformes ont été ordonnées, dans un pays venant de sortir d'une période mouvementée, riche en soubresauts, où la société algérienne toute entière a été fortement branlée dans ses convictions les plus intimes. Et où le doute, la peur, la

¹ Ahmed, DJEBBAR, *Education et société, le cas de l'Algérie*, in Sèvres, n°24, décembre 1999, pp.53-54

dénégation de soi, d'enfermement et de complexes se sont réunis dans une société qui s'apprête à faire face à un monde déjà en plein essor, dont on a manqué des épisodes cruciaux.

Le choc fut brutal, devant l'urgence de s'adapter aux nouveaux paramètres du monde économique, dévalant à toute allure, l'Etat se trouvant contraint d'effectuer promptement des changements à tous les niveaux, a négligé certains facteurs qui, selon toute vraisemblance, ont empêché d'atteindre les résultats escomptés.

En effet, la nouvelle ère marquée par des recettes exorbitantes empêchées des hydrocarbures, ont fait que le citoyen lambda entre subitement et forcément dans une sphère avancée de consommation accrue, après des années de disette, de manque grave de matières de première nécessité, mais aussi de sécurité, de paix et de liberté.

Ces facteurs réunis sont mal tombés sur une société sortant d'une crise tordue, et encore non préparé pour un changement quelconque, de l'extrême à l'extrême sans préavis. Le processus s'est fait vite et brutalement, ce qui devait se faire en douceur et sans forcer.

Donc l'urgence était de rattraper le retard cumulé durant des années en une poignée de mesures et de décrets. Sans vouloir dénigrer l'effort fourni, ni prétendre élucider toute la vérité, ces facteurs mêlés ont fait que tous les changements concoctés précipitamment se vouent à un résultat non voulu.

Ainsi, le système éducatif algérien s'ajoute aux victimes déjà recensées des mesures prises précédemment, et de ce fait ne produit que « *des rejetés dans la rue, des Hittistes sans qualification et des diplômés chômeurs. C'est une refonte totale de notre système éducatif qu'il faut envisager. Il faut moderniser notre école, l'ouvrir à la science, aux techniques, au monde du travail. Il faut l'adapter aux besoins de l'économie.* »¹

L'échec de l'école n'est plus un secret. Il a fallu qu'on se lance dans la réforme, la vraie ; loin des discours démagogues et langue de bois. Une réforme guidée par des experts en relation directe avec le domaine de l'éducation ; en vue de sauver ce qui reste.

¹ M. BOUDIAF, A. DJEBBAR, Op.Cit

II. METHODES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

Dans ce qui suit un aperçu historique des méthodes d'enseignement pratiquées dans l'école algérienne depuis l'indépendance à nos jours. L'enseignement du français est pris comme exemple concret à partir duquel on tire l'essentiel des illustrations. On s'aperçoit que cette période est partagée comme suit : 1962-1974, 1984-1988, après 1988, 2005 à nos jours.

Cette évolution du système éducatif algérien au niveau méthodologique a eu deux tendances distinctes : d'un côté il y a les méthodes centrées sur le maître ; et, de l'autre côté les méthodes centrées sur l'élève.

Pour rappel, en didactique les partisans de la nouvelle école, centré sur l'élève, appellent les méthodes traditionnelles toute approche centrée sur le maître.

L'école algérienne qui n'évolue pas dans un vase clos, a fait l'expérience des deux modes de fonctionnement. Au fur et à mesure de son évolution, les concepteurs n'ont pas tari d'orientations et de rectifications pour se mettre en adéquation avec les nouveautés qui surgissent dans le domaine.

On peut recenser deux grandes modes de fonctionnement qui ont jalonné les enseignements dans l'école. En premier temps, et selon la tendance du moment, à l'indépendance on remarquait la dominance des méthodes centrées sur l'enseignant avec les méthodes traditionnelles, audio-orale...etc. Puis, la nouvelle réforme, et peu avant, a adopté ce courant en vogue qui est l'approche par compétence.

Et loin de confirmer la supériorité du choix de la nouvelle école, à savoir la centration sur l'apprenant ; et bien qu'un débat sur l'école traditionnelle soit dépassé, plusieurs recherches signalent que :

« L'enseignement centré sur la matière est plus efficace dans le processus de l'acquisition des savoirs et des habiletés. »¹

Toutefois, le mérite de la nouvelle école est de favoriser la créativité et la coopération souvent occultées dans l'enseignement centré sur le maître, et de créer un comportement favorable envers l'école et le maître.

1. Les méthodes centrées sur le maître :

Depuis le début, on s'aperçoit de la mainmise de la méthode dite traditionnelle, héritage du système colonial, sur les méthodes d'enseignement dans le système

¹ ALLAOUA, Mourad, *Manuel des méthodes et des pédagogies de l'enseignement*, 1998, p.45

éducatif algérien. Dont l'importance est accordée à la matière enseignée et son contenu et où l'enseignant est le centre d'intérêt.

« Elles [les méthodes traditionnelles] existent depuis l'Antiquité et perdurent jusqu'à nos jours. Elles sont fondées sur une relation pédagogique forte : le rôle du maître est central. Il constitue un modèle de compétence linguistique à imiter. »¹

Pour l'enseignement du français, l'étude des textes littéraires entre compréhension et analyse consistait l'essentiel du programme dispensé tout en respectant la logique du contenu.

On retient dans ce sens la centralité du texte littéraire comme ressource unique de l'enseignement/apprentissage de la langue, sur lequel se déploient les activités de lecture, de syntaxe, de lexique, d'essai...etc.

« Il s'agit d'un enseignement systématique centré autour du maître qui garde presque toujours l'initiative. Il permet de progresser pas à pas de façon à permettre un apprentissage aussi facile que possible [...] »²

En privilégiant un aspect purement linguistique basé sur le côté instrumental de la langue, cette période reste majoritairement dominée par la méthode traditionnelle où le programme proposé est fondé sur un ensemble d'œuvres littéraires à étudier tout au long de l'année. La démarche suivie est bâtie autour d'activités cloisonnées et organisées en séquences hebdomadaires visant le perfectionnement linguistique. Dont le manuel conçu par l'IPN présentait comme suit³ :

<u>Contenu</u>	<u>Méthodologie</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Des thèmes édifiants, moralisateurs - Une langue écrite soignée - Une recherche d'effets littéraires 	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture suivie et dirigée - Explication du sens - Description des formes - Exercices d'application - Traduction (version/thème)

¹ MARTINEZ, Pierre, La didactique des langues étrangères, Ed. PUF, Paris, 1996, P.49

² ALLAOUA, Mourad, *Manuel des méthodes et des pédagogies de l'enseignement*, Ed. Palais du livre, 1998, p.43

³ AHMED SISTA, Salim, Enseignement du français langue étrangère : des méthodologies traditionnelles à la pédagogie différenciée, Mémoire de Magistère, Université de Constantine, 2005/2006, p. 51

On reproche à cette approche la négligence des besoins et intérêts réels de l'apprenant. On lui reproche aussi l'imposition des connaissances façonnées par l'enseignant, qui reste l'autorité absolue, et dont les seuls besoins sont ceux de la matière et non pas de l'élève.

La deuxième période entre 1974-1988, est légèrement marquée par l'introduction de la méthode dite orale, où l'objectif est à doter l'élève de compétences à l'oral dans le but de communiquer correctement. La première remarque à faire dans ce sens, c'est que les concepteurs ont tendance à vouloir se débarrasser de la méthode traditionnelle et profiter des possibilités qu'offrait la méthode orale ; poussé dans ce sens par la faible compétence de nos élèves à communiquer oralement ; mais aussi guidés par la nouvelle ordonnance du 16 avril 1976 :

« L'enseignement des langues étrangères qui doit leur (les élèves) permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension naturelle entre les peuples »¹

On signale dans ce sens le caractère abstrait des situations d'enseignement/apprentissage proposées par le programme. En effet, loin de présenter des situations réelles, on se fonde dans des dialogues d'imitations d'échanges naturels mais qui restent tout bonnement artificiels.

On retient de cette période l'intérêt qu'on commence à développer pour la communication et la forme orale de la langue, toujours en deçà des attentes vue la superficialité de la langue employée, mais qui marque un équilibre par rapport aux pratiques précédentes. La démarche traditionnelle commence à s'éclipser mais garde toujours un pied vue l'importance du rôle du maître.

Toutefois, la méthode audio-orale ennuyait les élèves par ces séries d'exercices de répétition, parce que on manipule certes la langue, mais sans entraîner l'apprenant. Mais aussi parce qu'on favorisait toujours la compréhension au lieu de l'expression. C'est dans cette dernière que l'élève éprouvait le plus de difficultés.

Pour la troisième période, où la notion de communication est devenue centrale, on introduit la notion d'objectifs. C'est ainsi que l'enseignement d'une matière doit

¹ Ordonnance du 16 avril 1976

répondre à des objectifs de fin de cycle. A titre d'exemple, l'enseignement du français doit permettre aux élèves de :

« doter l'élève d'un certain nombre de savoirs pratiques en vue d'une utilisation autonome de la langue pour :-communiquer et s'ouvrir sur les autres ; -se cultiver ; accéder à la documentation »¹

Deux points ont retenu l'attention dans cette période : d'une part, l'introduction de la pédagogie par objectifs qui doit dorénavant guider la démarche à enseigner une matière, où le processus d'enseignement doit répondre à des objectifs clairement définis. D'autre part, l'organisation des enseignements dans des unités didactiques. Le programme du français est fait de textes des typologies les plus courants que l'élève est appelé à comprendre ou à produire.

Le rôle de l'enseignant est toujours central, car c'est à lui de tout faire : c'est à lui que revient le choix des informations à présenter à l'élève à partir du manuel scolaire ; c'est à lui aussi de corriger les déficiences langagières de ses élèves par une activité de remédiation proposée dans le manuel.

On note ainsi que malgré l'avancée considérable en matière théorique des méthodologies, la réalité pratique montre une démarche traditionnelle dominante. La différence entre théorie et pratique trouve son origine dans les carences du secteur à former les enseignants à manier les démarches dictées.

Devant l'embarras du choix, l'enseignant fait de son mieux et ne trouvant que ce qu'il maîtrise pour assurer sa tâche. Une démarche traditionnelle lui fait éviter une improvisation risquée.

2. Les méthodes centrées sur l'apprenant.

L'avènement de l'approche constructiviste dans les théories d'apprentissage, a éveillé l'intérêt qu'on accorde désormais à l'apprenant. Les besoins réels de celui-ci sont placés au centre du processus de l'enseignement/apprentissage. Ce tournant décisif marque une étape importante dans le système éducatif algérien, surtout dans les programmes de 1995 et de 2005. Not souligne que dans ce sens que l'école vise à

¹ Ministère de l'Education Nationale, *programme de 1992*, p.22

« libérer l'enfant de la tutelle de l'adulte car il ne s'agit plus d'instruire l'élève mais de lui permettre de s'instruire lui-même »¹

Ce revirement de centration dans la conception des programmes en Algérie, est fortement influencé par le constructivisme de Piaget, la notion du curriculum qui fonde désormais et fixe les objectifs des apprentissages de façon à permettre à l'élève de se construire l'école. Il est ainsi traduit en réalité par l'adoption de l'approche par compétence, et où le maître n'exerce plus une autorité sur l'élève ; il est plutôt là pour *organiser* et *animer* des situations d'apprentissage, *gérer* la progression des apprentissages, *concevoir* et *faire évaluer* les dispositifs de différenciation, *impliquer* les élèves dans leur apprentissage, *impliquer* les élèves, *travailler* en équipe².

Le nouveau programme ne conçoit plus donc l'école comme la seule détentrice de connaissances. Le monde connecté d'aujourd'hui lui permet d'en puiser à souhait s'il manipule les NTIC. Ce qui oblige les concepteurs de passer :

« d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, c'est-à-dire d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie. Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront d'apprendre à apprendre pour que cet apprentissage puisse se continuer naturellement après sa sortie de l'école. »³

Cette nouvelle orientation pédagogique n'a pas tout remis en question. Certaines démarches continuent à être opérationnelles. On cite à titre d'exemple la pédagogie par objectifs qui, qu'on le veuille ou non, a eu l'immense mérite de *« mettre pour la première fois l'élève au centre des préoccupations des programmes scolaires »⁴*.

Le programme du français dans cette nouvelle réforme bénéficie d'une panoplie de méthodes et de démarches. A commencer par la linguistique de l'énonciation⁵ et l'approche communicative. La première mise sur la prise en charge du contexte, des modalités d'inscription du locuteur, le degré d'objectivité ou la focalisation pour l'étude des textes. Tandis que la deuxième cherche à dépasser ce cloisonnement de la

¹ Not, cité par ALLAOUA, Mouard, *Op.cit*, p.50.

² PERRENOUD, Philippe, *Dix compétences pour un métier nouveau*, Université de Genève, 2001,

³ Projet de programme, Commission nationale des programmes, 2005, p. 3

⁴ ROEGIERS, Xavier, *l'approche par compétences dans l'école algérienne*, UNESCO-ONPS, 2006, p.17.

⁵ Les notions de linguistique de l'énonciation, l'exploitation de l'approche communicative, le cognitivisme et l'approche par compétences, vont être développées séparément et avec plus de détails dans le chapitre qui suit.

communication dans ces composantes linguistique et textuelle, et tend vers une appropriation d'une compétence sémiotico-sémantique, situationnelle et pragmatique.

On fait appel aussi aux théories cognitivistes du fait de ne plus considérer la langue comme un savoir inerte, mais plutôt comme une construction intellectuelle où l'apprenant est obligé de mobiliser toutes ses ressources en s'impliquant dans son apprentissage.

III. LA REFORME DU SYSTEME EDUCATIF

A peine sortie d'une période cafouilleuse et tumultueuse, l'Algérie se trouve face à un nouveau monde en plein essor. Ainsi se présente le contexte de la refonte du système éducatif d'un pays en plein processus de transformation politique, économique et culturelle.

Cela répond aussi à une nécessité que revêt l'attente légitime de la société algérienne ; confrontée à son propre sort de nation sur le piédestal du développement durable, sans jamais parvenir à se lancer dans la durée. Le nouveau défi auquel devra répondre cette nouvelle réforme est la qualité, du fait des contenus et des programmes inadaptés, un taux de réussite maigre, la déperdition bat son plein, un taux de chômage croissant, et une pression considérable des enfants scolarisables.

Mais le plus important a été ce sursaut technologique que connaît le monde que l'Algérie se devait de rejoindre.

« La refonte de la pédagogie et des programmes – visant à améliorer la pertinence et la qualité des apprentissage- représente une nouvelle vision de l'éducation qui se voudrait une "rupture" pédagogique avec le passé. »¹

Ce changement doit consommer beaucoup de temps et d'énergie pour dynamiser le système éducatif ; dont les clés de réussite ont été l'élaboration de nouveaux programmes et de nouvelle génération de manuels. Aussi, aux éléments cités, fallait-il mentionner la nouveauté de cette réforme par l'ouverture des lycées d'excellence. Structures de haute sphère devant accueillir les meilleurs élèves de tous le pays, pour une prise en charge pédagogique efficace ; et ce afin de former une élite à partir d'un noyau formé d'élèves talentueux.

¹ TAWIL, Sobhi, *Introduction aux enjeux et aux défis de la refonte pédagogique en Algérie*, La Refonte de la pédagogie en Algérie, UNESCO/ONPS 2005, p. 34

D'autre part, il est évident de réfléchir à une restructuration de l'enseignement secondaire, qui à partir de la rentrée de 2005/2006 devait connaître un profond changement en vue d'en tirer le maximum de profit, parce qu'il doit être dorénavant une interface cruciale entre l'université, la formation professionnelle et le monde du travail.

En outre, ce changement n'a pas manqué de toucher le cadre administratif chargé de la gestion des affaires de l'éducation. Une nouvelle hiérarchie voit le jour ; où sa mission consistait à créer à un climat propice pour la réussite de cette réforme ; permettant de mobiliser tous les efforts pour mettre en synergie les potentialités managériales du secteur.

Enfin, le dernier élément que doit toucher ce changement est bel et bien le dispositif d'évaluation. Le bon fonctionnement d'un système éducatif doit disposer d'un outil efficace permettant de vérifier les enseignements dispensés sous forme d'objectifs atteints ou non.

1. Un engagement politique

Premier magistrat du pays, le Président de la République, fraîchement élu, promet d'assainir le chantier de l'éducation et de confier sa réforme à une commission formée de spécialistes reconnues dans le domaine, et affirme que l'enjeu majeur auquel devra faire face l'Algérie, est intimement lié à notre capacité à exploiter nos ressources humaines. Et que pour y arriver nous devons réformer l'école :

« Parmi les défis de l'avenir auxquels nous devons faire face, celui de l'éducation est le plus difficile et le plus complexe mais aussi le plus chargé d'espérance et le plus passionnant à relever parce qu'il détermine, à la fois, l'avenir des générations futures, l'évolution et l'équilibre harmonieux de notre société et conditionne le développement économique, scientifique et technique de notre pays ainsi que le rayonnement de sa personnalité et de sa culture dans le monde »¹.

Le Président de la République veille personnellement et suite à son ordonnance que cette réforme est dictée et appliquée. Donnant ainsi son feu vert à La Commission de

¹ Extrait de l'allocution du président de la république prononcée lors de la cérémonie d'installation de la commission nationale de la réforme du système éducatif, mai 2000, cité dans « La Réforme du système éducatif », in l'Educateur, mars 2005.

la Réforme du Système Educatif toutes les prérogatives dont elle aura besoin pour faire son travail dans les conditions les plus confortables qui soient.

L'Assemblée Nationale Populaire a voté en faveur de la réforme en juillet 2002. Mettant fin ainsi à 25 ans de disette, aux programmes obsolètes, aux méthodes d'enseignement archaïques, aux manuels scolaires révolus ; bref, à un système éducatif à la traîne. Une nécessité dont l'importance s'est faite ressentir début des années 90, mais devant la crise multiforme qui frappait le pays à l'époque, a été reporté pour s'imposer en ce début de siècle comme une urgence.

Mais, malgré cette volonté politique confirmée et clamée haut et fort, des incidents de résistance contre le travail et les choix de ladite commission ont été signalés. Le courant conservateur s'est érigée contre la volonté des spécialistes à franciser certaines matières scientifiques dans l'enseignement secondaire.

De nombreuses personnalités nationales se sont exprimées sur le sujet en insistant sur le gain de l'arabisation, considéré comme une sorte de recouvrement d'indépendance culturelle. A l'aveu même du ministre de l'éducation à l'époque :

« La commission Benzaghoul avait émis la proposition d'enseigner les matières scientifiques en français, mais le conseil des ministres a refusé cette suggestion. [...] Il a été très difficile pour le gouvernement d'introduire les langues étrangères dans le système éducatif algérien, car chacun a son mot à dire, il y a les conservateurs et les démocrates »¹.

Cette polarisation occulte qui a toujours fonctionné au sein du pouvoir, empêchant le pays de profiter de toutes les réflexions possibles et donner la possibilité à toutes les potentialités d'apporter leur contribution.

À l'indépendance, les formidables énergies accumulées au cours des luttes antérieures n'ont pas tardé à être captées puis détournées par l'instauration du parti unique qui s'est empressé de secréter la pensée, le discours et la vision uniques, stérilisant dans presque tous les domaines, et en particulier dans le secteur éducatif, l'imagination, l'originalité et la créativité. C'est dans ce contexte, qui a duré plus de 25 ans, qu'ont été définies puis appliquées, en dehors de tout consensus, les orientations essentielles du système d'éducation et de formation du pays²

¹ Abou-Bakr, BENBOUZID, cité par Michel, QUITOUT, *Paysage linguistique et enseignement des langues au Maghreb*, éd. L'Harmattan, Paris, 2007, p. 132

² REMAOUN, Hassan, *École, histoire et enjeux institutionnels dans l'Algérie indépendante, Réflexions*, Alger, Casbah Éditions, n° 1, 1997, p 83.

2. La commission BEN ZAGHOU

La Commission de la Réforme du système éducatif a été confiée à M. Benzaghrou, et à pas moins de 160 spécialistes en relation étroite avec le domaine de l'éducation. Pour ce faire, on a tenté de calqué sur des modèles réussis dans le monde. On cite par exemple le Maroc et la Tunisie, pays limitrophes de l'Algérie, et dont le climat social et culturel présente des similitudes. Le système éducatif jordanien a été pris comme exemple, en tant que pays arabe, le seul à avoir réussi à se faire partie du programme des indicateurs de l'OCDE. Il est souvent cité comme un modèle de qualité. De plus, il a fallu à cette commission s'inspirer du système éducatif français, surtout au niveau organisationnel, gardant de ce fait ce lien historique existant depuis la période coloniale. En dernier lieu, deux autres systèmes ont fait l'objet d'étude comme modèle, le système japonais et coréen. En tant que puissances mondiales, une chose indéniablement liée à leur capacité à réformer l'école et y former un citoyen d'un monde en devenir.

La première mesure des spécialistes engagés dans cette réforme étant de faire une rupture avec les méthodes dites traditionnelles de l'enseignement ; emportés par l'engouement que connaît l'approche socioconstructiviste et son succès dans certains pays. Reflétée en pratique par l'application de l'approche par compétence.

En effet, ce qui caractérise l'approche par compétence est la centration sur l'apprenant, en mettant l'accent sur le développement des compétences de créativité, de collaboration, de communication et d'esprit critique. Bref, doter l'apprenant d'une autonomie.

« Mais, tout comme il est évident que l'élève est au centre de l'action éducative, il est également vrai que c'est l'élément humain, à savoir le personnel enseignant toutes catégories et tous niveaux confondus, qui est au centre de l'œuvre à mener ».¹

Les enseignants font l'objet d'une attention particulière parce que c'est à eux que revient l'application de ces aménagements. Et ce afin de booster leur performance en classe ; mais d'abord de les débarrasser des anciennes méthodes d'enseignement traditionnel révolu, recycler sa formation d'une façon à s'adapter avec les nouveautés de la nouvelle réforme.

¹ BENBOUZID, Boubekeur, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie, ONPS, 2006, p.10

3. L'apport de l'UNESCO dans la réforme

Dans ce contexte, il est évident de citer la contribution et l'appui de l'UNESCO à cette refonte de la pédagogie en Algérie. Disons accompagnement, soutien ou partenariat, chacun essaie de lui conférer un qualificatif qui lui sied. Profitant de cette entente avec les autorités algériennes, le Directeur Général Koïchiro Matsuura, signe lors de sa visite en Algérie, à l'invitation du Président de la République, en février 2001, un protocole d'accord avec le ministère de l'éducation.

Cet accord donne naissance au Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif en Algérie (PARE) en 2003. Dont les objectifs annoncés visent à renforcer les capacités des cadres algériens à assurer l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation des jeunes.

Il est également prévu dans ce programme la refonte de la pédagogie, la conception de nouveaux programmes répondant aux critères mondiaux en tentant de permettre aux enfants scolarisés de relever les défis du XXI^e siècle.

La rénovation des programmes devait s'étendre à proposer de manuels scolaires inédits, aux normes internationales. L'aide de l'UNESCO serait d'accompagner les tenants du secteur à mettre en place les cahiers de charge vu la faible expérience dont on dispose dans ce sens.

Cet accompagnement serait incomplet sans l'intégration du corps enseignant dans ce processus. Ils devaient faire l'objet d'une opération de recyclage de sorte à les préparer à enseigner avec les nouvelles méthodes. Cette formation ciblée doit être mise en place par le PARE.

Malgré les lacunes enregistrées, il faut signaler l'énorme aide technique considérable apportée par ledit programme. Le directeur du PARE, M. Noureddine TOUALBI-TAALBI, reconnaît la sensibilité du secteur en Algérie, et avoue avec amertume les difficultés qui les ont rencontrés, et qui ont enchaîné la fluidité de leur action.

« il va sans dire enfin, que la mue qualitative à laquelle aspire à présent l'Ecole algérienne et par-delà la complexité objective des moyens humains et matériels qu'elle suppose, n'est pas sans susciter quelques résistances, sinon même quelque hostilité de la part de tous ceux qu'angoisse, à titres divers, l'aventure du changement. »¹

¹ TOUALBI-TAÄLBI, Noureddine, *La Refonte de la pédagogie en Algérie*, UNESCO/ONPS, 2005, p. 27.

IV. NOTIONS DE LA REFORME

La réforme introduite en 2005 a dicté un ensemble de changement méthodique dans la conception générale de l'éducation en Algérie ; auquel on associe souvent le terme d'innovation.

« on emploie les termes réforme et innovation dans une acception synonyme, on a tendance à les confondre or les logiques de ces deux notions sont différentes. Certes, si le dénominateur commun des deux concepts est la notion de changement, le premier est un processus national, planifié, imposé [...] alors que l'innovation, comme le définit Bonami(1996) est le fait d'introduire de façon volontaire une pratique en vue d'une meilleure efficacité dans la réponse à un problème perçu ou vue d'une utilisation plus efficiente des ressources disponibles »¹

Pour simplifier ces deux notions indissociables, le terme de réforme réfère beaucoup plus à une acception générale, qui émane des autorités en vue d'améliorer le rendement de l'école. Tandis que l'innovation renvoie aux pratiques des enseignants qui doivent revoir leur méthodes et tentent de s'adapter aux exigences de la réforme.

Il est à rappeler les défis qu'on a relevés en optant pour cette réforme à savoir le souci d'améliorer la pertinence de l'enseignement face aux besoins de la société algérienne. Ceci induit une raison beaucoup plus sensible ; il s'agit d'augmenter la qualité du système éducatif. cette option souvent écartée du fait de l'importance accordée à la quantité de demande de scolarisation exprimée dans le pays depuis l'indépendance. Ces deux paramètres ne devaient pas empêcher le système de continuer sa démocratisation en vue de donner à chacun sa chance de réussite, c'est ce qu'on appelle l'équité.

A cela on rajoute d'autres facteurs d'ordre externe ; que le système éducatif doit cibler. En effet, dans un monde dévalant à toute allure, guidée par une mondialisation effrénée ; nos élèves doivent se munir d'une qualification élevés pour pouvoir concurrencer. Il s'agit d'augmenter l'efficacité externe du système éducation pour pouvoir répondre aux exigences d'un monde en perpétuel changement.

Pour ce faire, le système éducatif, en plus du programme, s'approprie une nouvelle notion : le curriculum. Ce nouveau dispositif devrait définir l'ensemble du parcours

¹ GUIDOUME, Mohamed, *Représentations et pratiques enseignantes dans une approche par compétences du FLE au secondaire algérien*, Thèse de doctorat, Université d'Oran, 2009/2010

d'apprentissage prévu. Il doit contenir le programme et des indications de son fonctionnement.

1. La notion de curriculum

Cette nouvelle réforme rénove le programme scolaire selon la perspective du curriculum. En fait, qu'est-ce qu'un curriculum ? de quoi est fait un curriculum ? Quelle est son utilité ? Quel rendement attend-on de son application ? Pour répondre à ces questions, définissons d'abord l'objet :

« Dans son acception anglo-saxon, le curriculum désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. »¹

A partir de cette définition on retient l'élément de base qui doit guider un curriculum : l'organisation et la programmation. Ces deux facteurs déterminent en gros ce qu'on veut obtenir et comment le faire. Ce qui nous permet de contrôler et calculer ce que nous attendons de tel ou tel enseignement/apprentissage. Mais qu'est-ce qu'on peut organiser :

« le curriculum est un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction : il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes, les matériels et les dispositifs relatives à la formation adéquate des enseignants. »²

En fait, tout en partant des objectifs jusqu'à la formation des enseignants. Un curriculum ne doit manquer aucun maillon de la chaîne éducative. Et pas seulement, l'adoption du curriculum, dépend de facteurs externes au pays. La mondialisation, la sortie du pays de l'économie dirigée vers l'économie du marché, ont obligé les autorités à s'y mettre dans ce qu'on appelle un projet de société:

« un curriculum national pourrait être compris de manière large comme un assemblage systématique de programmes et de pratiques pour éduquer la population d'un pays. »³

Le curriculum doit porter un projet d'école. Ce dernier reflète un projet de société. On parle alors de faire ancrer des comportements et des pratiques d'ordre social, culturel et civilisationnel qu'on attend d'un public scolarisé : c'est la contextualisation.¹

¹ MILED, Mohamed, *Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences*, in La refonte de la pédagogie, UNESCO-ONPS, 2005, p.126.

² D'HAINAUT, L, *Concepts et méthodes de la statistique*, Tome I, Labor, Bruxelles, 1983, p.125

³ HANSON, cité par GUIDOUME, Mohamed, *Op.cit*, p.33

L'intrigant dans le curriculum algérien, c'est qu'il a été conçu par des experts² étrangers. Porte-t-il vraiment ce qui caractérise la société pour laquelle il est destiné ? Reflète-t-il les valeurs nationales, culturelles et religieuses du milieu cible ?

Cela nous renvoie exactement aux démarches suivies lors de la préparation du curriculum. Ceci doit se faire soit en se référant à un profil d'élève qu'on veut avoir, soit à un profil *nostalgique*³ en suivant le cas et les traditions du pays dans le domaine. Et comme en Algérie l'expérience dans le domaine est restreinte, on a fait appel à l'UNESCO, qui a désigné un groupe d'experts pour accompagner le gouvernement algérien dans le processus du changement.

Ce changement est dicté par un contexte international très en avance, mais aussi d'ordre interne lié au rendement faible de l'école. Faire appel aux experts étrangers apporte de l'expertise confirmée dans la manière de faire ; ayant une vision plus claire de ce qui se fait autour du monde ; ce que exige un tel changement.

Toutefois, la logique participation⁴ n'a pas été respectée ou n'a pas été prise en considération. De nombreux chercheurs signalent le décalage entre l'aspect théorique du curriculum et la réalité à laquelle on l'a confectionné. Sinon, comment expliquer l'adhésion timide des enseignants à cette réforme ? Treize ans déjà, la plupart des enseignants ne savent pas par quel bout prendre leur matière. Pour clarifier davantage, nous avons jugé utile de fabriquer un questionnaire à un échantillon pour voir à quel point ils ont assimilé les transformations : l'approche par compétence, la pédagogie du projet, et d'autres détails.

¹ Voir : MILED, M 2005, PERRENOUD, PH, 2001

² Entre autres Xavier Roegers, Mohamed Miled

³ A la manière dont l'élaborateur et le groupe d'élaborateurs ont été eux-mêmes formés. MILED, Mohamed, Op.cit, p. 128.

⁴ Xavier ROEGERS distingue trois niveau dans la démarche de l'écriture des programmes : - une logique d'expertise. – une logique de projet et de participation de partenaires ayant des profils complémentaires : des enseignants, des inspecteurs, des experts, des directeurs d'écoles, des représentants des instances éducatives sont représentés dans ce processus pour deux raisons ; le principe d'adhésion et celui de l'efficacité. – le fait d'intégrer les apprentissages. Voir X, ROEGERS, *une pédagogie de l'intégration des acquis de l'apprenant dans l'enseignement*, De Boeck, 2004 ; *des situations pour intégrer les acquis scolaires*, De Boeck, 2003

2. L'approche par compétence

Cette nouvelle réforme a permis d'adopter une nouvelle méthode d'enseignement/apprentissage. Ce changement se fait dans l'objectif d'adapter l'école aux besoins de la société, surtout dans sa nouvelle orientation de l'économie du marché. On peut lire dans le plan d'action de la réforme du système éducatif algérien¹ :

- traduire à l'école les changements institutionnels, économiques, sociaux et culturels intervenus en Algérie au cours des dernières années, afin de permettre à l'école de mieux véhiculer les valeurs de tolérance et de dialogue, et de préparer les élèves à exercer leur citoyenneté dans une société démocratique ;
- permettre à l'école d'assurer au mieux sa fonction d'éducation, de socialisation et de qualification ;
- continuer la démocratisation de l'enseignement : le rendre accessible au plus grand nombre, et garantir à chacun des chances égales de réussite ;
- répondre au défi de la mondialisation de l'économie, qui requiert des qualifications de plus en plus élevées et de plus en plus compatibles aux exigences de mobilité professionnelle ; recourir aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) pour les apprentissages scolaires, et apprendre à utiliser celles-ci dans les différents secteurs de la vie active.

La lecture de ces orientations permet de comprendre que le déficit relevé par les décideurs à travers les valeurs de tolérance et dialogue qu'on veut désormais inculquer aux apprenants ; afin d'éviter un échec semblable à celui des années de braise qu'a connu le pays où l'école a été la première désignée comme responsable de l'intégrisme des jeunes de l'époque.

Le second point qui mérite une attention particulière est cette volonté de rendre l'école garante des choix économique du pays dans la façon de préparer le citoyen de demain à ce qui l'attend et adapter sa façon de vivre à celle qui domine dans le monde, à savoir la mondialisation.

L'approche par compétence se présentait alors dans le champ didactique comme garante des volontés politiques dans sa façon de rendre l'enseignement/apprentissage plus concrets et plus opérationnels. C'est aussi une façon de couper court avec les méthodes traditionnelles d'enseignement, en cherchant à mettre l'apprenant au centre des apprentissages et de ce fait le rendre beaucoup plus actif qu'auparavant. Ainsi, le nouveau programme du système éducatif algérien s'est bâti sur une nouvelle structure basée sur les compétences.

¹ Ministère de l'Education, *Plan d'action de la réforme du système éducatif algérien*, 2003

La notion de compétence dans ce programme revêt différentes formes et tailles ; desquelles nous pouvons citer celles dites macro ou transversales et micro dites aussi compétences disciplinaires ou de base. En d'autres termes, le présent programme s'articule autour de compétences transversales qui sont communes dans toutes les matières à enseigner. Donc toutes les matières s'entendent à développer les mêmes compétences transversales au même temps de développer des compétences qui leur sont propres (disciplinaires).

Adopter l'approche par compétence présente l'avantage de conformité et d'homogénéité au sein des composantes du même programme et donc un souci d'équité et d'égalité des chances pour tous.

3. Concepts nouveaux du programme

Le nouveau programme a été aussi une cible de ces changements réformistes en termes de concepts et notions selon la logique de l'approche par compétence ; car, en plus de véhiculer désormais tout enseignement/apprentissage, en misant sur la centration sur l'apprenant comme cheval de bataille; nous devons distinguer certaines nouvelles notions qui font leur entrée dans cette réforme.

Le premier concept à citer est le référentiel. Il s'agit en fait des grandes lignes des orientations pédagogiques et épistémologiques ; mais aussi une définition des compétences et des situations-problèmes. Le deuxième concept est le programme. Il s'articule sur deux ou trois compétences terminales par année tout en précisant les objectifs d'apprentissage, les ressources à exploiter ou encore les critères d'évaluation des compétences disciplinaires. Le troisième concept est le manuel ; qui représente une des situations d'apprentissages conformes au programme et des situations d'intégrations que chaque apprenant pourra en fin d'année résoudre.

D'autres concepts font leur apparition dans ce nouveau programme, formant son ossature ; desquels nous citons la notion de compétence, que nous venons d'expliquer brièvement, à savoir la compétence transversale, la compétence terminale et la compétence disciplinaire. Auxquelles nous ajoutons la situation d'intégration, la situation d'apprentissage et les éditions.

Nous sommes particulièrement intéressés par la notion de situation d'intégration qui présente un point culminant de ce que l'enseignant a dispensé comme enseignement et ce que l'élève a appris ; mais aussi de par son caractère évaluatif par rapport à une compétence terminale :

« La notion de compétence terminale est articulée de manière étroite à la notion de situation d'intégration, ou de situation «cible» (Roegiers, 2004). En effet, nous avons vu que la compétence terminale est ancrée dans l'évaluation. »¹

La situation d'intégration se présente donc dans ce programme de français à la fin de la séquence comme moment idéal de réinvestir les acquis. Il s'agit d'articuler et mobiliser les ressources cumulées durant les situations d'apprentissages pour tenter de résoudre une situation-problème pour pouvoir juger de l'avancement des apprenants.

Une des notions clés qu' a apporté cette nouvelle réforme des programmes et celle de profil d'entrée ou de sortie qui constitue un objectif majeur qu'on cherche à réaliser tout au long d'une année scolaire à travers l'enseignement/apprentissage d'une discipline donnée. La notion de profil est intimement liée à celle de l'évaluation dans la mesure où évaluer est rattaché à un référent de profil attendu de l'élève.

Le profil de sortie ou Editions correspond à ce qu'on appelle Objectif terminal d'intégration (OTI). C'est une sorte de macro-compétence d'une discipline ou une famille de discipline que l'on cherche à atteindre à la fin d'un cycle d'études. En d'autres termes, le concept Editions doit se formuler sous un ensemble de démarches à opérer par l'élève : communiquer un message, résoudre un problème, etc.

V. LA REFORME ADMINISTRATIF DU SYSTEME EDUCATIF

La nouvelle réforme n'a pas seulement touché le côté pédagogique, elle s'étend au niveau organisationnel du secteur aussi. Ce niveau a été revu de fond en comble. On commence par l'instauration de l'enseignement préscolaire, en passant par le staff administratif qui dirige le ministère et les établissements scolaires. Une réorganisation structurelle est également prévue pour l'enseignement secondaire. Enfin, de nouveaux dispositifs d'évaluation ont été instaurés. Evaluation ne veut pas dire seulement les apprentissages mais le rendement général du secteur.

Cette nouvelle structuration est en conformité avec la réforme qu'on vient de mettre en place. L'enseignement secondaire est le plus touché dans ce changement. Souffrant par le passé de dysfonctionnement et des réajustements inappropriés ; il a été temps d'aller vers le problème fondamental : la politique éducative.

¹ ROEGERS, Xavier, *l'APC dans le système éducatif algérien*, In la réforme du système éducatif, p.69

Deux autres domaines ont été réorganisés : l'enseignement supérieur et le domaine de la formation professionnelle. Deux pistes complémentaires de l'école : les lauréats du bac se dirigent vers l'université, le cas échéant la formation professionnelle est là pour préparer les jeunes à l'acquisition des compétences techniques pour exercer un métier.

L'évaluation a été aussi l'objet de profondes transformations. De nouveaux dispositifs ont été mis en place pour permettre, d'une part, d'évaluer le rendement du système scolaire en général, et d'évaluer les apprentissages des élèves d'autre part.

1. La réorganisation du secteur

La nouvelle réforme exige de réunir toutes les conditions nécessaires à sa réussite. L'une d'elle est bien évidemment le cadre administratif du secteur. A travers des décrets exécutifs le panorama des cadres et leurs qualifications ont été revus en vue d'en obtenir un meilleur rendement répondant aux défis relevés.

La première mesure est de doter chaque direction d'un secrétaire général chargé d'assurer une responsabilité administrative conséquente à un directeur d'éducation. Et ce afin d'alléger les tâches de ce dernier, qui se consacre désormais à l'aspect pédagogique ; auquel on attribue cinq services :

« Chaque direction de l'éducation comprend cinq services : de la programmation et du suivi, de la scolarité et des examens, des personnels et de la formation, des finances et des traitements, des activités culturelles et sportives et de l'action sociale. Ces services sont structurés en trois à cinq bureaux selon le volume des tâches assurées. »¹

La seconde mesure concerne la gestion des établissements scolaires. Les directeurs d'établissements sont recrutés sur concours internes où seuls ceux qui remplissent certaines conditions liées à la qualification et l'expérience de gestion peuvent y participer.

Il s'agit en fait d'exiger un niveau de qualification élevée pour la nomination ou désignation dans un poste administratif. Un diplôme universitaire et une expérience dans la gérance sont deux piliers sur lesquels la tutelle compte relever le niveau de l'administration pour mieux s'adapter avec la nouvelle réforme.

¹ DECRET EXECUTIF N° 90-174, 2008

2. L'enseignant, la mutation

Le métier d'enseignant et sa place dans le système éducatif algérien a été aussi l'objet de changements profonds qui ont touché à la qualité professionnelle de son action. Il faut rappeler dans ce sens la tendance qui caractérisait le système éducatif auparavant en délaissant à peu près la dimension qualitative des enseignants ; obligé de répondre à la forte demande de scolarisation, les autorités n'ont pas été exigeants envers les qualifications dans le recrutement.

La nouvelle réforme initiée en 2003 a vu l'exigence d'un diplôme universitaire pour décrocher un poste d'enseignant ; et ce afin de mettre en place un processus de professionnalisation du métier d'enseignant donc en vue en exigeant un bac +3 pour ceux du primaire et C.E.M et un bac +5 pour un poste au lycée ; et un stage de formation au cours de l'emploi.

« La formation initiale de personnels enseignants dans notre pays s'alignera sur la tendance mondiale qui veut que les enseignants de tous les cycles soient dotés de connaissances et de compétences de niveau universitaire »¹

La loi de 2008 stipule que tout enseignant doit procéder à un stage de formation sur les deux volets théoriques et pratique. Le défi majeur derrière réside dans le fait de vouloir couper court avec les anciennes pratiques d'enseignement traditionnel. Et comme cela est indiqué le volet théorique s'acquiert en salle alors que le volet pratique doit se faire dans un stage encadré par des enseignants chevronnés.

Et malgré une bonne volonté des responsables en vue de professionnaliser les profils des enseignants et leur permettre d'approfondir leurs connaissances de la discipline enseignée, des savoir-faire pédagogiques, le processus accuse des lacunes et manque sommairement à son objectif. De nombreux chercheurs² mettent l'accent sur le consensus qui doit y être entre les deux secteurs de l'éducation et de l'enseignement supérieur pour affiner un profil bien structuré de l'enseignant.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, *Formation des formateurs, perspectives d'avenir*, p.24

² Zoubida RABAHI SENOUCI et Nouria BENGHABRIT REMAOUN, « Les futurs enseignants à l'épreuve du terrain », *Insaniyat / إنسانيات* [En ligne], 65-66 | 2014, mis en ligne le 31 août 2016, consulté le 28 mars 2017.
URL : <http://journals.openedition.org/insaniyat/14900> ; DOI : 10.4000/insaniyat.14900

Pour conclure

A la fin de ce chapitre qui s'est porté sur un bref rappel historique du système éducatif algérien, et ce depuis l'indépendance à nos jours. Nous rappelons la difficulté d'analyse et d'investigation qui entoure l'objet d'étude. La complexité de l'élément examiné réside dans les facteurs disparates qui le composent.

Parmi les facteurs, nous citons la mainmise du politique qui s'insère souvent pour décider ce qui convient ou non dans le domaine de l'éducation nationale. Une option souvent jugée dépassée et contre productive.

Une grande partie de ce chapitre a été consacrée à la dernière réforme en date. Nous avons essayé de citer tous les éléments qui ont contribué à sa mise en place, tout en rappelant les difficultés qui l'ont freinée ou l'obligé à dévier. Nous avons à la fin établi un bilan pour mettre en évidence les solutions qu'elle a pu apporter, mais aussi les cas de dysfonctionnement qui ont été déclarés.

On cite volontiers le cas des enseignants qui ont du mal à assimiler les nouvelles orientations à adopter l'approche par compétences. Car malgré l'insistance de la tutelle, les formations de recyclage au profit des formateurs, ceux-ci accusent toujours un retard considérable entre l'aspect théorique proposé dans les nouveaux programmes et l'aspect pratique de leur action pédagogique.

En outre, les changements qui surgissent à la tête du ministère influent parfois négativement sur les réformes en en faisant reculer l'avancement. La résistance par d'anciens réflexes de conservation idéologique et culturelle auxquels font face certains ministres, Nouria Benghabrit en est un bon exemple, freinant l'évolution des réformes et semant le doute dans les intentions réelles derrière ces aménagements. La propagande lancée par certains médias, la prise de position de certaines personnalités enveniment davantage la situation.

La résistance au changement a toujours caractérisée la relation entre l'école et la société.

DEUXIEME CHAPITRE

L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE DANS LE SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN

Préambule

Dans ce chapitre, et après avoir survolé le système éducatif algérien dans le précédent, nous allons en un aperçu historique aborder l'enseignement/apprentissage du FLE. Ce survol débute par un regard sur le statut qu'on confère à cette langue depuis l'indépendance à nos jours.

Ensuite on accorde une partie de ce chapitre aux méthodes d'enseignement et aux contenus proposés. Mais la plus grande partie sera accordée à son statut actuel. Ce qui nous amène à aborder le cas de notre étude, à savoir la classe de 1^{ère} année, afin de mettre la lumière sur le programme sous l'influence de l'approche par compétence. Sur ce, certains concepts clés ont été brièvement expliqués, à l'image de l'entrée par profil qui regroupe, à son tour, un certain nombre notions.

Il a été, également, dans ce chapitre, question de procéder à une présentation minutieuse et détaillé de l'organisation de ce programme de 1^{ère} A.S ; nous citons par exemple les projets didactiques et pédagogiques, les chapitres d'études, etc.

En outre, les activités d'apprentissage ont été aussi sujet d'étude et d'analyse dans leur forme comme dans leur objectif. Que ce soit celle de compréhension, de l'oral ou de l'écrit ; ou d'expression dans ces deux facettes ; ou encore celles des faits poétiques.

Le dernier élément de ce chapitre est bien une fenêtre sur les dispositifs d'évaluation ; leurs formes comme leurs objectifs sont l'objet de la dernière partie de ce chapitre ; dans lequel on se penche d'une façon succincte les différents types à l'instar de l'évaluation diagnostique, formative ou certificative.

I. FLE, PARCOURS DES MUTATIONS

L'enseignement du français dans le système éducatif algérien a fait l'objet dès l'indépendance à des rectifications constantes ; une mouvance touchant presque tout : statut, méthodes d'enseignement. Sans fondement parfois certains changements ont été appliqués sur ordre politique que didactique, et où le français a été à tort considéré comme un rempart devant la récupération d'une indépendance culturelle.

En un laps de temps record, le français passe de la première langue du pays, à langue seconde 1963, puis en langue étrangère 1976, traduisant ainsi le chaos des décideurs qui voulaient, coûte que coûte, arabiser le pays. Or, on ne peut facilement dicter de tels changements sans mûres réflexions, et sans que ce tournant n'ait de graves répercussions sur le pays.

Certains vont même affirmer que l'arabisation à marche forcée imposée par le pouvoir en place avait un goût autoritaire en vue d'éliminer leurs adversaires : « *Les enjeux en étaient idéologiques, mai aussi économiques: il s'agissait pour les arabisants de prendre les places occupées par les francisants, au besoin en créant chez eux une mauvaise conscience fondée sur le lien langue française/France/colonisateur* »¹

En écartant le français du premier plan de la scène linguistique, en optant pour l'arabisation, ce processus ne répond pas à un fondement pédagogique et n'est pas bâti sur une analyse exhaustive des problèmes scolaires, mais tout simplement relève de la spéculation sur la question linguistique, en voulant éliminer un clan et le substituer par un autre :

« *Dans l'esprit des réformistes, l'arabisation est utilisée, par sa dimension symbolique, comme un moyen privilégié de pression et de manipulation sociales. Son "ésotérisme", selon Liberté, "servira opportunément l'œuvre de mystification de l'ensemble, mesure de protection magique qui viendra en renfort de la décision politique d'excommunication de l'altérité linguistique jugée de nature néocoloniale" »*²

Toutefois, l'échec de cette politique linguistique se révèle au grand jour, à la reconnaissance même des hauts responsables du pays. On a beau se voiler des années durant, les piètres résultats de nos élèves ne laissent personne indifférents. Pire encore,

¹ G, GRANDGUILLAUME, *La francophonie en Algérie*, éd. CNRS, Paris 2004, p.76

² Lamria, CHETOUANI, *Débat sur l'école en Algérie*, CAIRN NFO, p. 10

l'algérien devient un analphabète trilingue¹, qui parle un mélange de l'arabe, du français et du berbère sans se faire comprendre.

Cet analphabétisme trilingue tire son origine de la politique ambiguë prônée par les réformistes. Le français continue à occuper implicitement une place prépondérante ; alors que le discours officiel continue à réclamer l'arabe comme langue du pays. Une situation critique vécue par les élèves dès leur jeune âge en constatant une disparité frappante entre les dires et les réalités pratiques. Cela a provoqué une crise identitaire aigue pour une génération entière.

1. Chronologie des orientations et programmes

Après 130 ans de monopole absolu sur le marché linguistique en Algérie, le français, une fois l'indépendance acquise, a fait l'objet primordial du chantier des réformes du système éducatif engagé par le pouvoir en place. L'école constitue un enjeu majeur sur laquelle mise les décideurs pour harmoniser les visions. Unifier les rangs passe par la langue ; où le français doit laisser la place à l'arabe dans la scène linguistique, du moins officiellement.

La première mesure des instances gouvernementales chargées, guidées par A. Taleb arrive en 1963, sous forme d'instructions ministérielles, en marquant une distance par rapport au français en vue d'algérianiser les contenus et programmes d'enseignement. Et où l'arabe est introduit à raison de 10h par semaine. Le français continue de bénéficier de son statut de la langue première d'enseignement à raison de 30h par semaine.

Le texte littéraire est un instrument en vogue à l'époque par dans l'enseignement/apprentissage du français. Il est considéré comme un outil central de l'étude de la langue, dans sa lecture en vue d'en saisir le sens, dans son analyse lexicogrammaticales comme activités langagières. L'héritage de l'ancien système éducatif français était toujours perceptible, vue l'impossibilité d'en faire table rase ; mais le défi relevé

En somme, le système éducatif algérien relève de nouveaux défis ; où le français doit véhiculer des pensées modernes et des techniques afin de former l'algérien de demain.

Toutefois, certains textes littéraires ont disparu de l'enseignement du français en raison de leur caractère colonial confirmé. Les responsables tenaient à éliminer tout écrit

¹ El Watan, le 07/09/2011

idéologiquement marqué pour éviter le sentiment de sympathie envers l'ordre colonial que peut procurer chez l'apprenant-récepteur :

« C'est ainsi que les anciens programmes ont été reconduits mais expurgés des textes littéraires trop marqués idéologiquement, véhiculant des modes de pensée capitaliste ou à caractère colonial nettement affirmé. La diversification des supports et le souci d'ouverture sur la culture universelle conduira à l'introduction de la littérature « étrangère » ».¹

L'étape suivante marque un tournant audacieux dans le système éducatif algérien. Le nouvel aménagement de 1974 voit la création d'un technicum à deux paliers : moyen et secondaire. De plus, suite à un processus planifié d'arabisation : 1964 arabisation totale du cours préparatoire 1 ; 1967 arabisation totale du cours préparatoire 2 ; 1972 création de classes arabisées où les enseignements sont dispensés en langue arabe uniquement ; le français perd son monopole de langue d'enseignement. On commence dès lors à parler de « langue étrangère ».

Avec la promulgation de l'Ordonnance du 16 avril 1976, portant organisation de l'enseignement et de la formation, et la publication du décret présidentiel portant sur la nouvelle organisation de l'enseignement secondaire, qui n'a jamais été appliqué mais qui marque une rupture avec le français, devant dorénavant être enseigné officiellement en tant que langue étrangère. Cette rupture est officiellement affirmée comme suit :

« des transformations significatives dans le programme d'enseignement : enseignement du Coran, de la morale islamique, de la littérature arabe et de la philosophie musulmane. Surtout, l'arabisation fut l'objet d'une attention soutenue de tous »²

Pratiquement, le FLE devient une matière à enseigner pour un objectif fonctionnel, à visée technico-scientifique, en vue de permettre aux apprenants d'acquérir des compétences de compréhension/expression, à l'écrit comme à l'oral ; pour pouvoir aborder une communication et pouvoir consulter des documentations à caractère scientifique.

Par l'installation du Haut Conseil du contrôle et du suivi de l'arabisation, l'instruction de 1981 redéfinissent les objectifs de l'enseignement du français langue étrangère en

¹ T, Bouguerra, *Didactique de français langue étrangère dans le secondaire algérien*, éd. O.P.U, Alger, 1991, p. 80

² A, Taleb, *Op.cit*, p. 131.

insistant sur le volet linguistique comme élément essentiel de l'acquisition d'une langue syntaxiquement et lexicalement correcte.

« On assiste donc à un rééquilibrage après les excès de la période précédente. Plus question d'ignorer la spécificité de la langue écrite même s'il ne s'agit pas pour autant de lui rendre la primauté. L'oral reste la forme de base du discours mais l'écrit est particulièrement propice à la mise en place de démarches autonomes et il est essentiel de reconnaître le caractère global et multiforme de la communication. C'est encore la référence au même concept qui justifie l'intégration harmonieuse, dans le processus d'apprentissage, des quatre aptitudes fondamentales. »¹

La notion de communication comme objectif principal dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, et du FLE en particulier est minutieusement élaboré dans les orientations et programmes 1983. Le français, même s'il bénéficie d'un traitement spécifique, dû à sa particularité de langue d'enseignement des matières scientifiques, doit être traité comme les autres langues vivantes enseignées au pays.

- a- « L'enseignement du français vise la maîtrise d'un outil linguistique c'est-à-dire un outil de communication.*
- b- Il doit aussi permettre l'accès à des savoirs spécifiques.*
- c- Comme discipline d'enseignement, il contribue à la formation générale de nos élèves, à leur épanouissement et à leur ouverture sur le monde. »²*

Les orientations et programmes de 1992 sont un prolongement des précédents. L'objectif principal de l'enseignement/apprentissage du FLE reste inchangé, à savoir la maîtrise de langue afin de pouvoir prendre honorablement part à une communication orale et écrite. Le contenu à enseigner doit impérativement permettre à l'élève de se doter de certains savoirs, savoir-faire et techniques pour communiquer.

- *Accéder à une documentation diversifiée en langue française.*
- *Utiliser le français dans des situations d'enseignement (cours magistral, pratiques et dirigés, conférences de méthodes ...etc.) en prenant une part active à l'assimilation de l'information scientifique, (en prenant des réfléchir pour réutiliser les connaissances enregistrées dans des situations diverses).*
- *Prendre conscience dans des situations d'interlocution concrètes ou de lecture des dimensions informatives, argumentatives et littérairement marquées des textes écrits*

¹ D, Chini, **Cité par Dalila, ABADI**, *Pouvoir de l'image et signification du texte en FLE : Vers une analyse sémiotique des manuels scolaires du secondaire algérien*, Thèse de Doctorat, sous la direction de Fodhil, DAHOU, et Laurent, KASHIMA, Université de Batna, 2011/2012, pp. 19-20.

² Programme du français (1983), secrétariat d'état à l'enseignement secondaire et technique, direction des enseignements. Alger.

*ou oraux, que ces textes traitent de phénomènes, de faits ou d'événements, décrivent des objectifs, des lieux ou des personnes*¹

Ainsi le programme du français de 1995 est structuré en projets didactique dont les finalités sont de faire acquérir à l'élève les compétences fondamentales de la langue. On s'intéresse désormais à ses capacités intellectuelles. Il est appelé à mobiliser le côté cognitif avec tout ce qu'il recèle comme ressources.

2. Le programme de la dernière réforme

La nouveauté du nouveau programme par rapport aux précédents c'est de repenser la logique qui fonde l'école ; à savoir de passer d'une logique d'enseignement vers une logique d'apprentissage. En un mot, c'est de centrer le processus sur l'apprenant.

Pour ce faire, trois éléments constitutifs guident les concepteurs du programme du français: la linguistique de l'énonciation, l'approche communicative et l'approche par compétence. Sans pour autant délaisser la pédagogie par objectifs, tout en délimitant davantage ceux-ci. La pédagogie du projet sera aussi reconduite, du fait de sa compatibilité avec la notion d'intégration que favorise l'approche par compétence. Mais avec une nouvelle subdivision : le projet didactique et le projet pédagogique.

A première vue, ce nouveau programme insiste sur deux objectifs clés, l'autonomie de l'apprenant et l'option pragmatique des apprentissages. Dont la visée principale de l'apprentissage du français est d'initier les apprenants à une éducation d'une citoyenneté responsable et active en développant chez eux un esprit de critique et de jugement mais aussi d'affirmation de soi.

Ces finalités dessinées par le nouveau programme du français doivent se traduire à l'issue de l'enseignement secondaire sur les apprenants. Ils auront donc :

- *Acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux et littéraires ;*
- *Utilisé la langue des des situations d'interlocution pour différents buts en prenant compte les contraintes de la vie sociale ;*
- *Exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de compte rendus, de rapports ;*
- *Adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias ;*

¹ Ministère de l'éducation nationale, *programme du français 1995*, ONPS, p.6

- *Produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position) ;*
- *Appréhendé les codes linguistiques et iconique pour en apprécier la dimension esthétique.¹*

A partir de là, on saisit la portée transversale que doit véhiculer le français. Ce qui renvoie à l'essence socioconstructiviste du nouveau programme. on met l'accent sur le rôle des interactions dans et pour l'environnement social humain. Il en ressort aussi la dimension pragmatique que doit acquérir l'apprenant par la maîtrise du français : un intérêt particulier pour les différents types d'écrit dont il a besoin surtout dans son prochain cursus universitaire.

Il n'est pas exclu aussi l'apport des NTIC, ces outils dominants de notre ère ; et où l'apprenant est en contact permanent. Par ce nouveau programme du français on cherche à lui inculquer la notion de critique et de jugement envers les médias et de ne pas succomber au charme de sa tentation sans se faire sa propre idée.

L'aspect esthétique, le développement du sens de l'appréciation, des discours et des images sont aussi des qualités à acquérir.

On note en guise de conclusion la focalisation sur le développement des quatre compétences de la langue ; à savoir la compréhension de l'oral et de l'écrit, et l'expression orale et écrite. Où chaque compétence est divisée en capacités à installer chez l'apprenant. La capacité peut se faire en objectifs d'apprentissage.

II. Le programme de 1^{ère} A.S sous l'approche par compétence

Etant devant l'évidence du choix de l'approche par compétence, l'enseignement/apprentissage du français en Algérie est entré dans une nouvelle ère. On s'y trouve presque poussé par différents facteurs. Le facteur interne réside dans le caractère obsolète de nos méthodes et habitudes scolaires, trop en retard pour répondre et prendre en charge nos élèves. Le facteur externe réside dans le besoin d'inscrire le système éducatif en général, et du français en particulier dans cette forme de

¹ Ministère de l'éducation nationale, *projet de programme*, 2005, Op.cit, p.5.

*mondialisation éducative*¹ qui gagne en crédit, et s'impose comme un choix de réussite garantie.

*« Une entrée par les compétences (ou par intégration) : Elle prend appui sur la délimitation des compétences utilisant ou mobilisant un ensemble de ressources (des savoirs, des savoir-faire et des savoirs-être) dans une discipline donnée, afin d'effectuer une tâche complexe comme la résolution d'un problème ou la production d'actes communicatifs. Elle se réclame essentiellement de la théorie constructiviste situant les savoirs dans l'expérience et le vécu de l'apprenant qui permettent ainsi d'expliquer le processus d'appropriation de ces savoirs dans un contexte qui lui est stimulant et motivant. »*²

Le programme de français sort de son *immobilisme*³ pour s'inscrire dans une dimension constructiviste qui appelle à intégrer les savoirs dans un usage social pour gagner en motivation. Cet apprentissage prend forme dans les compétences de compréhension et d'expression, le cas de la langue justement, qu'on vise à développer chez l'apprenant ; qui se font à travers la résolution d'une situation-problème. De ce fait, la compétence devient ce savoir-agir qui consiste à mobiliser :

*« un ensemble de ressources cognitives, affectives, motrices, conatives(ou des "combinaisons", "orchestrations" de savoir, savoir-faire attitudes, schèmes d'action, routines...) [...] pour faire face à une famille de situations-problèmes (réaliser des tâches complexes, significatives, fonctionnelles, résoudre des problèmes authentiques, réaliser un projet) »*⁴

L'intégration des compétences est un point nodal sur lequel s'articule l'enseignement/apprentissage du français. Intégrer c'est « établir des liens entre les apprentissages afin de pouvoir résoudre des situations complexes, en mobilisant des connaissances et des savoir-faire acquis. »⁵

¹ Par ce terme composé de deux mots mondialisation/éducation, nous faisons référence à cette tendance qui prend forme dans les réformes des systèmes éducatifs et qui cherche à copier un modèle réussi. On se trouve donc devant un type dominant sur le lequel fonctionne la majorité. Ce type basé sur le curriculum et l'approche par compétence se répand et devient mondial.

² MILED, Mohamed, *Op.cit*, p.129

³ Dans le chapitre précédent, en parlant de l'approche structuraliste dans l'apprentissage où on apprend la langue pour la langue.cet immobilisme renvoie au code écrit ou oral qu'on apprend sans pouvoir s'en servir dans la vie sociale.

⁴ PAQUAY, L, CARLIER, Gh, COLLES, L, et HYUNEN, A-M, *L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain, 2001, p.15

⁵ ROEGERS, Xavier, 2006, *Op.cit*, p.26

Pour le faire, l'enseignant est appelé à dispenser différentes activités d'apprentissages où l'apprenant acquiert ses savoirs et connaissances. Ensuite, il devra concevoir des situations complexes¹ à résoudre par l'élève : il y a intégration si ce dernier arrive à *trouver par lui-même, parmi les savoirs et les savoir-faire qu'il a appris, ceux qui doivent être mobilisés pour résoudre la situation*².

Suivant cette logique d'intégration, achever les contenus du programme n'est pas une priorité. L'importance est donc accordée à l'installation des compétences essentielles pour que l'apprenant puisse aborder l'année suivante. Or, ces compétences sont correctement installées si elles permettent à l'apprenant de transférer ses connaissances et ses savoir-faire dans des situations concrètes de la vie réelle.

Le profil est un ensemble de traits caractéristiques que doit avoir un élève. En arrivant au lycée pour sa première année, il doit avoir acquis des compétences à l'oral ou à l'écrit lui permettant de³ : de distinguer différents types de textes à l'oral, à savoir argumentatif, narratif, descriptif ou explicatif. Reformuler ou produire complètement un court énoncé des mêmes types. A l'écrit, il doit être capable de distinguer un texte argumentatif des autres types, tout en étant apte à retrouver dans ce même texte des énoncés narratifs, descriptifs ou explicatifs. En production, l'élève doit avoir des compétences dans l'argumentation : rédiger pour convaincre, étayer une thèse par des arguments, des exemples et des explications ; traduire une image en énoncé argumentatif.

Ce profil idéal qu'on cherche à retrouver chez l'élève à l'entrée de première année secondaire de français accorde une priorité aux capacités argumentatives. Cela reflète l'importance que revêt ce procédé à l'école comme dans la vie sociale. Ce procédé a aussi une nature transversale qui dépasse le français comme langue et matière d'enseignement/apprentissage pour toucher les autres matières : en mathématiques, en sciences naturelles, physiques ou autres souvent l'élève est appelé à argumenter et à convaincre ; dans la vie sociale aussi.

¹ Appelées aussi situations d'intégrations

² ROEGERS, X, *Ibid.*, p.27

³ Ministère de l'éducation nationale, p. 6

Au cours de cette année, on doit mener l'élève à « *produire un texte oral/écrit sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en mettant en œuvre un modèle étudié.* »¹

Au terme de cette année on aura un élève capable de :

- Interpréter des discours écrits/oraux en vue de les restituer sous forme de résumés à un (des) destinataire(s) précis ou d'exprimer une réaction face à ces discours.
- Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et l'enjeu visé.
- Produire des textes oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, exprimer un point de vue ou bien raconter des événements fictifs ou en relation avec le vécu.

Ces trois compétences visées dans ce programme de première A.S, sont incluses dans une progression annuelle et cohérente selon la logique du projet.

les compétences à installer, et qui correspondent à trois projets didactiques. A chaque projet didactique, l'enseignant est appelé à développer une compétence, suivant une progression pédagogique cohérente, caractérisé par l'unité de type de texte à étudier et à la différence des apprentissages. Dans un même projet, on retrouve des séquences d'apprentissage ; où chacune est divisée en activités. L'activité d'apprentissage est liée à des objectifs précis, que l'enseignant doit formuler et proposer un cheminement adéquat à sa réalisation.

III. LES NIVEAUX D'ORGANISATION DU PROGRAMME

Le présent programme est organisé en suivant une logique à deux niveaux de progression. D'un côté, les apprentissages sont regroupés dans cheminement appelé projet didactique. Il est découpé en séquences d'apprentissage ; où chacune est formée d'activités d'apprentissage.

Chaque activité d'apprentissage vise une compétence donnée ; tel que la compréhension ou la production, en se basant sur des objectifs prédéterminés à l'avance par l'enseignant.

Le programme prévoit une batterie de choix des connaissances et savoirs destinés à l'apprenant. L'enseignant en choisit ceux qui correspondent au niveau de la classe et les objectifs qu'il veut atteindre.

¹ Ministère de l'éducation nationale, p.7

D'un autre côté, le projet pédagogique à réaliser par les apprenants en groupe et qui vise à compléter le projet didactique. Ce qui constitue la situation d'intégration précédemment mentionnés. Celui-ci est choisi par les apprenants eux-mêmes et discutés et se réalise en parallèle de l'avancement dans le projet didactique.

1. Le projet didactique

Le programme actuel est composé de trois projets didactiques. Le premier comprend deux subdivisions appelées intentions communicatives :

La première est exposer pour donner des informations sur divers sujets, ayant comme objets d'étude les textes de vulgarisation scientifique. Les apprentissages devront se dérouler dans une séquence. A ce niveau on en retrouve trois : - la première séquence est intitulé « contracter des textes » ; la deuxième « résumer à partir d'un plan détaillé », alors que la troisième « résumer à partir d'une intention de communication.

Tandis que la deuxième intention communicative vise à « dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre » ; dont l'objet d'étude est l'interview. Elle est présentée sous deux séquences : la première intitulé « questionner de façon pertinente ; alors que la deuxième est « rédiger une lettre personnelle ».

Le second projet didactique se présente sous une seule intention communicative, à savoir « argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue », où l'objet d'étude se résume au discours argumentatif. Deux séquences d'apprentissage sont proposées : d'une part, organiser son argumentation ; d'autre part, s'impliquer dans son discours.

Le dernier projet progresse en suivant deux intentions communicatives. En premier lieu, c'est de relater un évènement en relation avec son vécu, où le fait divers est l'objet d'étude en deux séquences : - « relater objectivement un évènement » et « s'impliquer dans la relation des évènements ». En second lieu, c'est de relater un évènement fictif. La Nouvelle est l'objet d'étude en trois séquences : -« organiser le récit chronologiquement », « déterminer des forces agissantes » et « enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des dire ».

En somme, trois grandes unités d'apprentissages où cinq types de textes seront étudiés : le texte explicatif, l'interview, le texte argumentatif, le fait divers et la Nouvelle.

2. Le projet pédagogique

Le programme actuel du français stipule qu'à côté du projet didactique, un autre type de projet doit être mené ; c'est le projet pédagogique. Cette pédagogie trouve son origine chez John Dewey, Ovide Decroly et Célestin Freinet et le courant de l'Education nouvelle. En effet, il s'agit d' :

« une forme de pédagogie dans laquelle l'apprenant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. Le moyen d'action de cette pédagogie est fondé sur la motivation des élèves, suscitée par l'aboutissement à une réalisation concrète, traduite en objectif et en programmation. »¹

L'approche constructiviste a eu son influence sur la notion du projet. Piaget et son courant ont consolidé le fondement théorique de cette notion, et souligne que cette pratique favorise l'activité du sujet [apprenant]. Le courant cognitiviste a participé de son côté à l'élaboration de cette pédagogie :

« Cette pédagogie démontre que c'est en confrontant ses conceptions antérieures avec de nouvelles informations que l'apprenant les transforme et s'approprie vraiment les nouvelles connaissances. Un élève, dans un contexte d'apprentissage par projet, doit puiser dans son environnement, orienter son questionnement, mettre en relation de nouvelles connaissances avec les connaissances qu'il possédait, interagir avec les autres, [...] La pédagogie cognitive met également l'accent sur la motivation qui constitue également une part importante dans l'acquisition des connaissances. Or, dans la pédagogie du projet, l'élève est motivé à élaborer le projet auquel il adhère. »²

Ce choix s'explique par la volonté des concepteurs de ce programme à valoriser l'autonomie et la maîtrise. Et pour ce faire, un projet doit selon Jean Pierre Boutinet³ tenir compte de données contradictoires, ce qui amène à gérer l'incertitude et la complexité des situations. De plus, cela incite les personnes concernées à développer leurs propres capacités. Il favorise également l'interaction avec le lien social. Il permet aussi d'explicitier les intentions et donc de clarifier la pensée.

La méthode suivie est empruntée à Pierre Goguelin⁴ ; dont la réalisation se fonde sur sept étapes :

- *Rendre manifeste le cadre du projet*

¹ BOIRON, Michel, le français dans le monde, disponible sur <https://www.fdlm.org/fle/article/337/innoboiron.php>

² ARPIN, Lucie, CAPRA, Louise, *note de lecture*

³ BOUTINET, Jean Pierre, in Sciences Humaines N°39 mai 1994, disponible sur http://tecfa.unige.ch/perso/lombardf/ped_projet/index.html

⁴ GOGUELIN, Pierre, In Dossier Projet, in Sciences humaines, N°39 mai 1994 p.31

- *Rendre manifeste les grands axes d'intérêt du projet*
- *Réunir l'information*
- *Réaliser la synthèse*
- *Rechercher des solutions*
- *Amener le choix et la décision*
- *Préparer la mise en œuvre*

L'importance du projet pédagogique dans ce programme est qu'il permet de compléter le projet didactique, et d'y constituer une situation-complexe où l'enseignant aide les apprenants à y intégrer leurs acquis. C'est important aussi parce qu'il permet la notion du transfert et donc la socialisation de l'école.

Le premier projet à réaliser durant cette année s'intitule « Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée ». au final, les élèves présenteront des panneaux dans lesquels se trouvent des informations sous forme de textes accompagnés des documents iconiques. Ils sont appelés aussi à exposer certains points oralement.

On accorde à sa réalisation trois étapes, à raison de 5 à 6 heures en classe pour organiser les groupes, choisir les thèmes, les ressources, le plan du travail, le suivi de la réalisation et la présentation du travail final. Ce travail ne commence qu'à partir de la deuxième séquence du projet didactique, le temps qu'il faut pour les apprenants afin de s'initier au type de texte, et avoir des connaissances préalables pour se lancer.

Le deuxième projet qui consiste à « Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions ». Celui-ci s'introduit à la fin de la première séquence. Ce type à proprement dit n'est étudié en projet didactique ; qui porte sur l'argumentation d'une façon générale, mais cela offre un moment idéal pour l'apprenant de découvrir un autre type de l'argumentation et devra y participer. L'important est que l'élève se sert d'arguments propres à lui, adapter sa lettre à son destinataire, et donc choisir un registre de langue adéquat, s'initie à ce type de lettre qui peut lui servir dans la vie réelle. A la différence du premier projet, l'élève est invité à présenter un travail personnel.

Le dernier projet revient à « écrire une petite biographie romancée » ; dans lequel sont appelé à choisir un personnage célèbre sur qui ils vont écrire une biographie retraçant sa vie avec tout ce qu'elle recèle comme évènement marquant. La réalisation débute à la deuxième partie du projet didactique, la Nouvelle, et après que l'apprenant ait un minimum de connaissances sur comment relater des évènements. Au final, l'élève ou

le groupe doivent réaliser le projet en organisant le récit chronologiquement, retenir les évènements marquants.

On note que les trois projets à réaliser visent une production écrite au final. C'est le critère de réussite de la réalisation, parce que c'est évaluable sur trace. On signale aussi la surcharge que cela crée entre deux types de progressions, didactique et pédagogique. La surcharge des classes empêche le professeur à tout contrôler ce qui peut constituer une faiblesse pour cette pédagogie. L'emploi du temps des élèves aussi n'est du moins : il y a d'autres matières aussi, et d'autres projets à réaliser et cela peut constituer un handicap et provoquer le désintérêt.

« La pédagogie du projet peut être mise au service d'un programme axé sur le développement des compétences dans cette perspective, mais elle n'est pas garante en soi du souci explicite de développer des compétences. Ce n'est donc pas parce qu'on réalise un projet que l'on fait des apprentissages significatifs. »¹

Cette pratique n'est pas synonyme de réussite de l'enseignement/apprentissage du FLE. Le contexte algérien avec toutes les contraintes liées à l'application et la réalisation de cette pédagogie n'est pas prêt à faire l'exception. De grandes difficultés rencontrent les enseignants, liées à la conception, le suivi et la réalisation des projets².

IV. LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE

Après avoir abordé les grandes unités qui forme le programme du français en première année secondaire, à savoir les projets en deux dimensions et les séquences qui les forment ; il convient d'aborder la plus petite unité de progression : les activités d'apprentissages.

On note de passage l'origine cognitiviste et socioconstructiviste de cette notion. C'est parce qu'une activité d'apprentissage se doit d'attiser les structures cognitives et déclencher le mécanisme intellectuelle de l'apprenant pour une acquisition progressive des connaissances. Une activité doit aussi avoir un sens pour l'apprenant et c'est en construisant un exemple de sa vie réel que cela l'intéresse et le motive.

Une activité correspond à un ensemble d'actes coordonnés visant un ou des objectifs précis. Cela peut se faire en une séance d'une heure de temps, comme cela peut varier

¹ MEIRIEU, Philippe, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Ed. E.S.F, Paris, 1995, p. 41

² Dans la deuxième partie nous développons encore en quoi cette pédagogie n'a pas fonctionné comme programmé.

jusqu'à deux ou trois heures. La nature de l'activité, les objectifs tracés, le niveau des élèves peuvent allonger ou raccourcir sa durée.

L'enseignant est le premier responsable de la planification, préparation et l'accomplissement de celle-ci. Le programme lui confère le choix parmi un ensemble limité de thèmes, support, matériel, temps, et objectifs à atteindre. A condition d'inscrire les activités dans un continuum relatif à la séquence.

Elle peut faire l'objet d'un travail sur l'oral ou l'écrit, en compréhension comme en production, et peut s'allonger sur des structures syntaxiques, lexicales, discursives ou thématiques.

1. Les activités de compréhension : oral et écrit

Les activités de compréhension se font sur l'écrit et sur l'oral. Dans une même séquence, l'enseignant est obligé à proposer une activité de compréhension de l'oral, qui se fait généralement sur écoute et qui vise à développer la compétence de l'apprenant à écouter, comprendre et analyser un document sonore. Cette activité se fait en une séance généralement d'une heure de temps, répartie en moment.

Le premier moment de cette activité est souvent consacré à l'éveil de l'intérêt de l'élève qui prend cinq minutes maximum ; et vise à stimuler et attirer l'attention de l'élève. Il doit avoir une relation avec l'activité.

Le deuxième moment est consacré à l'explication de l'activité, expliciter les objectifs et le déroulement. Dans lequel l'enseignant distribue un questionnaire. Les questions proposées doivent aborder tous le document et proposer à la fin une synthèse.

Le troisième moment sera consacré à l'écoute du document sonore. L'écoute peut se faire sur trois fois suivant la capacité des élèves. A chaque écoute on attribue une consigne. Ceci peut se faire en individuel ou au collectif.

A l'écrit, la compréhension se fait en cinq étapes. D'abord, éveiller l'intérêt de l'élève semble crucial. Ensuite, anticiper le sens du texte dans ce qu'on appelle l'étude du para texte, où l'apprenant essaie de formuler des hypothèses sur le texte : genre, thème abordé, public cible ; et ce à partir de l'image du texte (titre, nombre de paragraphes, source, ponctuation spécifique...etc). Puis, l'enseignant invite ses élèves à lire le texte avec un objectif précis : vérifier leurs hypothèses. La quatrième étape porte sur

l'analyse du texte où quatre aspects du texte seront investis : l'aspect typographique, l'aspect thématique, l'aspect linguistique et l'aspect discursif.

A chaque aspect une série de questions sera posée que l'élève s'investit dans le texte pour y répondre. Enfin, dans la dernière activité l'enseignant doit accompagner les apprenants à dégager une synthèse de tous les éléments précédemment abordés : cela se fait à travers un résumé, un texte lacunaire, un tableau à compléter ou autre ; et qui vise à rassembler le maximum d'informations et savoir-faire dans une seule activité.

La démarche proposée par les concepteurs emprunte à l'approche onomasiologique et sémasiologique, deux courants au sens contraire mais complémentaire : la première traite le sens d'une idée, une notion ou un concept pour étudier les expressions langagières ; tandis que la deuxième part du mot pour aller au sens.

Le programme délimite les capacités à développer et les objectifs d'apprentissage assignés. Ces deux éléments forment ce qu'on appelle la compétence.

Les compétences à développer pour cette première année en français sont regroupées dans le tableau¹ ci-dessous. Ils sont valables pour tous les types de texte à aborder : explicatif, interview, lettre personnelle, argumentatif, fait divers et la Nouvelle. L'enseignant a un choix indéterminé de contenus qui peuvent le servir à recouvrir les capacités assignées et ce jusqu'à ce qu'il atteigne ses objectifs.

Le choix des objectifs se fait selon la nature de la séance : compréhension de l'écrit ou de l'oral ; l'objet d'étude (le type de texte) ; du niveau des apprenants et du support choisi.

Capacités	Objectifs d'apprentissage
<i>Savoir se positionner en tant que lecteur/auditeur</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Définir son objectif de lecture (lire pour résumer, pour le plaisir, pour accroître ses connaissances...)</i> • <i>Adapter sa modalité de lecture à son objectif. (lecture littérale, inférentielle, sélective...)</i> • <i>Adapter sa modalité d'écoute à l'objectif.</i>
<i>Anticiper le sens d'un texte.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Exploiter les informations données par le professeur, avant écoute d'un texte ou exploiter les informations relatives au paratexte et à l'aire scripturale dans son ensemble en lecture, pour émettre des hypothèses sur le contenu du texte ou du message oral, sur la fonction du texte (narrative, argumentative...)</i>

¹ Ministère de l'éducation nationale, programme de français 1^{ère} année secondaire, pp.10-11

<p><i>Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication.</i> • <i>Repérer la structure dominante du texte oral/écrit.</i> • <i>Repérer les énoncés investis dans la structure dominante.</i> • <i>Repérer la progression thématique.</i> • <i>Retrouver les facteurs assurant la cohésion du texte.</i> • <i>Séquentialiser le texte écrit/oral pour retrouver les grandes unités de sens.</i> • <i>Regrouper des éléments d'information pour construire des champs lexicaux.</i>
<p><i>Elaborer des significations</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Identifier les informations contenues explicitement dans le texte.</i> • <i>Distinguer les informations essentielles des informations accessoires.</i> • <i>Expliquer les ressemblances ou les différences à plusieurs niveaux (emploi des temps, focalisation, diversité des énoncés : description, énoncés au style direct et indirect...).</i> • <i>Expliquer l'influence des constructions syntaxiques sur le texte.</i> • <i>Repérer les marques de l'énonciation.</i> • <i>Interpréter un schéma, un tableau ou des données statistiques.</i> • <i>Expliquer le rapport entre le linguistique et l'iconique.</i> • <i>Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai.</i> • <i>Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte.</i> • <i>Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.</i>
<p><i>Réagir face à un discours.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Se construire une image du scripteur ou du locuteur.</i> • <i>Prendre position par rapport au contenu.</i> • <i>Découvrir l'enjeu discursif.</i> • <i>Justifier la transparence ou l'opacité du texte.</i> • <i>Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier.</i> • <i>Juger du type de rapport que le scripteur/locuteur entretient avec le lecteur/auditeur.</i>

2. Les activités d'expression : oral et écrit

Les activités d'expression constituent un moment primordial d'intégration des connaissances. S'exprimer oralement ou par écrit se présente comme un moment clé aussi pour l'évaluation des acquis au cours de l'apprentissage. L'enseignant doit y consacrer toute l'attention qu'elles requièrent, en préparation, planification, pratique et évaluation.

La compétence cible du programme de 1^{ère} année secondaire en expression stipule que l'élève à la fin de l'année sera capable de produire oralement des textes en situations monologues ou d'interlocution pour donner des informations, exprimer un point de

vue ou bien raconter des événements fictifs ou en relation avec le vécu. A l'écrit, il sera capable de produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et l'enjeu visé.

A l'expression de l'oral, la compétence finale est la production de messages oraux en situation monolingue ou d'interlocution pour donner des informations, exprimer son point de vue ou raconter un événement. Il est à préciser que la production et la réception d'un texte à l'oral mobilise la même démarche d'un texte écrit.

Toutefois, les différences du changement du canal doivent être explicitées selon la posture. D'une part, en situation monologue, le programme stipule qu'on guide l'apprenant à ce qu'il acquière des capacités qui peuvent le servir à exposer : savoir comment annoncer le thème, adapter sa voix et ses propos à son auditoire, utiliser un registre relatif à l'oral, utiliser la gestuelle, soigner sa prononciation, éviter de lire à partir d'un support écrit. D'autre part, il faut aussi l'amener à savoir prendre part à une situation d'interlocution, et donc savoir établir le contact, tenir compte du statut de son interlocuteur, savoir maintenir une interaction ; manifester des réactions non verbales et savoir interpréter celles de son interlocuteur, respecter le temps de la parole et savoir reformuler ses propos pour éviter les contresens ou les incompréhensions.

A première vue, on remarque l'influence de la linguistique de l'énonciation sur la compétence à installer à l'oral et de la pragmatique à l'écrit. Ceci s'inscrit dans cette volonté de munir l'apprenant d'un outil linguistique performant à l'école ou en dehors.

3. Le fait poétique

L'actuel programme accorde aussi une importance au développement du goût de l'appréciation chez l'apprenant. En effet, l'enseignant est appelé à prendre en considération ce paramètre et doit de ce fait programmer une séance par séquence didactique au fait poétique. Sans se cloisonner dans un type précis, il a le choix de se servir de tout support qui pourrait stimuler le sens et la motivation de l'apprenant. Une primauté est accordée aux poèmes engagés ; sources de valeurs universelles de paix, d'amour ...etc.

Le français étant une langue poétique, ce genre est dominant comme un support de lecture ou d'expression. Mais surtout en tant que support d'expansion, d'ouverture et d'appropriation de la dimension culturelle de la langue cible. Même si celui-ci se

présente parfois « *comme un langage décalé, oblique, intransitif* »¹ ; il demeure un fait marquant de la langue, voire un passage obligé vers un enseignement/apprentissage efficient.

Le manuel scolaire est riche en textes poétiques ; on y retrouve pas moins de 8 supports poétiques de différents auteurs : Jacques Prévert, Victor hugo, J. Cocteau, J. De La Fontaine, B. Dylan, J. Supervielle. Maameri, Mohamed Dib, Jacques Prévert, Victor Hugo.

Ce qui manque par contre à ces supports, c'est bien la stratégie pédagogique adéquate à son enseignement/apprentissage. Or, le présent manuel les présente de la même façon que les textes en prose, avec le même rituel d'observation, de lecture et d'analyse selon une grille de questions ; alors que : « *chaque activité suppose une démarche particulière selon les objectifs qu'on lui assigne* »².

Il convient donc de préciser que le choix de ce support doit faire l'objet d'une compétence à développer chez l'apprenant, à l'image de son esprit critique, sa vision des choses. A partir de là, nous devons partir du sujet lecteur et non pas du texte poétique en lui-même :

*« Il serait dans ce sens plus cohérent de partir du sujet lecteur non de l'objet poème et de commencer par la lecture du poème avant de penser à la poésie comme histoire de formes ou comme modèles génériques ou rhétoriques. »*³

A vrai dire, un texte poétique présente un écart considérable avec la langue à enseigner/apprendre ; c'est pourquoi il s'avère difficile, voire impossible à l'apprenant de FLE de s'y mettre. Faudrait-il réfléchir à mieux présenter cet objet sous un prisme qui reflète au mieux ses apports linguistiques, culturels et éducatifs, en vue d'impliquer davantage le sujet apprenant.

V. LES DISPOSITIFS D'EVALUATION DES APPRENTISSAGES

L'évaluation est le cheval de bataille de la nouvelle réforme. En effet, tout doit être évalué : le système, l'école, l'administration, l'enseignant et l'apprenant. Pour ce faire, la tutelle a mis en place des dispositifs pour chaque compartiment. Pour ce qui nous

¹L, Collectif, Enseigner la poésie au lycée, Ellipses ,2004 ; p.99.

²Mina Sadiqui , In Actes du colloque "Enseignement du français: approches innovantes", Publication de l'AMEF et du SCAC/Avril 2011, pp.51-56)

³ Mina Sadiqui, *Op.Cit*,

intéresse, l'évaluation des apprentissages a fait l'objet de profondes transformations dans le but d'offrir à l'enseignant comme à l'apprenant un outil fiable :

L'essentiel est qu'elle vise des "objectifs terminaux d'intégration", autrement dit des savoirs et des savoir-faire, des schèmes d'observation, de décision et d'action mobilisables dans les conditions standards de la pratique enseignante. »¹

Cette synergie entre les apprentissages et l'évaluation est indispensable pour vérifier la conformité des enseignements. Il s'agit d'un élément révélateur pour jauger le degré des acquisitions des compétences. Evaluer une compétence en fait s'avère compliqué sauf si :

« le nombre de compétences doit être limité : 2 ou 3 par discipline et par année [...] les épreuves d'évaluation doivent elles-mêmes être constituées de situations complexes qui sont le témoin de la compétence [...]. »²

L'influence de l'approche par compétence et la pédagogie d'Intégration sur le programme du français semble se confirmer. Cet apport tire l'enseignement/apprentissage du français des méthodes traditionnelles suivies dans l'évaluation : *évaluer sur apparences, pour conserver une routine, évaluer pour noter...etc.*³

Pour bien faire, une évaluation doit se baser sur un critère. Le critère est un point que doit respecter l'élève dans sa production, et sur quoi il sera jugé. C'est ce que l'enseignant précise sous forme de grille entre un critère minimal ou critère de perfectionnement. L'importance d'une évaluation critériée est cruciale pour la prise en charge pendant les apprentissages. En effet, l'enseignant peut à travers les critères juger l'efficacité et le rendement de son action pédagogique et par la suite réguler, modifier, intensifier, proposer en vue de combler les lacunes.

Trois formes d'évaluation sont préconisées dans ce nouveau programme : l'évaluation diagnostique, formative et certificative.

1. L'évaluation diagnostique

¹ GATHER THURLER, Monica, PERRENOUD, Philippe, *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres ?*, in CAHIER No 26, 1988, p. 1

² ROEGERS, Xavier, *L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : est-il possible d'évaluer les compétences des élèves*, in La réforme du système éducatif, op.cit, p.110

³ GATHER THURLER, Monica, PERRENOUD, Philippe, *Ibid*, pp. 2-3

L'évaluation diagnostique est un ensemble d'activités visant à vérifier les pré requis des apprenants. Elle doit se faire à au début de chaque séquence d'apprentissage ; où une situation-problème est proposée aux apprenants afin d'avoir une idée sur leurs représentations et l'état de leurs acquisitions.

L'importance de cette évaluation est de connaître l'apprenant dans son niveau. Ce qui permet à l'enseignant de mettre en place un plan de formation à la base des résultats obtenus. Cela influe donc sur les objectifs à tracer et le contenu à proposer.

Une évaluation diagnostique est présente dans ce programme de 1^{ère} A.S à chaque chapitre d'étude ; à savoir cinq chapitres pour cinq tests diagnostiques. Elle peut se faire sur un support textuel, audio-visuel, affiche, etc. l'essentiel est qu'elle doit permettre de recueillir des informations sur les acquis.

2. L'évaluation formative

ce type d'évaluation prend une place prépondérante dans le processus d'enseignement apprentissage. Il s'agit en fait de gérer les différents contenus enseignés aux stratégies d'apprentissage dans leur articulation dynamique. Et de ce fait cela permet de s'informer sur l'acquisition et les effets de régulation que cela implique.

Cette forme d'évaluation s'inscrit dans une logique pédagogique devant permettre de s'assurer que les moyens de formation proposés, sont adaptés aux caractéristiques des élèves.

Selon G. Noizet et JP. Caverni¹, une évaluation formative permet d'obtenir une double rétroaction. Une rétroaction sur l'élève pour lui indiquer les étapes qu'il a franchies dans son apprentissage et les difficultés qu'il rencontre. Et une rétroaction sur le maître pour lui indiquer comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les obstacles auxquels il se heurte.

Elle tient son nom de la formation parce qu'elle s'exécute en cours d'unités d'apprentissage, où elle s'y trouve intégrée comme activité de repérages des difficultés d'apprentissage. Sur ce, l'enseignant pourrait prendre des décisions de remédiation, de différenciation pédagogique ou de réaménagement de la formation.

Dans ce sens, elle revêt une forme de pédagogie différenciée ; où toutes interactions entre élèves/maitre, élève/élèves, ou élèves/matériel pédagogique, sont des moments

¹ G, Noizet, JP, Caverni, *Psychologie de l'évaluation scolaire*, PUF, Paris 1978, cité par Guide méthodologique en évaluation pédagogique, MEN, novembre 2009, p60

propices d'évaluation et d'auto-évaluation, selon L. Allal¹, et constituent des moments d'adaptation de l'enseignement et de l'apprentissage, où la régulation se fait sur une base interactive de façon individualisée en cours d'apprentissage plutôt qu'une remédiation *a posteriori*.

Or, ce qui caractérise le présent programme et les moyens didactiques utilisés manuel et documents d'accompagnement, est l'absence des stratégies qui relèvent de l'évaluation formative à proprement dit. Une seule forme d'évaluation formative est disponible sur le manuel scolaire qui se base sur une seule forme de stratégie à savoir le questionnaire.

3. L'évaluation certificative

Ce type d'évaluation revêt un caractère sociale², ayant pour but de s'assurer que les caractéristiques des élèves répondent aux exigences du système éducatif. Elle intervient surtout après un certain nombre de tâches d'apprentissage, dans une séquence didactique, chapitre ou trimestre ; en vue de sanctionner l'effort fourni par l'apprenant par une note ou une mention devant situer celui-ci par rapport à ses camarades.

Une évaluation certificative découle deux sous-types : normative et critériée. Une évaluation est dite normative quand elle fait référence à la performance de l'élève dans une épreuve. Elle repose sur la notation comme mesure. Elle est critériée quand on compare la performance de l'élève à des critères établis. La grille d'évaluation d'une production écrite en est l'exemple concret.

Dans ce programme de 1^{ère} A.S, l'évaluation certificative est présente sous ces deux formes ; d'abord comme dispositif d'évaluation de la production écrite/orale que doivent accomplir les apprenants lors de chaque séquence didactique et dans l'évaluation des projets pédagogique. Les critères font référence à leur tour à deux catégories : ceux

¹ Linda, Allal, *Ibid*, p. 66

² MEN, Guide méthodologique en évaluation pédagogique, p.58

Pour conclure

Au terme de ce chapitre, consacré à une lecture du programme de 1^{ère} année secondaire et ses différentes composantes en passant par L'enseignement/apprentissage du FLE dans le système éducatif algérien depuis l'indépendance à nos jours. Nous avons accordé une attention particulière à la dernière réforme en date, essayant de ce fait de mentionner les grandes lignes de sa mise en place.

Ce chapitre a été un moment délicat de notre analyse sur le FLE et sa présence dans le système éducatif algérien ; la mouvance de son statut politique contradictoire à son omniprésence dans la vie sociale des algériens.

La question du programme actuel, son apport et l'impact de l'approche par compétence qui l'a caractérisé ; ont été aussi traité de façon analytique mais aussi critique vis-à-vis des choix pédagogique et pratique qui ont caractérisés sa mise en place.

Beaucoup de point restent en suspens ; notre étude est en manque d'espace et de temps pour traiter certains en détail. On cite à titre d'exemple celui de l'évaluation sur lequel nous nous sommes peu penchés.

Il en reste quand même d'affirmer que le présent programme manque beaucoup d'harmonisation entre son volet théorique et la pratique des enseignants en classe. Beaucoup d'activités sont loin d'être enseignées comme l'approche par compétence le préconise.

La question de centration sur l'apprenant est toujours un objet recherché et jamais atteint. La pratique enseignante accuse un retard considérable par rapport à ce qui se fait dans le monde de l'enseignement/apprentissage.

La pratique de l'évaluation pédagogique ou sociale en est aussi victime. La plupart des enseignants éprouvent de difficultés énormes à la pratiquer correctement et en tirer le maximum de profit.

TROISIEME CHAPITRE

PRESENTATION ET ACTIVITES DU MANUEL SCOLAIRE DE PREMIERE ANNEE SECONDAIRE :

Préambule :

Le présent chapitre est dédié à l'analyse du manuel scolaire de 1^{ère} A.S. étant le seul document officiel de l'institution, il reflète ce que les concepteurs du programme ont voulu transmettre avec la façon convenable. Cette analyse doit donc nous permettre de l'évaluer à sa juste valeur ; de la première de couverture jusqu'à la quatrième en passant par le contenu didactique, pédagogique ou scientifique.

Sur ce, nous nous intéressons dans un premier temps à sa présentation de façon générale ; jusqu'à revenir aux premiers pas de sa confection. Nous analysons au même temps ses fondements théoriques, suivis d'un regard détaillé sur son organisation.

Ensuite, nous passons au contenu didactique, qui englobe les activités de lecture, avec tout ce qu'elle recèle comme textes, genre et méthodes. Les activités d'expression écrite ou orale, mais aussi celles de l'évaluation diagnostique, formative ou certificative.

Il est également question de s'intéresser aux activités complémentaires du manuel ; à l'image des exercices, les feuilles de route des projets pédagogiques à réaliser, les faits poétiques ou autres.

En outre, loin de nous contenter d'une analyse descriptive, nous faisons recours à une évaluation objective à travers des grilles. Ceci doit toucher tous les compartiments du manuel, et vise à mieux rendre compte des forces et faiblesses du document en question.

Enfin, le dernier élément de ce chapitre consiste à analyser l'impact du manuel scolaire sur les pratiques enseignantes. Car il s'agit du seul document officiel qui donne des détails sur la façon idéale de mettre en pratique le programme.

I. PRESENTATION DU MANUEL

Le manuel scolaire est un document, qui subsiste malgré le grand saut technique et technologique que connaît le monde. Sa conformité avec les programmes et les approches adoptées est une obligation. Cet outil reflète à peu près la vision des concepteurs sur les contenus et démarches mais aussi l'application idéale du programme d'enseignement. Qu'est-ce qu'un manuel ? Dans le dictionnaire encyclopédique de l'éducation qu'il s'agit d' :

« ...instruments qui assument des fonctions pédagogiques diverses bien que complémentaires. Ils ne jouissent d'ailleurs pas du même statut réglementaire et leur mode de financement n'est pas assuré de façon identique. »¹

Le présent manuel est le fruit d'efforts conjugués de part et d'autre. La nouvelle réforme n'a pas manqué d'y consacrer un effort consenti pour le mettre en adéquation avec ce qui se fait dans le monde ; et ce en collaboration avec l'UNSECO.

Cette collaboration a donné naissance à une nouvelle génération de manuels scolaires. Un manuel qui cherche à se frayer un chemin dans un monde en devenir en adoptant les préceptes du nouveau programme et lui être conforme, et donc répondre aux objectifs de la nouvelle réforme.

Dans sa nouvelle quête, le manuel endosse de nouvelles postures, délaissant de côté son ancienne dimension de contenus, pour embrasser celle des enjeux. Il devient donc un document à enjeu politique, social, culturel et éducatif.

Un enjeu politique, parce qu'il est garant de diffuser les idées de l'institution qui le commandite. Un enjeu économique parce que la confection, l'édition et la publication du manuel représente un budget et crée un marché au chiffre non négligeable. Un enjeu social dans la mesure où il doit être représentatif des valeurs sociales et sociétales de son public cible. Un enjeu éducatif ou scientifique parce qu'il doit véhiculer un certain nombre de savoirs, savoir-faire et savoir être.

Suivant cette ligne de l'enjeu scientifique et éducatif, c'est en grande partie ce qui détermine l'efficacité du manuel ; chose qui se joue sur la cohérence et l'équilibre de ses composantes d'un côté. D'un autre côté, un manuel est efficace lorsqu'il aborde des sujets d'actualité, présente des informations à l'exactitude scientifique prouvée tout en essayant de le mettre en conformité avec la situation d'apprentissage visée et le public cible.

¹ Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Ed. Nathan université, 2^{ème} édition, Paris, 1998, p.669

De ce fait, nous prenons un exemple concret pour voir de plus près dans une analyse détaillée les notions abordées. Cela serait le manuel de 1^{ère} A.S Lettres, parce qu'il s'agit de notre terrain d'expérience. Nous allons l'aborder dans son volet technique et théorique en vue de comprendre l'essence de ses fondements ; pour passer ensuite à son organisation, en abordant en détail chaque composant.

1. Fondements théoriques du manuel de 1^{ère} A.S

Le manuel scolaire de 1^{ère} année secondaire, Lettres, a vu le jour dans le système algérien durant la saison 2005/2006 ; date du lancement de la dernière réforme éducative du pays. Il est le fruit de la collaboration de trois auteurs¹, qui affirment dans l'Avant-propos que le présent document :

«[...]répond au nouveau programme de français par la prise en compte des principes méthodologiques, pédagogiques et des contenus. Il vous propose une articulation cohérente entre les différents domaines de la communication (par l'écrit, par l'oral, par l'image).²

Le nouveau programme de français pour la première année secondaire, et de ce fait le manuel scolaire fait de la communication un objet central de l'enseignement/apprentissage du FLE. Ainsi le présent outil pédagogique est doté de textes, des situations d'oral et des images qui concourent pour amener l'apprenant à une maîtrise de la notion de la communication dans tous ses états. Tout en accordant une importance particulière à la notion d'énonciation en posant des questions sur³ :

- *le contexte d'énonciation (lieu, temps de l'allocution),*
- *les modalités d'inscription du locuteur et de l'allocutaire dans l'objet-texte,*
- *l'opacité ou la transparence d'un texte,*
- *le degré d'objectivation du discours,*
- *La focalisation (sur l'objet, le locuteur, l'allocutaire),*

Sur ce, les textes du manuel suivent un même cheminement d'analyse, en partant de l'observation qui se fait sur le para texte, en essayant d'anticiper le sens du texte, sa typologie, tout en mobilisant ses acquis. Ensuite, l'analyse se fait selon un questionnaire, qui vise différents niveaux du texte, grammatical, lexical ou discursif. Le présent manuel nous oriente dans le choix du type de résolution de la tâche, en indiquant quand

2. Organisation du manuel

Le manuel scolaire de 1^{ère} A.S est organisé selon un système de projets didactiques. On distingue facilement les trois projets qui le composent selon une indication spéciale qui se

¹ DJILALI, Keltoum, IEF, BOULTIF, Amal, PES, LEFSIH, Allel, PES

² Manuel scolaire de Première année secondaire, ONPS, p, 2

³ Programme 2005, ONPS, p. 8

trouve dans chaque début de projet. Une nouvelle subdivision s'affiche à chaque projet, selon l'intention communicative visée.

On peut par exemple noter que le premier projet est formé de deux intentions communicatives : *exposer pour donner des informations sur divers sujets* et *dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre* ; qui en fait trois types de discours : le texte de vulgarisation scientifique, l'interview et la lettre personnelle.

Le deuxième projet est fait selon une seule intention communicative ; *argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue*, qui se limite à un seul type de discours : le texte argumentatif.

Le troisième projet, à l'image du premier, est aussi fait selon deux intentions communicatives ; *Relater un évènement en relation avec son vécu* et *Relater un évènement fictif*, qui représentent deux types de discours : *le fait divers* et *la nouvelle*. Le tableau ci-dessous résume comme suit :

Projets	Intentions communicatives		Types de discours
Projet I	1. <i>Exposer pour donner des informations sur divers sujets</i>	2. <i>Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre</i>	La vulgarisation scientifique L'interview La lettre personnelle
Projet II	1. <i>Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue</i>		Le texte argumentatif
Projet III	1. <i>Relater un évènement en relation avec son vécu</i>	2. <i>Relater un évènement fictif</i>	Le fait divers La nouvelle

Chaque intention communicative est composée de séquences didactiques. On retrouve 3 séquences dans la première partie du premier projet, ayant le discours de vulgarisation scientifique en points commun ; et deux séquences dans la deuxième partie, une pour l'interview et la seconde pour la lettre personnelle. Quant au texte argumentatif, on retrouve deux séquences. Le dernier projet, scindé en deux intentions communicatives, dont la première est donnée en deux séquences, alors que la deuxième en trois séquences. Cela fait quand même 12 séquences didactiques, réparties en 5 intentions communicatives, le tout en trois projets. Cela donne le tableau suivant :

Intentions communicatives	Séquences	Intitulés
<i>Exposer pour donner des informations sur divers sujets</i>	Séquence 1	Contracter des textes
	Séquence 2	Résumer à partir d'un plan détaillé
	Séquence 3	Résumer en fonction d'une intention de

		communication
<i>Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre</i>	Séquence 1	Questionner de façon pertinente
	Séquence 2	Rédiger une lettre personnelle
<i>Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue</i>	Séquence 1	Organiser son argumentation
	Séquence 2	S'impliquer dans son discours
<i>Relater un évènement en relation avec son vécu</i>	Séquence 1	Relater objectivement un évènement
	Séquence 2	S'impliquer dans le relation d'évènements
<i>Relater un évènement fictif</i>	Séquence 1	Organiser le récit chronologiquement
	Séquence 2	Déterminer des forces agissantes
	Séquence 3	Enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des « dire »

II. ACTIVITES DIDACTIQUES DU MANUEL

Pour ce qui est de l'aspect didactique du manuel, on distingue différentes activités qui se rapportent à la compréhension/expression de l'écrit, la compréhension/expression de l'oral et l'évaluation diagnostique, formative ou certificative.

Cela concerne donc ce qui doit se faire en situation d'enseignement/apprentissage dans les cinq types de séances proposées. On insiste surtout à mettre la langue écrite et orale de façon complémentaire.

De plus, on se limite pas à présenter le texte à lire ou l'image à commenter tout court ; on va parfois jusqu'à préciser la pédagogie à mettre en œuvre pour mener une activité, selon des icônes graphiques, pour indiquer à l'enseignant que l'activité en question se fait à titre individuel, en binôme ou en groupe.

Parfois, certains sujets sont suivis d'un prolongement, au-delà de la leçon, sous forme d'une recherche documentaire à effectuer comme un devoir à la maison ; et ce afin d'inculquer aux apprenants l'idée de poursuivre à construire leur apprentissage de façon autonome.

Aussi, remarque-t-on des indications du genre « *Faites le point* », « *Savoir-faire* », censé revêtir une forme de synthèse à retenir par l'apprenant à la fin de chaque activité, ce qui permettrait des connaissances théoriques et pratiques sur un type de discours donné.

1. Activités de l'écrit

Le manuel offre un large choix de textes pour la compréhension de l'écrit. Ainsi, on retrouve 6 textes pour les trois premières séquences proposés à la lecture, soit 18 textes au total, dont les textes de la première séquence se situent entre les pages 5 à 25 ; les textes de la deuxième

séquence entre les pages 26-42 ; et les textes de la dernière séquence entre 43-59. Les deux dernières séquences du projet, on retrouve 3 textes pour chaque séquence, 6 au total ; les pages 67-81 et 82-91.

Le deuxième projet, on retrouve huit textes proposés en activité de lecture dans les deux séquences qui forment le dit projet. Ils se situent dans les pages allant de 97-117.

Le dernier projet, on compte 17 extraits, relatifs au fait divers, 13 dans la première séquence entre la page 121 jusqu'à la page 133 ; et 4 textes dans la seconde séquence à partir de la page 134 jusqu'à la page 143.

L'autre partie du projet, consacrée à la nouvelle, on compte 14 textes ; dont 5 pour la première séquence à partir de la page 151 jusqu'à 165 ; 3 pour la deuxième séquence qui débute à la page 166 et se termine à la page 170 ; et 6 textes pour la dernière séquence située entre la page 171 et la page 188.

En gros, la même méthode d'analyse est proposée pour la majorité des textes. Une pratique qui commence par une activité d'observation du para texte, afin de guider l'apprenant à dégager les éléments qui forment le contexte et le co-texte de sa réception. C'est ainsi qu'il lui sera demandé d'émettre des hypothèses sur le sens du texte. La deuxième activité à respecter en lecture est l'analyse selon un questionnaire préétabli par les concepteurs du manuel pour chaque texte, qui vise à tester la compréhension de l'apprenant après avoir lu. Ces questions tournent autour de quatre niveaux de compréhension : le niveau typographique, le niveau thématique, le niveau linguistique et le niveau discursif. A la fin, on propose une activité d'écriture sous forme d'expression écrite, le plus souvent un résumé à faire sur le texte lu.

D'autre part, on note la richesse des textes proposés en termes d'auteurs choisis. Pour le côté algérien, la présence des textes des écrivains comme Mohamed Dib, A. Djebbar, T. Djebbar, T. Djaout, etc. des auteurs français à l'image de A. Daudet, J.J. Rousseau, J. Verne, E. Zola, H. de Balzac, G. Flaubert, G. de Maupassant etc. et des américains, desquels on cite E. Hemingway, Mark Twain, E. M. Cioran, A. E. Poe. Un italien Dino Buzzati, et d'autres à l'image de Nazim Hikmat, Camara Laye, G. G. Marquez, E. Carles.

2. Activités de l'oral

Pour l'oral on distingue deux activités de compréhension et d'expression. La première activité proposée se trouve dans la page 21, en situation d'expression pour la première séquence, dans

laquelle un tableau est dessiné, suivi d'une indication qui demande aux apprenants de lire et commenter et achevée par une synthèse.

la deuxième activité que contient le manuel est aussi relative à l'expression, qui compte pour la deuxième séquence du 1^{er} projet. C'est un schéma qui représente le processus de produits laitiers. L'indication qui l'accompagne invite les apprenants à expliquer oralement le processus, puis de le faire par écrit.

L'activité d'expression orale, proposée à la troisième séquence, sous forme de consigne à demander aux apprenants de donner un nom intrigant de quartier, village ou ville et l'expliquer à ses camarades. Cette troisième séquence est munie à la fin d'une deuxième activité d'expression orale, sous forme de BD de QUINO¹, suivez d'un questionnaire où on leur demande de comparer, de montrer, d'expliquer et d'écrire.

L'expression orale proposée dans la séquence de l'interview est une simple question qui se rapporte au texte abordé en lecture, une sorte d'interview avec l'humoriste Smain, dans laquelle on leur demande de dire oralement ce qu'ils gardent comme image de Smain. Une autre activité est proposée dans cette séquence dans la page 78, sous forme de BD de Quino aussi, où il est demandé de montrer, distinguer, imaginer. La deuxième séquence aucune activité d'oral n'est donnée.

On retrouve une nouvelle activité d'expression orale dans le projet relatif au texte argumentatif. Il s'agit d'une photo représentant un homme en train de lire sur un siège de train. Cela marque une continuité avec le texte abordé dans la compréhension de l'écrit. Un questionnaire accompagne l'image, où l'on demande à l'apprenant d'observer, dégager, expliquer mais aussi d'exprimer son point de vue ; ce qui cadre justement avec le type de discours étudié. Dans la page qui suit, 103, deux questions sont proposées où l'on peut lire « expression orale », en relation avec le texte qui occupe le haut de la page abordant le thème de tauromachie ; demandant à l'apprenant d'exprimer son point de vue oralement sur le thème général du sujet abordé :

« *Quelle place les animaux occupent-ils dans la vie des hommes ?*

Considérez-vous que l'on fait assez pour les protéger ?² »

Une autre image est donnée pour l'expression orale dans la même séquence, sous forme de caricature, censé amené l'apprenant à se rendre compte d'un phénomène social et économique

¹ Quino, *Gente En Su Sitio*, éd. Lumer

² Manuel de première année secondaire, série Lettres, p. 103

qui touche les pays du tiers monde, en l'occurrence la falsification, pour en tirer une leçon morale.

Pour la séquence du fait divers, on propose dans la page 130 un tableau à grille à remplir par l'apprenant pour ensuite en faire un fait divers à produire oralement. C'est une activité qui selon les concepteurs aide à inculquer aux apprenants la façon de construire un fait divers en passant par un tableau.

Dans la deuxième partie du dernier projet, de la nouvelle, on propose une activité d'expression d'oral pour chaque séquence. Pour la première, il s'agit d'un BD, dans la page 162, où il est demandé d'imaginer et de dégager une signification. La deuxième, à la page 174, il s'agit d'un dessin du célèbre bédéiste algérien Slim représentant personnage au visage louche, suivi d'une inscription. Où on demande sous forme de deux questions de tirer des remarques et de retrouver le problème posé. La dernière activité d'expression orale que contient le manuel, est un BD célèbre de Carabal, intitulé *Les gosses*, à la page 181, où on demande d'abord de décrire les personnages, puis d'identifier les niveaux de langue employée, et enfin, de Séquentialiser en schéma narratif.

Bref, nous notons la présence de 14 situations d'expression orale dans le présent manuel, soit deux de plus que le nombre de séquences didactiques. Il s'agit en gros de documents iconiques, des images, des tableaux, et des BD, parfois de simples questions. On note de ce fait, la complexité de certaines situations proposées. Connaissant le niveau des élèves, certaines documents ne cadrent pas avec le niveau réel des apprenants.

3. Activités d'évaluation

Le manuel scolaire de 1^{ère} A.S, accorde une place importante à l'activité d'évaluation. Pas moins de 20 activités, entre évaluation diagnostique, formative et certificative. Celle dite formative est la plus représentée par 10 situations, suivie des deux autres 5 chacune.

Ainsi, chaque séquence débute par une activité d'évaluation diagnostique, qui se fait à travers une activité de lecture. Le présent document propose 5 fois, soit le même nombre des intentions communicatives visées, que nous retrouvons dans les pages 6-68-98-122-152 du manuel. Les deux premières proposent des textes, la troisième un ensemble de phrases dont la situation-problème est d'en faire un compte rendu. La quatrième, ce sont des notes que l'apprenant devra transformer en un fait divers. La dernière est un récit non achevé, où on retrouve le début de l'histoire et la fin, que l'élève va compléter.

L'évaluation diagnostique est une situation-problème à résoudre ; censée permettre à l'enseignant de tester les connaissances de l'apprenant et connaître son vrai niveau par rapport à l'apprentissage visé.

Au beau milieu d'un projet, s'introduit l'évaluation formative, qui se fait sur un support écrit, à raison d'une activité pour chaque séquence, dans le but d'éviter le cumul des lacunes pour l'apprenant.

A raison de deux séances par intention communicative, on la retrouve dans les pages 22-33-42-76-104-111-133-138-164-182. A la différence des textes proposés à la lecture, ceux de l'évaluation formative sont proposés avec un questionnaire (pp. 138, 111, 42, 22) uniquement, avec moins de questions que d'habitude, mais souvent accompagné d'une activité d'expression écrite ; parfois un exercice de reconstitution de forme (pp. 133, 33); un texte à compléter (pp. 104, 76 ou à résumer (p. 164), ou une grille pour en faire un récit (p. 182).

On remarque dans ce sens la centralité du texte comme mode de fonctionnement, avec une diversification notable des activités à résoudre allant du questionnaire, en passant par la reconstitution de forme, le texte à compléter, le résumé ou la grille.

Etant une activité centrale dans l'approche par compétence, le manuel n'omet pas de lui accorder une primauté remarquable et lui consacre un soin particulier, que ce soit en nombre conséquent ou soit en types de résolution.

Enfin, l'évaluation certificative a été une activité centrale dans ce manuel. On lui consacre cinq activités tout au long du document. On la retrouve à la fin de chaque intention communicative ; c'est-à-dire deux fois dans le premier projet, une seule fois dans le deuxième et deux fois dans le troisième. Son emplacement est ainsi pour permettre à l'enseignant d'intégrer les ressources acquises pendant l'apprentissage dans une situation-problème.

La première activité dans ce manuel se trouve dans la page 57, dans laquelle on propose un texte et un questionnaire visant l'essentiel des connaissances qui doivent être retenues dans l'étude du texte de vulgarisation scientifique ; à l'image de la progression thématique, le nom spécifique/générique, l'expression de la cause/conséquence, les marques de l'énonciation et à la fin le plan du texte. Une activité d'expression écrite est aussi proposée en complément d'évaluation, dans laquelle on demande à l'apprenant de résumer le texte au quart de sa longueur.

La deuxième activité d'évaluation certificative se trouve dans la page 90, où on propose des répliques à une interview en désordre avec le célèbre basketteur Tariq Abdul Wahad, que l'apprenant devra rétablir la forme d'abord, puis de retrouver les questions qui ont été posées pour les réponses, puis de la présenter sous sa forme finale et d'y proposer un titre. Cette activité est complétée par une expression écrite : réaliser une interview avec un professeur du lycée afin d'améliorer la compréhension entre les élèves et les professeurs.

Une troisième activité est proposée dans la page 116, à la fin du deuxième projet. Il s'agit d'un texte argumentatif, sur les relations entre le sport et la télévision. A travers ce débat, on cherche à démontrer à l'apprenant les deux facettes, positive ou négative, de la télévision sur le sport et inversement. Le questionnaire qui l'accompagne insiste en primauté sur le niveau discursif du texte argumentatif. Tout en accordant une certaine importance à d'autres niveaux, que ce soit linguistique et thématique.

Ensuite, une activité d'expression écrite est proposée à la fin ; dans laquelle on demande à l'apprenant de rédiger une lettre ouverte au président de la fédération d'un sport en particulier sans préciser lequel, pour protester contre le fait que certains événements sportifs ne sont diffusés que sur des chaînes payantes. Sans ajouter des indications ou une consigne pour montrer la voie à suivre par le scripteur.

A la fin de l'étude du fait divers on propose la quatrième évaluation certificative dans ce manuel. Il s'agit d'un texte du même genre intitulé « le maire de Prague se déguise », du Watan le 15 janvier 2005. Le questionnaire est toujours le même que pour les autres activités similaires. On y insiste sur les niveaux discursif, linguistique ou thématique.

Comme dans d'autres, on insiste sur l'expression écrite dans chaque évaluation certificative ; dans celle-ci on propose une activité relative au fait divers, en demandant de rédiger en une dizaine de lignes une histoire dont le scripteur a été témoin ; et qui illustre un des proverbes donnés dans le questionnaire du texte. Le texte rédigé sera destiné à être lu à ses camarades.

La dernière activité d'évaluation certificative se trouve dans la page 186. C'est un extrait de « *Le rêve* » d'Emile Zola. Le questionnaire accompagné propose des questions qui vont amener l'apprenant à obtenir le schéma actantiel de l'histoire racontée. Puis, un tableau à remplir qui résume l'histoire selon le principe de « *situation initiale/déroulement/situation finale* ». En expression écrite on leur propose une affiche qui annonce le lancement d'un concours d'écriture. On leur demande ensuite de rédiger un récit de 15 lignes d'une histoire émotionnelle ; qui comporte des énoncés descriptifs au style direct et indirect.

En somme, il faut reconnaître que le présent manuel est riche en activités d'évaluation. Sauf que la méthode suivie présente peu de stratégies. En fait il s'agit de deux types de stratégie : d'une part, le questionnaire est le mode de fonctionnement par excellence des concepteurs. D'autre part, dans d'autres cas on fait recours à une consigne où on demande d'une façon directe d'accomplir une tâche précise, tel que remettre en ordre, transformer en dialogue ou compléter un texte lacunaire.

L'expression écrite est souvent présente dans toutes les activités d'évaluation proposée. Même si parfois ce qui est demandé à accomplir dépasse de loin les capacités des apprenants ou exige un temps conséquent que celui alloué à une activité complémentaire.

III. LES ACTIVITES COMPLEMENTAIRES DU MANUEL

On note la présence, dans ce manuel, d'autres types d'activités, dépassant la dimension didactique du manuel. Il s'agit de la dimension pédagogique qui est visée. Cela englobe deux activités principales : les feuilles de routes pour les projets pédagogiques, avec tout ce qu'elles recèlent comme fiche d'auto-évaluation ou fiche méthodologiques ; et les exercices.

Leur emplacement dans le manuel indique généralement le moment pour l'enseignant de les introduire. Cela ne l'empêche pas de les avancer ou de les ajourner selon sa programmation.

Dans la partie consacrée à la feuille de route, cela concerne une forme de guide afin d'aider les enseignants à mener les projets pédagogiques. Les apprenants sont tenus à préparer trois projets en parallèle de leur avancement dans les projets didactiques. Les indications contenues dans ce manuel visent à éclairer enseignants et apprenants de la manière à accomplir la tâche.

1. Activités relatives au projet pédagogique

Le premier projet pédagogique à réaliser intervient dans la deuxième séquence du projet didactique. Où quatre feuilles de routes sont présentes pour aider l'enseignant à choisir le moment de réalisation et de suivi. La première feuille de route¹ indique quand est-ce il faut commencer la réalisation et ce qu'il faut faire d'abord.

On y indique aussi l'intitulé du projet sous forme d'une consigne générale. Puis on se penche sur la planification à suivre pour mener ce projet. Cette planification commence par la détermination des objectifs, l'estimation des ressources, l'élaboration d'un plan de travail, le partage des groupes et la répartition des tâches.

¹ Voir figure 1

La deuxième feuille¹ de route intervient à la fin de cette deuxième séquence didactique, et se présente sous formes de phrases déclaratives que l'apprenant essaye d'y répondre par un oui ou un non. Elle prend place sous forme d'une évaluation formative parce qu'elle vise à guider l'apprenant à mieux maîtriser sa manière de bien faire.

La troisième feuille² de route intervient au cœur même de la troisième séquence et insiste sur la préparation d'exposés oraux des projets à réaliser. Elle indique à l'apprenant la meilleure façon selon les concepteurs d'accomplir ce projet. On y indique aussi aux apprenants ce qu'ils devaient effectuer des enquêtes d'une trentaine de personnes sur le thème traité.

Ensuite, on leur présente une fiche³ méthodologique du résumé du texte de vulgarisation scientifique. Cela peut être utile dans la mesure où les apprenants vont puiser des informations sans pouvoir contracter l'information. Cette fiche indique en 5 étapes les actions à faire pour y arriver.

Une fiche⁴ d'auto-évaluation s'ensuit pour permettre à l'apprenant de juger la réussite de son travail de résumé. Elle comporte quatre points portant sur la longueur du résumé, son organisation, la pertinence des idées et l'utilisation de la langue.

¹ Voir figure 2

² Voir figure 3

³ Voir figure 4

⁴ Voir figure 5

Figure 1 p. 28

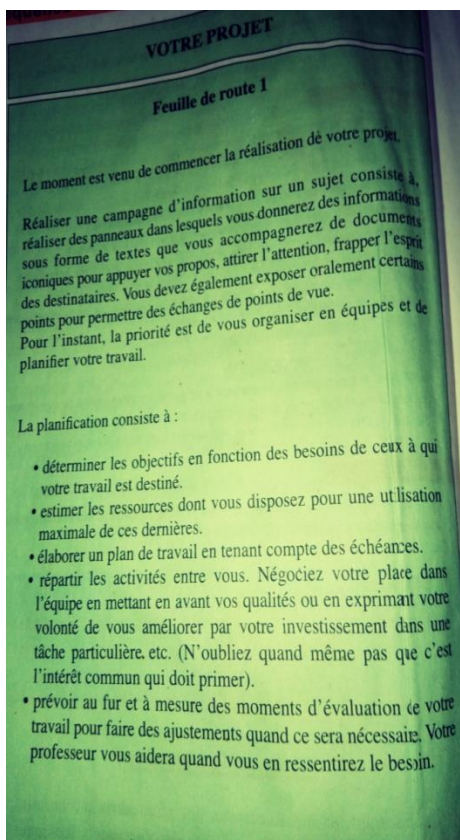


figure 2 p. 39

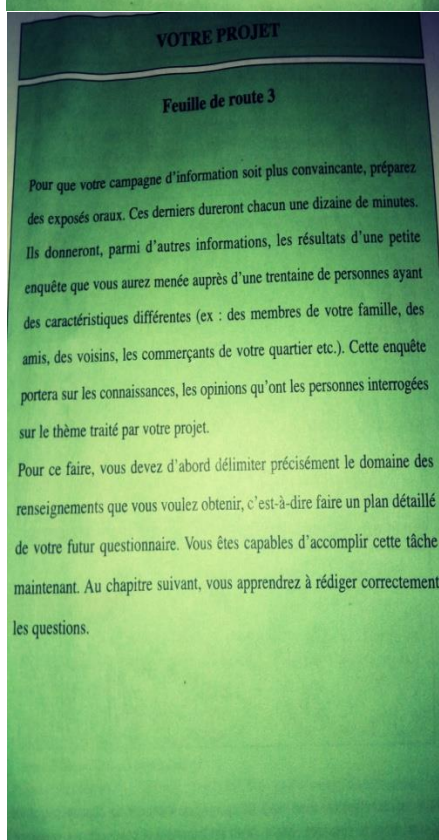
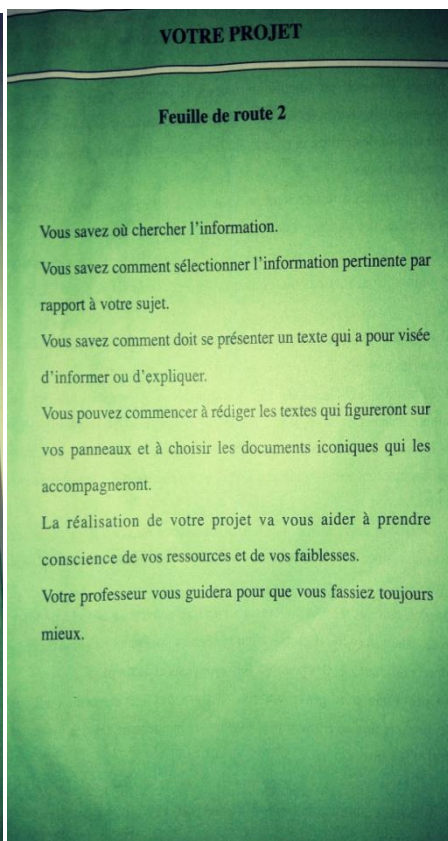


Figure 3 p. 51

Fiche méthodologique

RÉSUMÉ DU TEXTE DE VULGARISATION SCIENTIFIQUE

Etapes	Actions	Aides
1 - Compréhension globale du texte	Repérer les articulateurs organisant le texte ou la progression thématique. Retrouver les grandes unités de signification.	Un texte peut être organisé chronologiquement, logiquement ou avoir une structure énumérative.
2 - Compréhension plus précise	Repérer les exemples, les reformulations, les éléments qui apportent de simples précisions et éliminez-les.	Le contenu des parenthèses, les expressions mises en apposition, les relatives explicatives sont à éliminer.
3 - Analyse approfondie	Recenser, à partir des grandes unités de signification, les unités moyennes. Faire un plan détaillé.	Un paragraphe peut ne servir qu'à apporter une précision sur un élément d'un autre paragraphe. Dans ce cas, il est à supprimer.
4 - Synthèse	A partir du plan, rédiger un 1 ^{er} résumé : transformer les titres en phrases et relier les phrases entre elles.	Comparer le volume du résumé à la consigne (des éléments sans importance ont pu être conservés). Rectifier.
5 - Rédaction finale	Eviter au maximum d'utiliser des expressions du texte.	

figure 4 p. 54

Une quatrième feuille¹ de route pour le premier projet est disponible dans ce manuel. Elle indique que faire après avoir dépouillé les questionnaires et après avoir eu une idée claire sur ce que pensent les gens interviewés sur le thème. On y précise que l'apprenant doit rédiger son texte à partir de réponses obtenues.

C'est parce qu'on demande à l'apprenant de faire un exposé oral sur le thème choisi d'une durée de dix minutes ; on lui propose dans ce manuel une fiche² méthodologique de l'exposé oral ; dans laquelle un plan en trois étapes est présenté comprenant la préparation de l'exposé qui se fait en deux étapes ; et l'entraînement à la prise de parole et la réalisation.

Une autre fiche³ d'auto-évaluation est préparé dans ce manuel et mise à disposition afin de permettre à l'apprenant de juger la réussite de son interview produite en classe. Mais cela peut lui permettre de l'utiliser dans son projet pédagogique car cela lui donne des idées claires sur le nombre de questions à poser aux gens à interviewer sur le thème de sa recherche, l'organisation de son interview la pertinence de ses idées et l'utilisation de la langue.

On note que ce premier projet est truffé de pas moins de huit fiches entre feuilles de route, fiches méthodologiques et fiche d'auto-évaluation. On note aussi que ce projet s'étale pratiquement sur deux chapitres didactiques allant du texte de vulgarisation scientifique jusqu'à l'interview et la lettre personnelle.

Le second projet pédagogique intervient dans le chapitre du texte argumentatif. La première feuille⁴, et la seule d'ailleurs, de route est présentée durant la première séquence. Elle précise l'intitulé du projet et ce l'apprenant devra faire. Elle stipule que celui-ci doit savoir d'abord choisir ses arguments pour étayer son point de vue afin de convaincre son destinataire. Cette première étape l'objectif est de choisir seulement les arguments les plus convaincants de sa thèse et les classer du plus faible au plus fort.

¹ Voir figure 6

² Voir figure 7

³ Voir figure 8

⁴ Voir figure 9

Figure 5 p. 59

Auto-évaluation	
Longueur du résumé	<ul style="list-style-type: none"> J'ai compté le nombre de mots du texte et mon résumé représente le quart de ce nombre.
Organisation du résumé	<ul style="list-style-type: none"> J'ai élaboré le plan détaillé du texte. J'ai veillé à relier les différents paragraphes entre eux et les différentes phrases en elles. J'ai veillé à assurer la cohésion de mon texte par l'emploi de substituts.
Pertinence des idées	<ul style="list-style-type: none"> J'ai utilisé le présent Je n'ai pas utilisé "je". J'ai éliminé tous les exemples. J'ai supprimé tous les moyens d'expression de la subjectivité. Je n'ai conservé que les informations essentielles.
Utilisation de la langue	<ul style="list-style-type: none"> J'ai évité de reprendre des phrases entières du texte. J'ai utilisé le lexique relatif au thème traité. J'ai produit des phrases déclaratives. J'ai fait attention à l'orthographe des mots et au respect des règles

figure 6 p. 81

VOTRE PROJET
Feuille de route 4
<p>Vous avez dépouillé vos questionnaires et vous avez une idée claire de ce que savent ou pensent les gens du sujet. En fonction de l'objectif que vous vous êtes assigné (informer, expliquer...) rédigez les textes qui seront la base de vos exposés. Vous devez rédiger en tenant compte du temps qui vous sera imparti et de votre auditoire. Vos exposés doivent compléter l'information que vous avez écrite sur les panneaux ou poser le problème autrement (pour modifier une façon de penser ou inciter l'auditoire à s'engager dans une action) ils ne doivent pas "répéter" l'information. Renseignez-vous aussi sur les caractéristiques du lieu où vous exposerez, ceci est important pour préparer le matériel dont vous aurez besoin quand vous exposerez.</p>

Fiche méthodologique	
L'EXPOSÉ ORAL	
A - Préparation de l'exposé	
<p>a - Définir l'objectif de communication :</p> <p>Donner de l'information sur un sujet ou convaincre de la nécessité de modifier des façons de penser ou d'agir ?</p> <p>Avoir une connaissance sur la motivation de l'auditoire : l'auditoire veut-il enrichir ses connaissances ou découvrir un sujet ?</p>	
<p>b - Rédaction de l'exposé</p> <p>Elaborer un plan qui sera organisé en séquences.</p> <p>Rédiger pour chaque séquence une phrase clé.</p> <p>Articuler les différentes séquences pour permettre à l'auditoire d'avancer facilement dans la compréhension.</p> <p>Rédigez les différentes parties de l'exposé, l'idée directrice doit être affirmée au début puis reprise en conclusion.</p> <p>Sélectionner les illustrations qui souligneront les propos.</p>	
B - Entraînement à la prise de parole	
<p>Mémoriser le fil conducteur et les phrases clés.</p> <p>S'entraîner à dire l'exposé sans regarder les notes. Répéter l'exposé devant les proches. Accepter les critiques.</p>	
C - Réalisation	
<p>Annoncer le thème de son exposé et son intention.</p> <p>Adapter le volume de la voix aux conditions matérielles de la situation de communication.</p> <p>Utiliser une langue simple, adaptée à l'auditoire.</p> <p>Soigner la prononciation pour éviter des confusions à l'auditoire.</p>	

Figure 7 p.84

Auto-évaluation	
Longueur de l'interview	<ul style="list-style-type: none"> J'ai produit cinq questions et cinq réponses.
Organisation de l'interview	<ul style="list-style-type: none"> J'ai utilisé une formule d'ouverture de l'interview et une formule de clôture. Les questions ont permis d'organiser le texte. J'ai utilisé un des moyens possibles pour indiquer les changements d'interlocuteurs.
Pertinence des idées	<ul style="list-style-type: none"> Chaque question posée a permis d'évoquer un aspect du problème. Chaque réponse est en relation avec la question qui la précède. J'ai pris en compte le statut de mon interlocuteur dans mes répliques. La situation d'énonciation a été explicitée dans un chapeau ou dans la première réplique.
Utilisation de la langue	<ul style="list-style-type: none"> J'ai utilisé correctement les phrases interrogatives. J'ai utilisée l'injonction atténuée. J'ai utilisé un lexique en relation avec le thème. J'ai évité d'utiliser des expressions familières. J'ai soigné la ponctuation. J'ai fait attention à l'orthographe des mots.

figure 8 p.91

Dans ce qui suit une fiche¹ d'auto-évaluation est présentée à l'apprenant pour lui permettre de voir en quoi sa production est réussie. On y insiste sur les constituants de la lettre côté présentation ; sur le plan par accumulation la prise de position, l'enchaînement des arguments côté d'organisation, le présent de l'indicatif, le statut du destinataire côté pertinence des idées ; le vocabulaire de la prise de position, les règles de ponctuation et la concordance des temps côté langue.

Figure 9 p.105

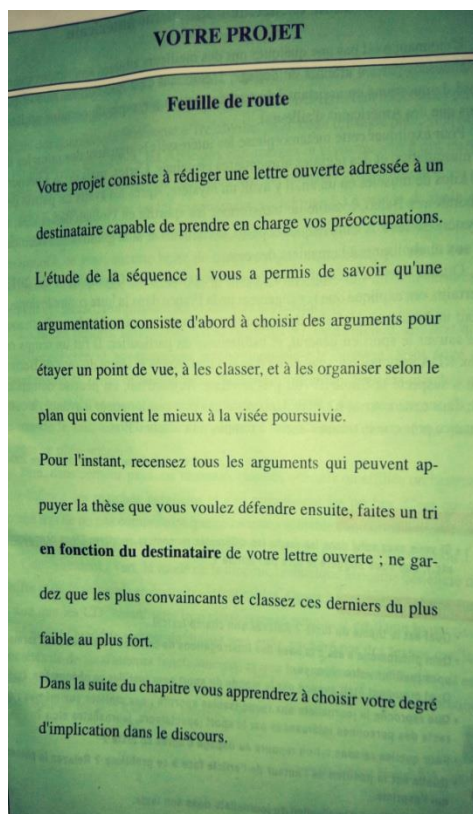


figure 10 p. 117

Auto-évaluation	
Graphie et présentation	<ul style="list-style-type: none"> J'ai mis à la place qu'il faut les constituants de la lettre : date et lieu de rédaction, auteur et destinataire de la lettre, objet, formule d'appellation, formule de politesse, signature, corps de la lettre.
Organisation de la lettre	<ul style="list-style-type: none"> J'ai rédigé une introduction pour présenter ma prise de position. J'ai rédigé une conclusion pour proposer une solution. J'ai produit un plan par accumulation. J'ai rédigé un paragraphe par argument et donné un exemple pour illustrer chaque argument. Les différents arguments s'enchaînent correctement et sont présentés du plus faible au plus fort.
Pertinence des idées	<ul style="list-style-type: none"> J'ai utilisé le présent. J'ai pris en compte le statut du destinataire. Mes arguments sont pertinents par rapport à ma prise de position. Mes exemples sont pertinents.
Utilisation de la langue	<ul style="list-style-type: none"> J'ai utilisé le vocabulaire de la prise de position (verbes d'opinion et de jugement). J'ai, à partir du présent de l'énonciation, utilisé correctement les temps. J'ai utilisé correctement les modes. J'ai respecté les règles de ponctuation. J'ai pris soin d'éviter les fautes d'orthographe.

Une autre fiche² d'auto-évaluation est présentée dans ce chapitre, mais cela concerne beaucoup plus une production écrite de la séquence didactique du Fait Divers. Le dernier chapitre didactique coïncide quant à lui avec la réalisation du dernier projet pédagogique. Ceci est présenté en deux moments. La première fiche³ de ce projet est présenté au milieu de la première séquence, sous forme d'une consigne qui indique aux apprenants ce qu'ils doivent réaliser à la fin. Il s'agit de produire une biographie d'une personne célèbre qui a marqué son époque. On y insiste sur la recherche des informations sur la personne choisie et leur classement par ordre chronologique.

¹ Voir figure 10

² Voir figure 11

³ Voir figure 12

Volume du texte	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai rédigé dix lignes (ou plus).
Organisation du texte	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai rédigé une introduction qui donne les circonstances de l'événement. • J'ai organisé mon texte chronologiquement. • J'ai utilisé des adverbes et des conjonctions exprimant le temps. • J'ai rédigé trois paragraphes pour marquer les différents moments de l'événement. • J'ai rédigé une conclusion.
Pertinence des idées	<ul style="list-style-type: none"> • Mon histoire illustre un des proverbes proposés. • J'ai pris en compte les destinataires de mon histoire. • J'ai utilisé les pronoms de la troisième personne et le passé composé pour raconter l'événement. • J'ai utilisé "je" pour donner mes impressions, exprimer mes émotions.
Utilisation de la langue	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai utilisé correctement le passé composé, l'imparfait, le plus-que-parfait. • J'ai utilisé un vocabulaire en relation avec le thème que j'ai choisi. • J'ai fait attention à la ponctuation, aux accords, à l'orthographe des mots.

Figure 11 p. 143

La deuxième fiche¹ intervient au milieu de la troisième séquence. On y précise que l'apprenant doit transformer ses notes sur la vie du personnage en un récit qui retrace son portrait physique et morale. On y ajoute que l'apprenant doit truffer son récit par des passages descriptifs et narratifs.

La dernière fiche² que contient ce manuel est tout simplement une fiche d'auto-évaluation de la production issue du projet pédagogique. On y insiste sur le volume du texte produit ; l'organisation du récit, la pertinence des idées et le côté linguistique.

¹ Voir figure 13

² Voir fiche 14

Figure 12 p. 165

VOTRE PROJET

Feuille de route 1

Vous pouvez commencer à réaliser votre projet collectif. Vous devez discuter pour choisir le sujet qui fera l'objet d'une biographie : un homme ou une femme célèbre ayant marqué les esprits à son époque par ses actes, ses productions (œuvres littéraires, musicales, picturales ou poétiques) ou par ses contributions au bien-être de l'homme dans un domaine précis (recherche, médecine...).

Vous vous efforcerez de récolter le maximum d'informations sur lui ou elle en vous aidant des ressources les plus diverses. Vous vous documenterez sur le contexte social et culturel de l'époque du sujet de votre biographie.

En vous aidant de ce que vous avez appris sur l'organisation du récit, vous classerez les informations récoltées en adoptant un ordre chronologique. Vous retiendrez uniquement les faits marquants qui ont jalonné sa vie, qui expliquent son évolution et ses réalisations.

figure 13 p.177

VOTRE PROJET

Feuille de route 2

Vous avez rédigé sous forme de notes la biographie de votre personnage, et vous en avez fait une première lecture collective pour évaluer le degré de cohérence de votre projet. Pour votre récit, vous intégrerez chronologiquement les événements marquants qui ont jalonné la vie de votre héros (une séquence par tranche de vie), vous pouvez vous aider pour cela du schéma narratif.

Vous pouvez donc commencer maintenant à rédiger le portrait de votre héros. Ce portrait peut donner des informations sur son aspect physique, ses principaux traits de caractères (portrait moral explicite ou à déduire de ses paroles). Les parties descriptives étofferont votre récit et le rendront plus vivant. Vous situerez votre personnage dans son époque pour mettre en évidence la portée de ses actes.

Auto-évaluation

Volume du texte	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai rédigé quinze lignes (ou plus).
Organisation du récit	<ul style="list-style-type: none"> • Toutes les phases du récit sont présentes dans mon récit. • J'ai utilisé un mot de liaison pour articuler la situation initiale et le processus de transformation. • J'ai utilisé un mot de liaison pour articuler le processus de transformation et la situation finale. • J'ai utilisé de façon adéquate les temps du récit pour assurer la cohésion de mon texte.
Pertinence des idées	<ul style="list-style-type: none"> • Chaque phase du schéma narratif remplit bien sa fonction. • Trois forces agissantes (au moins) sont présentes dans mon récit. • J'ai introduit aux bons endroits des énoncés descriptifs et des énoncés au style direct (ou indirect). • Je ne me suis pas impliqué dans mon récit. • Mon récit a un "intérêt humain".
Utilisation de la langue	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai employé les temps du récit : passé simple et imparfait dans la relation d'événements. • J'ai employé l'imparfait dans la description. • J'ai employé les temps du discours dans les énoncés au style direct. • J'ai fait attention à la concordance des temps dans les passages écrits au style indirect.

Figure 14 p.188

2. Les exercices

Parmi ces activités, il y a la partie d'exercices, que les concepteurs y consacrent un volume conséquent. Chaque chapitre a sa propre tranche d'exercices qui correspondent au type de texte ou de discours étudié.

Dans le premier chapitre, qui concerne le discours objectif, pas moins de 19 exercices sont présents dans ce manuel. Ils sont répartis comme suit : 7 exercices pour la séquence 1 ; 9 pour la séquence 2 et 3 pour la séquence 3.

Les exercices de la première séquence, traitent globalement l'aspect lexical de la langue. On y voit des activités sur l'articulation et la prononciation, le champ lexical, la synonymie, mot générique/spécifique, les locutions figées.

Ceux de la deuxième séquence se rapportent beaucoup plus à l'aspect syntaxique de la langue, même si on note la présence d'un seul exercice sur le champ lexical et deux sur la réécriture. Cela concerne plus précisément les conjonctions de coordination, les rapports logiques, les constructions impersonnelles ou les complétives.

Dans la troisième séquence, les trois exercices concernent l'aspect lexical en deux d'entre eux et un seul de réécriture.

Dans le deuxième chapitre, relatif à l'interview et la lettre personnelle, 13 exercices sont proposés. Trois d'entre eux sont des textes lacunaires à compléter à partir d'une liste ; trois autres sont spécifiques au champ lexical comme le lexique péjoratif/neutre ou les mots génériques/spécifiques. Des activités d'ordre syntaxique sont proposées, et concernent la substitution grammaticale, les conjonctions de coordination. Aussi deux exercices de réécriture complètent cette partie et se rapportent aux techniques du résumé.

Quant au deuxième projet didactique, on lui consacre 8 exercices sans spécifier la séquence. En gros, on remarque une prédominance du côté lexical parce que 6 des 8 se rapportent à cet aspect. On y retrouve des activités sur les indices d'opinion, les modalisateurs, les articulateurs...etc. les deux autres s'intéressent à la syntaxe et à la conjonction de subordination.

Les exercices du quatrième chapitre se focalisent sur le travail de réécriture ; et ce du fait de leur relation avec le type de texte à étudier dans ce chapitre qui est le Fait Divers. En plus d'un exercice sur la concordance des temps, la majorité sont des textes lacunaires à compléter avec une liste de mots ou des passages à réécrire avec une consigne de remplacer par exemple des mots par des pronoms personnels ou relatifs.

La dernière partie d'exercices, qui concerne le chapitre cinq de la Nouvelle, est muni d'une batterie de 12 activités. Dans la plupart sont consacrés à l'aspect syntaxique. La conjugaison prend la grande part parce qu'on y retrouve pas moins de 7 exercices sur la concordance des temps. Un exercice sur les pronoms relatifs, deux sur le lexique, et un seul sur les métaphores et comparaisons complètent cette série.

On note, enfin, que les concepteurs n'y proposent pas de correction. De nombreux enseignants signalent la difficulté hors de portée des apprenants qui caractérise la majorité des exercices proposés. Ce qui fait que dans la plupart du temps, les enseignants font recours à d'autres activités pour palier au manque de graduation.

IV. EVALUATION GLOBALE DU MANUEL

Le manuel, en dépit de ce qui précède, est sujet d'une évaluation plus profonde. Il convient de le soumettre à une autre méthode qui se veut objective, à travers une grille. Cela touche d'abord sa forme et sa présentation matérielle ; puis, nous nous intéressons à son contenu scientifique ; comme nous évaluons aussi la structuration de ces contenus. Nous consacrons une partie également à la lisibilité de ses contenus ; et finir avec les illustrations qu'il contient. Les deux derniers éléments qui vont être évalués sont l'évaluation et les facilitateurs. Faut-il donc signaler que les grilles d'évaluation utilisées ont été :

« ...élaborée au cours du séminaire de formation de formateurs à la conception et l'évaluation de manuels scolaires pour l'enseignement des sciences dans le secondaire à l'île Maurice (Ecole internationale de Bordeaux et le centre international francophone pour l'éducation en chimie) Septembre 1991. »¹

Au-delà du caractère objectif des grilles d'évaluation suivie, il s'agit d'un regard global à porter sur tous les composants de ce document. Puis à chaque grille nous y consacrons un commentaire.

1. Présentation matérielle du manuel

Cette première catégorie à analyser concerne cinq points essentiels ; qui commence par la présentation de la couverture, en passant par la pagination, les couleurs, le format-poids-volume pour finir avec le rapport qualité/prix. Le tableau qui suit nous soumettons la couverture à une analyse détaillée ; ce qui donne les résultats :

1.1. L'illustration de la couverture fait elle ressortir la nature du contenu ?	Non
---	-----

¹ ZAHAL, Mustapha, *Didactique des manuels scolaires : étude comparative des manuels de 3^{ème} année secondaire 1990-2004* ; sous la direction du Pr. Dahou Fodhil, Université de Ouargla, 2005/2006, p. 42

1.2. La couverture est-elle attirante?	Non
1.3 Les quatre (4) pages de couverture sont elles utilisées à bon escient ?	Oui
1.4 Le titre est il à la fois lisible et visible ?	Oui
1.5. Le niveau figure- t-il sur la couverture?	Oui
1.6. Le nom des auteurs y figure t-il ?	Oui (page 2)
1.7 L'adresse de la maison d'édition y figure-t-elle?	Oui (page 192)

Pour cette première partie de l'analyse de la présentation générale du manuel, nous nous intéressons aux références et leur présentation dans la première de couverture et la quatrième. Il s'agit de 7 éléments à commenter. Après l'avoir analysée, nous remarquons une défaillance au niveau de l'attraction du document à partir de sa couverture ; qui se situe à la couleur bleu pâle qui caractérise l'ensemble de l'illustration choisie. Une couverture qui ne remplit pas aussi sa fonction et ne donne aucune indication quant à la nature du contenu véhiculé. En fait l'illustration proposée montre un pont, au dessous une rivière, des arbres qui ornent le fond de l'endroit.

Cette couverture aurait été mieux aperçu si on avait mis des couleurs un peu vives, voire réelle. Sinon, le reste des éléments y figurent bel et bien à l'endroit qu'il faut comme le montre le tableau ci-dessus.

Quant à la deuxième catégorie d'analyse de la présentation, nous la consacrons à la pagination. Elle comprend six éléments, qui portent sur l'emplacement, la lisibilité, la simplicité, etc. Ce que résume le tableau :

2.1. la pagination est elle inscrite sur les bords extérieurs ou au milieu en haut ?	En bas de page, au milieu.
2.2. Est-elle lisible?	Oui, en gras.
2.3 Est-elle facilement compréhensible par les élèves?	Oui
2.4 Toutes les pages sont elles numérotées?	Oui
2.5. La pagination est elle bien distincte de la numérotation des chapitres?	Oui (emplacement et couleur)
2.6. Les pages blanches servent-elles? (notes, questions, aide mémoire...)	Pages inexistentes

En fait, la numérotation est bien inscrite en bas de page, d'une façon lisible, parce qu'inscrite en caractère gras ; ce qui la rend facilement compréhensible. On note ainsi que toutes les pages sont numérotés, à part les quatre pages de couverture. L'inexistence des pages blanches dans ce manuel qui peuvent servir à prendre des notes, y inscrire des questions ou comme aide mémoire, n'enlève rien à la fonctionnalité, simplicité de cette catégorie.

Notre analyse se poursuit en s'intéressant aux couleurs. De ce fait, on pose trois questions qui se rapportent à l'existence ou non des couleurs, leur pertinence et le respect des conventions :

1.3.1. Le manuel a-t-il plus d'une couleur?	Oui
1.3.2. Le choix des couleurs est-il pertinent? (respect de la convention...)	Oui
1.3.3. Les conventions utilisées sont-elles respectées du début à la fin du manuel)	Oui

Il a été donc constaté que l'utilisation des couleurs a été faite d'une manière équilibrée, sans trop sombrer dans la décoration excessive, en cherchant beau coup plus la fonctionnalité. On peut comme lecture identifier les activités proposées selon les couleurs utilisées ; mais aussi les séquences d'apprentissages et les projets.

Nous consacrons le quatrième point au format et poids du manuel. Dans lequel on pose deux questions sur le maniement du document par les utilisateurs et sa la facilité de le transporter.

1.4.1. Le livre permet-t-il un maniement aisé par l'élève ?	Oui
1.4.2. Le livre est-il facilement transportable ?	Oui

Deux points que le présent manuel ne rate pas. il peut être facilement être manié parce en plus des indications en couleur et des pages qui indiquent le commencement d'un nouveau projet, ou bien ce schéma¹ d'orientation qui donne un aperçu bien détaillé sur l'organisation du manuel. La question du poids, avec un peu moins de 300 grammes, le présent manuel présente un poids idéal.

1.5.1. Le papier est-il bien choisi en fonction des conditions d'utilisation?	Oui
1.5.2. le papier st-il suffisamment épais?	Oui
1.5.3. Le prix est-il abordable?	Oui
1.5.4 Le livre et-il appelé à durer?	Moyennement
1.5.5 La reliure est elle résistante?	Oui
1.5.6 Chaque page reste-elle à la reliure?	Oui

¹ Voir la figure 1.

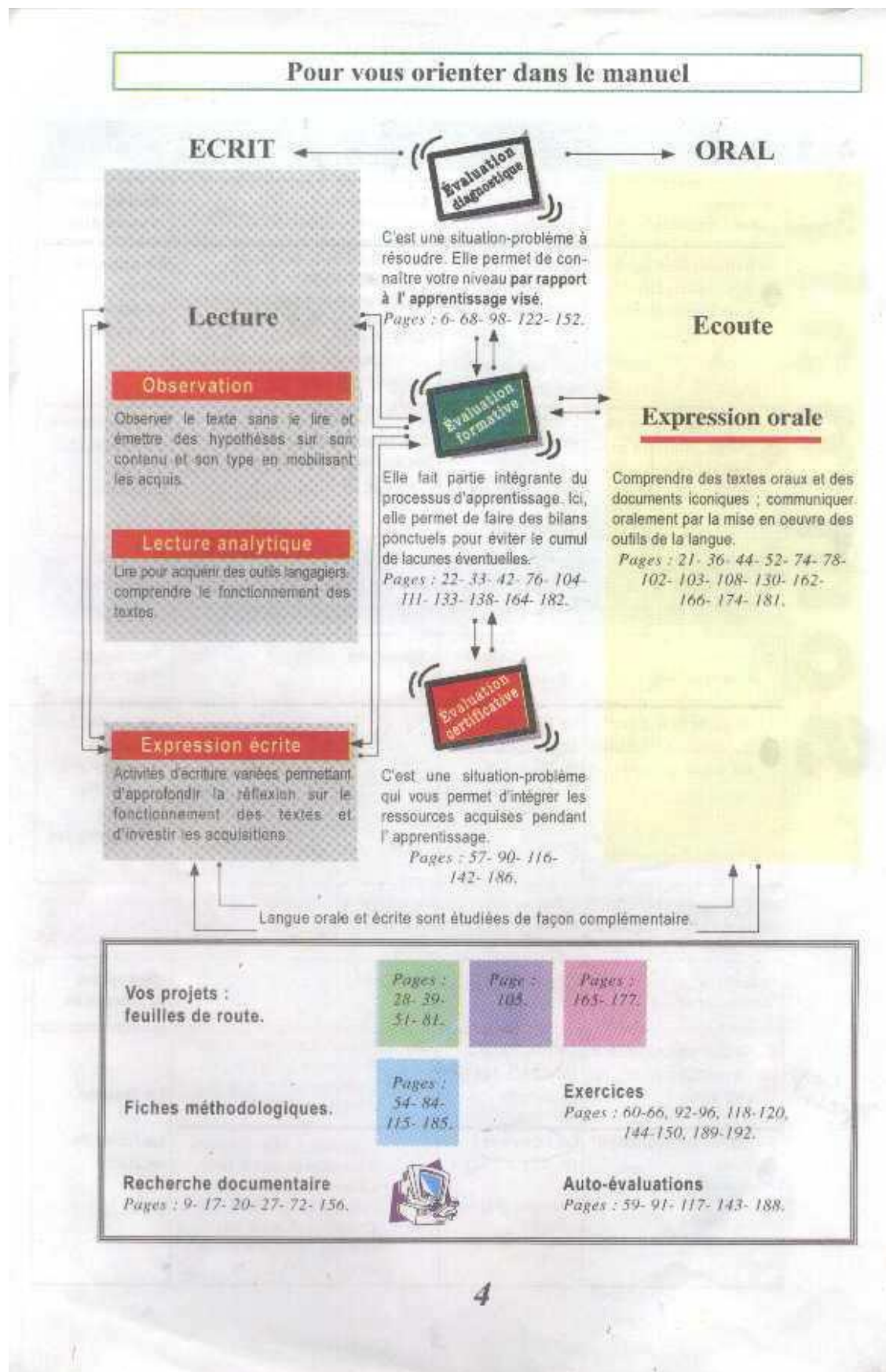


Figure 1

Ensuite, nous abordons la question du rapport qualité/rapport où des questions sur la qualité du manuel que ce soit au niveau de la reliure, le papier, la résistance du document et son prix. Sur ce, le papier choisi est de bonne qualité, d'une épaisseur suffisante qui pourrait tenir bon en utilisation constante. Même pour la reliure qui présente une résistance remarquable face au changement anodin des pages. La question du prix reste plus ou moins fortement liée à l'angle de comparaison ; car si nous tenons compte de la qualité par rapport à d'autres livres sur le marché, nous pensons que son prix est fortement abordable.

2. Contenu scientifique du manuel

Cette deuxième grande partie d'analyse est consacrée à la discussion du contenu scientifique du manuel. Elle comprend trois parties distinctes ; qui commence par un regard sur les liens avec le savoir scientifique ; puis sur les situations d'apprentissages et évaluation et enfin sur les aspects socioculturels et historiques.

La première catégorie est formée de quatre questions liées à la conformité du savoir scientifique proposée, la définition des concepts, la citation des références et l'illustration des notions abstraites.

2.1.1 Les savoirs exposés restent-ils conformes aux conceptions scientifiques actuelles?	Oui
2.1.2 les concepts scientifiques importants sont-ils bien définis?	Non
2.1.3 les références (auteurs scientifiques, livres) sont-elles citées?	Citées dans certains textes.
2.1.4 pour les notions abstraites, l'auteur utilise-t-il des exemples?	Parfois

En effet, nous remarquons que le manuel propose un savoir conforme aux conceptions scientifiques actuelles ; et ce en proposant des textes qui se situent dans la majorité, à savoir un peu plus 70%, à partir de la fin des années 70 jusqu'à le début des années 2000. Non seulement une actualité au niveau des textes mais aussi au niveau des thèmes choisis et tout le lexique qui va avec.

Des thèmes tels que la communication, l'environnement et la ville pour la vulgarisation scientifique ; les métiers pour l'interview, les loisirs pour le texte argumentatif ; la sécurité et les transports pour le fait divers ; l'homme et la mer pour la nouvelle.

Sauf qu'en parcourant le manuel, l'absence de définitions de certaines notions et concepts scientifiques fait défaut. Auquel, s'ajoutent l'absence dans certains textes de références bibliographiques, nécessaires pour la contextualisation ; et l'absence d'exemples concrets pour certaines notions abstraites.

La deuxième partie de cet exercice s'intéresse aux situations d'apprentissages proposées dans ce manuel ; mais aussi les travaux pratiques, la notion de transfert et la part de l'initiative qu'offre le manuel à l'enseignant.

◇ II.2.1 Le manuel propose t-il des situations d'apprentissage?	Oui
◇ II.2.2 Le manuel propose t-il des travaux pratiques (qui se réduisent à de simples observations)?	Oui
_ II.2.3 L'auteur a-t-il précisé s'il s'agit d'une situation construite pour apprendre ou une situation que l'on peut rencontrer dans la vie?	Aucune indication
◇ II.2.4- Existe-t-il des situations qui laissent l'initiative à l'enseignant?	En partie

D'abord, il faut signaler que le présent manuel propose différentes situations d'apprentissages que l'on peut distinguer via des indications spécifiques. Quant aux travaux pratiques, le manuel y consacre soit des travaux de recherche documentaire soit des exercices de consolidation. Sinon aucune indication n'est donnée pour déterminer s'il s'agit d'une situation d'apprentissage seulement ou une situation que l'on peut rencontrer dans la vie. La part de l'initiative laissée à l'enseignant dans les situations d'apprentissage est minime du fait du choix offert du support à exploiter mais non pas la méthode ou la stratégie.

_ II.3.1 Le manuel évoque t-il l'aspect historique?	Oui
◇ II.3.2 les présentations du savoir se font-elles dans le contexte de l'élève?	Oui
◇ II.3.3 le manuel propose-t-il des situations de réinvestissement dans l'environnement de l'élève?	Parfois

Le tableau ci-dessus s'intéresse à l'aspect socioculturel et historique du manuel. Pour l'aspect historique, il est facilement identifiable dans le manuel à travers les éléments des références bibliographiques ; mais aussi à travers certains textes qui retrace l'historique de certains notions et phénomènes. Quant à la présentation des savoirs de façon à ce qu'ils cadrent avec le contexte de l'apprenant, cela se mesure au choix des thèmes abordés qui montrent une certaine similitude avec l'environnement de l'élève. ce qui est aussi vrai pour les types de textes à étudier, à l'instar du fait divers, le texte de vulgarisation scientifique, l'interview, la lettre personnelle et administrative. En dernier lieu, le manuel propose dans certaines situations un réinvestissement des connaissances acquises dans son environnement, et ce à travers les projets pédagogiques à réaliser ; desquels on cite, à titre d'exemple, la lettre ouverte.

3. Structure du contenu

Dans cette troisième unité d'évaluation, qui se focalise sur la structure du contenu du manuel, on s'intéresse à deux niveaux de d'analyse. Le premier est dédié aux chapitres comme représenté dans le tableau suivant :

3.1.1 Chaque chapitre représente-t-il une unité d'apprentissage?	Oui
3.1.2 S'il y a plusieurs unités dans un chapitre, le précise-t-on?	Oui
3.1.3 les activités proposées dans les unités d'apprentissage sont-elles variées? (travaux pratiques, enquêtes observations, exercices...)?	Oui
3.1.4- les activités couvrent elles les différents domaines taxonomiques (savoirs, savoir faire cognitifs, savoir faire gestuels, savoir être, savoir devenir)?	Dans certaines activités

En effet, chaque chapitre représente une unité d'apprentissage, ayant en commun un seul type de discours à étudier. Et même si une seule unité est scindée en deux, voire en trois, il est clairement mentionné et défini sous forme de séquence didactique. Dans chaque unité, on remarque une richesse notable en matière d'activités, qui varient entre observation, exercices, travaux pratiques...etc. tantôt, on remarque une certaine carence au niveau des domaines taxonomiques, où les activités proposées ne couvrent pas pratiquement tous les éléments susmentionnés.

La deuxième unité d'analyse se voue à évaluer le lien entre les chapitres. Et ce selon le tableau donné ci-après :

3.2.1 Chaque chapitre peut être traité sans faire appel de manière importante à un des chapitres suivants	Oui
3.2.2 Les chapitres fortement liés se suivent-ils?	Oui
3.2.3 Y a-t-il dans le manuel un tableau des liens logiques entre chapitre (organigramme ou ordinogramme).	Oui
3.2.4- le manuel permet-il une progression avec des aller-retour entre différents chapitres?	Oui

Il est possible de traiter chaque chapitre sans pour autant faire appel d'une façon obligatoire aux autres chapitres. Certes, il existe un lien de complémentarité entre les chapitres, mais sans être un passage obligé. Cette complémentarité se confirme à travers l'ordre de classement dans ce manuel. L'organigramme¹ montre à la fois la manière de procéder dans le manuel et les liens qui existent entre les chapitres.

4. La Lisibilité

Par le terme lisibilité, les concepteurs des grilles d'évaluation veulent englober aussi la clarté de la langue et les idées traitées et ne se limitent pas à celle liée à la graphique. Dans un

¹ Figure 1

premier temps, on évalue la lisibilité linguistique et ce en six élément que le tableau résume comme suit :

4.1.1 le langage utilisé est-il approprié à l'âge des élèves?	Non
4.1.2 Le langage utilisé (scientifique et linguistique) est-il approprié au niveau de formation du maître?	Oui
4.1.3 le vocabulaire est-il adapté à l'âge des élèves?.	Non
4.1.4- le vocabulaire nouveau est-il défini dans le texte?	Non
4.1.5 les mots nouveaux sont ils bien dosés dans le texte?	Oui
4.1.6 la ponctuation présente-elle une lecture facile?	Oui

Pour ce qui est du langage utilisé dans ce document, il s'avère que certains supports textuels et iconiques ne sont pas à la portée du public cible. Même si ce langage est adapté au niveau des maîtres ; ceux-ci éprouvent de grandes à expliciter certaines notions aux apprenants. Le problème qui se pose est le vocabulaire ; inadapté à l'âge des élève. Les auteurs du manuel n'ont pas jugé utile de définir certains mots ; bien que les mots nouveaux sont suffisamment dosés. Enfin, la ponctuation est employée à bon escient parce qu'elle permet une lecture facile des supports proposés.

Quant à la lisibilité typographique, cela est donné en trois points : le caractère, la dimension et la taille. Elle est présentée ainsi :

4.2.1 la police de caractère est-elle bien choisie?	Oui
4.2.2 La dimension des caractères du texte tient-elle compte de l'âge de l'élève?	Oui
4.2.3 la taille des caractères est-elle bien choisie pour mettre en évidence les titres, sous titres, paragraphes...?	Oui

On peut suite à notre propre expérience juger que la police utilisée est bien choisie. Il est de même pour la dimension des caractères, qui semble bien adaptée à l'âge de l'élève. la taille est aussi en bonne et due forme parce qu'elle permet une mise en relief des titres et sous-titres et les paragraphes.

Le dernier tableau est consacré à l'aspect de la mise en page. Il regroupe quatre éléments relatifs à l'espace entre les mots, entre les lignes, entre les paragraphes et les couleurs utilisés :

4.3.1 Y a-t-il assez d'espace entre les mots?	Oui
4.3.2 Y a-t-il assez d'espace entre les lignes?	Oui
4.3.3 Y a-t-il assez d'espace entre les paragraphes ?	Non
4.3.4 les couleurs qui figurent dans le texte sont-elles utilisées à bon escient ?	Oui

A propos de lequel, nous pouvons dire qu'il y a assez d'espace entre les mots de façon à permettre au lecteur de lire aisément ; mais aussi assez d'espace entre les lignes et les paragraphes. Ce qui rend l'observation et la lecture du texte à la portée de l'apprenant.

5. Les illustrations

On accorde une importance aux illustrations dans cette évaluation. Que ce soit au niveau de la couverture ou celles contenues dans le manuel. On juge leur quantité comme leur qualité, mais aussi l'adéquation par rapport à l'information, la mise en page et disposition.

L'illustration de la couverture, on lui consacre une seule question, qui se rapporte à son lien avec le contenu de l'ouvrage. Ce qui paraît vrai parce qu'elle représente un pont qui traverse un fleuve dans une forêt ou ce qui semble être. Le pont en question est fait de trois arches ; qui représentent selon nos propres interprétations le cycle secondaire ; le pont est le passage par ce cycle qui mène à d'autres terres.

5.1.1 Y a-t-il un lien entre la photo de couverture et le contenu de l'ouvrage ?	Oui
--	-----

Pour ce qui de la quantité et la qualité des illustrations, on leur consacre quatre questions. A propose desquelles, nous pouvons affirmer qu'il y a suffisamment de contraste entre les illustrations proposées. Que ce soit au niveau des couleurs ou des types.

◇ V.2.1 les illustrations sont-elles suffisamment contrastées ?	Oui
◇ V.2.2 les illustrations sont-elles accompagnées de légendes ?	oui
◇ V.2.3 les illustrations sont-elles accompagnées de titres ?	Oui
◇ V.2.4- Y-a-il suffisamment d'illustrations ?	

En ce qui concerne les légendes qui accompagnent les illustrations, nous pouvons dire qu'il y en a assez pour orienter l'apprenant. Les illustrations qui nécessitent une légende, en sont dotées. Ainsi que pour les titres, où chaque illustration proposée est accompagnée de titre ou une indication dans ce sens. Pour ce qui de la suffisance en matière d'illustrations, nous pouvons dire qu'il en a une pour deux pages de textes.

Quant à l'adéquation de l'illustration avec l'information qu'on veut donner, on y consacre cinq points ; ce qui englobe le rapport de l'illustration avec l'information, la correspondance avec le texte, le contenu, etc.

5.3.1 L'illustration utilisée explicite-elle l'information que l'on veut faire passer ?	Oui
5.3.2 Y-a-t-il une correspondance entre l'illustration et le texte ?	Oui
5.3.3 L'illustration apporte-t-elle des informations supplémentaires par rapport au contenu ?	Oui
5.3.4- Y-a-il des illustrations graphiques ?	Oui
5.3.5 L'échelle des illustrations est elle spécifiée ?	Oui

Dans ce rapport, qui lie les illustrations à l'information que l'on veut faire passer, est explicite, parce que l'objectif est souvent bien tracé. Pour ce qui de la correspondance des illustrations qui accompagnent les textes, il se trouve que celle-ci est bien fondée, que ce soit des images, des schémas, tableaux ou autres. Ce qui confère à ces illustrations des informations supplémentaires. Les illustrations graphiques sont présentes surtout au cours du premier projet, où certaines sont dotées de d'une échelle pour faciliter leur compréhension tel que les cartes géographiques.

Quant à la mise en page et disposition des illustrations, nous avons noté que le cadrage choisi permet de mettre en valeur l'illustration, qui se trouve souvent à sa place dans le texte ; de façon à ce qu'elle ne coupe pas la lecture :

5-4-1 le cadrage de chaque illustration est-il choisi de façon à la mettre en valeur ?	Oui
5-4-2 les illustrations sont elles à leur place dans le texte?	Oui
5-4-3 Evite-t-on que les illustrations ne coupent la lecture?	Oui

6. Evaluation

Comme indiqué, cette partie est consacrée à l'aspect relatif à l'évaluation contenue dans ce manuel. Dans un premier, il est question d'aborder les aspects généraux de cette activité ; ensuite, on consacre un tableau à chaque type d'évaluation.

L'évaluation des aspects généraux porte sur neuf éléments qui sont donnés dans le tableau ci-dessous ; qui insistent sur le volet technique de cette activité :

Comme nous l'avons déjà signalé, ce manuel comporte une partie pour l'évaluation ; en faisant souvent appel aux acquis déjà abordés de l'apprenant. Sauf que les objectifs ne sont pas annoncés ce qui empêche de les vérifier. Sur ce, aucun critère n'est défini sur lequel porte une évaluation. De plus, l'inexistence des exercices de difficultés croissante, et la focalisation sur une seule activité dans la majorité dans évaluations proposées ; empêche de considérer qu'il s'agit d'une évaluation à proprement dite. A cela, s'ajoute l'absence totale d'une quelconque démarche ou stratégies qui puissent aider l'apprenant à acquérir des savoir-faire ou des savoirs être.

6-1-1 Le manuel comporte-t-il une partie évaluation ?	Oui
6-1-2 Les évaluation font elles toujours appel à des acquis déjà abordés ?	Oui
6-1-3 les évaluations vérifie-t-elle les objectifs annoncés ?	Non
6-1-4 précise-t-on les objectifs et critères sur lesquels porte	Non

l'évaluation?	
6-1-5 Les évaluations portent-elle sur les exercices de difficulté croissante ?	Non
6-1-6 Les évaluations portent-elle sur la formation de l'élève à la démarche scientifique ?	Non
6-1-7 Les évaluations portent-elle le savoir-être (attitudes) de l'élève ?	Oui
6-1-8 Les évaluation porte-elle sur le savoir-devenir (Projets) de l'élève?	Non
6-1-9 Les évaluations portent-elles sur l'application des acquis dans la vie pratique ?	Parfois

Peu d'activités d'évaluation portent le savoir être de l'apprenant ; et aucune d'elles ne portent sur le savoir devenir. Enfin, peu d'activités d'évaluation portent sur l'application des acquis dans la vie pratique.

Le premier élément à être traité en détail est l'évaluation formative. Cela se fait en cinq points distincts que montre le tableau ci-après.

6-2-1 Y A-t-il des exercices d'application suffisamment diversifiés?	Non
6-2-2 Un exercice est-il régulièrement traité à titre d'exemple ?	Non
6-2-3 Y a-t-il un corrigé des exercices?	Non
6-2-4 Le manuel propose t-il des exercices supplémentaires qui permettent un approfondissement pour les élèves performants ?	Oui
6-2-5 Le manuel propose-t-il une remédiation pour les élèves les plus faibles?	Non

A proprement dit, l'évaluation formative se présente dans ce manuel sous forme d'un texte à lire et à analyser. Ce qui empêche d'avoir suffisamment d'exercices diversifiés ; l'absence de corrigés d'exercices et d'exemple d'exercice à traiter comme application, font que l'évaluation formative n'est pas réussie dans ce manuel.

L'évaluation diagnostique est, quant à elle, donnée en deux éléments seulement. Le premier point concerne les pré-requis, chose qui ne porte pas strictement sur les acquis des apprenants ; mais aussi qu'on n'en tient pas compte dans la progression.

6-3-1 L'évaluation porte-t-elle régulièrement sur les pré-requis des élèves ?	Non
6-3-2 Si oui en tient-on compte dans la progression ?	Non

Le dernier élément porte sur l'évaluation certificative, donné en un seul élément qui concerne la fonction de ce type d'évaluation. Ce qui ne peut pas être pris en considération parce qu'il n'existe pas un examen de fin d'année pour cette classe.

6-4-1 S'il existe un examen de fin d'année, l'évaluation porte-t-elle sur sa préparation ?	Non
--	------------

7. Autonomie d'utilisation : les facilitateurs

Le dernier point de cette évaluation du manuel porte sur son autonomie d'utilisation. Ce qui peut être désigné sous le terme facilitateurs. Ce sont :

« *Les moyens que l'auteur met à la disposition de l'utilisateur pour accéder facilement à l'information. Ce sont donc des repères et des outils qui permettent de tirer le meilleur profit de l'ouvrage* »¹

Dans un premier temps, c'est sur un aspect global d'abord que sera abordé dans cette catégorie, puis de façon particulière. La deuxième partie comprend deux volets distincts : technique et pédagogique. Les facilitateurs techniques veulent dire :

« *Une aide à l'utilisation du manuel : la table de matière, un index, un mode d'emploi...* »²

Le second volet, accordé au côté pédagogique s'intéresse beaucoup plus aux moyens mis à la disposition de l'enseignant comme à l'apprenant dans leur exploitation du manuel comme orientation pédagogique, sous forme de d'aide à l'apprentissage à l'exemple des résumés ou glossaire.

7-1-1 les objectifs d'année sont-ils précisés?	Non
7-1-2 les objectifs sont ils précisés clairement par chapitre?	Non
7-1-3 le manuel fait-il ressortir les objectifs de chaque leçon?	Non
7-1-4 les objectifs sont-ils en adéquation avec le programme?	/
7-1-5 les pré-requis sont-ils définis en début de chaque chapitre ?	Non
7-1-6 Le manuel présente-t-il des structurant postérieurs (résumé, tableau synthèse, situation d'intégration...) ?	Oui

Comme le montre si bien le tableau ci-dessus, formé de six éléments ; et où on commence par les objectifs d'année ; chose que le manuel ne précise finalement pas. De même pour les objectifs de chaque chapitre qui ne sont pas précisés. Le manuel ne permet pas de faire ressortir les objectifs de chaque leçon. Le quatrième élément auquel on ne peut donner de réponse parce que le manuel ne mentionne aucun objectif pour les comparer à ceux du programme. Les pré-requis pour entamer un chapitre ne sont pas définis ; or, ce que nous pouvons avoir c'est seulement des structurants postérieurs.

Pour ce qui est des facilitateurs techniques, cela se fait sur sept éléments. Ils sont donnés dans l'ordre dans le tableau ci-dessous :

¹ROEGERS, Xavier, *Concevoir et évaluer des manuels scolaire*, p. 166.

²

Δ VII-2-1 Le manuel présente-t-il une préface, un avant propos, une introduction ?	Oui
◇ VII-2-2 Existe-il une table des matières?	Oui
◇ E VII-2-3 Le manuel présente-t-il un mode d'emploi pour l'élève (des préfaces, une introduction...)?	Oui
ΔVII-2-4 Le manuel présente-t-il des annexes ?	Non
◇ VII-2-5 Le manuel présente-t-il un lexique (glossaire)?	Non
◇ M VII-2-6 Le manuel présente-t-il une bibliographie?	Non
Δ VII.2.7 Le manuel présente-t-il un index?	Non

Comme il est clairement identifiable dans le manuel scolaire en question, il dispose d'une introduction, une table de matière, et un mode d'emploi. Ce qui manque, ce sont les trois derniers éléments, à savoir les annexes, une bibliographie et un index.

Dans cette partie, on s'intéresse beaucoup plus aux méthodes proposées dans ce manuel. En six points, on cherche à évaluer

_ E VII-3-1 Le manuel propose t-il une façon de pendre des notes?	Non
_ E VII-3-2 Le manuel propose-t-il une manière d'apprendre la leçon?	Non
◇ VII-3-3 Le manuel propose-t-il une démarche pour résoudre les exercices?	Parfois
◇ VII-3-4 Le manuel suggère-t-il le travail en groupe?	Oui
◇ VII-3-5 Le manuel suggère -t-il le travail individuel?	Oui
◇ VII.3.6 le manuel encourage-t-il l'élève à réaliser des travaux pratiques ?	Oui

Pour conclure

Au terme de chapitre, nous voudrions signaler l'importance d'une étude descriptive du manuel en question. Elle sert à évaluer l'un des outils les plus utilisés par les enseignants et apprenants dans ce contrat didactique.

La richesse de ce manuel en terme de textes et de genres discursifs a été fortement ébranlé par le manque flagrant de stratégies pédagogiques efficaces qui montrent la meilleure voie à suivre pour un meilleur enseignement/apprentissage.

Malgré une déclaration claire dans le programme, l'approche par compétence n'est pas réellement prise en charge par les méthodes proposées dans ce manuel. L'influence d'une approche traditionnelle se fait sentir par le manque d'une approche variée des traitements des textes en lecture. Ce qu'on propose reste néanmoins caractérisé par un étapisme stérile flagrant. Même pour les activités d'évaluation, qui sont généralement proposées sous forme d'un texte à lire et un questionnaire à y répondre.

L'analyse globale de ce manuel au niveau de la représentation, du contenu qu'il recèle, de sa structure, l'illustration, la lisibilité ou l'autonomie d'utilisation ; a montré des forces et des faiblesses.

Les faiblesses peuvent faire l'objet d'une évaluation pédagogique à nouveau par des praticiens de la classe afin de rectifier certaines anomalies et offrir à l'enseignant comme à l'apprenant un outil fiable.

Aussi faut-il signaler que les enseignants ont le libre choix de faire appel à d'autres sources pour mener à bien leur tâche ; le manuel reste la première source de leur inspiration surtout en ce qui concerne les méthodes de traitement des textes.

Une deuxième génération des programmes est attendue d'ici 2019/2020 pour le palier secondaire. D'ici là, nous espérons que les concepteurs en charge de cette opération peuvent s'en rendre compte et prendre en considération ces remarques.

Partit II

Pratique croisee en projet didactique

PREMIER CHAPITRE

LA PRATIQUE CROISEE DANS LE PROJET DIDACTIQUE : UNE SEQUENCE DIDACTIQUE DE LIRE/ECRIRE

Préambule :

Le présent chapitre sera consacré à la pratique d'une approche croisée de la lecture/écriture dans une séquence didactique et ce sur le texte argumentatif ; relatif au deuxième projet du programme du 1^{ère} A.S.

Nous expliquons brièvement d'abord les méthodologies à mettre en œuvre pour l'accomplissement de cette tâche ; comme il sera question aussi de mettre en lumière les stratégies pédagogiques à adopter dans ce processus.

Ensuite, nous tenons à plus de précision en détaillant un peu plus le mode de fonctionnement de notre approche et ce en donnant plus de clarification sur la planification de cette séquence ; son organisation et les objectifs tracés.

Comme il sera question également de faire une description détaillée du déroulement de cette séquence didactique ; et qui sera faite de trois principales étapes accomplies sur plusieurs séances.

Dans la dernière partie, que nous consacrons à l'évaluation certificative des productions ; il sera question d'analyser quatre points principaux relatifs à la graphie et présentation, l'organisation des productions, la pertinence des idées et l'aspect linguistique.

I. CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES POUR UNE PRATIQUE CROISEE DE LA LECTURE/ECRITURE

Pour la réalisation d'une pratique croisée de la lecture/écriture, de nombreux paramètres sont entrés en jeu. Il a fallu d'abord choisir le projet didactique sur lequel porte cette expérience, et plus précisément la séquence cible. Il a fallu aussi opter pour des stratégies qui favorisent la centration sur l'apprenant. La conception et la planification des activités occupent également une place prépondérante dans le processus. Enfin, la pratique de classe doit exploiter un matériel didactique adéquat pour offrir toutes les conditions de réussite.

On ne peut toutefois sortir du cadre des objectifs tracés par le programme. si cette expérience va avoir lieu, c'est en s'inscrivant dans les lignes d'orientations du programme de 1^{ère} A.S. Le changement se fait au niveau des stratégies d'enseignement. On va vers ce qui favorise le développement des compétences des apprenants.

L'approche par compétence étant le mode de fonctionnement de référence dicté par le programme, toutes les stratégies sont choisies et planifiées de sorte à permettre à favoriser le développement des compétences.

Le déroulement des séances ne peut aussi se faire en dehors du temps imparti dans le programme.

De plus, nous avons fait appel aux travaux de Claudette Oriol-Boyer, à qui nous avons emprunté la séquence didactique¹ de lecture/écriture. Et ce dans la planification des séances et le contenu qui doit y avoir lieu. Cela nous a permis d'avoir un regard anticipé du déroulement des activités proposées. Mais le plus important reste selon nous c'est cette façon avec laquelle nous pouvons relier la lecture et l'écriture. Nous avons donc emprunté sa vision de « *lectures du texte d'appui* »² qui consiste à :

*« faire lire un texte d'appui en position fusionnelle et on dégage les effets du texte sur le lecteur »*³

Cette séquence consiste en une suite de séances organisées selon une progression qui permet à l'élève une production textuelle finale. Où nous pouvons avoir jusqu'à quatre étapes ; à chacune nous alternons les deux activités tout en définissant au préalable

¹ Voir annexes.

² ORIOL-BOYER, Claudette, *Lire-écrire ensemble : ^pour des pratiques d'écritures créatives*, in Résonnances, septembre 2001, p. 6

³ *Ibid.*

l'enjeu recherché par une consigne. Mais tout en planifiant et suivre un cheminement progressif, nous pouvons à l'intérieur même d'une étape organiser un apprentissage centré sur du savoir linguistique, stylistique ou discursif. Ce qui se traduit dans le tableau¹ ci-dessous :

Etapes	Texte(s) lu (s)	Consignes de lecture	Consignes d'écriture	Enjeux de savoirs conceptuels	Enjeux de savoir-faire et savoir-être	Textes et documents complémentaires
Etapes 1						
Etape 2						
Etape 3						
Etape 4						
Consigne	d'écriture	Finale				

Notre adoption du modèle présenté là-haut, se fait en harmonie avec les objectifs d'intégration intermédiaire et terminale du programme en question. Ce qui oblige de l'adapter aux besoins du public cible d'un côté ; et aux orientations et exigences de la tutelle d'un autre côté.

Adopter ce modèle, qui se résume en une suite organisée de séances qui se clôture avec une production finale ; offre à l'apprenant un moment idéal de

« faire produire un texte qui utilise les mécanismes que l'on vient de repérer dans un texte lu. En somme on lit pour écrire. Quand on prépare la séquence, on choisit un livre ou un texte pour ce qu'il dit mais aussi parce qu'il est porteur d'une spécificité langagière. On repère les savoirs linguistiques ou stylistiques mis en jeu, on élabore des consignes de lecture pour les faire découvrir par l'élève et des consignes d'écriture qui imposent leur réemploi. »²

Ce modèle met en avant les avantages de la réécriture. Une activité souvent négligée dans nos pratiques actuelles de l'écriture ; mais qui constitue une étape cruciale dans l'apprentissage de l'écriture. Cette réécriture oblige qu'il y ait aussi une relecture. Une activité qui peut prendre plusieurs formes et différentes stratégies selon les besoins exprimés par l'apprenant.

Ces activités de lecture/écriture/relecture/réécriture doivent s'effectuer dans un processus continu afin de permettre à l'apprenant de s'interroger ou être interrogé sur

¹ ORIOL-BOYER, Claudette, *Op.cit*, p.7

² C, Oriol-Boyer, *L'atelier d'écriture à l'école : enjeux et pratiques*, disponible sur : http://tice18.tice.ac-orleans-tours.fr/php5/mdl/public/Actes_2006/Claudette_Oriol-Boyer.pdf

son projet d'écriture en y apportant les modifications nécessaires pour le rendre conforme au projet de départ. Sur ce, l'évaluation finale doit avoir lieu seulement si ces modifications ont été apportés par l'apprenant lui-même.

Avec cette démarche, nous pensons utile pour l'apprenant

1. Stratégies d'articulation : vers une pédagogie créative

Etant abordé dans les chapitres précédents, l'enseignement/apprentissage du français en classe de 1^{ère} année secondaire, se fait selon une tendance traditionnelle. On fonctionne toujours avec un enseignement frontal où l'enseignant dispense un cours magistral. Malgré les efforts consentis, la résistance au changement des pratiques est toujours fonctionnelle.

Ce que nous proposons se base sur la multiplication des activités en genre et en nombre. En effet, pour chaque activité de lecture, une autre activité d'écriture l'accompagne. Et ce afin de proposer à l'apprenant de vraies situations d'apprentissage. La pratique actuelle en lecture suit un rythme monotone, de questions/réponses où les apprenants trouvent du mal à y adhérer. Ce que fait du cours un ensemble lourd et inabordable.

Auquel nous pensons juste qu'il faut alléger la ténacité de l'activité en la découpant en morceaux : proposer trois ou quatre petites activités à faire de façon individuelle, en binôme, en petit groupe (4 maximum) ou collective.

2. Une Option pragmatique

Dans ce cadre, le pragmatisme serait d'aller droit au but. Cela consiste à modifier certains paramètres qui font défaut. On cite par exemple la configuration de la classe ; chose qui n'a pas changé depuis longtemps. On a jugé utile de porter un coup de pouce aux apprenants en configurant la classe selon l'activité proposée. Le changement peut motiver les élèves, les mettre à l'aise, les faire sortir du cadre traditionnel d'élèves passifs.

Parmi les configurations proposées, il y a la forme U, censée mettre les apprenants en face à face. La forme de petit groupe de 4. Partager la classe en deux groupes.

Le pragmatisme serait aussi de travailler avec un matériel didactique innovant ; et de ce fait exploiter toutes les potentialités des ressources.

Le pragmatisme a un penchant méthodologique en proposant l'activité d'écriture conjointement avec la lecture. En se faisant, on tourne directement vers les besoins réels des apprenants. Si la compétence finale est d'amener l'élève à produire un texte, ceci ne

peut se faire qu'à la fin de la séquence d'apprentissage. On doit dès le début intégrer des activités d'écriture certes de façon progressif, en partant du mot pour former une phrase, et ce afin d'initier les apprenants à produire petit à petit.

Car, les pratiques actuelles, on ne favorise guère un tel procédé. On dispense un enseignement tout au long de la séquence, pour finalement demander à l'apprenant à la fin de produire un texte. Et devant la lourdeur de la tâche pour celui qui a jusqu'au là reçu un enseignement purement théorique et n'a pas pu écrire un seul mot, la réalisation semble impensable.

II. PLANIFICATION D'UNE SEQUENCE DIDACTIQUE DE LECTURE/ECRITURE

Pour mettre en pratique cette séquence, notre choix est orienté vers le deuxième projet didactique : rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente et lui proposer des solutions. Dont l'objet d'étude est le texte argumentatif. On travaille sur la première séquence : organiser son argumentation.

Le choix de ce projet didactique est motivé par les acquis des apprenants dans ce type de texte ; déjà abordé en 4^{ème} année moyenne, et qui constitue l'essentiel du profil d'entrée au lycée. Mais aussi par l'importance de l'argumentation comme procédé d'expression à l'école et en dehors.

Cette planification prend en considération les compétences à

1. Organisation de la séquence didactique

Une séquence didactique de lecture/écriture se fait en étape. Chaque étape correspond à une séance de 60 minutes. Son déroulement est axé sur trois à quatre activités de différentes natures. Qui tendent à réaliser des tâches par les apprenants.

La première activité porte sur la motivation des élèves en leur proposant une activité censée briser la glace et gagner leur adhésion au cours. La deuxième activité porte sur une séquence vidéo¹ de 2 minutes, traitant le thème du cours.

2. Les objectifs de la séquence didactique

Les acquis attendus à la fin de cette séquence sont les mêmes que ce que stipulent le programme.

¹ La vidéo est disponible sur https://www.youtube.com/watch?v=qhy0dCO_guM

III. DESCRIPTION DE DEROULEMENT

1. Première étape : Ecrire à partir d'un document

Dans cette première étape, nous avons proposé trois activités. La première vise à détacher les élèves de leur torpeur et leur insuffler une vivacité à travers l'Ice Breaking. C'est un simple jeu qui dure cinq minutes. On invite les élèves à former un cercle et se tenir l'un à côté de l'autre. Ensuite, nous leur avons présenté trois concepts qu'ils vont essayer de représenter : un arbre, un mannequin, et un éléphant. L'enseignant s'installe au milieu et désigne furtivement un élève en prononçant l'un des trois concepts. Celui-ci essaye de représenter l'objet avec deux autres élèves qui se trouvent l'un à sa droite et l'autre à sa gauche. A titre d'exemple, pour représenter un arbre, celui du milieu fait semblant d'être le tronc d'un arbre, les deux autres les branches. Pour le mannequin, celui du milieu fait une pause, les deux autres font semblant de le photographier. Enfin, pour l'éléphant, celui du milieu fait le museau de cet animal en tendant ces mains les deux autres essaient de former les oreilles avec leurs mains. Ceux qui échouent à représenter ce qui est demandé sortent du cercle et ainsi de suite.

L'importance de cette activité est de faire adhérer l'élève à son cours. On essaye de La deuxième activité de cette première étape est de présenter une vidéo à l'aide d'un data show, traitant le thème de la lecture, et faite par un jeune homme en train de lire et d'encourager les gens à lire. La question était d'amener les apprenants à dégager d'abord le thème. Une chose qu'ils ont fait à l'unanimité. Ensuite, on leur a demandé à partir de la vidéo de dégager le champ lexical du thème. Dans cette vidéo on y voit clairement des livres, une bibliothèque, l'acte de lire.

Ensuite, nous leur avons demandé de formuler des thèses sur le thème en prenant en compte la position exprimée dans la vidéo. Après avoir écouté la majorité des propositions, il a été temps de les mettre en binôme, question de réfléchir à deux, se corriger et proposer un point de vue partagé. Dans une classe de 24 élèves on a eu au minimum 10 propositions. On en a choisi quatre et nous les avons transcrites au tableau pour les corriger ensemble. Et offrir aux autres l'occasion de se corriger. On a eu des propositions comme suit : *La lecture est belle*

La correction des propositions doit se faire selon le principe de ce qui ne va pas dans d'abord au niveau discursif, puis thématique et enfin linguistique. Il convient de rappeler aux élèves qu'un point de vue n'est pas un argument, que celui-ci doit s'inscrire soit dans le pour ou le contre.

Il est important de mener les apprenants pas à pas à formuler des phrases, parfois à partir d'un seul mot dans un but constructiviste. On ne peut tout bonnement proposer des apprentissages sans jamais inviter l'élève à écrire qu'à la fin des apprentissages. Et faut-il réfléchir à la manière : à la fin on lui demande de produire un ensemble complexe, dans lequel les meilleurs trébuchent, les moyens calent et les moins bons stagnent.

On ne peut aussi négliger l'apport d'une vidéo dans la motivation des apprenants, ils sont nés en manipulant ces outils, ceci peut attiser leur engouement. Ensuite le travail en binôme leur apprend deux éléments importants d'autonomie à savoir la communication et la collaboration.

Après avoir formulé des thèses à propos du thème traité, on forme des groupes de quatre élèves, dans le but de produire un argument en faveur de la thèse exprimée. La complexité de la tâche exige qu'on les mette ensemble leur apprendre à réfléchir dans un petit groupe et partager selon leurs acquis des informations. A chaque argument ils doivent l'accoster d'un exemple. Cette tâche de sept minutes ; le premier groupe qui termine désigne un élève pour monter au tableau et écrire l'argument. De cinq groupes, on a eu cinq arguments.

Nous avons invité les apprenants à porter une réflexion sur les arguments afin d'éliminer ceux qui se ressemblent. A la fin nous avons eu droit à quatre arguments. Le cinquième la majorité de la classe a jugé qu'il s'agit d'un exemple. Cet exercice a été bénéfique même pour les élèves moins bons. On leur a donné l'occasion d'observer de plus près comment formuler un argument illustré d'abord dans un petit groupe où normalement la réflexion est collective, quant à la rédaction le bon élève essaye d'apporter son savoir-faire et joue le rôle du guide. Déjà on élimine les différences dans un groupe restreint où chacun se sent important aux yeux des autres.

On procède plus tard à la correction collective argument par argument où l'enseignant essaye de guider à les apprenants à découvrir les erreurs par une stratégies réflexives. Ceci se fait d'abord au niveau de l'idée, puis le choix des mots afin d'éliminer les interférences langagières, pour arriver enfin au niveau syntaxique et grammaticales.

A la fin de cette activité, on aura un point de vue exprimé sur le thème abordé et quatre arguments illustrés, formulés par les élèves et corrigés par eux-mêmes. L'enseignant n'aura joué qu'un rôle de guide dans la mesure où il a essayé d'orienter la réflexion des apprenants dans une courbe ascendante partant de la séquence vidéo dégager le thème, formuler une thèse, et l'étayer d'argument. Le savoir-faire rédactionnel de l'enseignant

est d'une importance capitale ; car il doit permettre à ses apprenants à partir d'une idée, d'un simple mot pour avoir un énoncé. Leur apprendre aussi à avoir une posture critique sur eux-mêmes puis sur leurs camarades.

La troisième activité à raison de 30 minutes, porte sur la lecture de deux textes sur le même thème. La logique qui doit être opérationnelle dans cette activité et la comparaison : on cherche à amener l'élève à comparer le premier texte aux énoncés produit par les apprenants ; puis au deuxième texte. Cette activité doit lui permettre de se situer par rapport à d'autres modèles types.

Dans un premier temps on invite les apprenants à porter un regard sur la forme des deux textes, où chaque groupe de quatre doit se diviser en deux et faire en binôme l'observation d'un texte. Une fois terminé ils doivent échanger les textes entre eux, et refaire la même chose avec le deuxième texte. Ensuite on les invite à échanger leurs remarques, unifier leurs visions et dégager une seule hypothèse sur le texte.

En second lieu, chaque binôme doit lire un texte, vérifier l'hypothèse émise au début tout en dégagant la thèse et les arguments du texte. Une fois achevé, ils échangent à nouveau les textes et refaire la même chose et essayer d'unifier les visions en discutant leur choix où un processus d'argumentation se déclare où chacun essaye de convaincre l'autre de la justesse de son choix. L'enseignant n'intervient pas et laisse les apprenants discuter entre eux en interaction interne. Ce procédé est avantageux par le nombre restreint des participants deux d'abord puis quatre. Cela fait moins de bruit donne plus de chance aux plus timides d'avoir au moins une position dans le groupe. Cela nous renvoie à ce qu'on fait généralement dans un cours ordinaire où les plus timides évitent de parler avec l'enseignant ; où ils sont marginalisés parce que les meilleurs répondent et participent. Laisser les apprenants entre eux pourrait libérer certains au moins dans le sens d'observer. Enfin, l'enseignant distribue une fiche élaborée en vue d'y porter les parties de chaque texte : la thèse, les arguments et le champ lexical employé pour le thème. L'objectif est d'avoir une étude comparative entre les deux textes et entre les énoncés produit par les élèves. Se situer par rapport aux textes modèles leur permet de savoir où ils ont un manque.

La dernière activité est un devoir à la maison. Chaque élève devra rassembler ce que toute la classe a produit en classe comme thèse et argument et essayer d'en faire un texte comme ceux déjà lus. Parce qu'en classe on a produit des parties distinctes, l'élève seul doit essayer de les rassembler. L'importance de cette activité est d'amener l'élève à

s'investir dans un travail significatif de production. On a essayé de le doter de tous les paramètres pour produire, on essaye de voir sa réaction dans un travail de réécriture.

2. Deuxième étape : Réécrire/lire

Cette deuxième séance sera consacrée à deux activités. La première consiste à demander aux apprenants de lire leurs productions faites à la maison, un par un ; pour en tirer quelques phrases en vue de les recopier au tableau et les corriger collectivement. A noter que trois élèves seulement n'ont pas fait le travail demandé. Un premier survol nous a permis de voir que la majorité a écrit quelque chose.

Après avoir écouté six à sept élèves, nous avons pris de chaque production un élément en demandant à l'élève de l'écrire au tableau. Cela paraît un travail classique de compte rendu de l'expression écrite mais là ce n'est pas l'enseignant qui corrige ou évalue les travaux. C'est les apprenants eux-mêmes et pour eux-mêmes. La correction se fait sur la base d'une réflexion collective où chacun a un mot à dire. L'enseignant essaye de guider les élèves à comprendre l'idée puis les mots choisis et enfin les liaisons entre ces mots.

A rappeler seulement que les phrases à corriger sont celles qu'on a produites en groupe. Après les avoir corrigées en classe, nous avons voulu voir si les élèves ont retenu le principe, s'ils peuvent se corriger par eux-mêmes. L'idée est d'amener l'apprenant à plus d'autonomie dans sa rédaction.

Une fois corrigé, on obtient un texte fait par les élèves qu'ils vont recopier sur leurs cahiers tout en soulignant les parties : introduction (présentation du thème et la thèse), développement (les arguments) et la conclusion (la confirmation de la thèse). Une trace écrite semble d'une extrême importance pour l'apprenant comme base. Etant donné le principe de la séquence didactique est d'amener l'apprenant à organiser son texte ; cette trace écrite aurait un effet de guide pour les situer.

La deuxième activité consiste à présenter aux élèves un autre texte, toujours le sillage de l'argumentation, mais revêtant une autre forme de discours. Il s'agit de la lettre ouverte. Comme forme, c'est une lettre, mais le contenu vire vers l'argumentation dont la visée est de convaincre une autorité compétente pour trouver une solution à un problème donné qui concerne un groupe de personnes.

Le projet pédagogique que devront réaliser les apprenants en parallèle de leur avancement dans le projet didactique consiste à rédiger une lettre ouverte. Or, le projet didactique on ne propose pas ce genre de lettre. C'est impensable du fait de l'absence d'une représentation réelle de l'objet à produire. De là nous avons jugé utile de proposer

une lettre ouverte comme discours à étudier en lecture. Et ce en vue de voir de plus près ce que c'est en situation réelle : au niveau de la forme surtout, mais aussi au niveau thématique et discursif.

En binôme, puis en petit groupe de quatre, les apprenants vont entamer l'étude de deux textes. Deux lettres ouvertes traitant deux thèmes différents, et avec une organisation différente. Dans la première il s'agit d'un groupe de personnes s'adressant au président de l'APC pour résoudre un problème qui concerne le quartier. La deuxième est une lettre adressée à Monsieur le Président de la République de la part d'une femme divorcée sans logement et ayant à sa charge deux enfants. Elle lui demande l'octroi d'un logement où s'abriter.

Dans un premier temps, on attire l'attention des apprenants sur la forme des deux lettres. Donc, dégager la situation de communication est d'une importance capitale dans la mesure où l'apprenant cherche à contextualiser le texte à lire et se positionner en tant que lecteur. Il importe de l'amener à comprendre la nature du destinataire, qui doit être un citoyen ou un groupe de personnes. De plus, il doit comprendre l'identité du destinataire : une autorité compétente. Enfin, l'objet de la lettre devait être un problème auquel on cherche ou propose une solution.

Une fois le contexte des deux lettres délimités, chaque groupe doit identifier la nature du problème et dégager la stratégie employée pour l'exposer. Il s'agit d'un procédé argumentatif. L'apprenant doit saisir cela comme mode fédérateur de la lettre ouverte. Il en dégage ensuite un argument. En faisant, deux parties restent incompréhensibles pour l'apprenant : la formule de politesse.

3. Troisième étape : l'intégration

Durant cette activité et après avoir mené l'apprenant dans un processus de lecture/écriture et d'écriture/lecture, dans une ambivalence constructifs ; on lui présente une situation problème qu'il se doit de résoudre. La résolution doit se faire en un travail écrit certes où il tente d'investir ses acquis.

Cela à consiste à lui demander de s'adresser à une autorité compétente de son choix pour lui demander une bibliothèque. Pour ce faire, il doit défendre sa demande par des arguments. Son argumentation suit un enchaînement logique qui commence par la bibliothèque jusqu'à le développement de la personnalité.

Le plus important ici c'est que l'apprenant arrive à investir ses acquis des quatre textes lus. Ceux abordant la lecture et les deux lettres ouvertes. Mais aussi le texte qu'on développé ensemble en classe.

La complexité de la tâche réside dans le fait que l'apprenant-scripteur doit mobiliser ses acquis en lecture et en écriture. Rappelant dans ce sens que la première activité porte sur l'écrit et compléter par deux textes à lire afin d'orienter le scripteur dans sa lecture. C'est ainsi que pour le même genre de texte on lui présente une autre forme : la lettre ouverte. Dans la phase d'intégration il doit reproduire le même genre de texte en adoptant la forme de la lettre et en intégrant le thème des deux premiers textes.

Au final, les productions doivent faire l'objet d'une évaluation de la part de l'enseignant afin situer le genre d'erreurs. Et ce afin de proposer une séance de remédiation. Remédier aux lacunes se fait sur les productions des élèves. Par exemple, nous avons remarqué que ceux-ci ont encore un problème syntaxique.

V. EVALUATION CERTIFICATIVE DES PRODUCTIONS

Dans ce qui suit, nous allons procéder à l'évaluation globale des productions finales des apprenants selon une grille d'analyse. Cela concerne le niveau graphique, organisationnel, pertinence et utilisation de la langue. Cela nous permettra d'attribuer une note à chaque production selon son adéquation avec la consigne.

Ensuite, nous allons essayer de commenter chaque partie d'une production, d'une façon individuelle, puis de façon collective. Puis, il sera temps d'établir une connexion avec les étapes précédentes. C'est parce que nous sommes passés par différentes articulation de lecture/écriture et d'écriture/lecture ; nous tentons de déceler les interactions qui se sont établies.

L'évaluation des productions des apprenants se fait selon les quatre parties qui forment un tout.

1. Evaluation de la graphie et présentation

La première étape de cette évaluation est la forme de cette lettre ouverte. Evaluer c'est voir ce qui est réussi par les apprenants-scripteurs en ce qui concerne la présentation de ce type d'écrit.

Il est connu donc qu'une lettre ouverte doit comporter des constituants tels que date et lieu de rédaction, auteur et destinataire de la lettre, l'objet de la lettre, la formule d'appellation, formule de politesse, signature et le corps de la lettre.

Ainsi, avant de discuter le contenu de la lettre, il importe d'abord d'évaluer la forme pour pouvoir aborder le contenu. Ceci se fait selon le tableau ci-dessous :

Ce tableau résume à peu près tous les éléments qui constituent la forme d'une lettre ouverte. Sa reconstitution dans la copie de l'élève dénote une capacité de celui-ci à reproduire ce qu'il a pu retenir ; mais aussi son sens de l'observation : d'où on insiste sur l'élément et son emplacement dans la lettre.

En tout 23 élèves ont pris part à cette activité ; qui s'est déroulé en quatre étapes, et dont le produit final est le sujet de cette évaluation. Nous allons plus tard revenir sur les étapes pour essayer d'expliquer ou d'analyser ce qui a précédé pour pouvoir comprendre ce que ces élèves ont pu produire.

Et comme il est montré là-haut dans le tableau, la forme de la lettre communément

Graphie et présentation	Oui	Non
1. Date et lieu de rédaction		
2. Auteur et destinataire de la lettre		
3. Objet de la lettre		
4. Formule d'appellation		
5. Formule de politesse		
6. Signature		
7. Corps de la lettre		

appelée graphie et présentation est donnée sous sept aspects. Suivi de deux cases de oui ou non pour vérifier si l'élève a réussi l'élément dans sa production.

Pour le premier élément, mettre à la place qu'il faut le lieu et la date de l'expédition ; nous avons remarqué que seulement 15 élèves ont réussi à le mettre. Ce qui fait du 23 total un pourcentage de 65,21%. 8 élèves ont échoué, ce qui représente 34,78% des participants.

Pour le deuxième élément, qui consiste à mentionner l'auteur et le destinataire de la lettre ; seulement 13 participants ont réussi à le faire ; faisant un pourcentage de 56,32% de réussite. Par contre ; les 10 restants représente 43,47 % d'échec.

L'élément trois, qui se rapporte à la clarification de l'objet de la lettre ; a été accompli par 11 apprenants ; faisant 47,82% de réussite. En fait, les 12 autres ne l'ont pas fait, ce qui fait un plus de la moitié, portant l'échec à 52,17%.

Le quatrième élément, ou la formule d'appellation, a été reproduit par 14 scripteurs, portant le taux à 60,86% de réussite ; et faisant 39,13% d'échec soit 9 élèves.

Idem pour le cinquième élément, qui présente un taux de réussite de 60,86, soit quatorze élèves.

Pour le sixième élément, seuls quatre élèves n'ont pas pu s'en apercevoir ou n'ont pas jugé utile de la mettre ; ce qui présente un taux d'échec de 17,39% et portant le taux de réussite à 82,60%.

Enfin, tous les élèves ont écrit quelque chose ; personne n'a donné une feuille blanche. Malgré le manque en quelques éléments, le corps de la lettre est l'élément réussi de tous. Le tableau ci-dessous résume :

TABLEAU RECAPITULATIF DE LA GRAPHIE ET PRESENTATION DE LA LETTRE

Elément graphique ou présentatif	Nombre d'élèves l'ayant réussi	Pourcentage	Nombre d'élèves l'ayant raté	Pourcentage
Date et lieu	15	65,21%	8	34,78%
Auteur et destinataire	13	56,32%	10	43,47%
Objet de la lettre	11	47,82%	12	52,17%
Formule d'appellation	14	60,86%	9	39,13%
Formule de politesse	14	60,86%	9	39,13%
Signature	19	82,60%	4	17,39%
Corps de la lettre	23	100%	0	0%

Or, à voir de plus près les productions nous nous apercevons que l'élément 3 : l'objet de la lettre, que les apprenants ont le plus raté ; par contre, le dernier élément et l'avant dernier sont les deux les plus réussis.

De ce fait, si on s'intéresse aux apprenants et le taux de réussite obtenu par chacun dans ce segment de l'évaluation, on s'aperçoit qu'il existe six catégories : les excellents (100%), les très bons (85,71%) les bons (71,42%), les moyens (57,14) les faibles (28,57%) les très faibles (14,28%)

La première catégorie (les excellents) ayant obtenu 100% de la forme demandée de la lettre ouverte. Ils sont deux, 11 et 12. La deuxième, les très bons, comprend 9 élèves, soit 39,13% des participants ; réalisant un taux de réussite de 85,71% chacun. Les bons ont eu un taux de 71,42% de réussite, soit deux élèves, ce qui représente 8,69% des participants. La quatrième catégorie est celle des moyens ; comprenant 6 élèves ; soit 26,08% de l'ensemble ; et ayant réalisé un taux de réussite de 57,14%, soit 4 éléments réussis. Ce que nous résumons comme suit :

TABLEAU RECAPITULATIF PAR CATEGORIE

Catégorie	nombre d'éléments réussis	Pourcentage	Nombre d'élève	Pourcentage
Excellents	7	100%	2	8,69%
Très bons	6	85,71%	9	39,13%
Bons	5	71,42%	2	8,69%
Moyens	4	57,14%	6	26,08%
Faibles	2	28,57%	3	13,04%
Très faibles	1	14,28%	1	4,34%

Globalement, nous pouvons retenir de ce qui précède que 19 participants des 23, soit 82,60%, ont réussi moyennement leur partie de la graphie et présentation. Ce qui signifie que seulement 4, soit 17,39% ; ont eu un taux de réussite égal ou moins de 28,57% de réussite, l'équivalent de deux éléments réussis ou moins.

2. Organisations des productions

Dans ce segment de l'évaluation, nous abordons peu à peu le contenu de la lettre ; dans laquelle nous nous intéressons aux éléments qui relèvent du plan organisationnel. Ceci concerne l'introduction rédigée par l'apprenant/scripteur pour présenter son point de

vue. Il s'agit aussi la façon avec laquelle il a achevé sa lettre avec la solution proposée à la conclusion. Puis nous tentons de voir si l'élève a adopté un plan adéquat avec le type de texte ; mais également de voir s'il rédigé chaque argument dans un paragraphe à part et lui a trouvé un exemple précis. Enfin, nous mettons l'accent sur la façon dont les différents arguments sont présentés et s'ils s'enchaînent correctement du plus faible au plus fort. Le tableau ci-dessous résume ce qui est demandé :

Organisation de la lettre	Oui	Non
L'élève a rédigé une introduction pour présenter sa prise de position		
Il a proposé une solution en guise de conclusion		
Il a produit un plan par accumulation		
Il a rédigé un paragraphe par argument et donné un exemple pour illustrer chaque argument		
Les différents arguments s'enchaînent correctement et sont présentés du plus faible au plus fort		

Dans le premier élément, nous considérons que l'élève a réussi s'il s'est présenté comme étant un élève au lycée et exposé le problème auquel il cherche une solution. Le problème en question est le manque d'une bibliothèque dans la ville/village/région où il réside.

Ce à quoi tous les scripteurs ont parfaitement maîtrisé ; soit 100% des copies l'élément en question a été abordé avec succès.

Le deuxième élément qui concerne la conclusion, et où l'apprenant doit proposer une solution à la fin ; dont la réussite se traduit par une demande claire de la construction d'une bibliothèque de la part du destinataire à l'autorité à laquelle il s'adresse. Cela se traduit aussi par l'emploi d'un mot exprimant la conséquence parce que c'est une conclusion comme dénouement du problème posé au début.

Nous remarquons que seulement 3 des 23 participants ont pu réussir cet élément, soit 13,04% du nombre total.

Le troisième élément porte sur le plan à adopter par le scripteur ; qui doit rédiger en optant sur un plan par accumulation. Ceci se traduit par une prise de position clairement établie, des arguments qui appuient sa prise de position et des exemples qui illustrent

ses arguments. En d'autres termes ; son argumentation doit afficher un seul point de vue étayé par des arguments illustrés.

Dans ce sens, nous pouvons affirmer que la totalité des participants ont pu facilement adopter un plan par accumulation, soit 100% des copies analysées.

Le quatrième élément concerne l'argument et son illustration. Et où il est demandé à chacun de mettre un argument dans un paragraphe à part, et de donner à chaque argument un exemple pour l'illustrer.

Un peu moins de la moitié, soit 11 des 23 copies ont pu réussir à remplir cette condition. Ce qui fait un pourcentage de 47,82% de réussite. Comparativement au reste, cela fait 52,17% d'échec pour 12 copies.

En ce qui concerne le cinquième élément, qui semble un peu compliqué et requiert plus de maîtrise de la part du scripteur des stratégies argumentatives ; il porte sur l'enchaînement des arguments de façon correcte du plus faible au plus fort.

Cela quand même fait un peu plus de la moitié, soit 12 apprenants qui ont pu s'en acquitter, et de ce fait présenter leurs arguments du plus faible au plus fort. Cela fait un pourcentage de 52,17% de réussite du nombre total.

TABLEAU RECAPITULATIF

Organisation de la lettre	Copies réussies	Pourcentage	Copies ratées	Pourcentage
1. Prise de position	23 sur 23	100%	0 sur 23	0%
2. Proposer une solution	3 sur 23	13,04%	20 sur 23	86,95%
3. Plan par accumulation	23 sur 23	100%	0 sur 23	0%
4. Paragraphe par argument/exemple	11 sur 23	47,82%	12 sur 23	52,17%
5. Enchaînement du plus faible au plus fort	12 sur 23	52,17%	11 sur 23	47,82%

Au total, cette catégorie d'analyse dégage cinq niveaux de maîtrise : ceux qui ont obtenu 100% d'éléments réussis ; soit 5/5. Ils sont deux de 23, soit 8,69% ; ce sont les excellents. Le deuxième niveau concerne ceux qui ont obtenu 4/5 d'éléments réussis ; soit 80% de réussite. 5 apprenants des 23, soit 21,73%, sont très bons. La tranche la mieux représentée dans cette catégorie est celle de ceux qui ont obtenu 3/5 d'éléments réussis, soit 60% de réussite. C'est le niveau des bons, au nombre de 9 sur 23, soit 39,13% du nombre total. Le quatrième niveau est celui des faibles ; ceux qui ont obtenu

2/5 d'éléments réussis, soit 40% de réussite. Ils sont 3, soit 13,04% du nombre total. Le dernier niveau concerne les très faibles, ou ceux ayant obtenu 1/5, l'équivalent de 20%. Ils sont 4 sur 23, soit 17,39%. Le tableau ci-dessous résume :

TABLEAU RECAPITULATIF

Niveau	Eléments réussis	pourcentage de réussite	Nombre de copies	Pourcentage dans le nombre
Excellent	5 sur 5	100%	2 sur 23	8,69%
Très bon	4 sur 5	80%	5 sur 23	21,73%
Bon	3 sur 5	60%	9 sur 23	39,13%
Faible	2 sur 5	40%	3 sur 23	13,04%
Très faible	1 sur 5	20%	4 sur 23	17,39%

A partir de ce tableau, nous pouvons déduire que plus que la moitié, soit 16 sur 23 l'équivalent de 69,56% du nombre total, a obtenu plus de 60% de réussite, soit plus de 3 sur 5 éléments réussis. En contrepartie, ceux ayant moins de réussite, 2 sur 5 ou moins, représente 30,43%, soit 7 sur 23.

Cela fait trois catégories : au dessus de la moyenne 4 sur 5 ou plus (7sur 23/ 30,43%), la moyenne 3 sur 5 (9 sur 23/ 39,13%) et au dessous de la moyenne 2 ou moins sur 5 (7sur 23/ 30,43%).

3. Evaluation de la pertinence des idées

Nous continuons dans cette évaluation des copies en abordant beaucoup plus le contenu de la lettre. Le présent segment d'analyse concerne la pertinence des idées. Et ce en touchant le plan linguistique ; cela se fait sur quatre éléments ; à savoir le temps des verbes, la prise en considération du statut du destinataire, la pertinence des idées par rapport à la prise de position et la pertinence des exemples. en suivant le tableau ci-après :

Pertinence des idées	Oui	Non
L'élève a utilisé le présent		
Il a pris en compte le statut du destinataire		
ses arguments sont pertinents par rapport à sa prise de position		
ses exemples sont pertinents		

Dans cette partie d'analyse, qui s'articule autour de quatre points, à visée linguistique ; nous tentons de juger la maîtrise de ce volet chez l'apprenant, et de voir s'il est capable de transfert son savoir et savoir-faire dans son travail d'écriture.

De ce fait, le premier élément portant sur l'emploi du présent de l'indicatif comme temps dominant dans son écrit, surtout dans une situation d'énonciation ; relève d'une prise de conscience de la situation de communication dans laquelle il est entré. Nous remarquons ainsi, que la totalité des copies, soit 23 sur 23, ont rempli cette condition. Ce qui amène la réussite à 100%.

Dans le deuxième élément ; portant sur la prise en considération du statut du destinataire, l'apprenant réussit s'il s'adresse à son interlocuteur en employant « vous ». C'est parce qu'il s'agit d'une autorité ; ceci est à la fois un savoir-faire et un savoir être déterminant dans des situations pareilles. Nous notons que 16 copies sur 23 l'ont réussi ; portant ainsi le pourcentage de réussite à 69,56%, contre 7 sur 23, ou l'équivalent de 30,43% d'échec.

Pour le troisième élément concerne la pertinence des arguments par rapport à la prise de position du destinataire. De ce fait la réussite du scripteur est atteint s'il formule des arguments qui vont avec sa prise de position et ne le contredit pas. Ce qui est traduit par la totalité des copies, soit 100%.

En dernier lieu, le quatrième élément porte sur la pertinence des exemples par rapport aux exemples. C'est la partie la moins réussie de cette partie d'analyse ; soit 6 sur 23, ou 26,08% de réussite ; portant de ce fait le taux d'échec à 73,91%, soit 17 sur 23 de copies.

TABLEAU RECAPITULATIF

Pertinence des idées	Copies réussies	Pourcentage	Copies ratées	Pourcentage
L'emploi du présent de l'indicatif	23 sur 23	100%	0 sur 23	0%
La prise en compte du statut du destinataire	16 sur 23	69,56%	7 sur 23	30,43%
La pertinence des arguments par rapport à la prise de position	23 sur 23	100%	0 sur 23	0%
La pertinence des exemples	6 sur 23	26,08%	17 sur 23	73,91%

Ce qui dégage trois catégories de niveau : ceux ayant réussi 4 sur 4, les excellents l'équivalent de 100%; les très bons ayant obtenu 3 sur 4, soit 75% ; et les moyens obtenant 2 sur 4 portant leur pourcentage à 50%. Nous récapitulons dans le tableau ci-dessous :

TABLEAU RECAPITULATIF

Niveau	Eléments réussis	Pourcentage de réussite	Nombre de copies	Pourcentage dans le nombre
Excellent	4 sur 4	100%	6 sur 23	26,08%
Très bon	3 sur 4	75%	10 sur 23	43,47%
Moyen	2 sur 4	50%	7 sur 23	30,43%

Nous déduisons que la totalité a obtenu la moyenne, soit 50% ou 2 éléments sur 4. De plus, 16 sur 23 ont eu 75% de réussite ou plus soit 69,56% du nombre total.

4. Evaluation de l'aspect linguistique

La quatrième et dernière partie d'analyse est bel et bien un approfondissement dans le volet linguistique. C'est parce que cela porte sur cinq autres éléments de faits de langues relatifs à l'argumentation. Nous retrouvons donc dans le premier élément l'utilisation du vocabulaire de la prise de position ; qui se traduit par l'emploi des mots ou expressions relatifs à l'opinion. Nous considérons que l'apprenant a réussi cet élément s'il emploie tout ce qui se rapporte à sa prise de position tels que les pronoms personnels, les verbes d'opinions, ou modalisateurs.

Dans le deuxième élément, on se penche sur l'utilisation correcte des temps et ce à partir du présent de l'énonciation. Dans ce cas, il réussit la concordance des temps est correctement utilisé.

Ensuite, le troisième élément, est relatif aux modes. L'apprenant réussit si chaque mode est utilisé à bon escient ; l'indicatif pour affirmer, l'infinitif après pour/de ou un verbe conjugué, etc...

Dans le quatrième, nous nous penchons sur le respect de la ponctuation. Nous considérons que le scripteur réussit son écrit sur ce point s'il respecte la majuscule là où il faut, le point final quand il termine une phrase, la virgule ou le point virgule pour condenser l'information et assouplir sa phrase.

Enfin, le cinquième élément est une question de respect de l'orthographe. Nous jugeons que l'apprenant a réussi s'il évite les fautes d'orthographe au maximum, surtout pour les mots fréquemment employés.

Utilisation de la langue	Oui	Non
L'élève a utilisé le vocabulaire de la prise de position (verbes d'opinion et de jugement)		
Il a, à partir du présent de l'énonciation, utilisé correctement les temps.		
Il a utilisé correctement les modes		
Il a respecté les règles de ponctuation		
Il a pris soin d'éviter les fautes d'orthographe		

En fait, nous retrouvons une seule copie où le vocabulaire de la prise de position n'est pas employé. Dans les 22 restants nous décelons au moins un seul mot qui renvoie à la prise de position. Ce qui engendre un taux de réussite de 95,65%.

En deuxième lieu, la totalité des copies analysées nous remarquons une utilisation correcte des temps et ce à partir du présent de l'énonciation ; portant le taux de réussite à 100%.

En ce qui concerne les modes, en troisième lieu, 16 sur 23 ont réussi à manier correctement ; mettant l'indicatif à sa place, come pour l'infinitif ou autres. Ce qui porte le taux de réussite à 69,56%. Seulement 7 sur 23 ont échoué ; soit 30,43%.

Un peu moins de la moitié, soit 11 sur 23, l'équivalent de 47,82% a respecté la ponctuation. Le reste, soit 12 sur 23, ou 52,17%, a raté à des degrés divers cet élément. Nous notons que si une copie n'a pas respecté la ponctuation une seule fois est défailante.

Seulement 10 copies sur 23, soit 43,47%, ont pris soin d'éviter les fautes d'orthographe. Nous notons aussi que si une copie présente une seule faute est considérée comme raté. Ce qui porte le taux d'échec à 56,52%, ou 13 copies sur 23.

TABLEAU RECAPITULATIF

Utilisation de la langue	Nombre de copies réussies	Pourcentage	Nombre de copies ratées	Pourcentage
Le vocabulaire de prise de position	22 sur 23	95,65%	1 sur 23	4,34%
L'utilisation des temps	23 sur 23	100%	0 sur 23	0%
L'utilisation des modes	16 sur 23	69,56%	7 sur 23	30,43%

Le respect de la ponctuation	11 sur 23	47,82%	12 sur 23	52,17%
Le respect de l'orthographe	10 sur 23	43,47%	13 sur 23	56,52%

Au total, de cette analyse ressort quatre niveaux : l'excellent de ceux ayant réussi 5 sur 5, soit 100%, représenté par 4 copies, soit l'équivalent de 17,39% du nombre total. Le deuxième niveau est le très bon, de ceux ayant réussi 4 sur 5, soit 80%, représenté par 10 copies, soit l'équivalent de 43,47% du nombre total. Le troisième niveau est le bon, de ceux ayant réussi 3 sur 5, soit 60%, représenté par 4 copie, soit 17,39% du nombre total. Le dernier niveau est le faible, qui se situe au dessous de la moyenne, de ceux ayant réussi 2 sur 5, soit 40%, représenté par 5 copies, soit 21,73% du nombre total. Nous récapitulons dans le tableau ci-dessous :

Niveau	Eléments réussis	Pourcentage de réussite	Nombre de copies	Pourcentage dans le nombre
Excellent	5 sur 5	100%	4 sur 23	17,39%
Très bon	4 sur 5	80%	10 sur 23	43,47%
Bon	3 sur 5	60%	4 sur 23	17,39%
Faible	2 sur 5	40%	5 sur 23	21,73%

Nous retenons que seulement 5 apprenants ont eu un pourcentage de réussite au dessous de la moyenne, soit 40% ; ou 21,73% du nombre total. Nous notons aussi que 18 sur 23 ont eu plus de 60% de réussite, l'équivalent de 78,26% du nombre total. Enfin, nous signalons que le niveau très faible est inexistant pour cette partie.

Pour conclure

A travers le présent chapitre, nous avons entamé la partie pratique. Nous commençons par une présentation générale dans laquelle nous expliquons la démarche suivie durant cette expérience à travers la description de tout le processus de réalisation.

Sur ce, il convient de rappeler que tous éléments abordés sont le fruit d'une adaptation personnelle du chercheur et peuvent faire l'objet d'une possible amélioration surtout au niveau pédagogique.

Nous tenons à rappeler que l'expérience a pris un temps énorme dans la réalisation que prévu ; vu les conditions de l'exercice, le manque du matériel adéquat et l'adaptation des acteurs avec la nouvelle méthode.

Mais beaucoup de points positifs sont à signaler aussi : à travers cette planification l'enseignant peut programmer plusieurs activités pour différentes séances ; l'engouement des apprenants est aussi un facteur à encourager à travers les différentes activités proposées. La contextualisation des activités de lecture/écriture offre aux apprenants l'occasion de trouver du sens à ce qu'ils apprennent. Nous découvrons aussi une activité peu exploitée auparavant qui est la réécriture. La partie suivante se consacre à l'analyse des résultats obtenus durant cette expérience où nous essayons de donner une explication objective et discuter en détails des éléments abordés.

DEUXIEME CHAPITRE

BILAN DES ACTIVITES DE LECTURE/ECRIURE DANS UN PROJET DIDACTIQUE SELON UNE PRATIQUE CROISEE

Préambule :

Le présent chapitre se penchera sur le précédent pour tenter d'expliquer ou de montrer l'impact de la lecture sur l'écriture et vice versa ; et ce sur la base des résultats obtenus suite à l'analyse précédemment détaillée.

Sur ce, notre analyse commence par attirer l'attention sur ce qui a vraiment fonctionné à travers cette planification. Nous commençons par l'interaction qui se profile entre la lecture et l'écriture comme deux activités complémentaires et indissociables ; puis nous nous penchons sur l'impact de la pratique croisée comme procédé stratégique et pragmatique d'enseignement/apprentissage mais aussi sur l'intégration comme élément essentiel d'un enseignement contextualisé.

Il convient ensuite de mettre en lumière les types d'interactions qui se dessinent à travers cette mise en corrélation de la lecture et d'écriture. Ce qui nous mène forcément à éclaircir certains points qui semblent décisifs dans l'application de l'approche par compétence ; et ce sur deux volets essentiels : la centration sur l'apprenant et l'évaluation. Nous terminons ce chapitre par les limites didactique et pédagogique qui semblent freiner notre expérience du point de vue objectif.

I. La pratique croisée : un moment propice d'interaction de la lecture/écriture

Beaucoup de chercheurs ont démontré l'effet bénéfique de la lecture sur l'écriture. Certains d'entre eux, sont allés plus loin en misant sur l'avantage de croiser ces deux activités pour l'apprenant. Nous citons à titre d'illustration les travaux de LE GOFF (2010), J. FIJALKOW (2003), Y. REUTER(1993, puis 1998), G. BOURQUE (1992), C. ORIOL-BOYER (2001), C. TAUVERON (2003), le groupe EVA (1991, puis 1996), GIGUERE, GIASSON & SIMARD (2002),

« La didactique de l'écriture a depuis longtemps mis en évidence les effets de la lecture sur la production des textes pour qu'il soit utile de revenir longuement sur ce point. »¹

À la différence des méthodes et des stratégies adoptées ; ils s'entendent à mettre en avant le fait que l'articulation de ces deux activités présente des avantages incontestables pour une meilleure acquisition du code écrit et de la langue en général.

Il ressort de leurs travaux le fait de vouloir donner plus d'importance à l'écriture en étant une situation d'apprentissage ; car longtemps considérée comme un moment d'évaluation des connaissances ; mais pas au point de négliger la lecture. Cela se fait en cherchant à établir un équilibre planifié entre les deux activités.

Ils insistent donc sur la planification équilibrée au préalable en suivant des objectifs précis pour espérer tirer le maximum des deux activités l'une sur l'autre. Toutefois, on reconnaît à chaque activité sa spécificité. La lecture étant :

« ...une pratique sociale, historiquement constituée mettant en jeu des savoirs, des représentations, des investissements, des valeurs ainsi que des opérations physiques, psychologiques et cognitives complexes visant à construire du sens en référence à un écrit; »²

Ce qui fait de cette activité un ensemble d'opérations cognitives de construction du sens. Tandis que l'écriture est définie comme étant :

« ...une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens,

¹ François, LE GOFF, *Interaction lecture/écriture et enseignement de la littérature. Quelles articulations didactiques*, 11^e Rencontres de recherches en didactique des littératures, Genève, mars 2010

² Yves, REUTER, *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, Paris, E.S.F.1996, p.26

linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné ».¹

D'autres, appellent à donner plus d'importance à l'écriture ; car longtemps considérée comme une activité complémentaire de la lecture ; au bout de leurs expériences, ils concluent que l' :

«...importance [de] l'écriture réside donc dans sa caractéristique fondamentalement active, ceux-ci se justifient alors par les bénéfices supérieurs que l'on peut en attendre sur le plan des apprentissages. Cet avantage est tout à fait fondamental mais demeure de nature générale. Il faut donc le compléter par des avantages plus spécifiques. »²

Effectivement, lire n'apprend pas forcément à écrire. Ainsi, une bonne planification de la première activité facilite la maîtrise de la deuxième. A partir de là, nous pouvons chercher cette interaction et tirer le maximum de profit d'un croisement.

Notre expérience qui a consacré un temps conséquent et un soin particulier à l'écriture ; ainsi, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, nous avons entamé cette expérience par l'écriture et nous l'avons terminée avec de l'écriture. Et ce en marquant une coupure avec la tendance des enseignants du FLE qui tend à suivre un processus traditionnel, qui commence par la lecture et finit par l'écriture. Dans lequel l'apprenant ne s'initie à l'écriture qu'à la fin, en tant qu'une activité d'évaluation des apprentissages. Beaucoup de chercheurs ont tendance à réfuter cette méthode, et proposent de ce fait l'écriture comme activité d'apprentissage :

« On peut supposer alors qu'introduire d'emblée des activités d'écriture peut faciliter à l'enfant la compréhension de ce qu'est l'écrit. Produisant lui-même les écrits, il a la possibilité, sur un plan général, de prendre conscience de la nature langagière de l'écrit : il s'aperçoit qu'écrire consiste d'abord à coder d'une autre façon ce que l'on dit et que, par conséquent, l'écrit est d'abord le produit d'une telle action. Il sait de même qui écrit, où, quand, pourquoi, pour qui, et comment. »³

I.1. Impact de la pratique croisée de la lecture/écriture

¹ Yves, REUTER, *Op.cit*, p.26

² Jacques, FIJALKOW, *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ?*, disponible sur www.bienlire.education.fr, consulté le 23/02/2015, à 21 :20.

³ *Ibid.*

Durant l'expérience décrite dans le chapitre précédent, nous avons mis les moyens nécessaires pour guider l'apprenant à se servir des textes lus dans son écriture. En effet, durant la première séance nous avons entamé la séance par un support audiovisuel pour l'accrocher et l'initier au thème de notre projet didactique, qui fut la lecture. Une fois cette étape terminée ; nous n'avons pas passé directement à la lecture ; une chose que nous faisons régulièrement dans nos classes, et considérée par les enseignants comme la bonne méthode.

Nous avons essayé donc de chercher à ce qu'il nous écrive quelque chose sur le thème abordé, selon un cheminement logique qui commence pas à pas. D'abord il devait formuler en binôme une thèse sur le thème. Et là sans lui dire de quoi il s'agit, nous tentons de voir s'il maîtrise le vocabulaire de la prise de position ; est-ce qu'il est capable de le reconnaître dans un texte ?

Ensuite, une fois la thèse formulée en groupe de 4 pour plus d'affinité et de justesse, parce qu'un groupe réfléchisse et raisonne mieux qu'un seul élève. On demande à chacun d'écrire au tableau ce qu'il a produit. Puis, il a été question de formuler un argument en suivant la prise de position exprimée dans la thèse soutenue ; mais aussi un exemple.

La deuxième partie de cette première étape est une activité de lecture. Dans laquelle on présente deux textes¹ que l'apprenant aborde en groupe. Dans un premier temps on dégage l'image du texte, puis on essaie de lire (en binôme). Par la suite, une analyse des deux textes s'impose.

Nous notons que les deux textes présentés à la lecture traitent le même thème proposé à l'écriture. Notre objectif a été d'amener l'apprenant à s'en servir pour comparer ce qu'il a écrit par rapport à ce qu'il a lu. Cette comparaison lui permet de s'auto-évaluer ; sans que l'enseignant n'intervienne.

Ensuite, en demandant à l'apprenant de rassembler les idées qu'il a pu se faire en écrivant et en lisant sur le même thème, de rédiger un texte final. Ce travail est à accomplir à la maison. Cela lui donne une certaine liberté de manœuvre.

En gros, nous avons essayé durant cette première étape d'alterner les deux activités de lecture et d'écriture de façon à ce que l'apprenant puisse profiter de la double posture

¹ Voir Annexes

de lecteur/scripteur. Sachant que chaque posture à sa propre spécificité ; elles peuvent avoir des effets l'une sur l'autre, sur ce on :

« ...met l'accent sur les relations et la réciprocité des effets entre la lecture et l'écriture et attire l'attention sur le fait que la composition de textes enrichit la compréhension d'autres textes et qu'orthographier des mots améliore le décodage. »¹

Durant cette étape, nous avons consacré plus d'importance à l'écriture. Où au début l'apprenant commence par écrire de petites phrases, comme pour présenter le thème, prendre position sur le thème, formuler un argument sur le thème ou donner un exemple à l'argument. Cette importance accordée tire son origine de notre conviction que l'écriture a cette :

« ...caractéristique fondamentalement active, ceux-ci se justifient alors par les bénéfices supérieurs que l'on peut en attendre sur le plan des apprentissages. Cet avantage est tout à fait fondamental mais demeure de nature générale. Il faut donc le compléter par des avantages plus spécifiques. »²

Etant donné aussi le profil de sortie du secondaire en général qui exige que l'apprenant maîtrise l'écrit d'un genre textuel précis comme gage de bons déroulement de ses apprentissages. Cela nous impose donc d'accorder un soin particulier à cette activité.

La deuxième étape est scindée en deux moments clés : où nous l'entamons par une activité collective d'écriture ; et où chaque apprenant essaie de participer à la rédaction d'un texte argumentatif sur le thème abordé. Le choix de l'option collective est motivé par notre souci d'alterner les stratégies adoptées entre travail individuel, en binôme, en petit groupe ou collectif, afin de donner l'occasion à chacun d'asseoir son potentiel en lui présentant toutes les postures possibles. En multipliant les activités et les stratégies, cela lui confère à la fois une liberté et une autonomie de traitement et d'action.

¹ Allington, R. cité par Farzin, GAZERANI, *Fondements théoriques et empiriques de l'articulation lecture-écriture en langue maternelle ET en langue seconde*, European Scientific Journal December 2014 edition vol.10, No.35, p.33

² FIJALKOW, J., *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ? La conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire.* <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/fijalkow.pdf>, p.3

Le traitement de l'information passe par tous les états possibles de réflexion (individuel, en binôme, en petit groupe ou collectif), à lui de choisir celui qui le met à l'aise. L'action est son engagement à écrire en toute autonomie. C'est une option de pouvoir le faire seul, puis de le partager avec son camarade, ensuite avec un groupe et enfin avec toute la classe. Ceci est dans le but d' :

«... enseigner des principes de stratégies, qui permettent d'affronter les aléas, l'inattendu et l'incertain, et de modifier leur développement, en vertu des informations acquises en cours d'action »¹

Le second moment de cette deuxième étape est consacré à la lecture. En présentant deux textes de types argumentatifs ; mais dont la stratégie adoptée diffère de celle vus auparavant ; parce qu'il s'agit de deux lettres ouvertes. La particularité de la lettre ouverte est d'avoir joint deux genres textuels en prêtant la forme à la lettre et le contenu à l'argumentation. Nous avons pris ce choix car le programme de français stipule qu'à la fin de ce projet didactique l'apprenant est appelé à rédiger une lettre ouverte en guise de projet pédagogique.

Or, nous ne pouvons pas demander à l'apprenant d'écrire un genre qu'il ignore. Mais aussi nous ne pouvons pas le lui présenter à la lecture tout simplement pour qu'il puisse en rédiger un exemple comme projet. C'est pourquoi nous avons conçu une stratégie qui s'articule autour de points le guidant à s'en acquitter ; parce que :

« La simple mise en relation de deux activités ne fonde pas de façon automatique la valeur didactique. Il convient de prendre en considération tout d'abord les savoirs et savoir-faire mobilisés par cette interaction et d'évaluer la trajectoire qui permet de définir la progression de l'apprentissage considéré »²

Cette planification est basée sur l'articulation de la lecture et de l'écriture. Et loin d'être une mise en scène, elle repose sur un processus de gradation des activités : en allant d'une phrase simple à un texte cohérent. Nous tentons d'offrir à l'apprenant la genèse du simple mot pour former une phrase ; et de la phrase pour avoir un paragraphe, et du paragraphe pour en faire un texte.

¹Edgar, MORIN, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil. 2000, p.14

² BOURQUE, G., *L'articulation lecture/écriture*. Dans C. Préfontaine, & M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture*, Montréal : Les Éditions logiques, 1992, p.29.

Lui exposer le cheminement de cette façon ne suffit pas ; c'est pourquoi nous lui avons présenté des textes tout faits pour qu'il puisse comparer, comprendre ce qui est demandé et comment l'accomplir. La lecture revêt donc une dimension de guide à l'écriture :

« ...au terme d'un travail approfondi d'observation et d'analyse que sont explicitées les caractéristiques textuelles qui deviennent par la suite, les clés de réussite pour les élèves. Ces caractéristiques textuelles favorisent le guidage de l'élève dans l'écriture et la relecture de sa production. »¹

Après avoir accompli les deux premières étapes ; censées être des moments d'apprentissage et de préparation de la troisième étape : celle où l'apprenant est convié à mettre en exergue son savoir et savoir-faire, mais aussi un moment de voir l'impact des deux activités l'une sur l'autre.

1.2. Du savoir lire au savoir écrire : vers un enseignement intégré

La pratique actuelle de l'enseignement du français repose essentiellement sur le savoir lire ; le savoir écrire est réduit au simple fait de la maîtrise du geste ou de l'orthographe ; et ce en suivant la pédagogie française en la matière. Ce qui se révèle décontextualisé et ne suscitant aucun intérêt de l'élève.

Ceci nous amène à réfléchir à mieux concevoir ce qui intéresse davantage les apprenants. La lecture étant une activité centrale sur laquelle les enseignants concentrent plus d'effort dans la réalisation ; elle peut faire l'objet d'une activité passerelle de l'écriture.

« Le premier, consiste à contextualiser les activités d'écriture en les concevant de telle sorte qu'elles soient liées aux textes qui font l'objet d'activités de lecture, »²

Ainsi, notre troisième séance a été axée sur une activité d'écriture qui intègre toutes les étapes réalisées précédemment. Que ce soit de lecture ou d'écriture : nous demandons aux apprenants de rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour lui signaler le manque d'une bibliothèque dans la région tout en lui expliquant

¹ EVA, cité par TAUVERON, C, *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire? La conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire*, 2003, Disponible sur <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/tauveron.pdf>.

² FIJALKOW, J, *Op.cit.*, p.6

l'importance de celle-ci, surtout pour les jeunes de leur âge. Cette importance réside dans l'encouragement de la lecture.

Ça sera donc une production où l'apprenant est appelé à réinvestir tout ce qui a été abordé auparavant : que ce soit les textes lus ou les textes écrits. Ce qui est demandé consiste à mieux agencer tous ces éléments pour avoir un texte cohérent. Ce dernier sera un ensemble interactif intégrant les deux lettres ouvertes et les deux textes argumentatifs abordés précédemment.

Le scripteur se sert donc de la lettre ouverte pour reproduire correctement la forme ; avec tout ce qu'elle recèle d'éléments, nous citons les éléments de la graphie et présentation qui comprennent *date et lieu de rédaction, auteur et destinataire de la lettre, objet de la lettre, formule d'appellation, formule de politesse, la signature et le corps de la lettre.*

Avoir réussi à reproduire la forme tel que décrit, révèle la réussite de notre démarche à transférer ses connaissances. Les résultats obtenus montrent que 19 participants sur 23 ont réussi à reproduire moyennement la forme, soit 4 éléments sur 7.

Comme nous l'avons déjà signalé, le projet didactique porte sur le texte argumentatif ; tandis que le projet pédagogique se veut une lettre ouverte. Même si la lettre ouverte recèle de l'argumentation dans son contenu, en prenant une position et en la défendant ; l'apprenant n'est pas en mesure de reproduire la forme correctement s'il n'a pas une idée claire à quoi elle ressemble. Notre démarche a été de la lui présenter en lecture sous formes de deux textes à comparer pour qu'il puisse l'observer, reconnaître et pouvoir la reproduire.

En insistant sur les éléments constitutifs de la forme de la lettre ouverte en lecture ; l'apprenant doit saisir leur importance pour la bonne réception de son texte. En leur proposant de rédiger une lettre ouverte dans la production ; nous avons remarqué que la majorité a pu s'en servir des textes lus.

De plus ; dans cette lettre, il s'agit de demander à l'autorité compétente concernée une bibliothèque ; et ce afin d'offrir aux habitants un espace où ils peuvent lire. Ceci est en relation avec le thème abordé durant la première séance. Parce que nous leur avons présenté un support audio visuel qui traite ce thème. Auquel nous avons essayé de les amener à écrire pas à pas un point de vue sur le thème, puis un argument, enfin

un exemple à cet argument. En deuxième lieu les textes abordés par la suite retrace le même parcours, c'est-à-dire : un point de vue, des arguments et des exemples.

La relation avec la situation de production se trouve dans le fait que chaque apprenant doit argumenter le besoin d'une bibliothèque par le fait que c'est important pour lire.

Nous avons remarqué que ce qui a été fait a donné ses fruits : tous les apprenants ayant participé à cette expérience soit 23 sur 23 ont su exprimer leur position ; c'est-à-dire que chacun a exprimé son point de vue en respectant la consigne d'écriture. Nous appelons ceci une réussite en connaissant bien le terrain de notre expérience. Ayant l'habitude de travailler avec l'ancienne méthode ; où l'élève se perd à l'écriture même si à la lecture l'élément en question est longuement discuté. Nous pensons donc qu'ayant introduit l'activité d'écriture et l'avoir croisée avec de la lecture a donné à l'apprenant l'occasion de voir comment on exprime un point de vue et de tenter lui-même de l'exprimer.

Cette intégration des deux activités a permis aussi à chacun d'entre eux, soit la totalité du groupe, de réussir à produire le plan du texte argumentatif demandé. Il lui a été donnée d'abord d'écrire sur ce plan par accumulation étape par étape ; puis de lire des textes écrits sur le même modèle.

Toutefois, il importe de rappeler que les textes abordés en lecture avaient pour but de structurer certaines connaissances chez l'élève sur d'autres. En effet, les deux premiers visaient le plan par accumulation, le vocabulaire de la prise de position et l'illustration des arguments. Les deux derniers visaient la forme de la lettre ouverte.

Ceci n'est pas sans effets sur les productions. Nous avons constaté que la majorité avait un déficit au niveau de l'élément 2 ; qui consiste à proposer une solution à la fin de la lettre ; où seulement 3 sur 23 ont pu le réussir. Il s'agit d'un élément qui demande un effort personnel de réflexion et de synthèse. Une chose que nous n'avons pas exploitée dans les textes proposés.

Nous citons également les deux derniers éléments de cette première catégorie d'analyse ; où 11 à 12 productions ont réussi sur 23, qui consistent dans un premier temps à enchaîner les arguments du plus faible au plus fort, puis donner un exemple à chaque argument. Et ce malgré les avoir abordé en écriture comme en lecture ; la

moitié des productions ont échoué. Ce qui nécessite de les travailler davantage et dans les deux activités en proposant d'autres textes qui explicitent mieux ces deux notions. Il revient à préciser que l'espace d'apprentissage de l'écriture gagne en légitimité. Nous avons pu apercevoir que la lecture seule ne peut la leur apprendre. Une bonne planification des deux activités en parallèle de manière croisée visant un objectif précis d'amener l'apprenant à une production finale d'intégration des connaissances est un facteur déterminant de réussite et/ou d'échec d'une telle démarche :

« L'héritage pesant d'une didactique tout orientée vers l'acquisition des normes graphiques et orthographiques fait que l'espace d'apprentissage dont dispose l'enfant en situation d'écriture est réduit à la portion congrue. »¹

L'étapisme stérile dans la lecture n'apprend pas à écrire ; ni à lire d'ailleurs. En travaillant de manière anodine et traditionnelle ne forment pas de bons lecteurs/scripteurs. L'apprenant manque d'intérêt dans ce cercle vicieux d'enseignement pour l'enseignement.

II. L'apport de la lecture/réécriture dans l'amélioration des compétences en écriture

La présente expérience a été une occasion pour exploiter un champ peu amorcé en classe de FLE. La pratique actuelle n'accorde aucune importance au travail de réécriture chez les apprenants. Il s'agit d'une seule chance d'écriture à réussir ou à rater. Même si nous pensons bêtement que l'apprenant puisse apprendre du compte rendu de l'expression écrite où il est question de corriger collectivement les lacunes de sa production. Cette activité perd d'effet parce que l'apprenant n'est jamais sollicité à reprendre sa copie et effectuer des corrections de façon autonomes ; afin de pouvoir examiner de près le bon déroulement de son apprentissage. Il ne s'agit pas seulement de :

« ...se référer uniquement à un curriculum mais de se rendre disponible pour identifier dans le cours des interactions, les évolutions possibles, les besoins notionnels et langagiers et de faire

¹FIJALKOW, J., *Op.cit.*, p.6

des obstacles rencontrés par l'élève des paliers de renégociation des savoirs et des représentations[...] »¹

Réécrire est un moment clé d'apprentissage pour l'apprenant. Pour l'enseignant, c'est un moment d'évaluation du cheminement à suivre ; de vérifier la trajectoire de son action et son efficacité. Sur ce, il a été utile de lui consacrer un second moment d'écriture ; et ce après avoir effectué le compte rendu de l'expression écrite. Où il a pu reprendre sa copie, se relire et réécrire afin d'améliorer sa production.

De ce fait, durant la séance du compte rendu de l'expression écrite ; nous avons remarqué certaines défaillances liées au niveau graphique, linguistique, stylistique, de cohérence et pertinence des idées. Notre approche vise à soumettre les erreurs citées en discussion/correction où tous les participants essaient d'y remédier. Cela consiste d'abord à donner l'occasion à l'apprenant d'observer et discuter ses erreurs ; pour ensuite reprendre sa production et essayer d'effectuer seul et de façon autonome la correction.

Cela rompt définitivement avec la méthode prônée dans notre l'enseignement du FLE dans notre système éducatif ; où l'enseignant choisit une seule production comme échantillon représentatif des erreurs commises pour la soumettre à toute la classe afin d'effectuer une amélioration collective. Ceci n'est pas faux non plus, mais cela reste insuffisant par rapport au nombre des élèves par classe ; où l'enseignant est limité à travailler avec un nombre restreint.

Ce que nous avons proposer se base sur cette méthode pour le signalement des erreurs, l'observation et l'amélioration collective ; puis nous portons un choix décisif quant à la reprise des copies par ses scripteurs. Donc c'est à eux de faire un travail personnel sur sa propre production ; où tester sa capacité de détecter ses propres lacunes et y remédier.

Il est à signaler que seulement 15 participants sur 23 ; soit 65,21% du nombre total, ont eu l'occasion de reprendre leurs productions et réécrire. Les 8 participants, à cause de leur absence, se sont privés de le faire. 3 des 8 signalés ont raté au moins deux séances. De ce fait, nous n'avons pas écarté ceux-là parce qu'ils ont présenté une

¹ LE GOFF, F., *Interaction lecture/écriture et enseignement de la littérature. Quelles articulations didactiques? Rencontre des chercheurs en didactique des littératures*, 11, 2010, disponible sur : http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Le%20Goff%202010.pdf. p.4

copie ; mais aussi parce que nous avons jugé utile les garder pour pouvoir comparer leur performance avec les autres.

Ainsi, ceci s'est avéré judicieux dans la mesure où nous avons noté au final que les productions jugées faibles par catégories au nombre de 4 dans la première catégorie de graphie et présentation appartiennent à ceux qui étaient absents. Dans la deuxième catégorie, relative à la présentation de la lettre, 7 ont été classés comme faibles à très faibles. Il ressort que ceux-là font partie des absents. Idem pour la troisième catégorie, qui porte sur la pertinence des idées où 7 ont eu le faible taux de réussite ; et faisant partie des 8 s'étant absentes. Quant à la dernière catégorie de l'utilisation de la langue ; nous retrouvons 5 productions signalées comme étant faibles ; et sans grande surprise il s'agit toujours de ceux qui ont raté au moins une séance.

II.1. Apport de lecture/réécriture dans l'amélioration des productions

Dans cette catégorie, et après avoir comparé les deux copies d'écriture et réécriture ; nous remarquons une nette amélioration dans la majorité des productions. Le premier élément qui attire l'attention est la forme générale de la copie et l'image de sa présentation.

Une amélioration perceptible au niveau des ratures qui disparaissent, des copies beaucoup plus présentables. Où 11 sur 14 l'équivalent de 78,57% du nombre total, l'amélioration est perceptible à l'œil nu.

Cela révèle l'utilité de se relire/réécrire, où l'apprenant accorde plus de soin à son écrit. C'est un moment clé de l'auto-évaluation et de l'autocorrection qui incarne l'autonomie souvent bafouée par l'enseignant.

Sinon, cette séance a permis à la moitié du groupe présent, soit 7 sur 14, d'améliorer leurs productions, et de ce fait, améliorer leur taux de réussite. Nous avons constaté l'amélioration d'un élément au minimum dans les copies concernées.

« Réécrire, c'est en effet être capable de détecter des erreurs, de les expliciter, puis d'élaborer des stratégies pour les éliminer ou les exploiter. »¹

Il faut donc que le processus d'écriture intègre celui de la réécriture comme étape crucial de l'enseignement/ apprentissage de la lecture/l'écriture. Cela facilite à

¹ ORIOL-BOYER, C, *La Réécriture*, Actes de colloque, 1988, disponible sur www.ccic-cerisy.asso.fr, consulté le 18 février 2015, p.38

l'enseignant cette lourde tâche qui à présent de faire participer l'apprenant à son apprentissage ; de lui offrir un espace et un moment d's'auto-évaluer et se corriger.

De plus, cette étape de lecture/réécriture a été un moment fort et une occasion idéale pour 9 participants sur 14 ; soit l'équivalent de 64,28%, d'apporter des améliorations significatives à leurs productions au niveau de l'organisation de la lettre. En effet, chacun a pu y ajuster son plan ; ajouter une introduction, illustrer un argument ou proposer une solution à la fin. Cela leur a permis d'améliorer donc leur taux de réussite en toute autonomie.

Ceci représente un taux non négligeable de réussite ; et cela vaut mieux en termes d'évaluation des apprentissages qui se fait comme méthode. L'enseignant peut donc facilement suivre et contrôler et ses pratiques enseignantes et l'avancement des apprentissages de ses apprenants.

Nous avons noté également une amélioration au niveau de la pertinence des idées où après avoir discuté avec les apprenants des erreurs que nous avons rencontrées et du comment y remédier. Cela touche 6 sur 14 ; soit l'équivalent de 42,85%, ou presque la moitié. Cela concerne principalement les éléments 4 et 5 de la troisième catégorie (pertinence des idées) ; relatifs à la pertinence des arguments par rapport à la prise de position et à la pertinence des exemples par rapport aux arguments.

Enfin, la dernière catégorie qui porte sur l'utilisation de la langue, a été l'occasion pour tous les participants d'améliorer leurs écrits ; où ils se sont principalement penchés sur le volet orthographique de leurs productions. En suivant nos remarques, ils ont pu aussi remédier à certaines difficultés au niveau de l'utilisation des modes ; dans lequel nous avons remarqué des lacunes. Sans oublier enfin la ponctuation, où des erreurs d'inattention ont été commises lors de la première rédaction ; ont pu être corrigé.

Relire sa production et y porter les modifications nécessaires de façon individuelle présente un avantage tant recherché par l'approche par compétence, qui est l'autonomie de l'apprenant dans sa quête du savoir et du savoir-faire en concrétisant de facto le principe annoncé par les concepteurs du programme d'amener l'élève à apprendre pour apprendre.

Durant cette expérience comme c'est déjà montré là-haut ; nous avons pu atteindre quelque chose de plus de ce qu'on pouvait avoir en pratiquant l'ancienne méthode. Ce n'est pas non plus un succès époustouflant ; mais cela peut l'être en multipliant les

stratégies mettant davantage l'apprenant dans des situations pareilles. Multiplier et instaurer à la longueur peut encore donner des résultats beaucoup plus perceptibles sur l'acquisition des compétences en lecture et en écriture en cas de FLE.

III. Lire/écrire : impact et interactions

Depuis déjà un bon moment, l'impact de la lecture sur l'écriture et vice versa est un fait expérimenté et testé par différents chercheurs dans le monde. L'interaction entre ces deux activités croisées fait l'unanimité à condition d'être planifié à bon escient. Une planification qui définit des objectifs précis à atteindre en suivant un cheminement qui alterne lecture et écriture. Et bien qu'elles possèdent des points de divergences, elles peuvent avoir des influences réciproques :

« L'actualité d'une interaction lecture/écriture est aussi problématique si l'on examine la réciprocité des effets de l'une sur l'autre. La didactique de l'écriture a depuis longtemps mis en évidence les effets de la lecture sur la production des textes pour qu'il soit utile de revenir longuement sur ce point. »¹

Il en ressort donc la complexité d'établir les liens qui se tissent entre ces deux activités. Mais n'en reste que cela puisse se faire, et ce sur des détails que l'on prépare du début à la fin. Ce processus est un ensemble fait d'étapes ; chacune est formée d'activités de lecture et d'écriture à des degrés variables selon l'objectif ciblé ; d'où il est possible d'avoir des interactions simples et d'autres complexes.

Les interactions simples peuvent donc :

« ...être observées du point de vue de leurs fonctions, chacune d'elles pouvant être située symétriquement sur un axe de l'évaluation des lectures. Deux catégories se dessinent alors selon que l'interaction sert une évaluation des acquis ou bien inaugure l'entrée dans un apprentissage. »²

Cela concerne pratiquement l'évaluation et le contrôle des compétences acquises en cours de la lecture des textes ; mais aussi l'incorporation des connaissances dans une production écrite. Tandis que les interactions combinées sont :

¹ LE GOFF, F., *Interaction lecture/écriture et enseignement de la littérature. Quelles articulations didactiques? Rencontre des chercheurs en didactique des littératures*, 11, 2010, disponible sur : http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Le%20Goff%202010.pdf.

² *Ibid.*

« J'appelle interaction combinée les modes de travail caractérisés par une chaîne d'interactions du type écriture/lecture/écriture/lecture mais qui intègrent aussi des situations d'oral. »¹

C'est donc dans un processus plus globaliste qui dépasse le simple fait d'évaluation et de contrôle, en allant vers une analyse qui englobe toute la chaîne de la séquence didactique proposée à la lecture/écriture. Nous allons tenter de commencer par étudier les interactions simples ; et essayer donc d'évaluer quel effet a eu à exercer les activités de lecture et d'écriture entre elles ; puis de voir dans les interactions combinées leur impact sur la production finale.

III.1. les interactions simples

Nous tenons à préciser d'abord que ce travail reprend la totalité des productions, concernées ou non par la dernière activité de réécriture ; soit 23 copies.

Durant la première séance où nous avons proposé trois activités, il a été question de progresser avec les apprenants dans un processus global ; de les amener à une vision comparative ; entre leurs propres visions des choses à l'écriture d'énoncés argumentatifs et d'autres visions modèles de textes reconnus come tel.

Mais avant tout, nous devons les accrocher en leur proposant une activité simple, reposant sur le visionnage d'une courte séquence vidéo. Notre objectif se résume à motiver les apprenants et à nous porter leur attention entière ; pour pouvoir ensuite dégager le thème dont il question.

C'est presque une chose faite, parce que tous les élèves se sont intéressés et ont donné une idée. Sans entrer dans les détails ; nous avons pu avoir une réponse de chacun d'eux. Puis, nous nous sommes mis d'accord sur le sujet traité : la lecture. Et ce sans trop forcer leur imagination en anticipant davantage sur le procédé employé dans le traitement de ce sujet.

Nous avons demandé à chacun de formuler un point de vue à propos du thème traité. Nous avons eu des réponses individuelles ; puis en binôme pour plus d'affinité, et enfin en groupe. Au final nous avons obtenus 6 idées différentes, certes qui va dans la même prise de position, mais en choisissant chacun un point d'appui pour présenter son point de vue. Une fois transcrit au tableau, nous avons essayé dans un travail collectif de porter des modifications et améliorations, en leur montrant la voie à prendre pour formuler un point de vue. Parfois en reprenant dès le début une phrase et en la

¹ *Ibid.*

recommençant mot à mot, et ce pour leur montrer la valeur de leur effort, mais aussi que l'idée est bonne et qu'il faut juste savoir comment l'organiser.

Insuffler cette confiance vaut mieux que leur proposer une autre formule ; et insister sur celle de l'apprenant car c'est représentatif (acquis linguistiques et savoir-faire) et essayer de la retravailler afin de l'aider à corriger dans sa propre conception la nature des choses. Nous aurions pu lui présenter une phrase bien faite, mais cela ne l'aide pas à comprendre sa nature ni d'où cela provient. Donc l'importance de cet exercice c'est de travailler avec ses propres moyens et essayer de les améliorer. Il a été de même pour la formulation des arguments nous avons suivi le même procédé qui va de la proposition personnelle, puis en binôme et qui se termine par un argument formulé et traité par un groupe.

Et pour faire valoir cet exercice et permettre à l'apprenant de voir un exemple concret, nous lui proposons un texte qui reprend le même thème et le même procédé. Il s'agit de deux textes argumentatifs qui vantent les mérites de la lecture.

Or, les interactions qui sont de type évaluation se cristallisent à travers d'abord dans la première activité d'écriture dans ce travail individuel entre l'apprenant et la consigne ; entre ses acquis et ce qui est demandé. Entre l'apprenant et son camarade ; où chacun essaie de mettre en avant son savoir et savoir-faire. Entre les individus d'un même groupe ; où c'est l'occasion pour tous d'évaluer ses connaissances par rapport à celles de ses camarades. Entre tous les apprenants et leur enseignant ; où l'apprenant aura l'occasion d'être évalué par son tuteur ; évaluer et remédier à ses lacunes.

Cela ne s'arrête pas là ; cela va de même pour la deuxième activité dont l'objectif est d'évaluer celle qui la précède. Consolider les acquis de l'écriture passe par la lecture. Cette interaction se valorise à travers la mise en parallèle de ces deux activités en offrant un exemple concret de ce qui est demandé. C'est aussi une sorte d'évaluation qui se fait l'apprenant entre ce qu'il produit et l'exemple proposé afin de mesurer ce qu'il en sait et comment y parvenir et du comment il doit être.

Cette interaction se fait progressivement entre des éléments simples de la même chaîne d'activité (écriture) pour joindre les éléments d'une autre chaîne d'activité (lecture). Mais aussi entre individu et soi-même, individu et son camarade ; individu et un groupe restreint ; un individu et ceux de sa classe ; entre individus et leur enseignant ; individu et un texte ; un texte et un autre texte.

Nous continuons à provoquer cette interaction sans vraiment donner l'impression à l'apprenant qu'il est en train d'être évalué ; c'est-à-dire qu'il est toujours en train d'accomplir des tâches sous formes d'activités. Ce volet inaperçu est seulement perçu par l'enseignant et jugé par lui ; où les activités proposées doivent être construites de façon à permettre à l'apprenant de travailler en vue d'acquérir une compétence et à l'enseignant de dispenser un savoir et savoir-faire et de les évaluer.

Il s'agit là d'un exemple des interactions simples qui peuvent avoir lieu dans une séance de pratique croisée de lecture/écriture. Chaque séance devrait être riche en interactions allant d'une activité à une autre en les articulant de façon progressive et constructive. Dépassant le simple fait d'articulation anodine :

« la nécessité de construire des situations didactiques de lecture/analyse d'écrits susceptibles d'induire des transferts, de la lecture aux compétences de production, »¹

En allant vers une logique qui favorise l'enseignement/apprentissage de l'écrit aussi. Car souvent mis à l'écart dans nos pratiques enseignantes ; nous y faisons recours comme stade final d'évaluation.

III.2. les interactions combinées

Comme son nom l'indique, une interaction combinée dépasse celle dite simple pour avoir un impact beaucoup plus complexe en ayant un effet sur les différentes séances d'une séquence didactique. De ce fait, les activités proposées dans une séance doivent avoir une connexion avec celles d'une autre.

Ainsi, notre expérience a été riche en combinaisons interactionnelles parce qu'elle regroupe des étapes menées à travers une progression de tâches de lecture/écriture ; dont la complexité se modifie en avançant de façon à permettre à l'apprenant à réussir convenablement la phase finale de la situation d'intégration ; et ce en ayant au moins appris quelque chose de chaque étape et de l'exploiter dans sa production.

Nous pouvons donc dire le processus suivant :

écriture/lecture/lecture/écriture/réécriture, adopté dans la présente expérience possède en soi une interaction linguistique, métalinguistique, communicationnel, collaboratif, et critique. En effet, en passant de l'écriture à la lecture et de la lecture à

¹ DELFORCE, cité par ROMIAN, H., *Lecture(s), écriture(s) en interaction*. In Repères, 14, 1996, p.235

l'écriture ; ne peut que faire profiter 'apprenant des effets de chaque activité sur son attitude à résoudre la situation complexe à laquelle il est confronté.

A partir de la première séance où il a été question de : écrire/lire/écrire/ ; et de la deuxième où il doit : lire/écrire/lire ; l'équilibre respecté et qui se traduit de la façon suivante : écrire/lire/écrire/lire/écrire/lire ; accordant à chaque activité sa part d'importance ; nous cherchons à faire des fragments de tâches les pièces homogènes d'un même objet. L'interaction qui puisse se dégager est l'objectif recherché à travers cette liaison. Pratiquer l'écriture pour affiner son style à partir de simples tâches ; puis la lecture pour observer, comparer et évaluer.

Une interaction combinée est aussi observée dans les deux dernières étapes ; qui forme un ensemble de lecture/écriture/lecture/réécriture. En allant de la lecture d'une consigne pour la production d'un écrit pour rejoindre la lecture de l'écrit en question et sa réécriture. En dépit de la relation qui existe entre les deux activités ; une autre se forme et tisse des liens entre le texte lu/produit ; et qui se renouvelle et consolide les mêmes liens avec le même texte et sa réécriture.

Ces deux dernières étapes sont intimement liées avec celles qui les précèdent ; et ce dans la méthode adoptée, le genre de texte à produire et la nature des tâches à accomplir. Sans oublier bien évidemment cette interaction maintenue tout au long du processus entre le sujet lecteur/scripteur avec les textes à lire/produire. Cela rejoint donc forcément l'interaction qu'entretient l'apprenant avec son tuteur mais aussi avec ses pairs.

IV. L'IMPACT DE LA PRATIQUE CROISEE DANS L'APPLICATION DE L'APPROCHE PAR COMPETENCE

Depuis son avènement dans le système éducatif algérien, l'application de l'approche par compétence se cherche toujours. Sa mise en route dans toutes les matières affichent des résultats mitigés. Une bonne volonté des concepteurs et décideurs du programme n'a pas suffi à la faire adopter par le corps enseignant. Beaucoup de zones d'ombre subsistent obligeant les enseignants à naviguer seuls.

Malgré l'arsenal théorique existant, un exemple pratique du comment appliquer cette approche dans l'enseignement/apprentissage du FLE est inexistant. Ce qui a obligé la majorité à improviser sans pour autant réussir à la maîtriser. Le constat déclaré montre une pratique déguisée d'une approche traditionnelle toujours en exercice. Ce flou

provient du haut ; les formateurs à leur différence n'apportent pas un éclaircissement sur la bonne pratique à suivre.

On s'accorde à attribuer à l'approche par compétence certaines notions et pratiques qui ont révolutionné le champ de la didactique. Parmi elles, on cite souvent la notion de compétence qui veut dire :

« Plus précisément, on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé. »¹

Souvent ce terme est associé à un autre ; la capacité, qui est liée à l'aptitude de l'apprenant à observer, identifier ou classer ; dans une ou plusieurs disciplines. Elle se révèle donc à être une attitude transversale et pluridisciplinaire qui se développe dans la variété. Or, une compétence est bien évidemment cet ensemble de connaissances, de savoir-faire et savoir être mobilisés dans une situation donnée pour résoudre un problème de la même famille.

Dans l'enseignement/apprentissage on se consacre entièrement à développer la compétence de l'apprenant du fait de la possibilité d'être évaluée ; chose qu'on ne peut accomplir pour la compétence ; mais aussi parce que la compétence permet de travailler séparément les disciplines et les activités.

Ainsi, une compétence en FLE peut être sous forme d'objectifs à atteindre tout au long du projet didactique. Les quatre compétences concernées sont la compréhension de l'écrit ; la production de l'écrit, la compréhension de l'oral et l'expression orale. Ce que nous permet une pratique croisée de la lecture/écriture se réfère à cette double maniabilité d'une seule pratique pour développer deux compétences. La compétence de lecture selon le curriculum de 1^{ère} A.S vise à amener l'apprenant à :

« Comprendre et interpréter des discours écrits/oraux pour les restituer sous forme de résumés à un (des) destinataire(s) précis ou pour exprimer une réaction face à ces discours. »²

Proposer une activité d'écriture juste avant l'activité de lecture aide comme nous l'avons vu auparavant l'apprenant à se poser d'abord comme scripteur avant d'être

¹ MEIRIEU, P., *Apprendre...Oui mais comment*, Ed. ESF, Paris, 1987, p. 23.

² Programme de 1^{ère} A.S, ONPS, 2005, p.10

lecteur ; pour ensuite savoir se positionner en tant que lecteur. Comprendre les exigences de l'écrit l'aide à mieux lire dans la mesure où cela le met dans le vif du sujet.

De plus, le thème choisi dans l'activité d'écriture proposée porte sur le même thème du texte à lire, ce qui l'a aidé à anticiper le sens du texte, se faire des idées sur le thème. Le procédé argumentatif adopté à l'écriture est le même en lecture ; ce qui a facilité l'entrée dans la deuxième activité en mettant des passerelles entre les connaissances abordées à l'écriture et à la lecture. Ce qui a été bénéfique au niveau des interactions observées entre le texte à lire et les connaissances de l'apprenant.

Enfin, l'activité proposée à la fin de la séance et complétant ce processus d'*écriture/lecture/écriture*, a pour but d'évaluer ce qui précède dans un processus comprenant plusieurs étapes pour une même tâche (la compétence de lecture). Et ce afin de donner à l'apprenant tout le temps qu'il faut pour développer lui-même sa compétence et d'évaluer son propre apprentissage.

Croiser ces deux activités a été aussi bénéfique parce que cela permet de constituer une sorte d'exercices préparatifs en vue de développer la compétence de production de l'écrit qui vise à :

« Produire un texte en relation avec les objets d'études, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et du but visé et en mettant en œuvre un modèle. »¹

Notre approche se fonde sur la lecture/écriture comme deux activités complémentaires ; suivant un cheminement croisé d'une activité à une autre ; et d'une séance à une autre, visant un objectif final d'intégration qui est la production d'un texte argumentatif (lettre ouverte) en tenant compte de la situation de communication, du statut du destinataire. Tout en portant une attention particulière au développement de la compétence de lecture relative au projet didactique en question.

« Dans ce nouveau rapport, les activités de lecture et d'écriture sont nécessaires simultanément mais avec des fonctions distinctes, en vue d'un apprentissage qui est un, celui de la langue écrite. »¹

¹ Programme de 1^{ère} A.S, ONPS, 2005, p.13

Travailler ces deux activités simultanément a été donc utile dans le sens de contextualiser et le texte à lire et le texte à produire ; mais aussi de développer ces deux compétences en parallèle ; de mettre l'une au service de l'autre, en tirant profit des interactions simples ou combinées tout au long du processus suivi.

IV.1. La centration sur l'apprenant

Cette expérience de croiser la lecture et l'écriture dans une seule séance a été un moment propice d'aller d'une logique d'un enseignement centré sur le maître vers un enseignement centré sur l'apprenant. En effet, en constatant un blocage perceptible au niveau de l'écriture surtout ; nous avons décidé d'aller vers ce besoin exprimé par les apprenants souvent écarté dans nos pratiques actuelles.

Trop marquées par une séparation méthodique des deux activités ; un manque de contextualisation se fait vite percevoir au niveau des productions. En cherchant à impliquer l'apprenant dans son apprentissage et de ce fait centrer l'enseignement sur ses besoins nous oblige à proposer ce qui va dans ce sens. La centration sur l'apprenant stipule que celui-ci qui doit piloter et gérer son propre apprentissage d'une manière personnelle. L'enseignant a désormais la lourde tâche d' :

« ...d'appliquer les programmes et de suivre les instructions en vigueur tout en essayant de répondre aux intérêts et aux goûts des élèves qui leur sont confiés »².

Ainsi cette centration est devenue un pivot épistémologique qui intègre un ensemble d'activités et tâches proposées et négociées entre l'enseignant et l'apprenant, et qui vont vers une dimension dynamique de l'autonomie de l'apprenant et l'individualisation de sa formation.

En favorisant cette option dans notre démarche et en optant pour des stratégies qui mettent en avant le besoin de l'élève ; cette pratique a eu le mérite d'encourager une implication directe de l'apprenant dans son apprentissage en lui créant des situations, faites des deux activités en question, l'amenant à être un acteur dynamique dans son métier d'apprenant ; en rompant avec :

¹ FIJILKOW, Jacques, *Op.cit.*, p.5

² GALISSON, Robert, *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Paris, Hatier- CREDIF, 1982, p.58

« ...la relation TRADITIONNELLE, [où] il n'y a pas de véritable communication, puisque le transfert d'informations s'opère à sens unique, du maître vers l'élève»¹

En effet, en partant de la première activité où lui seul a dégagé le thème, puis pris position et formulé un argument ; individuellement, en binôme et en petit groupe ; nous lui avons donné l'occasion d'exprimer pleinement son potentiel. Permettant ainsi d'autres formes de transferts et d'interactions entre apprenant/apprenant surtout et apprenant/maître ; parce qu'il s'agit pour l'enseignant de suivre l'apprenant dans son apprentissage et évaluer ces lacunes pour ensuite pouvoir y remédier. L'enseignant n'a pas intervenu que pour guider ou orienter ; laissant l'apprenant mener seul sa tâche ; assumant pleinement son nouveau rôle selon l'approche par compétences comme *«aide, facilitateur, moniteur, tuteur, expert, etc.»*²

Ensuite, l'activité de lecture a été un moment idéal pour l'apprenant de s'auto-évaluer sans l'intervention de l'enseignant ; en établissant des comparaisons entre ces connaissances et le contenu des textes à lire. Puis, en se mettant à l'écriture, de mettre en pratique ces connaissances et celles des textes lus.

Opérer de cette façon est aussi un choix audacieux d'aller vers l'apprenant et essayer d'adapter la méthodologie à ses besoins ; tout en essayant au maximum d'être garant des choix institutionnels préconisés par la tutelle. Favoriser cette option de recentrage sur l'apprenant nous a obligé de nous pencher davantage sur l'écriture ; où il a plus de mal à s'exprimer. Et de programmer cette activité de façon croisée avec la lecture ; tantôt avant, tantôt après, tout en calculant son emplacement en fonction des besoins et lacunes exprimés par celui-ci. Tout en ayant la ferme conviction que :

« L'articulation entre lecture et écriture reste un excellent moyen de renforcer les apprentissages ; l'écriture d'un mot qu'on ne sait pas écrire permet de revenir à une activité de synthèse qui vient compléter l'analyse. »³

¹ *Ibid.*, p.20

² CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE internationale, 2003. p 83.

³ Ministère de l'éducation nationale, France, 2002 ; cité par GOUTTE-LANGLAIS, Patricia, *Ecrire avant de savoir lire*, Mémoire de CAFIPEMF, 2008/2009, p.9

Nous partons aussi d'un constat qui est le manque de temps accordé à l'apprentissage de l'écriture ; alors que l'enfant a dès son entrée à l'école est sollicité à écrire sans jamais consacrer un temps conséquent à son apprentissage. Ce besoin souvent exprimé par nos apprenants de par leur faible performance a été un point déclencheur de notre expérience de croiser lecture et écriture.

IV.2. apport de la pratique croisée à l'évaluation des apprentissages

L'évaluation est un facteur déterminant de la réussite/échec des apprentissages dispensés. C'est un outil fiable de contrôle et de suivi de l'efficacité des actions menées en vue d'atteindre les objectifs ciblés. C'est d'ailleurs l'une des clés de la nouvelle réforme à travers l'application de l'approche par compétence. Mais :

*« Tout le monde aimerait bien **oser croire**¹ qu'un enseignant adapté à son rôle est d'abord un enseignant efficace sous l'angle des apprentissages réalisés par ses élèves. Mais la recherche de l'efficacité didactique n'est qu'une des multiples logiques à l'œuvre dans l'école. Quels en sont d'ailleurs les critères? Veut-on des têtes bien pleines ou bien faites? Des élèves épanouis ou instruits? Un développement global ou des acquis notionnels? Veut-on faire intérioriser des normes ou développer la créativité et l'autonomie? Quels que soient les critères choisis, reste à les appliquer: à ce stade, on se trouve à nouveau devant d'immenses difficultés, qui sont justement celles de l'évaluation. »²*

En effet, savoir enseigner passe avant tout par savoir évaluer. Du coup, l'évaluation pose d'énormes problèmes aux enseignants. Le programme prévoit que tout enseignement doit être sanctionné par une évaluation ; à la lecture la pratique actuelle se base sur le questionnaire pour évaluer la compréhension du texte, en visant différentes parties du texte ; ainsi que pour l'oral. Pour la production de l'écrit, nous nous contentons de la grille d'analyse. Entre temps, d'autres types d'évaluation sont aussi préconisées ; nous citons l'évaluation diagnostique qui a pour but d'évaluer les pré requis des apprenants au début d'un projet ou

¹ C'est l'auteur qui signale.

² PERRENOUD, Philippe, *Savoir évaluer pour mieux enseigner, Quelles formations pour les maîtres ?*, Cahier N°26, Université de Genève, 1988, p.5

séquence ; l'évaluation formative, qui intervient à la fin d'une séquence afin de jauger les l'avancement des apprentissages ; et l'évaluation sommative qui tient place à la fin d'un projet qui vise une évaluation globale de la compétence visée.

Et malgré la diversification, elles restent néanmoins insuffisantes vu le mode de fonctionnement qui les caractérise. Ce mode est identique reposant sur le questionnaire, qui loin de révéler l'état réel des acquis, sombre dans la routine et ne touche à peu près qu'une partie des apprenants toujours actifs.

De plus, ce questionnaire n'est qu'un reflet d'un étapisme stérile ressassé tout au long du processus d'enseignement/apprentissage sans jamais mener à des évaluations réelles.

Le manque d'exemples concrets, de modèles d'une pratique saine de l'évaluation et de formation adéquate au profit des enseignants leur montrant la voie à suivre complique la tâche.

Or, la pratique croisée des deux activités de lecture/écriture nous offre la possibilité de repenser notre méthode. En tant que stratégie contextuelle, et hormis une nette amélioration au niveau des écrits ; cela peut constituer un avantage à ne pas négliger quant à l'évaluation des apprentissages.

Une évaluation qui commence par l'auto-évaluation, en passant par l'évaluation de pair à pair, évaluation semi-collective, évaluation collective. Elle révèle non seulement l'avancement général du groupe classe mais aussi au cas par cas.

Cette pratique croisée a permis dans un premier temps de faire valoir l'évaluation diagnostique, à travers la mise de la lecture au service de l'écriture et vice versa, car écrire d'abord, c'est diagnostiquer les connaissances des apprenants et leur savoir-faire dans une situation problème initial. Cela a permis aussi de remédier sur place aux lacunes détectées.

Ensuite, cette activité d'écriture réalisée individuellement, en binôme et en groupe ; est une occasion pour l'apprenant d'évaluer ses connaissances par rapport à son camarade, par rapport à son groupe et par rapport toute la classe. En faisant de la lecture juste après cela lui permet d'évaluer ses connaissances et son savoir-faire par rapport au texte lu : c'est de l'auto-évaluation. L'auto-évaluation est un paramètre souvent négligé dans nos pratiques actuelles ; faute de moyens et de stratégies.

Ce processus se poursuit en demandant aux apprenants de mettre ce qu'ils ont pu écrire sous forme d'un texte à l'image du texte lu comme modèle à imiter. Ils devaient réaliser cette tâche en tant que devoir à la maison ; une fois en classe nous avons essayé d'évaluer leurs productions un par un et prendre de chaque copie ce qui nous sert comme exemple d'abord à corriger collectivement, et pour en faire un texte harmonieux à partir des productions des apprenants.

Cela fait partie de l'évaluation formative, consistant à réduire les écarts qui existent entre les productions. C'est une activité qui pourrait permettre à l'enseignant de vérifier l'efficacité de ses actions et de ce fait l'avancement des apprentissages. Son intervention a eu lieu après avoir donné à l'apprenant le temps d'apprendre d'abord, puis de s'auto-évaluer, et enfin se faire évaluer par l'enseignant et remédier à ses lacunes.

Finalement, programmer une activité de réécriture à la fin de la séquence didactique, renforce cette autonomie de l'apprenant dans l'évaluation et lui permet non seulement de détecter ses erreurs mais aussi pouvoir y remédier tout seul. C'est lui offrir l'occasion de construire ses connaissances en l'impliquant davantage dans ce processus.

V. LIMITES DE LA PRATIQUE CROISEE

A la fin de cette expérience, comme toute autre, montre des signes de dysfonctionnement ; nécessitant une recherche encore approfondie. Sans l'ombre d'un doute, la perfection n'existe pas, mais en menant d'autres expériences avec d'autres groupes pourraient à l'avenir améliorer les points faibles constatés. Nous citons en toute objectivité des facteurs qui ont mal fonctionné tout au long de cette recherche :

La longueur du programme est un facteur non négligeable qui nous a quelque peu freinés. Beaucoup d'objectifs ne sont pas à la portée de l'apprenant ; nous obligeant à les contourner. On peut citer également l'inutilité du manuel scolaire surtout en termes de textes représentatifs des genres à étudier.

L'enseignant est aussi un facteur à prendre sérieusement en considération ; qui depuis la mise en place de l'approche par compétence, n'a pas bénéficié d'une formation adéquate relative à l'exercice de son métier selon la nouvelle réforme. Malgré les déclarations des responsables du secteur, et l'annonce des stages de

formation, ceux-ci restant en deçà des attentes. L'approche traditionnelle est toujours en marche ; une résistance au changement de la part du corps enseignant et l'opacité des nouvelles orientations freinent en grande partie l'innovation des pratiques enseignantes.

Le manque de matériel didactique adéquat à l'exercice du métier influe aussi négativement sur une possible adaptation de la pratique croisée ; où dans la plupart des établissements ; on signale le peu de moyens mis à disposition des enseignants. On cite souvent les nouvelles technologies qui nous ont été d'une grande utilité dans cette expérience, en l'occurrence l'Internet, les projecteurs, et salle adaptée ;

V.1. Limites didactiques

Le programme de la 1^{ère} A.S, sur lequel nous avons axé notre recherche, est long. Cette longueur est loin d'être une option favorable au développement des compétences des apprenants. Au contraire, cela crée d'énormes problèmes aux enseignants d'abord, qui sont tenus à achever le programme qu'à développer les compétences, et ce devant l'insistance des inspecteurs, souvent obsédé par l'idée de mener à bout les orientations d'ordre administratives que pédagogiques.

De plus, un manque d'agencement entre les différentes composantes du programme sont à signaler. Les trois projets didactiques présentent des éléments disparates où enseignants et apprenants ont du mal à y trouver une connexion. Le deuxième projet en est un bon exemple dans ce sens, où il est question dans le titre d'aborder la lettre ouverte, alors que le manuel comporte d'autres types de textes. Même s'ils s'inscrivent dans la même lignée de l'argumentation, beaucoup d'entre eux n'y trouvent pas de concordance. Ce manque de fluidité et souplesse nécessite plus d'éclaircissements quant à la manière de s'y prendre.

« Après lecture des programmes de 9eme AF et de 1ere AS, il a été constaté une adéquation entre les deux profils. Toutefois, sur le terrain, la majorité des élèves rencontrent des difficultés à réinvestir le savoir censé être acquis à l'issue de la 9eme AF (compréhension écrite et orale et expression écrite et orale). Ces difficultés s'expliquent essentiellement par le fait que le programme de 9eme AF ne s'inscrit pas dans les nouvelles méthodologies (entrée par les compétences et pédagogie du projet). Par ailleurs les enseignants

(PES et PEF), insuffisamment préparés rencontrent des difficultés à lire et à appliquer le nouveau programme »¹

Une relecture du programme s'impose afin de lui insuffler du réalisme en pratique et tenter de l'adapter aux besoins réels des apprenants. Les représentations et idées véhiculées sont parfois loin de la réalité vécue. Ce conflit peut induire en erreur enseignants et apprenants ; et donc peut influencer négativement et provoquer une acquisition décalée de la langue enseignée.

L'allègement des programmes est aussi une piste à exploiter, où simplifier davantage les notions et les pratiques, imposer moins de restrictions aux enseignants pourrait améliorer leur rendement. Durant cette expérience, où nous avons volontairement dégraissé les consignes en proposant plus d'activités pratiques sur les besoins réels des apprenants ; nous avons remarqué une amélioration au niveau de l'implication des élèves dans ce processus.

Nous avons effectivement favorisé un apprentissage autonome et naturel, tout en exploitant les pistes qui attirent l'attention des apprenants et qui sont abordées dans le programme comme notions à développer.

Le matériel didactique est un facteur déterminant dans l'efficacité de l'action didactique. Diversifier les situations d'apprentissages et croiser les deux activités de lecture et d'écriture exige qu'on fasse appel à différents moyens pour nous faciliter la mise en place de notre stratégie.

en notre possession un matériel adéquat à cette expérience. Comme nous l'avons cité dans les chapitres précédents, Internet, projecteurs de son et de vidéo, ont été d'une grande aide à l'accomplissement de ces activités. Mais pour avoir ce matériel en main, il nous a fallu attendre un tour devant la forte demande de la part des enseignants des autres matières. L'indisponibilité du matériel pourrait compromettre notre action. Cela fait donc qu'une telle stratégie est prépondérante en termes de matériels didactique.

Cela est de même pour le manuel scolaire ; qui regorge d'imperfections, en n'étant pas d'une grande utilité pour notre expérience. Et d'où nous avons pris un seul texte. Chose que nous n'aurions pas aimé faire ; mais nous avons été obligé de

¹ Proposition pour le rattrapage des pré-requis. Français, Journée d'étude du 30/10/2005. Cité par ABADI, Dalila, Op.cit, p. 53

recourir à d'autres sources pour avoir des textes qui correspondent aux compétences visées.

Cette incompatibilité entre les textes du manuel et les compétences visées d'un côté ; et les activités d'écriture d'un autre côté laisse planer une grande incompréhension de notre part quant aux choix opérés par les concepteurs et leur visée didactique. Avoir un manuel qui possède peu de textes en relation avec les objets d'étude ou la compétence à installer ; mais aussi les thèmes abordés, qui sont loin d'être à la portée des apprenants ni en relation avec leur environnement immédiat.

le manuel scolaire en est un. Sauf que celui-ci présente des lacunes considérables, nous obligeant à faire appel à des textes extérieurs le plus souvent. Nous aurions aimé avoir un manuel qui comporte des textes représentatifs qui nous permettent d'en faire un usage permanent et nous faciliter la tâche.

Ce conflit qui existe entre ce qui est proposé au manuel et les orientations contenus dans le programme est un signe de manque de

V.2. Limites pédagogiques

La prédominance de l'approche traditionnelle sur nos pratiques enseignantes plane toujours et exerce un effet négatif sur les choix à effectuer quant aux stratégies à mettre en place.

Etant coincé dans nos vieilles habitudes, il nous est difficile d'opérer tout en innovant. Notre résistance au changement qui subsiste et décide en grande partie de l'action à mener est un facteur pénalisant.

Le facteur culturel lié à la tradition française en matière de l'enseignement de la langue qui fait qu'on procède souvent par la lecture comme point de départ chamboule un peu les représentations qu'on se fait de la didactique du français.

Etant un point central de toute action didactique ou pédagogique à prendre, il représente un enjeu majeur à ne pas exclure de notre démarche. Son influence sur les résultats de cette recherche reste omniprésente. Nous ne pouvons pas négliger ceci, vu les grandes difficultés qu'il nous a créées. Etant habitué à un système monotone et régulier qui respecte une certaine stabilité au niveau de l'ordre

d'activités, il nous été difficile de le convaincre du bien fondé de notre recherche et la méthode à suivre.

Accepter un tel changement et disposer de toute l'attention pour adapter les activités à ses besoins ; lui accorder cette autonomie dans son apprentissage est un fait nouveau qui le met mal à l'aise. Et malgré son enthousiasme, nous avons remarqué une certaine difficulté à effectuer les tâches demandées. Comme il se peut s'agir d'une mal interprétation ou mauvaise explication de notre part ; l'avancement dans les activités a pris un peu plus de temps que prévu.

Même si la résolution s'est effectué d'une manière satisfaisante, la lenteur de la démarche révèle des signes de faiblesse d'abord du côté de l'apprenant, qui habitué depuis le début de sa scolarité à un rythme inchangé dans l'ordre des activités.

Notre adaptation de la pratique croisée dans le contexte algérien tire son origine de plusieurs recherches issues d'études de cas en contexte de langue maternelle et seconde. Etant donné cette différence de taille, il nous a pas été facile de mettre en place les mêmes recommandations et consignes en contexte de langue étrangère.

Le contexte algérien lié au français langue étrangère a une spécificité particulière vu notre rapport historique et pratique de son usage. Le contexte de notre expérience est connu pour un milieu peu enthousiaste au français ;

Pour conclure

A travers ce chapitre nous avons essayé de démontrer l'utilité d'une telle pratique renouvelée et osée de l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous avons essayé de montrer en quoi l'articulation de ces deux activités est bénéfique pour l'apprenant d'abord comme un repère central de notre action didactique et pédagogique puis pour l'enseignant comme un acteur principal puis pour le français comme langue étrangère.

Cette expérience nous a permis de découvrir plusieurs aspects positifs à exploiter à travers la complémentarité qui se dégage à travers la mise en relation des deux activités. A part les facteurs intrinsèques du croisement à savoir les interactions, la contextualisation de l'enseignement/apprentissage ; l'approche par compétence semble trouver son bain où ses recommandations se permettent d'être réalisables. Beaucoup de choses restent à faire quant à l'amélioration de la planification des deux activités ensemble et ce sur les deux niveaux didactiques et pédagogiques. Le programme en lui-même présente des anomalies qui nécessitent des changements approfondis d'abord puis le manuel comme outil principal et indispensable pour l'enseignant et pour l'apprenant à titre égal.

Partit III

Esquisse d'une pratique croisée sur le projet pédagogique

PREMIER CHAPITRE

LA PRATIQUE CROISEE DANS LA REALISATION DU PROJET PEDAGOGIQUE

Préambule :

Le présent chapitre est une suite logique de la partie précédente. Ayant des résultats satisfaisants à travers l'application de la pratique croisée de la lecture/écriture sur le projet didactique ; il va de soi de réfléchir à la mettre au service dans la réalisation du projet pédagogique ; vu la nature de la relation qui existe entre les deux projets comme deux situations complémentaires d'apprentissage/intégration.

La réalisation du projet pédagogique offre une opportunité inouïe d'articuler ces deux activités d'une manière différente de celle adoptée en projet didactique. Ainsi, nous pouvons exploiter d'autres pistes de croisement qui nous permettent de confirmer ou infirmer l'effet d'une telle stratégie.

Cela permet donc de diversifier encore les situations et offrir à l'apprenant d'exprimer son potentiel sous divers angles et consolider ses acquis. Notre méthode s'appuie sur un effort personnel, fruit du contexte de notre étude, qui tente d'allier la lecture et l'écriture en situation d'intégration.

Le projet pédagogique offre une opportunité de lecture et d'écriture. Lire se fait sur différents supports textuels d'où l'apprenant puise ses informations. Son travail d'écriture consiste à réécrire ses informations sous son propre style.

La pratique croisée de ses deux activités leur permettre d'obtenir à la fin un projet final issu de leur propre interaction entre différents écrits. En allant d'une fiche de lecture à un écrit modèle, puis vers un écrit personnel. Ce dernier doit être perfectionné à chaque lecture.

I. LE PROJET PEDAGOGIQUE A REALISER SELON UNE PRATIQUE CROISEE

Etant une situation idéale de réinvestissement des acquis ; le projet pédagogique représente un enjeu majeur dans sa réalisation. Son importance réside dans le fait d'offrir à l'enseignant d'abord une occasion pour tester la pertinence de ses actions en classe ; et pour l'apprenant en second lieu une situation pratique pour réinvestir ses savoir, savoir-faire et savoir être.

Le projet choisi pour être réalisé dans cette expérience est le dernier du programme de 1^{ère} année A.S ; à savoir : écrire une petite biographie romancée. Ce projet est de portée narratif ; où l'apprenant est appelé à réinvestir ses connaissances en récit. Dont l'objectif est d'amener l'apprenant à choisir une personnalité connue dans un domaine scientifique, technique ou artistique et d'en faire une biographie tout en citant les événements marquants de sa vie.

Ce projet représente un enjeu majeur du fait de son importance à inculquer aux apprenants les principes de la biographie d'un côté et le récit comme forme textuelle d'un autre côté.

Le programme prévoit que l'enseignant exige des apprenants un travail de groupe ; en binôme au moins ; mais ici et vu que chacun veut imposer son choix de personnalité à choisir, nous leur avons accordé la liberté de faire le travail à titre individuel.

D'habitude, les apprenants sont laissés libres dans la collecte des informations ; et c'est ce que prévoit le programme, cette autonomie soudaine brouille à peu près les cartes ; la majorité des apprenants se fondent dans le copier/coller que la synthèse de l'information. Sur ce, notre idée d'opter pour la recherche de l'information en classe a un double enjeu ; d'abord à initier les apprenants aux techniques de la recherche de l'information puis surveiller et corriger leur conduite.

Le rôle de l'enseignant sera donc d'accompagner les apprenants pas à pas dans ce long chemin de réalisation qui passera par plusieurs étapes entre différentes activités de lecture guidée ou libre et d'écriture et de réécriture.

1. Ecrire une petite biographie romancée

Le projet pédagogique à réaliser dans cette expérience porte sur le récit comme genre textuel relatif au dernier projet didactique du programme de 1^{ère} année secondaire. Dans ce dernier l'apprenant doit impérativement être capable de maîtriser les éléments essentiels de la narration/description qui constituent la base de tout récit. Sur ce notre objectif est d'amener l'apprenant à planifier son travail, organiser, rédiger et corriger sa production finale ; qui sera une petite biographie romancée sur une personnalité célèbre dans un domaine précis.

Avant d'aborder ce projet ; les apprenants devaient déjà avoir entamé certaines notions relatives au récit comme genre textuel et avoir des capacités à lire et à comprendre ce type ;

avoir des connaissances sur la description et la narration comme deux éléments essentiels durant le projet didactique qui va avec.

Il importe de signaler que les concepteurs du programme n'exige pas que l'apprenant produise un récit réel et insiste sur le fait qu'ils doivent apporter leur propre touche en précisant qu'il s'agit d'une biographie romancée, c'est-à-dire où le réel se mêle de l'imaginaire.

Sur ce, l'enseignant est appelé dans ce stade là à attiser la créativité de l'apprenant et cherche à le libérer des contraintes de la réalité en leur accordant une certaine flexibilité quant dénouement de la vie, des aventures, des faits marquants de la personnalité choisie. L'important n'est nullement de dire vrai ou bien seulement mais de leur permettre d'être auteur à part entière :

Sans pour autant s'égarer et oublier qu'il faut bien avoir une ligne directrice qui vise à présenter et faire le personnage choisi son métier ou sa vocation historique ou scientifique ou littéraire ou artistique ou sportif. On insiste à montrer les différentes facettes de sa vie le situer dans l'histoire de l'humanité, le monde la nation où il appartient. Montrer son rôle dans son époque. Selon les concepteurs du programme ce projet vise¹ à :

- *transférer les acquis obtenus par l'étude du récit*
- *permettre le rapprochement avec une autre discipline : l'histoire par la recherche d'une documentation sur les conditions socio-économiques{...}*

C'est pourquoi l'apprenant doit savoir qui va choisir, quand, quoi, où, comment et pourquoi ; pour pouvoir ensuite se mettre à la recherche documentaire qui lui permette de trouver les informations nécessaires à son projet. La recherche d'informations doit être faite de manière sélective selon l'importance de l'information et le besoin de celle-ci dans le projet. En d'autres termes, une biographie doit contenir les informations suivantes : les dates et lieux de naissances ou de la mort de la personne choisie ; ses origines familiales ou religieuses voire son milieu social ; les grands événements de sa vie ; un portrait physique et moral. Une fiche récapitulative serait une bonne option pour permettre à l'apprenant de bien saisir son sujet et se faciliter la tâche à travers cette planification.

Sur ce la réalisation de ce projet doit se faire en deux étapes principales ; la planification et la réalisation. Auxquelles il faudra réfléchir à des moments d'évaluation, diagnostique d'abord, formative et enfin certificative. Les concepteurs précisent que l'enseignant est le seul à choisir la progression à adopter, les méthodes et les stratégies, la nature des activités, les exercices,

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, *Programme*, première année secondaire, ONPS, Mars 2005, P.46

les techniques d'expression et les supports en fonction des besoins exprimés par les apprenants pendant le déroulement du projet.

2. Groupe d'étude et choix des thèmes

La présente expérience a été réalisée avec les élèves de 1^{ère} année A.S Lettres 1, au lycée HABA ABDELMADJID, pour l'année scolaire 2014/2015. Où un groupe de 14 élèves ont pris part à cette expérience et ont participé activement au bon déroulement de l'activité. Le groupe comptait plus d'éléments que ceux retenus mais pour des raisons techniques, leur participation a été annulée.

On parle de 11 filles et 2 garçons pour une classe de 25 élèves. La participation des autres n'a pas été prise en considération en raison des absences répétées. C'est aussi parce que cette expérience est basée sur un ensemble d'éléments, que nous allons aborder en détail, indissociables qui forment un tout ; et qui doivent être fait progressivement pour avoir un travail final à évaluer sur la base de la planification du départ.

Quant au choix des thèmes, toute la liberté est accordée aux apprenants pour choisir la personnalité célèbre qui fera l'objet de leur recherche et les motive à s'investir principalement dans cette expérience. Il est nécessaire de préciser que le programme stipule le choix d'un héros national en vue de consolider l'identité nationale ; la difficulté de trouver les informations en français pose un énorme problème surtout lorsque le même programme met en garde à ne pas choisir un héros qui a déjà fait l'objet d'une biographie.

Notre décision de libérer les apprenants et choisir une personnalité qui a selon eux marqué l'histoire de l'humanité surtout de notre époque émane de notre volonté de les motiver et prendre en considération leur points de vue mais surtout parce que nous savons pertinemment qu'ils sont beaucoup plus attirés par des figures sportives ou artistiques célèbres qui font la une des médias du monde entier. Ces choix seront discutés un peu plus tard.

3. Pratique actuelle de réalisation et difficultés méthodologiques

La pratique actuelle de la pédagogie du projet, dans sa phase pédagogique connaît d'énormes difficultés pour les enseignants et les apprenants à titre égal. On peut citer ces dysfonctionnements comme suit :

Beaucoup d'enseignants signalent le temps chargé des élèves, la longueur du programme aussi, ce qui les empêche d'allouer un temps conséquent à la réalisation des projets demandés. Certains s'en passent tout simplement pour ne pas dire la majorité, il n'existe pas de chiffres exacts qui confirment ou infirment ; mais d'après notre expérience, dans le meilleur cas un

seul projet pédagogique est réalisé durant toute l'année. Nous pouvons tout simplement expliquer cette attitude par le fait de la surcharge des classes d'abord, ce qui empêche les enseignants à consacrer du temps à cette activité ; la majorité des classes dépassent les 30 élèves, ce qui est une tâche conséquente et exige un travail énorme de la part de l'enseignant. La manière de réalisation est aussi un facteur déterminant qui freine quelque peu l'enthousiasme des enseignants et apprenants à titre égal. Enfin, le manque de savoir-faire, d'une pratique bien établie brouille les pistes des enseignants quant à la meilleure façon de s'y prendre.

On parle aussi de la motivation des élèves qui ne branchent pas complètement dans ce genre de travail. Ajoutons à cela que le projet se réalise en groupe ce qui ne permet pas à tous de travailler. Un élève qui fait tout le travail, alors que les autres se contentent de mettre leurs noms à la première page.

On parle également du phénomène du copier-coller à partir de l'Internet. Presque dans toutes les matières et à la différence des projets, les élèves ont recours à ce procédé. Les enseignants favorisent aussi ce genre de réalisation. En l'absence d'une étude pratique de la réalisation de tels travaux, on ne peut exiger de l'élève de présenter un travail personnel. Dans ce sens, le programme définit le cadre, la forme, l'intitulé, mais les enseignants ne sont pas formés à prendre en charge ceci.

En pratique, on peut citer d'autres difficultés : on parle souvent du décalage entre le type de textes étudiés en classe et le type à produire dans le projet pédagogique. A titre d'exemple, dans le premier projet didactique où il est question d'aborder le texte de vulgarisation scientifique ; tandis que dans le projet pédagogique l'apprenant est appelé à réaliser des panneaux publicitaires sur un sujet donné. Dans le deuxième projet didactique, c'est le texte argumentatif ; alors qu'en projet pédagogique c'est carrément une lettre ouverte à rédiger. Enfin, dans le troisième et dernier projet où deux types de texte sont abordés à savoir le fait divers et la nouvelle ; le projet pédagogique consiste à écrire une petite biographie romancée.

Ce décalage freine les élèves dans la conception du projet et la forme discursive du texte. On ne peut quand même leur demander de produire un discours qu'ils n'ont pas étudié. Malgré les efforts consentis du professeur un maillon de la chaîne reste perdu. La représentation finale fait défaut ; ce qui les oblige à se rabâcher sur Internet pour résoudre le problème.

La longueur du programme empêche aussi l'enseignant de consacrer un temps conséquent à la réalisation du projet. Ce qui se traduit par un bâclage de la tâche comme une corvée. De ce fait, la notion de socialisation et de transfert perd tout son sens.

Exiger un travail de groupe est aussi une difficulté de taille. On va souvent vers un travail individuel qui porte le cachet d'un groupe : du fait du manque du contrôle de la part de l'enseignant sur le déroulement de la recherche et de la rédaction l'empêche de vérifier l'apport de chaque membre du groupe.

II. LE PROCESSUS DU DEROULEMENT

Cette expérience repose sur le principe de l'articulation de la lecture/écriture. Où différents stratégies ont été empruntées à des chercheurs Français et Canadiens qui ont pratiquaient le croisement et ont présenté un bilan positif de leurs expériences. Nous tenons dans ce sens à rappeler que le processus que nous allons suivre repose sur l'approche par compétence dans sa dimension à centrer sur l'apprenant et à chercher à développer ses compétences. Les stratégies ne sont que des outils qui mettent davantage en lumière l'application de cette approche.

Ce processus est divisé en trois moments clés qui commence par une recherche guidée ; écriture à partir d'un modèle puis réécriture. Dans la première phase nous avons demandé aux élèves de se munir d'une tablette le premier jour de l'expérience nous leur avons procuré un modem 4G. Et ce dans le but d'effectuer une recherche en classe sur une personnalité célèbre de leur choix.

1. Faire une fiche de lecture

Dans la première séance, nous avons conçu une fiche de lecture¹ sur laquelle les apprenants doivent inscrire les informations qu'ils ont pu collecter à partir du net. Cette fiche comporte des informations personnelles sur le personnage choisi : son nom complet, date et lieu de naissance, contexte social et culturel de son époque, productions ou contributions, un portrait moral et physique.

Cette fiche aurait permis aux apprenants de rechercher l'information et cibler ce dont ils ont besoin. L'enseignant est là, présent en classe pour guider et orienter sans intervenir sur les choix. L'apprenant est donc libre de choisir le personnage qu'il veut, sans contraintes, artiste, chanteur, médecin ou autre. La seule condition ici est de s'organiser afin d'avoir un personnage pour chaque lettre de l'alphabet et ce pour à la fin faire ce que nous appelons l'ABC livre.

L'idée de l'ABC livre consiste en un ensemble de courtes biographies des personnages connus ; indexés selon un ordre alphabétique.

¹ Annexes

La nouveauté dans cette première séance est l'initiation à la recherche que nous allons proposer aux apprenants. Généralement, les enseignants proposent des travaux de recherche sans vraiment les accompagner. L'apprenant navigue seul faisant de son mieux ; et comme sur le net tout est disponible, l'apprenant aime se faciliter la tâche, et donc faire du copier-coller.

Dans ce cas-là, on ne peut le blâmer, ni évaluer à sa juste valeur son travail. C'est pourquoi, il vaut mieux lui apprendre à effectuer une recherche en lui proposant les outils nécessaires qui peuvent l'aider à bien faire.

Ainsi, cette séance s'est déroulée dans une ambiance conviviale, où tous les apprenants présents étaient motivés. La présence des nouvelles technologies a aiguisé leur sens et a participé à leur engouement pour la tâche. L'enseignant était là pour répondre aux différentes préoccupations des apprenants. Dans ce rôle de médiateur, l'enseignant doit avoir les compétences nécessaires de maîtrise de la recherche pour pouvoir les transmettre aux apprenants.

Puis la recherche sur Internet, cela s'apprend ; et pour l'enseignant et pour l'élève. et pour ce faire, il doit y avoir toute une stratégie d'enseignement et d'apprentissage, qui va permettre aux deux acteurs de s'en servir. Vu l'importance accordée au projet pédagogique et sa réalisation ; mais aussi le rôle des nouvelles technologies dans ce processus en particulier, et le paramètre de socialisation des apprentissages en général.

Ce que nous venons de proposer repose sur la lecture/écriture comme principe de fonctionnement : lire des documents sur Internet et écrire/remplir une fiche de lecture. Il importe de souligner que ce travail doit être complété ailleurs, en dehors de la classe. En demandant aux apprenants de peaufiner leurs travaux.

2. De la fiche à l'écriture d'une biographie

La deuxième étape n'est qu'une suite de ce qui a précédé, où nous avons demandé aux apprenants de reprendre leurs fiches et essayer d'en faire un texte harmonieux selon leur propre style. Nous sommes toujours dans le même principe de lire/écrire ; en changeant seulement le type de support : dans un premier temps cela a été un peu vague en allant vers la précision à travers la fiche de lecture.

Reprendre la fiche et à partir de laquelle écrire son propre texte, nous fait réduire le copier-coller. On va beaucoup plus vers une écriture personnalisée à partir d'un document préparé par l'élève par lui-même et pour lui-même. Cela doit avoir un sens dans la mesure où il sait ce qu'il a déjà mis dans cette fiche comme informations nécessaires à sa production. Il doit seulement se soucier du comment le faire.

Dans ce cas, nous sommes sûrs que tous les participants ont retenu quelque chose de ce qu'ils ont lu ; et pour les orienter davantage nous leur avons proposés d'autres supports qui traitent le même type du texte à produire. Il s'agit de trois textes biographiques de trois personnalités célèbres représentant trois domaines différents : Céline Dion, Barack Obama, Steve Jobs.

La lecture de ces trois textes avec un projecteur *data show* permettrait aux apprenants de se situer par rapport à ce qui est attendu d'eux. Que ce soit au niveau de la forme, de l'organisation ou le contenu. Représenter l'objet demandé dans une situation réelle avec un texte authentique pourrait faciliter la constellation des idées des apprenants. Les laisser tourner en rond en cherchant à quoi ressemblerait le texte demandé entraverait leur créativité. Nous cherchons donc à mettre les apprenants dans les meilleures conditions qui soient.

Ce que nous proposons, en rupture des pratiques habituelles de nos confrères, c'est que nous cherchons à inculquer aux apprenants de stratégies susceptibles de leur permettre de trouver un sens à leur projet d'abord ; puis avec la maîtrise desdites stratégies l'apprenant sera capable de se débrouiller tout seul ici ou plus tard et de ce fait évite ce blocus qui hante son esprit devant de telles situations.

La différence réside aussi dans le fait d'exploiter pour la lecture de nouveaux dispositifs à vocation technologique.

Durant cette séance nous avons créé un réseau ternaire : fiche de lecture/texte modèle/texte à produire ; qui forment un ensemble facilitateur de la tâche. Du coup, l'enseignant sans avoir besoin d'intervenir et s'essouffler à détailler et à expliquer la consigne. Les choses sont désormais aussi simples que voici un texte modèle qui va vous orienter à produire un autre du même type en partant de votre fiche de lecture comme source d'informations.

Et loin de s'arrêter là, nous avons pensé au côté artistique de l'apprenant et esthétique du texte à produire en proposant aux participants d'orner leurs productions de photos des personnalités choisies. Donner un sens à cette double dimension (scripteur/texte) développe la créativité ; stimule la motivation et participe au bon déroulement de l'activité (alterner entre l'écriture et le choix des images).

3. De la biographie à l'autobiographie

Dans cette troisième activité, l'apprenant est appelé à transformer son écrit biographique en autobiographie. Loin d'être une simple activité, cela semble un moment idéal d'évaluation d'abord puis de création. Mais aussi de lecture et de réécriture : il est appelé à lire sa propre production où il doit se positionner comme lecteur et scripteur. Cette double position a des effets métacognitifs certains sur sa lecture comme sur son écriture :

« Fitzgerald et Shanahan (2000) mettent l'accent sur quatre connaissances qui ont une base commune pour la lecture et l'écriture: tout d'abord, il y a la méta-connaissance, c'est-à-dire la connaissance au sujet des fonctions et des buts de la lecture et de l'écriture et aussi, la connaissance des interactions entre les lecteurs et les scripteurs. »¹

Cette fonction est d'une valeur intrinsèque, car l'objet de lecture et de réécriture est le même, et est connu par le lecteur/scripteur. De ce fait, le blocage qui entrave généralement le passage du sujet à la production doit diminuer. Mais surtout l'enseignant n'est pas souvent sollicité pour intervenir. Tout donc dépend de l'apprenant ; à lui d'essayer de se relire et réécrire en effectuant tous les changements nécessaires.

Une énonciation au *je* personnel permettrait plus d'implication et de compréhension du texte et du rôle de lecteur/scripteur. C'est aussi mettre l'apprenant devant une nouvelle situation-problème ; l'autobiographie n'étant pas prescrite dans le programme ; ça nous permet d'observer la réaction à adopter dans une situation de transfert.

Puis, à observer le cheminement choisi, on s'aperçoit du long chemin parcouru par l'apprenant pour arriver au produit final ; et ce en partant d'une simple fiche de lecture remplie à partir d'une recherche sur Internet. L'évolution de son écrit est bien établit dont l'enseignant dispose de tous les éléments qui lui permettent d'évaluer à juste titre les productions finales.

Il peut par la suite interroger ce résultat et en tirer les détails nécessaires à son bilan : ce qui est réussi de ce qui ne l'est pas ; où les apprenants ont plus de difficultés ; où ils doivent s'améliorer.

C'est aussi un moment propice pour évaluer l'activité de lecture et son interaction avec l'écriture. Évaluer le degré de maîtrise, la qualité des textes, l'impact de ceux-ci sur les productions, les avantages et les inconvénients de l'association de lecture/écriture :

« les recherches effectuées sur les interactions lecture-écriture confirment également qu'il y a un progrès dans la production écrite des élèves et dans leur lecture à condition que ces relations soient fonctionnalisées et explicitées »²

Comme nous ne pouvons pas marginaliser les effets que peut procurer le fait de relire son propre écrit ; chose que nous ne faisons pas dans nos pratiques actuelles, où l'apprenant n'aurait pas l'occasion de se relire parce que l'enseignant est obligé de choisir une copie de l'un d'eux pour être lue et corrigé. Donc à force de se voir écarté, sa production vite délaissée, il finit par perdre son envie d'écrire.

¹ ROSENBLATT, L.M. (2004). The Transactional Theory of Reading and Writing. Dans R.B. Ruddell, & N.J. Unrau (dir.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (p. 1363-1398). Newark, DE : International Reading Association. Cité par Farzin, Gazerani,

² Voir Privat, J.M. & Vinson, M.-C. (1994). Scriptor in Fabula. Dans Y. Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture. Actes du Colloque THEODILE-CREL, Lille, novembre 1993*. pp. 243-261

Cela n'empêche pas d'encourager la correction collective, mais à condition d'y associer tout le monde, et bien avant donner l'occasion à chacun de se relire, se corriger, et donc se familiariser avec son propre texte.

Enfin, insister sur la lecture comme élément déclencheur de l'écriture ; et proposer à lire assez souvent afin d'aider l'apprenant/lecteur/scripteur à se positionner, avoir une idée claire de ce qui est attendu de lui ; mais le plus important c'est d'aider les élèves à :

« ...trouver les idées, à découvrir de nouvelles façons de s'exprimer, à enrichir leur vocabulaire, à épurer leur style et à s'approprier les structures textuelles; en revanche, écrire aide à mieux comprendre le travail des écrivains, incite à lire afin de se rendre compte de la manière dont les textes sont construits »¹

C'est dans ce continuum d'activités allant de la lecture à l'écriture et de l'écriture à la lecture que notre stratégie compte mener ce projet afin que les apprenants puissent construire leur apprentissage. Cette autonomie leur permet non seulement d'être acteur mais aussi avoir un esprit critique envers ce qu'ils sont en train de faire.

III. EVALUATION DE LA FICHE DE LECTURE

Durant cette première étape, l'apprenant aurait choisi un personnage célèbre de son choix, et effectué une recherche sur sa tablette pour avoir les principales informations sur sa vie. Les munir d'une fiche de lecture pour la remplir d'informations, on lui offre une technique pour ne pas se perdre dans sa recherche et nous le guidons vers une recherche ciblée.

En opérant ainsi, nous répondons à un besoin de l'apprenant qui se trouve souvent égaré devant la quantité d'informations à sa disposition sur Internet. L'objectif de notre démarche est qu'il puisse résoudre cette tâche tout seul, et exploiter son savoir-faire sans l'intervention de l'enseignant.

Cette fiche contient des rubriques choisies sur ce qui nous intéresse sur le personnage, comme par exemple son nom complet, date et lieu de naissance, description physique et morale, son domaine et les faits marquants de sa vie. Au début, il y a eu quelque réticence de la part de certains élèves ; vu que la pratique est peu commode à ce qu'ils sont habitués à faire.

¹ Farzin, GAZERANI, *Fondements théoriques et empiriques de l'articulation lecture-écriture en langue maternelle ET en langue seconde*, European Scientific Journal December 2014 edition vol.10, No.35, p.27. Voir aussi : Bourque, G, *L'articulation lecture/écriture*. Dans C. Préfontaine, & M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture*, Ed. Les Éditions logiques, Montréal, 1992. Crowhurst, M, *Interrelationships between reading and writing persuasive discourse, Research in the Teaching of English*, 25(3), 1991, pp. 314-338. Dolz, J "Produire des textes pour mieux comprendre". Dans Y. Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture. Actes du Colloque THEODILE-CREL, Lille, novembre 1993*, Ed. Peter Lang, Berne, 1994, (pp. 219-241

Nous nous sommes investis à expliciter davantage notre démarche, convaincus qu'un bon début décide de la réussite de notre projet ; mais aussi par ce que cette fiche constitue la première étape qui facilite l'entrée en projet. Et d'après notre analyse des fiches, nous avons constaté de nombreux points positifs à exploiter et des lacunes à combler.

Dans le tableau ci-dessous, nous examinons de plus près les principaux éléments que contient cette fiche de lecture ; que nous allons par la suite analyser et voir à quoi elle a été utile :

Les principaux éléments	Oui	Non
1. Nom complet du personnage		
2. Date et lieu du personnage		
3. Portrait physique		
4. Portrait moral		
5. Contexte social et culturel		
6. Domaine		
7. Productions ou contributions		
8. Les faits marquants de sa vie		

Comme il est clairement indiqué, cette fiche part de l'élément le plus simple que n'importe quel élève est censé facilement remplir en faisant des recherches, pour atteindre un élément beaucoup plus complexes. De ce fait, le metteur en scène de ce projet pourrait facilement évaluer le niveau de ses apprenants au nombre d'éléments accomplis. Il aurait une vue globale et personnelle de ce que chacun pourrait accomplir.

L'importance de cette activité réside dans le fait que cela offre l'occasion à chacun, que ce soit faible ou moyen ou excellent apprenant, de faire une recherche en toute autonomie.

1. Evaluation des contenus de la fiche

La présente fiche comporte huit éléments que chacun essaie de remplir en effectuant des recherches sur Internet. Chose dont l'accomplissement varie entre ceux qui ont pu faire en entier, à moitié ou peu. Nous avons remarqué que le nombre d'élément réussis varient entre 8/8 jusqu'à 3/8.

Le groupe classe qui a pris part à cette expérience est au nombre de 11 apprenants. Certains ont été écartés à cause de leur absence répétitive ce qui pourrait fausser nos résultats. Donc notre décision a été de rigueur pour avoir une analyse claire et précise. La liste ci-dessous comporte les noms des participants avec les personnages qu'ils ont choisis dans leurs productions :

1. LEBBOUZ Zineb : ALEXANDER FLEMING
2. HERKOUS Messaouda : ISABELLE ADJANI
3. LAABIDI Chahinez : PIERRE-AUGUSTE RENOIR
4. BENAÏSSA Aymen : GARETH BALE
5. GUERMIT Rayane : LAWRENCE EDWARD PAIGE
6. BETTAHER Fettoum : LANCE VON MAX
7. BOUZEGAG Khedidja : CRAIG DAVID
8. NETICHE Khaoula : CHRIS BROWN
9. FERDJELLAH Djouhaina : JEAN FELIX GUYON
10. LAIB Manel : EMINEM
11. SNIGRA Ikram : ALFRED ADLER

Il faudrait d'abord commenter le choix opéré par les participants, qui nous semble révélateur des penchants de nos apprenants. Les 11 personnages choisis présentent peu de diversité en matière de domaine, où nous retrouvons la médecine, le cinéma, l'art, le sport, les nouvelles technologies, la musique. Cette diversité est aussi condamnée à des figures emblématiques de la société occidentale ; où aucune figure algérienne ou africaine, voire arabo-musulmane, n'a été abordée.

Quant à la fiche, seul un participant a pu y mettre tous les éléments demandés. Pour le reste, un seul a obtenu un pourcentage de 87,50% de réussite, soit 7 sur 8 ; 4 participants présentent un succès à hauteur de 75%, soit l'équivalent de 6 éléments réussis sur 8. Un seul participant a obtenu un taux de 62,50%, soit 5 sur 8 d'éléments réussis. Trois autres affichent un taux de 50% soit la moyenne ou 4 sur 8. Un seul participant affiche un déficit et se place au-dessous de la moyenne en obtenant un taux de 37,50% soit 3 sur 8. C'est ce que résume le tableau ci-dessous :

Nombre de Participants	Taux de réussite	Nombre d'éléments	Remarque
- 1	- 100%	8 sur 8	Excellent
- 1	- 87,50%	7 sur 8	Très bon
- 4	- 75%	6 sur 8	Bon
- 1	- 62,50%	5 sur 8	Passable
- 3	- 50%	4 sur 8	Moyen
- 1	- 37,50%	3 sur 8	Faible

La disparité des niveaux qui affiche six différents niveau allant du faible à l'excellent ; ne reflète pas la réalité où seulement un participant est au dessous de la moyenne. Or, 90,90% des participants ont un niveau moyen ou plus.

De plus, parmi les éléments que contient la fiche, le quatrième, qui se rapporte au portrait moral du personnage est le moins réussi par les participants, où seulement un seul a pu s'en acquitter. Ce qui présente un taux de réussite très faible avoisinant 9,09%. Le cinquième élément, qui concerne le contexte social et culturel du vécu du personnage, a connu moins de réussite que d'échec ; accompli seulement par quatre sur 11, ce qui se traduit par un taux de réussite de 36,36%. Le huitième élément où l'apprenant est appelé à y inscrire les faits marquant de son personnage a été réussi par cinq participants seulement, soit un taux de réussite de 45,45%. A part ces trois éléments, le reste, soit cinq éléments, ont été réussis par la majorité ; où nous pouvons voir que le troisième élément (portrait physique) et le septième (productions ou contributions) ont été réussis par 8 sur 11, soit un taux de 72,72%. Les trois derniers éléments : le premier, le deuxième et le sixième qui se rapportent respectivement au nom et prénom du personnage, date et lieu de naissance et domaine du personnage ; tous les participants ont été réussis par tous les participants.

IV. EVALUATION DES PRODUCTIONS SELON UNE GRILLE

Dans cette section, nous nous penchons sur les productions des participants pour les évaluer de manière objective selon une grille d'évaluation. Celle-ci est composée de quatre parties : La forme et volume du texte produit, Organisation du texte produit, Pertinence des idées et Utilisation de la langue.

Chaque partie est composée d'éléments d'analyse sur quoi la production sera évaluée. Dans la première catégorie nous retrouvons trois éléments ; dans la deuxième quatre, dans la troisième quatre et dans la dernière cinq éléments.

Cette évaluation entre dans la logique de voir en quoi ces apprenants mettent en pratique les acquis du projet didactique. En avançant dans leur apprentissages, ils sont appelés à s'engager dans un projet pédagogique où ils ont une certaine liberté de

1. Forme et volume du texte

Comme son nom l'indique, à travers cette catégorie nous pensons juger la forme du texte produit. C'est un détail important dans la mesure où il nous permet de voir à quel point nos apprenants ont profité de l'expérience précédente en projet didactique ; dans laquelle nous avons insisté sur ce point justement ; vu l'énorme raté à ce niveau-là.

Sur ce, cette catégorie fixe trois points comme repères de réussite : un volume de 15 lignes, une illustration du personnage choisi et un respect des informations de la fiche de lecture. Ce qui est résumé dans ce tableau :

Eléments	Oui	Non
1. J'ai rédigé 15 lignes ou plus		
2. J'ai mis une illustration pour mon personnage		
3. J'ai respecté globalement l'ordre établi dans la fiche de lecture dans ma production		

Dans la première, nous jugeons le degré de la patience de 'apprenant à mener une activité d'écriture aussi volumineuse ; car en classe et durant ses apprentissages il n'est jamais sollicité à rédiger autant. Ce qui consiste à l'irriter mais aussi l'entraîner à mener de tels projets. Dans la deuxième, c'est purement ce volet esthétique d'abord que nous visons ; nourrir ce goût du beau chez nos apprenants est une chose souvent occultée dans nos pratiques ; c'est aussi une question de faire connaître son personnage davantage ; car nous ne sommes jamais sûr du personnage et de son identité, et que ce projet peut être lu par n'importe quel lecteur ; il faudrait donc le bien présenter pour faciliter sa reconnaissance. Dans la troisième c'est purement un brin de discipline que nous cherchons. Nous voulons que nos apprenants fassent de la fiche un document d'accompagnement dans leur rédaction en vue de leur apprendre l'organisation d'une tâche d'écriture. La fiche constitue un élément facilitateur, nous avons imposé de la suivre pour que les scripteurs aient un plan et ne s'égarent pas.

Après avoir analysé les productions, nous nous sommes rendus compte que seulement deux apprenants ont eu une réussite totale et s'acquittant de tous les éléments avec brio. D'autre part, nous avons remarqué que la majorité, soit 8 sur 11 ont eu une réussite moyenne, soit 2 éléments sur trois, l'équivalent d'un taux de réussite avoisinant les 66,66%. Un seul participant, considéré comme le niveau faible avec un seul élément réussi faisant de son taux tourner autour les 33,33%.

L'élément le moins réussi est celui de la fiche de lecture, où nous avons remarqué un manque de discipline dans l'écriture et à suivre à la lettre les consignes. Seulement six participants l'ont fait ; ce qui représente un taux de réussite de 54,54%. Le premier élément montre aussi l'incapacité de certains à respecter le volume où seulement 7 sur 11 l'ont réussi, l'équivalent de 63,63% de réussite. Un seul participant a raté le deuxième élément, où il n'a pas mis une illustration, ce qui représente un taux minime d'échec et portant celui de la réussite à 90,90%. Cette catégorie nous dégage trois niveaux de réussite : excellent, bon et faible. Le premier niveau est représenté par 2 sur 11 ; alors que le deuxième, représentant la majorité, affiche 8

sur 11 et le dernier où c'est quasiment 1 sur 11. Nous insistons pour dire qu'un seul participant se situe au dessous de la moyenne. Ce que nous résumons comme suit :

Niveau	Nombre de participants	Taux de réussite	Éléments réussis
Excellent	2 sur 11	100%	3 sur 3
Bon	8 sur 11	66,66%	2 sur 3
Faible	1 sur 11	33,33%	1 sur 3

Sans pour autant être des résultats décisifs ; ce sont des repères révélateurs sur la gérance de nos apprenants de leurs projets. Cela nous montre à peu près que la majorité accorde quand un certain respect à la forme et au volume du texte et ce en adéquation avec la consigne de production.

2. Organisation de la production

Cette deuxième catégorie, sujet d'analyse, porte sur le niveau organisationnel du projet. Cela se fait sur quatre éléments qui forment un tout. Nous y retrouvons d'abord l'exigence de voir les compartiments de la fiche de lecture dans la production ; ensuite, nous nous penchons sur la liaison entre les parties du texte ; en outre, la cohésion est aussi un détail à ne pas omettre surtout au niveau des temps de récit ; enfin, la chronologie du récit est un repère clé de réussite que le participant doit respecter en établissant un ordre bien établi.

La fiche d'évaluation contient la mesure de réussite, accompagné de deux cases : *oui/non*. Nous considérons que le premier élément est réussi si l'apprenant a tenu à respecter sa fiche en abordant dans sa production que les éléments déjà cités. Quant au deuxième élément, nous tentons de juger sa capacité à organiser son récit par l'emploi de mots qui servent à connecter les parties de son texte ; que ce soit à travers des les connecteurs logiques, articulateurs ou autres ; et ce afin de donner à son texte une sorte de souplesse et continuité. Nous pouvons dire que le scripteur à assurer la cohésion de son récit si les temps du récit sont respectés tout en faisant attention à la concordance. Enfin, parce qu'il s'agit d'un récit biographique basé sur des événements ; nous considérons qu'un apprenant a réussi l'élément relatif à la chronologie s'il la respecte en y établissant et respectant l'ordre. Ce que nous résumons comme suit :

Éléments	Oui	Non
1. Tous les éléments de ma fiche de lecture sont présents dans ma production		
2. J'ai bien articulé mon récit en utilisant des mots de liaison		
3. J'ai respecté les temps du récit pour assurer la cohésion de mon récit		

4. Mon récit contient une chronologie bien établi		
---	--	--

Après analyse nous retenons les résultats suivants : pour le premier élément, nous avons retenu que 8 participants sur 11 ont respecté les informations contenues dans leur fiches de départ ; ce qui représente un taux de réussite de 72,72%. Le deuxième élément, nous avons enregistré le plus faible taux de réussite dans cette catégorie, où seulement 4 participants sur 11 ont pu réussir à articuler leur récit en employant des mots de liaison ; ce qui représente un taux de 36,36%. Les deux derniers éléments, cohésion et chronologie, nous remarquons que la totalité des participants se sont acquitté de leur tâche comme il se doit en réalisant un taux de réussite à 100%.

Ces résultats nous offre un angle plus intéressant de voir les choses ; où trois niveaux de réussite se dessinent : excellent de ceux ayant réalisé 100% d'éléments réussis soit 4 sur 4 ; très bons de ceux ayant réalisé un taux de 75% soit 3 sur 4 ; et moyen de ceux ayant obtenu 50% de taux l'équivalent de 2 sur 4. Le plus intéressant est de savoir que le premier niveau, excellent, nous y retrouvons deux participants ; alors que dans le deuxième niveau, très bon, quasiment 8, soit la majorité des participants. Tandis que le dernier niveau nous retrouvons seulement un seul participant. Ce qui donne le tableau suivant :

Niveaux	Nombre de participants	Taux de réussite	Nombre d'éléments réussis
Excellent	2 sur 11	100%	4 sur 4
Très bon	8 sur 11	75%	3 sur 4
Moyen	1 sur 11	50%	2 sur 4

L'absence d'un niveau faible relève de la réussite de l'expérience à offrir à chacun l'occasion d'asseoir ses capacités. La différence est purement individuelle et se rapporte à la capacité de chacun. La pratique croisée doit se donner la mission d'amener la totalité des participants à avoir une prestation moyenne ou plus ; le reste c'est une prouesse personnelle.

3. Pertinence des idées

Cette catégorie regroupe quatre éléments. Dans un premier temps, nous cherchons à voir si l'apprenant a introduit des passages descriptifs dans son récit ou non. Ensuite, il ne doit pas, dans le deuxième élément, s'impliquer dans son récit ; car c'est l'objet d'une autre expérience qui va compléter celle-là. Puis, ce récit doit faire l'objet d'un intérêt humain ; c'est-à-dire la visée recherchée est purement informative qui retrace la vie d'un personnage célèbre dans son

domaine pour le faire connaître à ses lecteurs. Enfin, dans le dernier élément, l'apprenant ne doit pas copier-coller des passages tels qu'ils sont sur Internet ; ces derniers doivent faire l'objet d'une reformulation, aussi simple et rudimentaire soit-elle. Ce que nous regroupons dans le tableau ci-dessous :

Eléments 1	Oui	Non
1. J'ai introduit des passages descriptifs et narratifs dans mon récit		
2. Je ne me suis pas impliqué dans mon récit		
3. Mon récit a un intérêt humain		
4. J'ai évité de copier-coller à partir d'Internet		

Une fois l'analyse accomplie, nous avons remarqué que le premier élément est réussi par 9 participants sur 11, portant le taux à 81,81%. Le deuxième élément, est une réussite de tous les participants où la totalité a pu s'en acquitter. Dans le troisième nous avons enregistré un taux réussite de 72,72%, où 8 participants sur 11 l'ont réussi.

Tandis que le dernier élément a été un échec considérable où seulement 2 sur 11 se sont acquittés de la tâche sans copier d'Internet. Cela relève de ce souci de l'apprenant à se faciliter la chose d'un côté ; mais aussi de vouloir impressionner à travers des passages pris à la lettre d'un site Internet.

Par conséquent, nous avons noté l'émergence de quatre niveaux de maîtrise : excellent, très bon, moyen et faible. Le premier niveau, soit 100% de réussite ou 4 sur 4, nous retrouvons 2 participants. Le très bon est un niveau représenté par 5 sur 11, où chacun a accompli 3 sur 4 des éléments demandés soit un taux de 75% de réussite. Le troisième niveau, le moyen, où chacun est à 50% de réussite ou 2 sur 4 d'éléments, est représenté par 3 sur 11. Le dernier niveau, le faible, un seul participant le forme, ayant atteint 25% environ en ne réussissant qu'un seul élément sur 4. Résumé comme suit :

Niveaux	Nombre de participants	Nombre d'éléments réussis	Taux de réussite
Excellent	2 sur 11	4 sur 4	100%
Très bon	5 sur 11	3 sur 4	75%
Moyen	3 sur 11	2 sur 4	50%
Faible	1 sur 11	1 sur 4	25%

Une première lecture de ces résultats nous permet de dire que la majorité, soit 10 participant sur 11, a eu une performance honorable en ayant réussi quasiment 50% ou plus, soit avoir un

niveau moyen ; l'équivalent de 90,90% du nombre total. l'élément le moins réussi est le dernier, où presque la totalité n'a pas pu s'empêcher de copier d'Internet ; une chose qu'ils pratiquent depuis des années et devient une habitude difficile à éradiquer tant les enseignants n'ont jamais cherché à offrir à l'apprenant des stratégies qui lui permettent de s'en servir sans plagier. Par conséquent, une seule expérience selon le modèle présenté dans cette étude ne peut en une seule fois changer ce qui se fait depuis des années ; c'est une chose que nous pouvons éliminer pas à pas sur la longueur.

5. Utilisation de la langue

Sur cette catégorie, nous avons pris cinq éléments devant être évalués. Étant une composante essentielle de toute production, nous avons choisi les éléments les plus importants du récit ; à l'image des temps du récit en premier, et voir si l'apprenant a toute la maîtrise pour en employer dans sa production tels que le passé simple et l'imparfait. Puis, nous spécifions encore en exigeant l'utilisation de l'imparfait dans la description. Dans le troisième élément, nous portons une attention particulière à la concordance des temps en essayant de voir à quel point l'apprenant puisse situer une action par rapport à une autre dans l'axe du temps. Le quatrième élément est d'ordre plus général de la langue, qui se rapporte à la maîtrise de l'apprenant des techniques rédactionnelles dans sa capacité à éviter les fautes d'orthographe. Le dernier élément, nous faisons attention à la ponctuation dans toute sa globalité comme fait marquant de la langue française en général. Cette catégorie est bien détaillée dans ce tableau :

Éléments 1	Oui	Non
1. J'ai employé les temps du récit		
2. J'ai employé l'imparfait dans la description		
3. J'ai fait attention à la concordance des temps		
4. J'ai pris soin d'éviter les fautes d'orthographe		
5. J'ai respecté les règles de ponctuation		

Notre analyse a démontré que dans le premier élément, relatif aux temps du récit, moins de la moitié, soit 45,45% l'ont réussi, l'équivalent de 5 participants sur 11. Le deuxième élément, relatif à l'utilisation de l'imparfait dans la description, moins de la moitié l'ont réussi, à savoir 4 participants sur 11 ; l'équivalent de 36,36. Le troisième élément, celui de la concordance des temps, nous enregistrons une nette amélioration où 10 participants sur 11 se sont tirés d'affaire, ce qui porte le taux de réussite à plus de 90,90%. Dans le quatrième, où il est question d'éviter les fautes d'orthographe, un peu plus de la moitié, soit 6 participants sur 11, un taux de réussite avoisinant les 54,54%. En dernier lieu, dans cet élément relatif au respect

de la ponctuation, nous avons remarqué que seulement 7 participants sur 11 l'ont réussi, soit un taux de réussite d'environ 63,63%.

Par conséquent, nous avons noté que cette catégorie dans sa composante relative aux techniques du récit, les participants n'ont pas encore la maîtrise qu'il faut pour s'en servir dans leur production. Cela aussi révèle que la maîtrise de l'orthographe et de la ponctuation ne sont pas des éléments acquis par tous : notre analyse a montré un pourcentage avoisinant un peu plus de la moitié. Ce qui donne les résultats suivants :

Niveaux	Nombre d'élèves	Taux de réussite	Nombre d'éléments réussis
Moyen	10 sur 11	60%	3 sur 5
Faible	1 sur 11	40%	2 sur 5

Cela nous révèle donc que les participants ont tous presque un niveau moyen, où la majorité écrasante de 10 sur 11 soit 90,90% domine le groupe ; alors que même le seul participant qui reste affiche un taux de réussite qui avoisine la moyenne en réalisant un taux de 40% en obtenant 2 éléments sur 5.

Pour conclure

Au terme de ce chapitre qui s'est consacré à la réalisation d'un projet pédagogique à travers une pratique croisée de la lecture/écriture. Et où quatorze élèves ont pris part afin de se lancer dans une entreprise de produire une biographie romancée sur une personnalité célèbre.

Ce projet s'est fait dans trois étapes principales, qui sont la réalisation des fiches de lecture, la transformation en biographie et finalement de la biographie à l'autobiographie.

A la fin de ce projet, le constat principal à retenir est que cette pratique a quelque peu motivé les apprenants en leur permettant de trouver du sens à leur projet ; à savoir que lire et comment l'écrire ; mais surtout pour l'enseignant qui peut se baser sur une pratique de terrain de réalisation. Le flou qui entoure méthodologie et stratégies de la pratique actuelle embrouille les pistes et oblige à réfléchir une autre alternative.

Quant au résultat obtenus ; il est clair que les trois étapes que nous avons conçu ont été d'une grande aide aux apprenants ; ce qui s'est traduit dans leurs écrits. Dans la première catégorie qui concerne la forme et volume du texte produit, où trois éléments ont été évalués ; le niveau varie entre l'excellent et moyen. Quant à la deuxième catégorie ; à savoir l'organisation de la production où quatre points sont à analyser ; il en ressort que le niveau est au dessus de la moyenne ; et où 10 participants sur 11 ont eu un niveau très bon. Pour la pertinence des idées, qui constitue le troisième élément de cette catégorie, 10 sur 11 ont un niveau allant de moyen à excellent. Le dernier élément, qui concerne l'utilisation de la langue, deux niveaux se sont constitués : moyen pour 10 participants et faible pour un seul. Sur ce, le constat final que nous retenons est que notre pratique leur a permis de s'améliorer au niveau de la forme, de l'organisation et de la pertinence des idées ; mais au niveau de l'utilisation de la langue, un énorme travail reste à faire, et que cela nécessite davantage de réflexion d'abord ; puis de concertation mais surtout de répétition pour mettre en place une stratégie qui saura mieux cerner toutes les catégories.

DEUXIEME CHAPITRE

ANALYSE DES ACTIVITES DE REALISATION D'UN PROJET PEDAGOGIQUE SELON UNE PRATIQUE CROISEE

Préambule

Dans le présent chapitre nous allons analyser l'expérience réalisée dans le chapitre précédent en commentant les résultats obtenus. Discuter ces résultats se fait dans l'optique d'évaluer et juger de l'utilité de la pratique croisée dans la réalisation d'un projet pédagogique.

Cette analyse doit d'abord se pencher sur les tenants et les aboutissants de cette pratique dans cette expérience. Essayer de mettre en relief en quoi il y a croisement de lecture/écriture ; puis dire en quoi c'est avantageux ou disconvenant. Nous creusons un peu plus profondément en essayant d'aller vers d'autres composantes qui se sont tracées en filigrane de cette pratique. Il importe de montrer et expliquer les stratégies adoptées durant cette expérience et leur utilité.

Sur ce, ces stratégies nous ont permis de nous fixer sur deux éléments clés : l'apport pragmatique et l'apport méthodologiques. Ces composantes permettent de mettre en place une démarche pratique de réalisation et propose des solutions testés du bon déroulement du projet pédagogique en classe.

Par la suite, notre intérêt se tourne vers les difficultés que nous avons rencontrées en montrant objectivement leur cause et effet sur le processus en général ; tout en essayant de proposer une alternative de les contourner prochainement.

Nous tenons également à démontrer l'effet directe d'une telle pratique sur le travail réalisé par les apprenants en ce qui concerne l'autonomie ; et dire enfin en quoi il est important pour les enseignants en vue d'améliorer leur rendement et rénover leurs pratiques dans la réalisation du projet pédagogique en adoptant une stratégie croisée de lecture/écriture.

I. STRATEGIES DE CROISEMENT DE LECTURE/ECRITURE EN PROJET PEDAGOGIQUE

Cette expérience a été riche en stratégies qui visent à offrir à l'apprenant des éléments essentiels pour achever un projet pédagogique en due et bonne forme. A partir de là, il convient de demander en quoi il y a eu croisement des activités de lecture et d'écriture ? Cette pratique croisée a eu les effets escomptés ?

Sans trop s'attarder sur ces questions ; il faudrait d'abord analyser cette longue chaîne qui a conduit à produire les textes de ces projets. Elle comprend trois étapes, dans chacune d'elle nous associons lecture/écriture, de façon à ce que l'une sert l'autre, dans une relation ambivalente.

Agissant ainsi, car privilégiant ce que Piaget dans sa théorie constructiviste appelle la construction du savoir à travers les *interactions ininterrompues*¹ qui se tissent entre ces deux activités associées. Cela serait donc ce que Domenico MASCIORTRA² appelle *une construction active du connaître*.

Notre action a pris l'apprenant comme repère des stratégies à préconiser. Cette centration devait le conduire pas à pas, d'une activité à l'autre, à construire peu à peu une production finale.

Par conséquent, ayant un regard un peu clair de ce qui peut l'aider à réaliser sa tâche, nous avons songé à une technique souple et facile à maîtriser en associant ces deux activités sur trois étapes en substituant la tâche d'écriture en activité de lecture dans l'étape qui suit. Nous faisons référence à un système de déconstruction/reconstruction du texte où:

« ...à chaque passage d'un niveau à un autre, on n'assistait pas à une accumulation de connaissances supplémentaires mais bien à une réorganisation des connaissances préexistantes. »³

De ce fait, nous avons deux activités par séance, qui se réalisent en parallèle ; ayant la lecture comme point de départ et l'écriture comme activité de synthèse. Nous procédons par garder le texte écrit pour faire le support de lecture de la prochaine étape. Cela donne le cheminement suivant :

<u>ETAPES</u>	<u>LECTURE</u>	<u>ECRITURE</u>	<u>DUREE</u>
1 ^{ère}	- Lire à partir de différents supports textuels via une recherche sur Internet.	- Réaliser une fiche de lecture à partir des textes lus sur Internet.	- 60 minutes
2 ^{ème}	- Lire la fiche de lecture réalisée dans l'étape précédente en écriture.	- Transformer cette fiche de lecture en une biographie.	- 60 minutes
3 ^{ème}	- Lire la biographie produite précédemment. - Améliorer sa production	- Ecrire une autobiographie à partir de la biographie.	- 60 minutes

¹ Termes employés par DOMENICO MASCIORTRA.

² DOMENICO, MASCIORTRA, M, *Le constructivisme en termes simples*, In Vie Pédagogique, N° 143 Avril-mai, 2007, Disponible sur : http://www.viep%e9dagogique.gouv.ac.ca/numeros/143/vp143_48-52.pdf, consulté le 21/15/2015.

³ Gérard, DE VECCHI, *La construction du savoir scientifique passe par une suite de ruptures et de remodelages*, disponible sur : http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1990_num_7_1_999, consulté le 12/02/2015.

4 ^{ème}	- Relire sa production ou celle son camarade	- Réécrire et améliorer sa production ou celle de son camarade	- 60 minutes
------------------	---	--	-----------------

Superposer ces deux activités et mettre la lecture au service de l'écriture, et l'écriture au service de la lecture, en diversifiant les situations et les supports permet de *lire en écrivant* ou *écrire sa lecture*¹. Notre intérêt dans ce cheminement a été d'offrir à l'apprenant tous les éléments qui peuvent l'aider à construire son projet de façon autonome.

Nous voulons aussi à travers cette stratégie initier et superviser l'activité de recherche qui pose souvent un problème au chercheur-novice au niveau des choix à opérer devant la quantité de documents et textes qui s'offrent à lui en naviguant. La meilleure solution qui nous a paru a été de le munir d'une fiche de lecture pour canaliser sa recherche en ciblant les informations qu'elle contient.

Reprendre la fiche de lecture comme support à lire pour en faire un écrit, constitue une activité qui interprète au mieux la notion de la pratique croisée qui se fonde sur le fait que :

« ...les deux activistes sont intimement liées et il est difficile de lire sans écrire sa lecture et d'écrire sans lire dans le même temps. Dans ce cadre, il s'agit moins de concevoir des consignes d'écriture, que de proposer des activités où la lecture s'écrit et où l'écriture prolonge la lecture dans un accompagnement où les frontières entre réception et production tendent à s'effacer. »²

Ensuite, passer à l'écriture durant la même séance en prenant la fiche de lecture comme base ou point de départ pour écrire un texte biographique est une nouveauté pour l'apprenant qui est souvent appelé à écrire à partir de rien. Enfin, reprendre le texte produit pour en faire un récit autobiographique, constitue à nos yeux une suite logique qui vise à offrir à l'apprenant une nouvelle situation-problème.

Bref, dans ce qui va suivre, nous allons essayer de voir en quoi ces dichotomies (Support Internet/fiche de lecture ; fiche de lecture/biographie ; biographie/autobiographie) vont cohabiter dans une situation d'enseignement/apprentissage de lecture/écriture.

1. Apports pratiques des outils TICE

Durant cette première séance, il a été question de munir les apprenants d'un outil TICE, connecté à Internet, et ce afin de lui présenter sa consigne de recherche. Muni d'une fiche de

¹Éric BARJOLLE, *Lier lecture, écriture et oral : en lisant, en écrivant*, In La Lecture au début du collège, disponible sur <http://www.bienlire.education.fr>, consulté le 12/01/2014.

²*Ibid.*

lecture qu'il doit remplir au fur et à mesure. La nécessité d'accompagner l'apprenant dans la navigation sur Internet, pour effectuer des recherches, et s'acquitter de son projet pédagogique, s'inscrit dans notre volonté à le faire profiter des avantages que présente un tel outil.

De nombreux chercheurs insistent désormais dans le domaine didactique sur l'intégration des TICE dans l'enseignement/apprentissage des langues en général et du FLE en particulier. Car ces outils :

- Permettent la recherche, le stockage, le traitement, la transmission d'information sous forme de données de divers types (texte, son, image, vidéo, etc) et l'interactivité entre des personnes, et entre des personnes et des machines.
- Fournissent l'accès à l'information.)
- Facilitent et favorisent le partage et la diffusion de l'information.)
- Accompagnent et soutiennent les t stratégies pédagogiques.¹

Cette intégration devrait faire profiter à l'apprenant de toutes les options que présente un outil TIC pour l'aider à s'approprier une langue. A partir de là ; nous avons eu l'idée de faire croiser la lecture et l'écriture avec un outil TIC, car loin de se leurrer malgré leur entrée à l'école, ces outils ne sont pas entrés en pratique.

Ce jumelage entre deux techniques constituent pour nous une option pour croiser les deux activités de lecture et d'écriture ; dans la mesure où lire se fait sur l'outil TIC et écrire dans la fiche de lecture. Mais aussi un moment clé pour l'apprenant qu'une telle disposition doit motiver à accomplir sa tâche.

Au-delà de cet heureux effet, indirect, d'ordre psychologique, les technologies numériques, dans leurs usages pédagogiques, sont des outils à part entière d'apprentissage, modifiant profondément les stratégies des élèves pour apprendre, et des professeurs pour faire apprendre »²

Cela présente en outre un défi pour répondre aux enseignants qui se demandent toujours comment intégrer les TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues, et de ce fait leur présenter cette expérience comme modèle d'une possible exploitation de ces outils.

L'acte de lire durant cette première étape constitue un avantage qu'il faut exploiter. Au lieu de tout laisser à l'apprenant, on le guide avec une fiche de lecture, qui lui permet de synthétiser sa lecture. Cela fait donc une lecture libre et une écriture guidée. Cela peut voir

¹ Thierry, Karsenti, *Intégration pédagogique des TIC : Stratégies d'action et pistes de réflexion* ». Ottawa: CRDI. 2009, p.35, In <http://www.rocare.org/guide-tic/pdf/ch04-ICT-Education-Africa-Teaching-Reflecting-Strategies.pdf>

² Klein, c. *Les usages du numérique pour l'enseignement du FLE/FLS/FLSCO. L'école numérique, 2013, p. 8*

des effets remarquables sur conception du projet d'abord où souvent le problème de guidance est posée : l'apprenant sait par quoi commencer mais ne sait pas comment s'y faire en pleine navigation ; surtout devant la quantité des informations présentes sur le net.

Cela ne s'est pas fait sans incidents. Il faut noter aussi cette perplexité qui a caractérisé sur le début de l'opération. Pour cela, il faut que l'enseignant soit attentif aux doléances de ses apprenants et sache y répondre. Toutes sortes de lacunes peuvent surgir, de ce côté ; nous pouvons citer par exemple ce peu de familiarité avec les outils TICE que certains apprenants peuvent montrer ; aussi faut-il essayer de simplifier la fiche à remplir et tâcher de porter secours à ceux qui le demandent.

Ce type de stratégies, peu commodes dans nos classes, peut avoir un effet rétrograde sur la performance des apprenants. Pour cela, un temps conséquent doit être accordé à l'apprenant pour s'habituer et se mettre dans le bain. Ce temps peut aller jusqu'à laisser l'apprenant continuer son travail chez lui. Si cela peut paraître anodin, nous pensons que cela peut lui être utile de se mettre à l'aise sans contraintes de temps ni de maître pour exprimer tout le potentiel dont il dispose.

Il faut reconnaître au même temps que ces lacunes affichées peuvent être surmontées si cette expérience se maintient et se fait régulièrement ; car en répétant l'apprenant se familiarise avec les stratégies proposées et affichent plus de compréhension et de habiletés à manier ces techniques. Mais le plus important est que cela peut avoir des effets mélioratifs sur le niveau du langage écrit où le contact avec les outils TICE peut permettre

« ...une bonne perception et une reconnaissance des objets visuels écrits ou iconiques sur différents supports, de leurs liens avec leurs correspondants oraux, et de la compréhension de leurs référents dans le court terme, de leur mémorisation dans le bon ordre à moyen et long terme. »¹

Au niveau de la production écrite on note également des améliorations nettes sur :

« ...les traces graphiques, et assurent la maîtrise de la transcription graphèmes phonèmes, de l'orthographe, de la morphologie, de la syntaxe de la structuration des récits. »²

Si on sort complètement du cadre traditionnel d'enseigner/apprendre pour proposer des activités différentes de ce qui se fait actuellement vise à tirer plus de profits et solliciter beaucoup plus l'apprenant et son effort c'est bien pour le mettre au centre de nos intérêts. Ces besoins à lire/écrire sont mis au centre de ce fait que sa capacité à mémoriser des savoirs passivement.

¹ Noha, Najjar, *L'impact de l'usage des Tice sur l'apprentissage des enfants et jeunes dyslexiques, dysorthographiques et dyscalculiques : l'autonomie et l'estime de soi*, Thèse de Doctorat, Université de Toulouse, 2016, p. 66, Disponible sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01358006/document>

² *Ibid.*

La différence que cela présente sur la pratique actuelle est que en lecture ce n'est plus une activité d'étapisme stérile de lire et répondre aux questions sans vraiment brancher. Une multitude de textes sont à sa disposition, de différents auteurs et sources, authentiques de surcroît mais principalement différentes stratégies et types de lecture à faire durant ce processus.

En écriture, c'est en effet une activité simple comme point de départ en vue de la compléter et l'enrichir au fur et à mesure de son avancement ; qui coupe court avec notre pratique de tout faire en une séance sans jamais réussir.

Ces deux activités travaillées en une séance présente l'avantage de permettre à l'apprenant d'exploiter ses ressources sur le champ et de ce fait travailler sur sa compétence de lire et écrire simultanément en exploitant tous les avantages de :

« Ces outils [...] (qui) offrent des documents authentiques. L'enseignant, en utilisant les médias, donne accès à l'apprenant à des locuteurs natifs et à une richesse de ressources audiovisuelles. »¹

Malgré les lacunes recensées et les difficultés affrontées ; cela peut être un exercice agréable à pérenniser du fait de la remarque qu'on ait faite durant cette expérience où la majorité des apprenants ont affiché un réel plaisir à pouvoir manier leur tablettes et Smartphones en classe pour effectuer des recherches tout en sachant quoi en faire de si utile et agréable. Il fallait aussi se pencher sur les résultats qui montrent un net avancement et des pourcentages encourageants quant à l'indice de performance obtenu.

2. Effets des stratégies adoptées

Multiplier les situations de lecture/écriture peut rendre service à l'apprenant comme à l'enseignant. Diversifier les supports et les genres textuels a aussi un effet. C'est pourquoi dans cette expérience nous avons essayé de mettre en place une stratégie qui part de la fiche de lecture à la rédaction d'une petite biographie ; puis de cette même biographie on part pour rédiger une autobiographie.

On pense pertinemment au bon effet d'une multitude d'activités de lecture/écriture ; puis de l'importance de la richesse en genre et supports à lire/écrire. Cette double activité possède en elle une ambivalence qui peut être utile à l'apprenant. Dans ce processus, elle a été expérimentée à deux reprises : de la fiche à la biographie, la fiche support d'écrit, puis de lecture ; et de la biographie à l'autobiographie, support d'écriture devient support de lecture.

2.1. Ambivalence des supports et transfert du genre : fiche/biographie

¹ El Abboud, G. (2014). L'introduction des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants de français. *Formation et profession*, 23(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.107>

Partir de sa propre fiche de lecture pour entamer un projet d'écriture fait partie d'un travail de réécriture. Cela a l'avantage de briser un obstacle majeur auquel tous les apprenants font face souvent : par quoi commencer ? Avoir quelque chose déjà écrit conjugué à l'idée de savoir où l'on a commencé mettrait davantage l'apprenant dans une ambiance du déjà vu et le motive à bien commencer sa production.

Cela ne réduit en rien la difficulté qu'il doit affronter mais ne le décourage pas totalement. Il est à rappeler que tous les apprenants dans cette étape partent du même point de départ, et vont aborder leur tâche de façon équitable.

Ensuite, mettre un document écrit par les élèves eux-mêmes à leur service comme support de lecture et comme socle ou point de départ pour entamer une nouvelle tâche d'écriture amortit le choc de l'écriture et leur évite la hantise de la page blanche.

L'adoption de la fiche de lecture s'inscrit dans une optique large de fournir aux apprenants une démarche pratique de lecture et de saisie des informations nécessaires à leur projet. Il s'agit en fait d'une planification qui facilite d'abord la collecte puis le traitement des informations qui sont à leur portée. On peut ainsi dire que la fiche de lecture est support approprié à tout type de lecture biographique, dont l'objectif est de comprendre globalement les textes lus et en extraire les éléments recherchés. Ensuite, c'est une aussi une manière de leur faciliter l'entame de leur écrit dans la mesure où une fiche de lecture permet de montrer la voie à suivre.

Cette fiche constitue encore un autre support de lecture, après avoir été celui d'écriture. Donc, le scripteur doit relire sa fiche pour pouvoir écrire la biographie demandée. Cela marque une rupture avec tous les textes lus, et évite au scripteur de sombrer dans le copier/coller en devant puiser les informations de sa fiche.

En somme, nous pouvons ainsi dire que tous les participants à cette expérience ont pu remplir leurs fiches ; ce qui confirme sa juste emplacement et sa fonction utile en lecture. Ensuite, cette fiche leur a permis d'économiser un temps énorme de recherche en ciblant directement leur objet. En plus d'être un moyen efficace de résumé et de mémorisation ;

2.2. Ambivalence des supports et transfert du genre textuel : biographie/autobiographie

Durant cette étape de l'écriture, l'objectif a été de permettre à l'apprenant de s'approprier l'écrit. Le je de l'énonciateur a un effet certain sur le scripteur et sa relation avec sa production. S'identifier à son écrit consolide sa confiance par rapport à cette activité. C'est aussi une manière de rejoindre ce que le présent programme considère comme étape crucial :

« la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte et son intention informative) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. »¹

De nombreux points sont à considérer dans cette transformation d'un récit biographique à autobiographique, et à l'apprenant de se poser des questions sur le contexte d'énonciation, les modalités d'inscription du locuteur et de l'allocataire dans l'objet-texte, l'opacité/transparence, le degré d'objectivation ou encore de focalisation.

C'est donc une façon pratique et pragmatique d'inculquer des savoirs, savoir-faire dans un travail réel d'écriture. C'est une contextualisation du volet théorique des notions abordées dans le projet didactique. Et comme ce transfert qu'on cherche éperdument à effectuer entre volet théorique à la mise en pratique n'est pas :

« une simple transposition automatique, passe par un travail mental qui suppose, chez le sujet confronté à une situation nouvelle :

- quelque chose comme l'intuition plus ou moins explicite qu'il n'est pas totalement démuni, qu'il a des ressources à investir dans la compréhension et la maîtrise de la situation; Rey (1996) associe le transfert à une intention, fondée sans doute sur une forme de confiance en soi ;

- la capacité de retrouver, de sélectionner, d'intégrer et d'orchestrer les ressources cognitives dont il dispose, ce que Le Boterf (1994) appelle un savoir-mobiliser, constitutif d'une véritable compétence. »²

L'enseignant doit impérativement réfléchir à des stratégies qui permettent la concrétisation de ce transfert en exploitant les moyens mis à sa disposition par le programme, et en créant des activités susceptibles de faciliter ce passage d'acquis vers un réinvestissement contextualisé. Le projet pédagogique en est une forme appropriée de moyens à exploiter ; alors que la lecture et l'écriture en sont les activités. A l'enseignant donc d'agencer ces éléments et trouver la juste manière de créer des situations d'apprentissages/transfert/socialisation.

Cette expérience a été, donc, une manière, parmi tant d'autres, qui met en valeur la lecture et l'écriture ; voire, la réécriture, de façon alternée, ambivalente et complémentaire afin de réaliser un vrai projet pédagogique qui *contextualise* des notions abordées dans le projet didactique ; et y propose un allongement à travers le passage du genre biographique au genre autobiographique.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, Programme, p. 28

² Philippe, Perrenoud, *Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école*, In Pédagogie Collégiale, Vol10 N° 3, Mars 1997, p.8

Ce passage entre genre textuel constitue, à lui seul, un moment idéal d'apprentissage, de réinvestissement des acquis, de créativité, de découverte et de contextualisation.

Il importe, par la suite, de signaler qu'à certains moments de cette expérience, les apprenants se perdent, vu la complexité de la tâche, brouillés par la multitude d'activités à effectuer ; puis par les transformations à opérer entre biographie et autobiographie. L'enseignant doit être vigilant en observant des moments d'évaluation qui cadrent l'action à mener ; clarifier les zones d'ombre qui embrument certains points ; rectifier, corriger, réaménager, afin de mieux gérer ce projet.

Penser que jongler entre genres textuels est bénéfique à coup sûr, est un leurre, et que sa réussite est acquise d'avance de façon automatique est complètement faux. Une planification au préalable de toutes les activités est important dans la mesure où cela permet d'avoir une vue global du champ à exploiter, les objectifs à atteindre, et limiter au maximum les imprévus.

Finalement, il reste à dire que les moments clés de cette expérience ont été ceux de la réécriture ; qui nécessitent une attention particulière de la part de l'enseignant vu l'enjeu majeur qui en découle ; parce que ce moment a été important dans l'autoévaluation de l'apprenant par lui-même et pour lui-même ; mais aussi pour l'enseignant qui doit évaluer son travail et rectifier ces actes selon les performances réalisées. En effet, durant cet exercice, la relecture des copies nous a permis de détecter des lacunes d'ordre linguistiques et discursives surtout. Ce qui nous a obligé d'observer des moments de remédiation puis de réécriture afin de corriger et diminuer au maximum les erreurs recensées.

II. DYNAMIQUE DES STRATEGIES DE LA PRATIQUE CROISEE EN PROJET PEDAGOGIQUE

La technique adoptée dans la réalisation de ce projet pédagogique a facilité la tâche à l'enseignant comme à l'apprenant en offrant l'occasion à chacun de jouer pleinement son rôle. En repensant les activités de lecture et d'écriture d'une façon simultanée ; cela nous a permis de gagner du temps d'abord dans la réalisation du projet. Mais aussi de surveiller de plus près les comportements des apprenants dans l'exécution de leur tâche. C'est aussi un moment idéal d'observation, d'évaluation et de remédiation, d'association, centration et autonomie de l'apprenant :

« La pédagogie de projet est une forme de pédagogie dans laquelle l'enfant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. Son moyen d'action est le programme d'activité, fondé sur les besoins et les intérêts des élèves et sur les processus de l'environnement, et qui débouche sur une réalisation concrète (comme par exemple la

réaction d'un journal scolaire). Cette forme de pédagogie implique une évaluation contenue reposant sur l'analyse des différences entre l'escompté et l'accompli »¹

La pratique actuelle nous apprend que l'apprenant n'est pas associé à l'élaboration de ses savoirs mais laissé pour compte. Quant à l'évaluation continue de cette construction dynamique du savoir, c'est quasi inexistante.

La pratique croisée a offert durant cette expérience une double solution dans la mesure où l'apprenant est associé pratiquement dans la réalisation de son projet où il est l'acteur principal ; et d'une manière concrète de s'auto-évaluer et de l'évaluer tout au long du processus de réalisation.

1. Une dynamique stratégique

Les stratégies adoptées dans cette expérience ont été d'une manière très claire un atout dans l'avancement dans la réalisation de ce projet. La pratique suivie actuellement par les enseignants laisse beaucoup de zones d'ombre à l'apprenant quant à la manière de bien accomplir sa tâche ; une complexité et une incompréhension qui le mène à bâcler son travail et présenter en fin de compte un produit qui n'est pas le sien et complètement copié.

Durant ceci, de nombreuses stratégies ont été exploitées : il s'agit d'abord de l'accompagner dans un travail de recherche guidé par l'enseignant ; qui doit montrer la voie à suivre pour une recherche fructueuse et donner l'exemple concret. D'habitude, on laisse l'apprenant se débrouiller seul avec une consigne sans contrôler l'issue de son action. Désormais, l'apprenant compte sur l'aide d'une personne expérimentée, qui au fur et à mesure de l'accomplissement de cette tâche rectifie et apporte des explications, donne des conseils et diminue au maximum les erreurs et lacunes constatées chez les apprenants.

La stratégie de munir l'apprenant d'une fiche de lecture offre une solution à son égarement devant le grand nombre d'informations qui s'offrent à lui en tapant sur Internet. Une fiche permet de canaliser sa recherche et cibler l'information qui lui sera utile dans sa production.

Il y a stratégie dans la manière d'accomplir sa tâche en classe ; parce que cela lui permet de communiquer avec ses pairs et collaborer ou s'auto-évaluer par rapport à ce qu'effectuent ses camarades. C'est donc adopter une posture critique à son travail et celui des autres. C'est un pas vers son autonomie :

2. Une dynamique pragmatique

La pratique croisée étant basée sur une approche pragmatique de traitement en lecture comme en écriture. Une dynamique pragmatique dans le fait de ne pas assiéger l'apprenant avec un

¹ T. Bouguera, *Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien*, O.P.U, 1991, p.91

texte modèle et un questionnaire à sens unique. Mais principalement de ne pas insister sur les connaissances syntaxico-sémantique ou sur les compétences technico-cognitives de l'apprenant mais de considérer le texte comme un ensemble destiné à un récepteur :

« Dans une approche pragmatique, nous dirons que tout texte vise un destinataire auquel il s'agit de faire une place plus grande si l'on veut vraiment percevoir les enjeux de l'écriture et de la lecture. Le texte a une cohérence interne qui n'est ni neutre ni fortuite car il est toujours déjà une représentation sociale sous-tendue par des présupposés structuraux, génériques et idéologiques. »¹

Accorder une certaine liberté de choix de textes avec une seule consigne qui consiste à remplir une fiche de lecture par exemple dans la première étape peut s'avérer opérationnel :

Une dynamique pragmatique peut se déclencher en accordant à l'apprenant le moment de relire sa fiche de lecture, l'évaluer et l'améliorer. C'est lui permettre d'observer un moment critique envers sa propre pensée. Une réflexion nécessaire à l'amélioration de ses performances scripturales :

« Si la réécriture a conquis une place aussi importante ces dernières années, c'est en fonction des recherches [. . .] qui montrent qu'écrire c'est réécrire, y compris pour les experts : c'est retravailler son texte, s'essayer aux diverses possibilités qu'offre l'écriture, les transformer, les réviser, etc. »²

La réécriture accompagne le scripteur tout au long de ce projet, et donc se relire à chaque exercice, voire s'auto-évaluer constamment de façon individuelle, puis de façon comparative face à ses pairs, et de façon général par rapport à la consigne. Cette tendance à privilégier un retour constant de l'apprenant vers son point de départ et son point d'arrivée, et tout le chemin parcouru ; s'inscrit dans une logique pragmatique qui vise une exploitation personnelle (affectif, cognitif, social..etc.) du/des texte(s) lu(s).

Cette autonomie accordée à l'apprenant, entre lecture et écriture, vise à lui permettre de saisir le(s) texte (s) dans son/leur ensemble et percevoir par une lecture globale le sens du/des texte(s). pour ce faire, l'activité d'écriture et de réécriture s'introduit pour parvenir à une compréhension globale à travers la restitution sous différentes formes (fiches de lecture, biographie, autobiographie).

Il est justement intéressant de s'intéresser à cette question du genre où une pratique croisée permet d'accorder un peu plus de priorité vu l'enjeu que cela représente pour l'enseignement/apprentissage des langues. A partir de là, nous avons consacré des activités de lecture/écriture/réécriture qui passent d'un genre à l'autre en essayant de saisir

III. DIFFICULTES ET CARENCES METHODOLOGIQUES

¹ Sandrine, Sorlin, *Pratique croisée de la lecture et de l'écriture : de l'idéologie à l'autonomie*, In La Clé des langues, le 22/04/2009 - http://cle.ens-lsh.fr/11883178/0/fiche_pagelibre/ p. 2

² Yves, Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire*, Ed. ESF Éditeur, Paris, 1996, p.170.

En somme, cette expérience n'a pas été une mission réussie à tous les niveaux. Au fur et à mesure de notre avancement, nous avons été confrontés à problèmes disparates, qui ont influé négativement sur le bon déroulement du processus en général.

La notion du projet dans le système éducatif et dans l'enseignement/apprentissage du FLE reste floue ; et nécessite encore d'éclaircissement et d'orientations pratiques. Parfois, nous sommes dans l'obligation de contourner les consignes qui sont pratiquement irréalisables.

Les pratiques enseignantes sont en net décalage, entre autres, avec ce qui est demandé. La plupart tend à privilégier un produit tiré du Net sans chercher à exiger un travail personnel de l'apprenant. Favoriser une telle option conduit à un échec fatal de cette pédagogie.

Le manque du matériel didactique et pédagogique influe aussi négativement sur un bon déroulement. Exiger un travail bien fait à l'apprenant sans qu'on lui présente les outils nécessaires à son accomplissement en est une tare.

Les acquis de l'apprenant en la matière et le déficit en savoir-faire et savoir être n'en est pas moins. Beaucoup d'apprenants arrivent au lycée sans qu'ils aient les pré-requis nécessaires pour aborder certaines notions ou activités. Ce qui oblige l'enseignant à effectuer une double tâche de remise à niveau d'abord pour pouvoir aborder les notions du programme.

Quant à la pratique croisée, l'inexistence d'un modèle de référence, à part l'exigence de travailler simultanément les deux activités, rend la tâche un peu vague. Il faudrait donc à chaque enseignant de développer son propre modèle en adéquation avec le niveau de ses apprenants. Ce qui pourrait décourager les enseignants à s'investir dans une telle mission.

D'autres problèmes surgissent aussi, d'ordre objectif dans la plupart, comme le suivi des apprenants, l'évaluation des copies, et ce devant le nombre d'apprenants par classe qui dépasse les trentaines dans la majorité des cas, rend cette pratique impossible surtout si un enseignant qui est chargé de quatre, cinq, voire six classe au même temps.

Même si nous avons songé à faire un travail de groupe, pour atténuer la notion du nombre, cela pourrait nous poser un autre problème, celui de ceux qui chargent l'élève brillant de faire tout le travail. Dans ce cas là, nous ne pouvons pas avoir une évaluation objective et réelle des productions.

De nombreuses difficultés nous ont quelque peu freinés durant notre expérience, liées en grande partie au matériel didactique nécessaire à la réalisation de certaines activités. Nous citons dans ce sens les TICE ; qui constituent à l'heure actuelle un adjuvant incontournable de l'E/A. tous les apprenants n'ont pas les moyens de se procurer une tablette par exemple ; où nous avons dû emprunter des téléphones mobiles ; et ce en l'absence totale d'une salle informatique à l'établissement où cette expérience a été menée.

Ce moyen est important dans la mesure où il permet

La connexion à Internet a été aussi un handicap de taille, parce que on devait effectuer une recherche sur la toile. A l'heure actuelle, et partout dans le monde de l'éducation ce moyen révolutionnaire est un ingrédient principal de l'E/A, dans le domaine des langues en particulier ; vu les facilités qu'il offre à ces utilisateurs que ce soit enseignant ou apprenant. Et malgré les efforts considérables fournis par l'Etat en premier et le ministère afin d'offrir à l'écolier algérien des conditions favorables et semblables à celles de ces pairs dans le monde ; la réalité dans les établissements est toute autre.

Un système de connexion défaillant dans la majorité des cas, connexion à bas débit, problèmes de connectivités dans les classes, risque de mauvaise utilisation et tant d'autres dysfonctionnements qui font que la situation ne va pas s'améliorer du jour au lendemain ; et qu'il faut un engagement de toutes les parties concernées pour espérer mettre en place un système fiable et le préserver en tant que bien commun à utilité public.

Les difficultés liées aux ressources humaines pourraient se limiter à deux composantes essentielles qui sont l'enseignant et l'apprenant. L'inspecteur est une troisième composante à influence minime mais qui pourrait avoir une influence dans ce sens.

L'enseignant est le premier responsable de la réussite/échec de cette pratique, parce que c'est à lui que revient la planification et la réalisation du projet pédagogique par croisement de la lecture et de l'écriture. Avoir des compétences professionnelles adéquates aiderait à mieux gérer ce projet et lui permet d'être un premier pas vers la réussite d'une telle entreprise.

Réussir à pratiquer l'articulation de ces deux activités dans un projet pédagogique exige de l'enseignant d'être un enseignant stratège d'abord dans sa planification des activités de lecture et d'écriture à croiser pour atteindre les objectifs tracés. Cette vertu doit l'accompagner tout au long de ce long processus avec une certaine clairvoyance afin de rectifier ou changer complètement ce qui pourrait ne pas fonctionner.

Un enseignant stratège c'est aussi celui qui saura allier et adapter son enseignement durant le projet didactique avec celui pédagogique et de ce fait permettre à l'apprenant de puiser une base solide de ses acquis.

Etre un bon gérant de la classe fait ainsi partie de ce sens de stratège. Savoir être un médiateur entre ses apprenants ; savoir mener ces effectifs à communiquer entre eux, collaborer entre eux et avoir une posture critique envers leur rendement et coordonner leurs efforts pour y arriver.

Proposer des activités de lecture et d'écriture selon une pratique croisée n'est pas un processus routinier qui se répète et se calque à l'infini. Cela requiert des compétences

professionnelles confirmées d'un enseignant qui maîtrise sa matière en premier lieu ; et qui porte en lui une réflexion permanente sur de nouvelles formes de l'enseigner.

Enfin, stratège revient aussi à savoir évaluer son action et celle de ses apprenants, leur rendement au cours des activités surtout. Proposer une remédiation illico presto pour pallier aux lacunes affichées ou proposer d'autres activités complémentaires en cas de besoin, fait aussi partie de ce sens de stratégies requises.

Sur un autre registre, l'apprenant constitue à lui seul un autre facteur déterminant de la pratique croisée. Ce que nous considérons comme le maillon fort du processus de l'E/A selon l'approche par compétence ; le centre d'intérêt et actions à mener en classe ; peut constituer un obstacle devant le bon déroulement des activités de la pratique croisée de la lecture/écriture.

Sur ce, il doit adhérer complètement à son apprentissage, avoir de la motivation nécessaire

IV. VERS L'AUTONOMIE DE L'APPRENANT

Devant être au centre de l'enseignement dispensé, l'apprenant doit acquérir son autonomie, qui se réalise en participant activement à son apprentissage. Etant déjà une notion phare avec l'avènement de l'approche par compétences, l'autonomie de l'apprenant est devenue un défi majeur pour l'école algérienne.

Autrement dit, cette autonomie que l'apprenant doit acquérir vise à lui permettre de mener par lui-même et pour lui-même son apprentissage ; et de plus, de pouvoir s'ouvrir sur la vie et les expériences quotidiennes à partir de l'école. Sur ce, une autonomie de l'élève va vers une appropriation de compétences tactiques et stratégiques pour faire face à des problèmes d'ordre scolaire puis à travers une socialisation réussie à des problèmes de la vie réelle.

Insister sur l'articulation de ces deux activités ne veut nullement dire que le développement des compétences en lecture et en écriture se fait tout naturellement. L'enseignant doit : « *s'engager à aider les élèves à prendre conscience des interactions lecture-écriture.* »¹. Amener les élèves à approfondir leur représentations sur les liens entre lecture/écriture pourrait être d'une grande efficacité : c'est celle de l'autonomie à rechercher et exploiter ces liens afin d'apprendre.

1. Lire pour écrire : imiter pour inventer

L'autonomie de l'apprenant est un projet à long terme qui se réalise en travaillant selon des stratégies. En travaillant la lecture et l'écriture de façon à ce que en fin de formation

¹ Farzin, Gazerani, *Fondements Théoriques Et Empiriques De L'articulation Lecture-Ecriture En Langue Maternelle Et En Langue Seconde*, Op.Cit, p.10

l'apprenant ait acquis des compétences, d'une part, à lire et apprécier des textes ; et d'autre part, à écrire des textes.

Or, le système actuel de l'enseignement/apprentissage du FLE ne favorise pas un type d'écriture créative ; et se limite strictement à suivre un modèle normée d'écriture de genre scolaire traditionnel. De là notre réflexion à mettre en interaction une forme d'enseignement/apprentissage qui favorise une interdépendance pratique et directe entre la lecture et l'écriture en vue de permettre à l'apprenant de développer des compétences langagières.

En effet, la réalisation de ce projet d'écriture s'est faite en focalisant sur une ossature à compléter à chaque étape du processus, en appliquant ce que Frith¹ appelle va-et-vient entre la lecture et l'écriture. L'objectif étant de provoquer ce que Le Goff appelle les interactions simples, où les textes lus sont une référence pour les textes à produire. Même si cela peut engendrer une reproduction mécanique ; la suite permet d'obtenir une interaction combinée en proposant une reprise des biographies pour en faire une autobiographie. Ainsi faire, on prépare les apprenants à faire face à une situation nouvelle parce qu'ils sont appelés à écrire une biographie ; une stratégie qui vise selon Morin² à d'affronter les aléas et l'inattendu et de modifier leur développement en fonction des informations requises en cours d'action.

2. Pour une lecture interactive dans l'écriture en projet pédagogique

Peu de stratégies et de pratiques saines quant à la réalisation d'un projet en classe de FLE. Devant l'absence totale d'un mode de fonctionnement et un exemple concret de comment faire les enseignants sombrent dans l'improvisation. Cette improvisation ne peut être qu'un échec.

Et comme il s'agit d'un projet d'écriture, il ne peut se faire sans la lecture ; voire des lectures. La démarche proposée par les concepteurs stipule que l'apprenant doit collecter les informations nécessaires sans montrer comment faire. Ce qui semble peu crédible face au manque décelé chez nos apprenants en termes de stratégies et techniques d'avoir l'information.

Notre planification a donc mis en place un ensemble de stratégies et techniques basées sur la lecture/écriture comme activités conductrices du projet à réaliser ; mais surtout et précisément

¹ Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. Dans K. E. Patterson, J.C. Marshall, & M. Coltheart (dir.), *Surface dyslexia-Neuropsychological and cognitive studies or phonological reading* (p. 301-330). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

² Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.

que lire et comment ; puis *comment* écrire et *pourquoi*. L'important a été principalement de le faire en classe devant l'enseignant et sous son observation permanente du processus.

C'est pourquoi nous sommes allés dans cette expérience vers des lectures *interactives* où l'apprenant-lecteur va construire un sens global sur les textes lus, sans être obligé de passer par le déchiffrement des mots de façon linéaire. Sur ce, nous pensons à ce que Sophie Moirand¹ appelle *Approche Globale des Textes* qui considère que la lecture en langue maternelle ne se fait pas par graphème mais plutôt par saisies globales de sens. Cette stratégie consiste donc à : «... transférer en langue étrangère des habitudes et des stratégies que le lecteur possède déjà dans sa langue maternelle: perception globale des mots et des phrases et construction du sens à travers le repérage de l'architecture du texte, les savoirs extra-linguistiques du lecteur ainsi que ses intentions de lecture. »²

C'est donc une perception globale du texte comme une image que nous cherchons ; même si nos apprenants sont incapables de comprendre mot à mot les textes lus. L'essentiel est de lui permettre de cibler l'information qu'il veut en toute autonomie. A travers cette stratégie, l'objectif est d'amener l'apprenant à transposer ses compétences de lecture en langue maternelle en lecture en FLE.

Cette approche a été déterminante dans cette expérience dans la mesure où les apprenants sont motivés par l'achèvement de leur projet et sont prêts à chercher l'information qu'il leur faut, munis de leurs fiches de lecture ; parce qu'on veut savoir quelque chose. Ce qui consolide cette idée est qu'on doit lire pour écrire quelque chose aussi ; ce qui oblige le lecteur à être stratège et vise ce qu'il va lire, comment le lire et défini pourquoi le lire.

Les consignes d'écriture vont conditionner la manière de lire. Ainsi, pour remplir sa fiche le lecteur doit sélectionner les informations recherchées et ne pas trop s'attarder sur la compréhension des mots. De plus, devant produire une biographie, l'apprenant lecteur/scripteur va directement essayer de saisir l'architecture du genre textuel dans ses lectures afin de la reproduire dans sa production. Il est de même pour le passage du genre biographique au genre autobiographique, où ce lecteur va essayer de saisir les changements à opérer en faisant une comparaison pragmatique entre les deux genres.

Joindre donc la lecture à ce projet d'écriture de façon interactive d'un côté entre lecteur et les textes à lire ; et de la lecture et de l'écriture d'un autre côté ; aide à faire valoir les stratégies de lecture que l'apprenant possède déjà en langue maternelle, puis de pouvoir accomplir son

¹ Sophie, Moirand, *Situations d'écrits*, 1979.

² Daniela, Lindenmeyer Kunze, *La Lecture interactive et la compréhension de textes en classe de français langue étrangère*, In PLE N°1, mars-juillet 2012, p. 10

projet de façon autonome ; mais également de découvrir d'autres formes de lectures. Enfin, comprendre que lire aide à mieux écrire, et écrire à mieux appréhender sa lecture ; lui facilite la tâche d'apprendre pour apprendre et lui permet de développer ses compétences linguistiques surtout puis transversales principalement.

3. Evaluer par la lecture/écriture

L'évaluation est un élément clé de tout apprentissage. ce dernier ne peut se faire sans et ne peut avoir lieu si on ne peut pas l'évaluer. En projet pédagogique, l'évaluation certificative est la plus répandue et la plus en vue parce qu'au final des copies de production sont là. Mais en didactique, l'évaluation formative est celle qui permet de mieux juger l'apprenant et rectifier son apprentissage :

Si on observe le système d'évaluation dominant qui caractérise l'enseignement/apprentissage du FLE dans les pratiques enseignantes ; en lecture ou en écriture, deux pratiques se mettent en avant :

« ...évaluer rapidement, au stade de la planification des épreuves, de leur composition, de leur correction, de la détermination des barèmes, de l'attribution des notes; à mener rondement les inévitables négociations avec certains élèves ou leurs parents;[...] à savourer dans la bonne conscience le plaisir de noter (presque) souverainement, ou du moins à savoir limiter la part de doute ou de culpabilité qui accompagne souvent d'évaluation. »¹

Cela paraît ordinaire devant l'absence d'une formation au préalable à l'évaluation ; mais aussi l'absence d'une démarche ou tout simplement un savoir-faire qui permet de gérer de telles situations. L'introduction de 'approche par compétence a ébranlé constances au niveau des pratiques ; obligeant les enseignants à s'adapter pour survivre. Entre temps, l'existence de l'évaluation certificative des productions écrites à travers les grilles d'évaluation ne suffit pas à aider les apprenants à mieux avancer ; car le plus important est d'être évalué de façon formative afin de pouvoir juger le processus de formation, identifier les difficultés, adapter ou remédier.

Par l'évaluation formative on cherche à construire, ce qui nécessite des activités intégrés dans le processus d'apprentissage. Ainsi, une activité de lecture peut participer à la formation de l'écriture ; tandis que l'écriture peut former à bien lire. C'est une option qu'on peut facilement planifier à travers l'articulation de ces deux activités conjointement et réciproquement. Ces

¹ Philippe, Perrenoud, *Formation A L'évaluation: Entre Idéalisme Beat Et Réalisme Conservateur*, In *Savoir Evaluer Pour Mieux Enseigner Quelle Formation Des Maitres ? Cahier N°26*, 1988, pp.2, 3.

outils s'inscrivent pour l'apprenant dans « *les informations (textes, images, vidéos, objets) à partir desquels l'élève doit élaborer les tâches.* »¹

Durant cette expérience, la fiche de lecture a été une bonne manière d'évaluer la compréhension des textes lus ; mais aussi de la consigne d'écriture. Il est de même pour les textes modèles présentés à la lecture en vue de former les apprenants à rédiger une biographie. C'est aussi un pas important dans l'auto-évaluation à travers la comparaison qu'effectue chaque apprenant en lisant ou en écrivant. Avoir un support entre les mains lui permet de comprendre où il se situe par rapport à ce qui est demandé ; il s'engage donc à s'adapter et adapter ses stratégies et techniques.

La rédaction de la biographie à partir de la fiche va au-delà du simple fait d'écrire en permettant à l'enseignant de comprendre où en sont-ils d'abord ; puis quelle compétence doivent-ils mobiliser pour accomplir leur tâche. Cela permet aussi de voir quels sont les vrais problèmes qui les empêchent d'avancer convenablement dans leur production. Il peut aussi savoir que manque-t-il ; doit-il aller vers plus de lecture ou bien d'écriture ?

Ainsi nous avons jugé utile de proposer une expansion du genre biographique à travers le genre autobiographique en vue de consolider les connaissances du genre biographique et les initier à l'autobiographie dans une optique comparative.

V. VERS LA RENOVATION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Cette expérience a été l'occasion pour l'enseignant de tester de nouvelles postures, souvent dictées par les concepteurs de ce programme mais jamais exprimées sur le terrain de la pratique. Il s'agit en effet de son rôle de guide, metteur en scène, un coordinateur, bref ce que Jacques Tardif appelle *l'enseignant stratégique*, qui doit être : «... un penseur, un preneur de décisions, un motivateur, un modèle, un médiateur et un entraîneur »²

Tout en quittant son rôle traditionnel de dispensateur de savoir, en conjuguant la pédagogie du projet à celle de la pratique croisée de la lecture/écriture, et ce selon le modèle fourni dans le chapitre précédent, traduit dans le schéma présenté dans ce chapitre ; il devient *penseur* dans le fait de réfléchir à une stratégie à son cours.

Vouloir rompre avec l'enseignement dit traditionnel ou frontal pour s'investir dans de nouvelles postures et prendre des risques en proposant un enseignement différent peut poser des problèmes d'adaptation, de continuité ou d'exercer quasiment un autre métier.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, *Guide méthodologique en évaluation pédagogique*, ONEFD, novembre 2009, p.186

² CYR, Paul, *Les stratégies d'apprentissages*, Ed. Clé international, Paris, 1998, p.116

Il nous a paru logique que pour écrire il faut lire ; comme c'est logique d'écouter pour s'exprimer. La compétence de lecture est intimement liée à la compétence d'écriture. Les pratiques enseignantes doivent se tourner à repenser ces deux activités ensemble de façon complémentaire, constructive et graduelle.

Les séparer c'est figer tout le processus d'enseignement/apprentissage à être une simple formalité à réactions mécaniques. A deux, de nouvelles stratégies peuvent surgir et d'innombrables techniques à exploiter pour faire profiter l'apprenant d'un enseignement pragmatique, contextuel et variées. C'est lui :

« ...imposer le détour par l'analyse; variées pour lui permettre, au fil du temps, de dégager des connaissances fondamentales et des principes généraux applicables à de nombreuses situations. De l'autre, il faudra rappeler constamment, à travers des exemples concrets, la finalité et les conditions d'application du savoir théorique assuré. »¹

Pour ce faire, on doit réfléchir sur deux axes parallèles : didactique et pédagogique. Le premier concerne les types d'activités et leur planification ; le second la gestion de celles-ci, de la classe et tout le processus d'enseignement/apprentissage.

1. En pratique didactique : rendre l'élève actif

On prête à P. Perrenoud² ce titre qui résume parfaitement ce à quoi on aspire à réaliser dans ce travail à travers une pratique croisée de la lecture/écriture. Notre réflexion part du simple principe : *comment réaliser cette idée simple, ne pas endormir et rendre actif pour faire apprendre ?*³

Des années durant notre jeune expérience un constat s'impose : un enseignement frontal, une méthode traditionnelle, un élève coincé à ne rien faire. Malgré les bonnes intentions de la réforme, l'avènement de l'approche par compétence, le nouveau programme, la formation des formateurs, en classe l'enseignement/apprentissage du FLE n'avancent guère comme on le souhaite. Bien au contraire la francité recule en Algérie.

A partir de là, nous sommes partis pour retrouver un sens à l'acte d'enseigner/apprendre sur le terrain de la pratique en proposant un modèle juste et justifié qui n'est pas dogmatique mais flexible au gré des stratégies du maître. Ayant comme objectif donc de rendre l'apprenant au centre de sa formation pour la construire. Rendre l'élève actif revient à *« investir presque toutes ses forces dans la gestion de classe et l'animation et d'être déjà fort content que tout cela " tourne " dans la bonne humeur et une certaine effervescence⁴ »*

¹ Note de l'auteur, Samir, Hoyek, *La formation des enseignants professionnels*, pp.65, 66

² Philippe, Perrenoud, *Rendre l'élève actif...c'est vite dit !*, In *Migrants-Formation*, n° 104, mars 1996, pp. 166-181.

³ *Ibid.*

⁴ P, Perrenoud, *Op.Cit.*

Il reste à dire donc qu'une bonne planification de la lecture/écriture par croisement offre de résultats satisfaisant malgré les lacunes enregistrées. Rendre l'apprenant actif et motivé à construire son apprentissage est un signe révélateur d'une bonne dynamique de l'enseignement/apprentissage.

De plus, cela a été une occasion idéale de tester de près ce que c'est d'être un enseignant selon la logique de l'approche par compétence ; c'est-à-dire être un guide, un metteur en scène, un régulateur, ou un médiateur. Il s'agit d'un enjeu primordial de se débarrasser du rôle classique et traditionnel de l'enseignant pour la nouvelle réforme. Les pratiques traditionnelles de classe subsistent toujours dans l'absence d'un modèle concret et d'exemples.

Rendre actif l'élève consiste pour nous de lui proposer ce qui le motive d'abord : choix des supports, activités, moyens TICE ; ce qui l'aide à réaliser sa tâche : lire des modèles qui le rapprochent du genre ciblé (la biographie n'étant pas abordée en projet didactique), écrire graduellement (fiche de lecture, petite biographie, autobiographie) ; ce qui l'évalue (lire pour écrire, relire pour écrire, réécrire) s'auto-évaluer par rapport à ses pairs, la consigne, l'enseignant, sa propre lecture/écriture.

Rendre actif consiste aussi à ne pas se contenter d'un texte à lire ou d'une consigne d'écriture et se croiser les bras derrière son pupitre ; et venir ensuite avec une grille d'évaluation pour distribuer des mentions. Il convient de chercher l'élève, attirer sa curiosité, l'intéresser par des activités qui lui facilitent d'apprendre d'abord, de s'inscrire dans son apprentissage ; d'être au centre de ce processus.

L'articulation de ces deux activités nous a paru efficace pour l'enseignant pour animer sa classe et pour l'apprenant pour réussir accomplir son projet, apprendre et construire des compétences par lui-même et pour lui-même.

2. En pratique pédagogique

Se lancer dans un projet d'écriture est une situation compliquée, voire délicate pour un apprenant come pour l'enseignant. Ce genre de problème peut paraître anodin dans une logique d'un enseignement traditionnel ; mais révélateur selon la pratique croisée. Cela permet à l'enseignant de creuser davantage dans les lacunes ressenties et réguler tout en avançant dans la réalisation. Ces va-et-vient exercés entre la lecture-écriture-réécriture permettent non seulement de porter un jugement sur l'état des compétences à construire mais aussi de porter un regard critique sur sa façon d'enseigner avec tout ce qu'elle recèle comme actions didactiques ou pédagogiques et d'y remédier.

Nous pensons justement à ce volet pédagogique où l'enseignant doit accompagner ces apprenants à découvrir surtout en pratique. L'essentiel du projet pédagogique n'est pas de

réaliser une tâche parmi d'autres mais de découvrir, rechercher, faire face à des problèmes, les résoudre ; être responsable de quelque chose.

Selon cette optique, écrire une petite biographie romancée ou réaliser un autre projet du genre doit nécessairement passer par une planification minutieuse de la part de l'enseignant ; une présence effective de la part de l'élève et un effort consenti et véridique sous les yeux observateurs du guide.

La première rupture que nous avons observé d'abord avec les pratiques actuelles, c'est tout simplement de déplacer la réalisation du projet de hors la classe vers le centre de celle-ci afin de permettre à l'enseignant d'avoir un contrôle total de la situation pour pouvoir guider ses apprenants, les orienter, leur montrer la voie à suivre, mais surtout évaluer, réguler, remédier, communiquer, collaborer, c'est avant tout être un enseignant.

C'est une rupture méthodologique avec une pratique qui veut que l'enseignant évalue de façon certificative en dehors du processus qui lui permet de comprendre un peu plus profondément comment la tâche a été réalisée, les problèmes qui l'ont bloqués, les solutions proposées et tant de choses qui accompagnent ce projet.

C'est en rupture avec la pratique du copier/coller qui caractérise généralement ce genre type de projet où l'élève désemparé ne sachant pas par où commencer sélectionne et imprime des pages du net en toute impunité pour que l'enseignant fasse semblant d'évaluer et y attribuer une note.

C'est une rupture avec une pédagogie obsolète qu'on observe par manque de temps et d'espace pour tout le monde. C'est ainsi que nous sommes allés vers une chance pour tout le monde à travers une mise en place d'une démarche qui permet à tous et sans exception bon ou moins bon à avoir quelque chose à faire.

Pour conclure

Au terme de ce chapitre, qui clôt cette partie de l'expérience de la pratique croisée sur un projet pédagogique ; vient consolider l'idée du bien fondé de la complémentarité entre lecture et écriture. A travers l'articulation de ces deux activités, il a été facile d'abord pour les apprenants d'entamer un projet d'écriture en ayant une source d'imitation ; voire d'inspiration solide et continue. Il a été important de lire et écrire au même temps et donc évaluer et s'auto-évaluer progressivement et continuellement.

La gestion en cours de réalisation du projet semble à la portée de l'enseignant en tant que guide, et lui permet de tirer profit de chaque lecture/écriture effectuée durant cette expérience. Cela a aussi été important dans la mesure où chaque apprenant est rendu actif à travers l'ensemble d'activités à réaliser par lui-même et pour lui-même et trouver du sens à ses lectures/écritures. Cette mise en activité de chaque élément de la classe ne peut que faciliter la tâche de l'enseignant à intégrer tout le monde puis de l'élève à se sentir important et trouver sa place dans le groupe.

En somme, progresser dans le projet pédagogique en articulant ces deux activités semble permettre mieux cerner les compétences visées et aide à mieux les construire à travers une bonne planification des activités à réaliser, selon qu'elles permettent d'évaluer et s'auto-évaluer, cibler, imiter mais aussi s'investir et savoir investir l'une dans l'autre.

Beaucoup de choses restent à faire quand même, le chemin est encore long pour dire que c'est réussi à coup sur. L'articulation n'est pas la réussite, ce qui nécessite de sérieuses recherches qui sauront investir cette voie et confirmer le bien fondé d'une telle pratique.

CONCLUSION

La présente étude avait pour objectif de proposer une démarche d'enseignement/apprentissage du FLE en classe de 1^{ère} année secondaire tronc commun lettres basée sur une pratique croisée de la lecture/écriture. Dans laquelle nous avons réalisée deux expériences sur le projet didactique et le projet pédagogique. Avant d'entamer la partie pratique de notre étude, il a été essentiel de consacrer une partie au volet théorique dans laquelle nous avons essayé de survoler le système éducatif algérien, sa genèse jusqu'à l'état actuel. Cette partie a été aussi l'occasion de survoler le programme d'enseignement du FLE et celui de la première année surtout. Une attention particulière a été accordée aux activités préconisées et leur mode opératoire ; la lecture, l'écriture, l'évaluation et le projet pédagogique. La fin de cette partie a été achevée par une analyse minutieuse du manuel scolaire.

En pratique, notre expérience a débuté par le projet didactique où il a été question de mettre en place une stratégie qui fait de la lecture/écriture deux activités complémentaires et indissociables afin de permettre à l'apprenant de lire pour écrire et écrire pour lire. Le projet touché par cette expérience est celui du texte argumentatif. Pour ce faire, nous avons emprunté une technique inventée par Claudette Oriol-Boyer qui s'appelle la séquence didactique. Une planification de toute une séquence d'enseignement/apprentissage de façon à ce que l'apprenant arrive à rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente en observant une position argumentative afin de sensibiliser cette autorité sur un problème et lui proposer une solution.

Cette expérience a été faite en trois étapes qui se traduisent en plusieurs séances. De nombreux résultats ont été obtenus mais aussi de nombreuses difficultés. En d'autres termes, l'évaluation certificative a montré une nette amélioration de performances par rapport à ce que nous avons l'habitude de constater ; ce qu'il faut surtout mentionner ce sont toutes des copies qui montrent que l'apprenant a compris ce qui est demandé et comment le faire. Pour une évaluation globale, nous pouvons dire que c'est une expérience à saluer vu les performances des écrits réalisées où pratiquement aucun élève n'avait un niveau faible. De plus, la mise en relation de ces deux activités a permis d'obtenir deux types d'interactions : les interactions simples qui se font progressivement entre des éléments simples d'une même chaîne d'activités (écriture) pour joindre les éléments d'une autre chaîne d'activité (lecture) et les interactions combinées qui ont un impact beaucoup plus complexe à travers l'enchaînement des

activités de écriture/lecture/lecture/écriture/réécriture et tout le rapport qui fusionne l'aspect linguistique, métalinguistique, communicationnel, collaboratif et critique.

En outre, cette pratique croisée telle que nous l'avons appliqué, l'élève a été au centre parce que tout ce qui a été réalisé c'est par lui-même et pour lui-même en vue de lui permettre de construire seul ses compétences. Elle a été aussi décisive dans l'évaluation formative surtout où nous avons mis en place des activités de la même nature (lecture/écriture) pour évaluer ce qui a été fait avant de la même manière. Diversifier les supports, et maintenir les mêmes activités afin de consolider les apprentissages évaluer et remédier tout en apprenant à chaque fois quelque chose de nouveau.

Il nous a fallu aussi atteindre certaines limites au risque d'être prétentieux, notre expérience n'a pas été faite seulement de réussite. Des moments de carences et de difficultés nous ont rencontrées, entre autres, la longueur du programme, l'imprécision de certaines notions, le manuel scolaire, l'effort que demande une planification selon une stratégie articulatoire, mais aussi la capacité de l'enseignant à programmer, à gérer, à évaluer, à remédier et tant de tâches.

Dans le volet pédagogique du projet ; nous avons tenté de réaliser celui-ci à travers la mise en relation de ces deux activités. Nous avons marqué une rupture avec la pratique actuelle qui fait que l'élève s'en va avec une consigne pour se débrouiller et revenir avec des pages imprimées et déplacer ce processus en classe afin de permettre à l'enseignant d'avoir sous les yeux toute l'opération.

Notre stratégie émane de notre conviction que tout projet d'écriture met l'élève dans l'embarras ; et devant la lourdeur de la tâche il s'enfuit de deux manières soit il ne fait rien ou il se tourne vers le net. C'est un temps conséquent que nous allons gratter du projet didactique ; mais devant l'importance de la tâche il nous semble amplement mérité.

Par la suite, ce déroulement doit se faire sous la totale observation de l'enseignant où il doit expliquer, planifier, négocier, évaluer, remédier ; et surtout articuler ou croiser lire et écrire afin d'inspirer, motiver, montrer, appliquer, interagir, comparer, ...etc.

Durant laquelle aussi, nous avons pu introduire les TICE comme supports de lecture et la fiche de lecture comme activités d'écriture ; qui se transforme en relecture

et socle d'écriture. Nous sommes allés au-delà de ce que prévoit le programme, en proposant une suite, semble-t-elle, logique, en transformant la biographie en autobiographie. A ces éléments, il faut ajouter les travaux de réécriture tant négligées alors qu'elle recèle de vertus d'apprentissage utile à l'élève. Ce qui a permis aussi d'aller vers une autonomie de l'apprenant dans cette suite d'opérations qu'on cherche tant. C'est aussi vers une rénovation des pratiques enseignantes que nous pensons à travers es stratégies afin de le tirer de cet embargo de l'enseignement traditionnel à travers une réflexion juste et pratique de ces stratégies et méthodes.

Il importe de signaler les difficultés qui nous ont accompagnées durant la réalisation de ce projet. Certaines d'ordre didactique, l'inexistence de modèle de référence de l'articulation a fait que nous prenons un temps énorme pour la réflexion et la préparation des activités ; de même pour le déplacement du projet comme activité de classe. L'évaluation certificative des copies finales est aussi un facteur pénalisant où l'enseignant se retrouve devant un chantier énorme si la classe est nombreuse.

Il est de même pour les activités qui en général exige un travail de groupe ; le nombre excédent les trentaines généralement doit influencer négativement sur le bon déroulement de ces activités et pénalise une partie de ceux qui y prennent part. L'absence des moyens TICE, de classe appropriée, équipée va à l'encontre de toute entreprise de bien faire. Malgré la bonne volonté de mener l'école à la modernisation, elle souffre toujours du manque flagrant des moyens rudimentaires qui mettent n'importe quel effort à plat.

L'élève est aussi un facteur déterminant qui facilite ou met en difficulté selon les pré requis dont il dispose, sa motivation pour la matière ; à même titre que l'enseignant qui doit être bien préparé et possédant une bonne connaissance de sa matière et de sa classe.

Durant cette étude nous tenté d'appliquer la même pratique sur d'autres projets didactiques, celui du texte explicatif avec une classe où la surcharge bat son plein ; il faut dire que les résultats ne sont pas décevants. Au contraire, les élèves ont eu un impact positif et se sont totalement investis dans le processus. Il n'a pas été possible d'en faire une analyse détaillée pour des raisons techniques ; mais cela nous a ouvert des perspectives larges quant à une possible reprise par d'autres chercheurs peut-être dans un avenir proche ; où nous souhaitons avoir une autre vision, une autre

planification, plus d'activités peut-être, de nouvelles stratégies et encore des résultats meilleurs.

Nous souhaitons aussi voir un réaménagement du programme actuel surtout sur son volet pédagogique où d'énormes difficultés bloquent les enseignants à bien faire. Sur ce, même si l'articulation de la lecture/écriture en classe de FLE semble précoce et sans fondements théoriques confirmées, à part celle de cette étude, nous estimons qu'elle sera d'une grande utilité surtout face aux problèmes de l'écriture où souvent les enseignants se lamentent du refus constamment exprimé par les élèves en rendant la copie vierge. La lecture s'est montrée d'une grande utilité pour l'entame de l'écriture surtout si elle faite conjointement, graduellement et subtilement. Cela a aussi un impact sur la charge du travail qu'effectue aujourd'hui l'enseignant qui se retrouve toujours circuler avec un vieux permis d'une approche traditionnelle où il est le seul détenteur de savoir, celui qui pose la question et celui qui répond. Loin de se leurrer, la réalité de la classe montre qu'il y a toujours un maître avec des contenus à réciter. La littérature de l'approche par compétence, la centration sur l'apprenant n'existe que dans les dires ; parce qu'il n'existe pas une démarche bien établie.

Nous souhaitons participer à un atelier d'articulation de lecture/écriture en classe de FLE, voir, discuter, proposer, apprendre d'autres expériences et évaluer la notre par rapport à d'autres pour établir des connexions ; voire une démarche avec des techniques et des stratégies communes.

Cette étude a été pionnière en langue étrangère en termes d'application sur une situation réelle d'enseignement/apprentissage en répondant en partie favorablement à nos hypothèses de départ sur la complémentarité de ces deux activités travaillées ensemble et par la suite leur indissociabilité ; sur l'effet positif de l'une sur l'autre. Une bonne articulation semble permettre à l'enseignant d'abord d'être un bon metteur en scène puis à l'apprenant d'apprendre pour apprendre.

ANNEXES

Etapes	Consignes d'écriture	Consignes de lecture	Enjeux de savoirs conceptuels	Enjeux de savoir-faire et savoir-être	Textes lus	Activités complémentaires
Etape 1	Formuler des points de vue à propos du thème choisi. Formuler des arguments par rapport au sujet abordé. Formuler des exemples à chaque argument.	Anticiper le sens du texte Comparer les deux textes Dégager les plans des textes	Reconnaître le sujet d'argumentation Reconnaître la position de l'auteur	Savoir se positionner en tant que lecteur. Retrouver les différents niveaux des textes Elaborer des significations Comparer les deux textes	Aimez-vous lire ? Les bienfaits de la lecture	Rassembler toutes les informations pour en faire un seul texte. Un travail à faire à la maison.
Etape 2	Réécrire à partir des propositions choisis Rédiger collectivement un seul texte.	Lire à haute voix sa production Deux lettres ouvertes	Reconnaître la forme de la lettre ouverte Distinguer les parties constitutives : la nature du destinataire/destinataire	Comparer sa production à celle de son camarade. Porter un regard critique, reconnaître ses lacunes et se corriger Evaluer et s'auto-évaluer	Les productions des élèves	Une activité sur la concordance du temps Une activité sur le partitif
Etape 3	Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente	Se relire et s'auto-évaluer Se relire pour se corriger et mettre en œuvre une stratégie de correction	Planifier sa production du plan au contenu Organiser sa production Utiliser la langue de façon appropriée Réviser son écrit	Respecter la consigne Choisir le niveau de la langue approprié	La lecture d'une production représentative des erreurs commises par la majorité des participants.	Reprendre sa copie pour un travail de réécriture. Améliorer sa production.

- Nom Complet :
-
- Date et lieu de naissance :
-
- Portrait physique et moral :
-
-
-
-
- Le contexte social et culturel de son époque :
-
-
-
-
- Son domaine :
-
- Productions ou contributions :
-
-
-
-
-
- Les faits marquants de sa vie :
-
-
-
-
-

	Oui	Non
Graphie et présentation		
Date et lieu de rédaction		
Auteur et destinataire de la lettre		
Objet de la lettre		
Formule d'appellation		
Formule de politesse		
Signature		
Corps de la lettre		

Eléments 1	Oui	Non
4. J'ai rédigé 15 lignes ou plus	✓	
5. J'ai mis une illustration pour mon personnage	✓	
6. J'ai respecté globalement l'ordre établi dans la fiche de lecture dans ma production	✓	

Eléments	Oui	Non
5. Tous les éléments de ma fiche de lecture sont présents dans ma production	✓	
6. J'ai bien articulé mon récit en utilisant des mots de liaison	✓	
7. J'ai respecté les temps du récit pour assurer la cohésion de mon récit	✓	
8. Mon récit contient une chronologie bien établie	✓	

Eléments 1	Oui	Non
6. J'ai introduit des passages descriptifs et narratifs dans mon récit	✓	
7. Je ne me suis pas impliqué dans mon récit	✓	
8. Mon récit a un intérêt humain	✓	
9. J'ai évité de copier-coller à partir d'Internet		✓

Eléments 1	Oui	Non
6. J'ai employé les temps du récit	✓	
7. J'ai employé l'imparfait dans la description		✓
8. J'ai fait attention à la concordance des temps	✓	
9. J'ai pris soin d'éviter les fautes d'orthographe		✓
10. J'ai respecté les règles de ponctuation	✓	

Organisation de la lettre	Oui	Non
L'élève a rédigé une introduction pour présenter sa prise de position		
Il a proposé une solution en guise de conclusion		
Il a produit un plan par accumulation		
Il a rédigé un paragraphe par argument et donné un exemple pour illustrer chaque argument		
Les différents arguments s'enchaînent correctement et sont présentés du plus faible au plus fort		

Pertinence des idées	Oui	Non
L'élève a utilisé le présent		
Il a pris en compte le statut du destinataire		
ses arguments sont pertinents par rapport à sa prise de position		
ses exemples sont pertinents		

Utilisation de la langue	Oui	Non
L'élève a utilisé le vocabulaire de la prise de position (verbes d'opinion et de jugement)		
Il a, à partir du présent de l'énonciation, utilisé correctement les temps.		
Il a utilisé correctement les modes		
Il a respecté les règles de ponctuation		
Il a pris soin d'éviter les fautes d'orthographe		

Auto-évaluation

Volume du texte	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai rédigé quinze lignes (ou plus).
Organisation du récit	<ul style="list-style-type: none"> • Toutes les phases du récit sont présentes dans mon récit. • J'ai utilisé un mot de liaison pour articuler la situation initiale et le processus de transformation. • J'ai utilisé un mot de liaison pour articuler le processus de transformation et la situation finale. • J'ai utilisé de façon adéquate les temps du récit pour assurer la cohésion de mon texte.
Pertinence des idées	<ul style="list-style-type: none"> • Chaque phase du schéma narratif remplit bien sa fonction. • Trois forces agissantes (au moins) sont présentes dans mon récit. • J'ai introduit aux bons endroits des énoncés descriptifs et des énoncés au style direct (ou indirect). • Je ne me suis pas impliqué dans mon récit. • Mon récit a un "intérêt humain".
Utilisation de la langue	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai employé les temps du récit : passé simple et imparfait dans la relation d'événements. • J'ai employé l'imparfait dans la description. • J'ai employé les temps du discours dans les énoncés au style direct. • J'ai fait attention à la concordance des temps dans les passages écrits au style indirect.

VOTRE PROJET

Feuille de route 2

Vous avez rédigé sous forme de notes la biographie de votre personnage, et vous en avez fait une première lecture collective pour évaluer le degré de cohérence de votre projet. Pour votre récit, vous intégrerez chronologiquement les événements marquants qui ont jalonné la vie de votre héros (une séquence par tranche de vie), vous pouvez vous aider pour cela du schéma narratif.

Vous pouvez donc commencer maintenant à rédiger le portrait de votre héros. Ce portrait peut donner des informations sur son aspect physique, ses principaux traits de caractères (portrait moral explicite ou à déduire de ses paroles). Les parties descriptives étofferont votre récit et le rendront plus vivant. Vous situerez votre personnage dans son époque pour mettre en évidence la portée de ses actes.

VOTRE PROJET

Feuille de route 1

Vous pouvez commencer à réaliser votre projet collectif. Vous devez discuter pour choisir le sujet qui fera l'objet d'une biographie : un homme ou une femme célèbre ayant marqué les esprits à son époque par ses actes, ses productions (œuvres littéraires, musicales, picturales ou poétiques) ou par ses contributions au bien-être de l'homme dans un domaine précis (recherche, médecine...).

Vous vous efforcerez de récolter le maximum d'informations sur lui ou elle en vous aidant des ressources les plus diverses. Vous vous documenterez sur le contexte social et culturel de l'époque du sujet de votre biographie.

En vous aidant de ce que vous avez appris sur l'organisation du récit, vous classerez les informations récoltées en adoptant un ordre chronologique. Vous retiendrez uniquement les faits marquants qui ont jalonné sa vie, qui expliquent son évolution et ses réalisations.

Auto-évaluation

Volume du texte	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai rédigé dix lignes (ou plus).
Organisation du texte	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai rédigé une introduction qui donne les circonstances de l'événement. • J'ai organisé mon texte chronologiquement. • J'ai utilisé des adverbes et des conjonctions exprimant le temps. • J'ai rédigé trois paragraphes pour marquer les différents moments de l'événement. • J'ai rédigé une conclusion.
Pertinence des idées	<ul style="list-style-type: none"> • Mon histoire illustre un des proverbes proposés. • J'ai pris en compte les destinataires de mon histoire. • J'ai utilisé les pronoms de la troisième personne et le passé composé pour raconter l'événement. • J'ai utilisé "je" pour donner mes impressions, exprimer mes émotions.
Utilisation de la langue	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai utilisé correctement le passé composé, l'imparfait, le plus-que-parfait. • J'ai utilisé un vocabulaire en relation avec le thème que j'ai choisi. • J'ai fait attention à la ponctuation, aux accords, à l'orthographe des mots.

Auto-évaluation

Graphie et présentation	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai mis à la place qu'il faut les constituants de la lettre : date et lieu de rédaction, auteur et destinataire de la lettre, objet, formule d'appellation, formule de politesse, signature, corps de la lettre.
Organisation de la lettre	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai rédigé une introduction pour présenter ma prise de position. • J'ai rédigé une conclusion pour proposer une solution. • J'ai produit un plan par accumulation. • J'ai rédigé un paragraphe par argument et donné un exemple pour illustrer chaque argument. • Les différents arguments s'enchaînent correctement et sont présentés du plus faible au plus fort.
Pertinence des idées	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai utilisé le présent. • J'ai pris en compte le statut du destinataire. • Mes arguments sont pertinents par rapport à ma prise de position. • Mes exemples sont pertinents.
Utilisation de la langue	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai utilisé le vocabulaire de la prise de position (verbes d'opinion et de jugement). • J'ai, à partir du présent de l'énonciation, utilisé correctement les temps. • J'ai utilisé correctement les modes. • J'ai respecté les règles de ponctuation. • J'ai pris soin d'éviter les fautes d'orthographe.

VOTRE PROJET

Feuille de route

Votre projet consiste à rédiger une lettre ouverte adressée à un destinataire capable de prendre en charge vos préoccupations.

L'étude de la séquence 1 vous a permis de savoir qu'une argumentation consiste d'abord à choisir des arguments pour étayer un point de vue, à les classer, et à les organiser selon le plan qui convient le mieux à la visée poursuivie.

Pour l'instant, recensez tous les arguments qui peuvent appuyer la thèse que vous voulez défendre ensuite, faites un tri **en fonction du destinataire** de votre lettre ouverte ; ne gardez que les plus convaincants et classez ces derniers du plus faible au plus fort.

Dans la suite du chapitre vous apprendrez à choisir votre degré d'implication dans le discours.

Auto-évaluation

<p>Longueur de l'interview :</p>	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai produit cinq questions et cinq réponses.
<p>Organisation de l'interview</p>	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai utilisé une formule d'ouverture de l'interview et une formule de clôture. • Les questions ont permis d'organiser le texte. • J'ai utilisé un des moyens possibles pour indiquer les changements d'interlocuteurs.
<p>Pertinence des idées</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Chaque question posée a permis d'évoquer un aspect du problème. • Chaque réponse est en relation avec la question qui la précède. • J'ai pris en compte le statut de mon interlocuteur dans mes répliques. • La situation d'énonciation a été explicitée dans un chapeau ou dans la première réplique.
<p>Utilisation de la langue</p>	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai utilisé correctement les phrases interrogatives. • J'ai utilisée l'injonction atténuée. • J'ai utilisé un lexique en relation avec le thème. • J'ai évité d'utiliser des expressions familières. • J'ai soigné la ponctuation. • J'ai fait attention à l'orthographe des mots.

Fiche méthodologique

L'EXPOSÉ ORAL

A - Préparation de l'exposé

a - Définir l'objectif de communication :

Donner de l'information sur un sujet ou convaincre de la nécessité de modifier des façons de penser ou d'agir ?

Avoir une connaissance sur la motivation de l'auditoire : l'auditoire veut-il enrichir ses connaissances ou découvrir un sujet ?

b - Rédaction de l'exposé

Elaborer un plan qui sera organisé en séquences.

Rédiger pour chaque séquence une phrase clé.

Articuler les différentes séquences pour permettre à l'auditoire d'avancer facilement dans la compréhension.

Rédigez les différentes parties de l'exposé, l'idée directrice doit être affirmée au début puis reprise en conclusion.

Sélectionner les illustrations qui souligneront les propos.

B - Entraînement à la prise de parole

Mémoriser le fil conducteur et les phrases clés.

S'entraîner à dire l'exposé sans regarder les notes. Répéter l'exposé devant les proches. Accepter les critiques.

C - Réalisation

Annoncer le thème de son exposé et son intention.

Adapter le volume de la voix aux conditions matérielles de la situation de communication.

Utiliser une langue simple, adaptée à l'auditoire.

Soigner la prononciation pour éviter des confusions à l'auditoire.

VOTRE PROJET

Feuille de route 4

Vous avez dépouillé vos questionnaires et vous avez une idée claire de ce que savent ou pensent les gens du sujet. En fonction de l'objectif que vous vous êtes assigné (informer, expliquer...) rédigez les textes qui seront la base de vos exposés. Vous devez rédiger en tenant compte du temps qui vous sera imparti et de votre auditoire. Vos exposés doivent compléter l'information que vous avez écrite sur les panneaux ou poser le problème autrement (pour modifier une façon de penser ou inciter l'auditoire à s'engager dans une action) ils ne doivent pas "répéter" l'information. Renseignez-vous aussi sur les caractéristiques du lieu où vous exposerez, ceci est important pour préparer le matériel dont vous aurez besoin quand vous exposerez.

Auto-évaluation

Longueur du résumé	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai compté le nombre de mots du texte et mon résumé représente le quart de ce nombre.
Organisation du résumé	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai élaboré le plan détaillé du texte. • J'ai veillé à relier les différents paragraphes entre eux et les différentes phrases en elles. • J'ai veillé à assurer la cohésion de mon texte par l'emploi de substituts.
Pertinence des idées	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai utilisé le présent • Je n'ai pas utilisé "je". • J'ai éliminé tous les exemples. • J'ai supprimé tous les moyens d'expression de la subjectivité. • Je n'ai conservé que les informations essentielles.
Utilisation de la langue	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai évité de reprendre des phrases entières du texte. • J'ai utilisé le lexique relatif au thème traité. • J'ai produit des phrases déclaratives. • J'ai fait attention à l'orthographe des mots et au respect des règles

VOTRE PROJET

Feuille de route 1

Le moment est venu de commencer la réalisation de votre projet.

Réaliser une campagne d'information sur un sujet consiste à, réaliser des panneaux dans lesquels vous donnerez des informations sous forme de textes que vous accompagnerez de documents iconiques pour appuyer vos propos, attirer l'attention, frapper l'esprit des destinataires. Vous devez également exposer oralement certains points pour permettre des échanges de points de vue. Pour l'instant, la priorité est de vous organiser en équipes et de planifier votre travail.

La planification consiste à :

- déterminer les objectifs en fonction des besoins de ceux à qui votre travail est destiné.
- estimer les ressources dont vous disposez pour une utilisation maximale de ces dernières.
- élaborer un plan de travail en tenant compte des échéances.
- répartir les activités entre vous. Négociez votre place dans l'équipe en mettant en avant vos qualités ou en exprimant votre volonté de vous améliorer par votre investissement dans une tâche particulière, etc. (N'oubliez quand même pas que c'est l'intérêt commun qui doit primer).
- prévoir au fur et à mesure des moments d'évaluation de votre travail pour faire des ajustements quand ce sera nécessaire. Votre professeur vous aidera quand vous en ressentirez le besoin.

VOTRE PROJET

Feuille de route 2

Vous savez où chercher l'information.

Vous savez comment sélectionner l'information pertinente par rapport à votre sujet.

Vous savez comment doit se présenter un texte qui a pour visée d'informer ou d'expliquer.

Vous pouvez commencer à rédiger les textes qui figureront sur vos panneaux et à choisir les documents iconiques qui les accompagneront.

La réalisation de votre projet va vous aider à prendre conscience de vos ressources et de vos faiblesses.

Votre professeur vous guidera pour que vous fassiez toujours mieux.

VOTRE PROJET

Feuille de route 3

Pour que votre campagne d'information soit plus convaincante, préparez des exposés oraux. Ces derniers dureront chacun une dizaine de minutes. Ils donneront, parmi d'autres informations, les résultats d'une petite enquête que vous aurez menée auprès d'une trentaine de personnes ayant des caractéristiques différentes (ex : des membres de votre famille, des amis, des voisins, les commerçants de votre quartier etc.). Cette enquête portera sur les connaissances, les opinions qu'ont les personnes interrogées sur le thème traité par votre projet.

Pour ce faire, vous devez d'abord délimiter précisément le domaine des renseignements que vous voulez obtenir, c'est-à-dire faire un plan détaillé de votre futur questionnaire. Vous êtes capables d'accomplir cette tâche maintenant. Au chapitre suivant, vous apprendrez à rédiger correctement les questions.

Fiche méthodologique

RÉSUMÉ DU TEXTE DE VULGARISATION SCIENTIFIQUE

Etapas	Actions	Aides
1 - Compréhension globale du texte	Repérer les articulateurs organisant le texte ou la progression thématique. Retrouver les grandes unités de signification.	Un texte peut être organisé chronologiquement, logiquement ou avoir une structure énumérative.
2 - Compréhension plus précise	Repérer les exemples, les reformulations, les éléments qui apportent de simples précisions et éliminez-les.	Le contenu des parenthèses, les expressions mises en apposition, les relatives explicatives sont à éliminer.
3 - Analyse approfondie	Recenser, à partir des grandes unités de signification, les unités moyennes. Faire un plan détaillé.	Un paragraphe peut ne servir qu'à apporter une précision sur un élément d'un autre paragraphe. Dans ce cas, il est à supprimer.
4 - Synthèse	A partir du plan, rédiger un 1 ^{er} résumé : transformer les titres en phrases et relier les phrases entre elles.	Comparer le volume du résumé à la consigne (des éléments sans importance ont pu être conservés). Rectifier.
5 - Rédaction finale	Eviter au maximum d'utiliser des expressions du texte.	

Objet = Demande de bibliothèque

Messieurs =

Nous avons élèves lycée Baba Abdelmadjid à El MEGHAIER
Nous manque une bibliothèque Dans notre région.

Nous avons besoin de cela pour lire et étudier, et ~~comme~~ vous
comme que nous élèves il faut maintense ~~la~~ la lecture pour
enrichit la culture.

~~Le développement~~

Nous Doyim les connaissances pour développer notre
Personnalité et notre région

les élèves du lycée Baba Abdelmadjid

FeZZAI SALSA Bil

Choued - ELMEGHAIER - le 02 Novembre 2010

Objet: Demande de Bibliothèque

Monsieur =

Nous avons un problème qui est Nous avons Pas un

Bibliothèque et tu connais que la lecture
est important

D'un part, la lecture enrichit la culture

D'autre part, cette activité préserve lecteurs
du stress

c'est pas qu'elle important aussi Pas comme

autre information

Sans l'attente d'une suite favorable, veuillez agréer

l'expression de nos meilleurs salutations

les Habitants du Meghien

FZZAI SALVAR

El Moghair-EL oued, le 12 Mars
2017

Monsieur le président de la République.

Je suis élève du lycée Haba Abdelmodjed à El Moghair

Dans notre région il manque une bibliothèque

D'une part nous avons besoin

D'une part: la bibliothèque est culturelle les gens

D'autre part: elle nous donne grand rôle

Donc elle est très importante

Veuillez agréer, Monsieur le président, l'expression

de mes salutations distinguées

Abidi chahinez.

Le Président de la République
Abdol El Me Djal Présidente
pour l'histoire de la République
une bibliothèque.

~~Abdol~~ = D'une part la
bibliothèque est en ligne

autre part = elle donne
mes symboles et Meglain

ce elle est très importante.

« Meilleurs collègues, Messieurs le
Président, Mes professeurs de
mes Salutations distinguées »

Chakimog.

EL-meghair, le 10 April 20


Monsieur le Président,

Nous sommes élèves de lycée. Nous écrivons cette lettre pour demande un bibliothèque dans ma pays parce que nous avons besoin cela pour étudié

Nous Les étudiants font maîtrise la lecture pour developpe notre culture. D'une part la lecture enrichit la culture. En effet, lire nous procure diverse informations dans tous les domaines. d'autre part, il préserve les lecteurs du stress et nous préférons de bibliothèque été dans un calm lieux pour fait le consigne et nous allons faire notre travail qui ~~est~~ il est la lecture.

Dans l'attente d'une sinite favorable, veuillez agréer l'expression de nos meilleures salutations

Ikram Senigra


et mes camarades

EL-megheair, le 12 April 20

Monsieur le Président,

Nous sommes élèves du lycée, nous écrivons
cette lettre pour demander une bibliothèque de
notre région parce qu'il manque de cela.

Nous avons besoin de cela. Pour nous les élèves

il faut maîtriser la lecture pour développer. D'une

part, la lecture enrichit la culture. En effet, lire

nous procure diverse informations dans tous les
domaines. D'autre part, il préserve les lecteurs

du stress et nous préférons une bibliothèque
dans un calm lieu pour faire notre travail

qu'il est la lecture.

Dans l'attente d'une suite favorable, veuillez
agréer l'expression de nos meilleures salutations

élèves au lycée
Haba Abdelmajid

Senigra Ikram.

meilleurs le président
une bibliothèque.

peuvent fournir d'un problème
d'une bibliothèque par
avant de se parler les

un fait- l'aculture
visite présence les lecteurs

d'une suite favorable,
tion de nos meilleures

La signalure =
Zimels. P. P. P.

Objet: demande une bibliothèque
Meilleurs:

J'ai l'honneur de vous informer d'un
problème qui concerne demande d'une
bibliothèque pour faire la lecture.

d'une part, la lecture existait- la culture
en effet, lire nous procure diverses
informations. d'autre part, cette
activité présence les lecteurs du stress.

Dans l'attente d'une suite favorable,
veuillez agréer l'expression de nos meilleures
salutations.

Le signataires:
~~Zimels~~

- El. Megharie El Aub.

- La 10 avril 2019.

- demande d'une bibliothèque.

- Nous avons l'usain cela pour étudier qui
ya pas bibliothèque dans la ville.

- D'un part la feli Ethiope envoit
en effet lire nous presque dis ces
information dans tout les demaier.

Anfa Le Bourgeois

El. Megharie.

Etabli le 10 avril 2019

demande d'un bibliothèque

Nous avons l'honneur de vous informer
d'un problème qui ya pas bibliothèque
dans la ville.

D'un part la feli Ethiope envoit
en effet lire nous presque dis ces
information dans tout les demaier.
D'autre part cette activité
presque la lire du stress.

Anfa Le Bourgeois

Anfa

Bettahar
FaHoum

E. L. Meghien le 12 Avril 2017

Monsieur le Président.

Je suis élève au lycée Haba Abdel-
madjid, à E. L. Meghien.

Nous avons besoin une bibliothèque, parce
que il n'y a pas dans notre région et une
problème pour les élève pour la lecture
et donner information et développement pour
humanité.

Enfin monsieur le président pour mon
respect vous donner une bibliothèque.

Le signataire
Bettahar FaHoum.

B + H

Monsieur le Président

E. L. Meghien le 10 Avril 2017

Je suis élève de lycée et j'espère que
Monsieur le Président

bibliothèque. Vous donner une bibliothèque.

au notre ville. pour la lecture de livre et
les études.

②

Les Habitants de MEGHAIER

A Monsieur le président

Objet : créer une bibliothèque

Nous avons l'honneur de vous demander une bibliothèque pour faire la lecture dans notre région. Il n'y a pas de bibliothèque. Nous avons besoin de cela pour étudier et enrichir la culture. D'autre part, la bibliothèque a beaucoup d'importance. Cette activité est un bon développement des connaissances de la personnalité. En effet, pour progresser le niveau de culture dans la région.

Dans l'attente d'une suite favorable, veuillez agréer l'expression de nos meilleurs salutations.

ABASS CHETTI

Les Habitants de EL MEGHAIER 10/04/2019

②

A Monsieur le président de D'A...

Objet : demande une bibliothèque.

Nous avons l'honneur de vous demander une bibliothèque dans EL MEGHAIER. Alors, elle transforme en un grand bibliothèque de la WILAYA. En effet, le lecteur sache la culture, lire les livres et la lecture.

D'autre part, cette activité est un bon métier.

Enfin, dans l'attente d'une suite favorable, veuillez agréer l'expression de nos meilleurs salutations.

ABA SSECHETTI

EL Meghār. Wilaya d'El Oued
le 12 Avril 2017

Monsieur le président de la République.

Je suis élève au lycée Haba Abb EL Medjib, à EL Meghār, ^{Dans} Notre région il manque une bibliothèque, nous en avons besoin parce qu'elle est très utile.

D'une part, la bibliothèque est très importante pour la lecture qui est importante pour la culture.

D'autre part, la bibliothèque est joué grand rôle parce qu'elle développe les connaissances, la personnalité...

C'est pourquoi nous demandons la bibliothèque.

Veuillez agréer, Monsieur le président l'expression de mes salutations distinguées.

Fardous Badera
Dr.

El Meghara - El Queb,

Le 10 avril 2017

Monsieur le Président de la République.
Je suis une étudiante à Habba Abd
El Medjis Secondaire, Dans notre
région n'y a pas la bibliothèque
et nous avons besoin de la.

D'une part, la bibliothèque
est pièce culturelle

D'autre part, elle donne à nous
grand rôle nous procure diverse
informations dans tous les domaines

C'est pourquoi, il est important
de lire

Veuillez agréer, Monsieur le Président
l'expression de mes salutations distinguées.
Ezra Bedra

M. Djouhina

El Maghniér =

A =

Monsieur le Président

Monsieur =

J'ai l'honneur pour envoyer cette lettre
pour informer vous de notre problème
de demande d'une bibliothèque.

Nous avons possession d'une bibliothèque

Dans l'attente d'une suite favorable
veuillez agréer l'expression de nos
meilleurs salutations.

Merdjallah Djouhina

Merdjallah Djouhina

El Maghniér à = 2017-04-12

A =

Monsieur le Président

Monsieur =

J'ai l'honneur pour envoyer cette
lettre à vous pour informer vous de notre
problème de demande d'une bibliothèque
que

D'abord nous avons possession d'une
bibliothèque, ensuite la bibliothèque est
très important pour les lecteurs

Dans l'attente l'expression de nos
meilleurs salutations.

Merdjallah Djouhina

Bouyg
Khadji

messieur le président,

Je suis élève, et j'ai le lycée de vous et j'ai demandé une

bibliothèque de ce lycée.

Il me faut, la lecture est indispensable pour l'homme et vous et vous -

Objet: demande une bibliothèque

EL Meghir, le 10 avril 88

" EL-Meghir, le 12 avril 88 "

Objet: demande une bibliothèque

Je suis élève au lycée Habu Abdelmadjid à Meghir nous demandons une bibliothèque à la ville.

Une part, la lecture qui donne la culture et le développement des connaissances indispensables pour l'homme et notre

Bouyg
Khadji

Monsieur le président de la République -

Je suis élève au lycée Habba Abde Lemogjid, à El Mghier
Dans notre région Il manque une bibliothèque que nous en avons
besoin.

D'une part, la bibliothèque et lire ont une culture

D'autre part, elle nous donne grande joie nous procure
diverse information dans tous les domaines.

veuillez agréer, Monsieur le président, l'expression de nos
salutations distinguées.

HYMEN BENTISSA -


HYMEN BENTISSA,

veuillez agréer, Monsieur le président, l'expression de
nos salutations distinguées -

D'une part, elle donne à nous grande joie nous procure
diverse information dans tous les domaines.

D'autre part, elle donne à nous grande joie nous procure
diverse information dans tous les domaines.

Monsieur le président de la République

El Mghier, le 10 avril 2017

Les Habitants du méghien.

À Monsieur le président de l'A.P.C

L'Objet: créer une bibliothèque.

- Nous avons l'honneur de vous informer pour créer une bibliothèque pour faire la lecture.
 - D'une part, La lecture enrichit la culture, En effet lire nous procure diverses informations dans toutes les domaines.
 - D'autre part, cette activité c'est une route ouverte pour ~~le~~ progrès notre niveau culturel.
- C'est pourquoi, La bibliothèque est très important dans la ville.

Dans l'attente d'une suite favorable, veuillez agréer l'expression de nos meilleurs salutations.

Le signature:
Wail Bourahla

WAIL Bourahla

Les Habitants du Méghien

A Monsieur le président de l'A.P.C

Objet: créer un bibliothèque.

- Nous avons l'honneur de vous informer pour créer une bibliothèque pour faire la lecture.
- D'une part, la lecture enrichit la culture. En effet, lire nous procure diverses informations dans toutes les domaines.
- D'autre part, ~~cette activité préserve les lab~~ ~~du~~ ~~progrès~~ pour progrès le niveau de culture dans la région.

Dans l'attente d'une suite favorable, veuillez agréer l'expression de nos meilleurs salutations.

Je me suis élève au lycée Habab
Abdelmadjid à El Mehrouz.

Nous avons étudié à lycée Habab. Ensuite
dans notre région il manquait une bibliothèque
D'autre part, nous avons besoin de cela pour
étudier et cette bibliothèque c'est très
important pour nous pour lecture et
préservation des livres. Enfin, cette bibliothèque
elle ~~donne~~ nous donne les connaissances
pour promouvoir la personnalité et lui
demande d'une bibliothèque.

Dans l'attente d'une suite favorable
Veuillez agréer l'expression de nos
meilleures salutations.

Les élèves de lycée Habab
Abdelmadjid

EMeghajer. le 12 Avril 2014.

A Monsieur le Président de ~~la~~ ^{autorité} Compétente

Objets demande d'un bibliothèque.

Nous avons l'honneur de vous informer d'un problème qui ~~ex~~ nous ya pas bibliothèque dans la ville. En effet, chaque fois nous faut pas lire des livres et ne faut pas présence du stress. C'est pourquoi, nous ~~avons~~ avons un bibliothèque dans la ville est pourquoi nous ~~allions~~ allons pas a bibliothèque Pour rechercher les information et éviter cet état d'âme On lit en se divertissant.

Dans l'attente d'une suite favorable, veuillez agréer d'expression de nos meilleures salutations.

les élèves de lycée

Habba Abdel Madjid.

Mamad daib

E'l Mghaier le 12 April 2017

objet: demande un bibliothèque.

Herkou
Messaouda

Je suis élève au lycée Haba Abd Elmadjid
à El Magaier Dans notre région Il manque une
bibliothèque, en avons besoin de cela pour
étudier de la viel la lecture de l'information
(et ne faut). on peut lire certain des
annace. Dans l'attente d'une suite
favorable, veuillez agréer l'expression de
nos millieurs salation

Herkou
Messaouda

Messieurs le présidents de la
autorité compétente.

objet: demande d'un bibliothèque

Nous avons l'honneur de vous informer
d'un problème qui pèse sur la vie
En effet chaque jour d'une information
et ne faut pas presser du stress. c'est
pourquoi, nous avons une bibliothèque dans
la ville pour développer l'information, on
peut lire certain des annace. nous
s'attende d'une suite favorable, veuillez
agréer l'expression de nos millieurs salations

El Mghaier, Le 11 Avril 1971
Monsieur le président,

Nous sommes, les habitants El Mghaier nous demandons une bibliothèque parce que tout populaires voudront lire. D'abord, bibliothèque et lire avec de culturement

D'une part, ~~Il manque~~ l'importance de la lecture pour le développement et connaissance, la personnalité veuillez agréer, Monsieur le président, l'expression de mes salutations distinguées.

Les Signatures
Boudjelal Maud
Nadir

J'en ai besoin Lycée Haba
Abde madjid a El Mghaier,
Dans notre région il
manque une bibliothèque,
Nous avons besoin à pour
étudier.
Nous lisons il faut maîtriser
la lecture pour développer.

Kerifa Chaima

Bernaissa Ryad

La bibliothèque

La bibliothèque est demandée
pour el meghaies pour lire les livres

La bibliothèque c'est très besoin

~~cela~~ nous avons besoin de cela

pour étudier sur la bibliothèque

pour les ~~étudiants~~ élèves il faut

maîtriser la lecture pour développer

Demande et une bibliothèque

Nous sommes les habitants d'el meghaies

La bibliothèque est très importante
et el meghaies pour les élèves étudier,

Je suis élève au lycée Haba
Abdelhassad à El Meghaies, dans notre région
il manque une bibliothèque
pour je il faut maîtriser la lecture pour
développer mon connaissances et ma culture.

Ajmen changer.

Bessamou Hicham

12-04-2017

M.R D-Dockeur.

Objet : Billetterie

- Nous sommes l'habitant de El Maghail nous demandons une billetterie pour la lecture parce que la lecture est importante pour la culture, est-il possible de développer l'homme l'intelligence, personnalité, mon contribution à mon pays de Diraat.

El-maghara, Le 12 April 2015.

Monsieur Le Président,

J'ai suis élève au Lycée Habr Abd Elmadjid, à El Maghara. Dans notre région il manque une billetterie.

Nous avons besoin pour étudier la lecture pour développer.

Demande d'une billetterie d'El maghara nous demandons que vous à donner.

Wetche Khoulou

Le 10-04-2017

Je suis élève au lycée Abba Abdelmadjid
à El marfouze

Mais avons l'honneur de vous informer d'improvement de
notre région. Il manque un bibliothèque

D'un part nous avons besoin de l'importance pour étudier
la bibliothèque et l'importance pour la lecture elle
développement les connaissances

D'autre part nous élève il faut la lecture pour les

meilleurs au lycée nous le président
l'expression de mes salutations distinguées

Roufane Guermid.

J'en ai besoin élève au lycée
Abba Abdelmadjid à El marfouze
Dans notre région. Il manque
une bibliothèque. Nous en avons
besoin de cela pour étudier
Pour nous les élèves il faut
maîtrise la lecture pour des progrès
Demande d'une bibliothèque

Cherred. ELM ECHATER. Le 02 Novembre 2018

Objet: Demande de subvention

Monsieur

Nous sommes un organisme qui est nous avons pour un but de

Et. Tu connais que la lecture est importante

Ci joint la lecture en vue de la culture

Ci joint pour cette activité présente lecture du stress
C'est pour elle importante aussi pour nous entre infirmiers

Ci joint attend une somme favorable. Veuillez agréer

la expression de nos meilleurs salutations

Yacine
Président

Les habitants de Meafren

Laurance Edward Bracy

Norm est né le 16 mars 1973 son père Carl
Victor Hoage en anglais était professeur de science
informatique et de l'intelligence artificielle à
l'université du Michigan, sa mère Gloria Paige
anglais gagnant master of computing school
science programmation informatique à
l'université Michigan state Larry était au

sa mère avait les choses fonctionnent,
Larry est diplômé de l'université du Michigan
informatique et puis il a obtenu une maîtrise en science
de Stanford au cours de la recherche à l'université
Larry de la et a été membre de l'équipe de posture
ETA mens association d'informaticiens de l'université
Larry propose de se joindre au programme de doctorat
Larry et Sergey Google Inc, Larry et continue
de la thèse de doctorat animée par Larry et Sergey
En matière en 2001 pour être Erik Schmidt président
du conseil et chef de la direction de la



FIGHE D'INFORMATIONS POUR LA REALISATION D'UNE PETITE BIOGRAPHIE

Nom et Prénom :

- Nom complet : *Lawrence edward baig*

- Date et lieu de naissance : *26 mars 1973*
Michigan etats-unis californie [1]

- Portrait physique et moral :

- Le contexte social et culturel de son époque :

- Son domaine : *Ordinateurs, informatique et*
Ingénierie

- Productions ou contributions :

- Les faits marquants de sa vie :

L'inventeur de google

Biographie de "John Galiano"
John Galiano naît en 1960 à Gibraltar, sa mère Anita s'occupe des vêtements de femme et est passionnée de la petite Juan Carlos - qui prendra ensuite le prénom de John - autant que le style « So British » de son père qu'il va découvrir de plus en plus après l'installation de la famille en 1966 près de Londres ce mélange pétillant lui permet de proposer des styles différents originaux et incisifs comme lors de sa première collection « Afghanistan Repudiates Western Ideals » cette audace va plaire à Bernard Arnault, patron de LVMH qui le nomme en 1995 à la tête de la création de Givenchy puis un an plus tard, au sommet de la haute couture et du prêt-à-porter de Christian Dior l'homme d'affaires ne s'y pas trompé puis qu'en 2004 le chiffre d'affaires de Dior couture culmine à 540 millions d'euros le créateur quant à lui nommé commandeur de l'ordre de l'Empire britannique, est au sommet de sa gloire et ouvre sa propre boutique dans les beaux quartiers parisiens.

l'anné au début de l'année 2011 John Galliano va
provoquer la polémique avec la publication d'une vidéo amateur
à laquelle le couturier prononce des injures antisémites à la terrasse
d'un café parisien. Licencié de Dior couture John Galliano des entame
un cure de désintoxication en Arizona puis se retire de la vie
publique en Septembre 2014. Il annonce son retour lors de l'émission
supplément sur canal.

D'après Bedra Fardous

m appelle John (GO) ; je suis né en 1960 à Gibraltar. ma mère Anita s'occupe des vêtements de l'homme et (ela passionne le petit) je me passionne le petit Juan Carlos - qui prendra ensuite le prénom de moi. autant que le style « So British » de mon père qu'il a découvert de plus en plus après l'installation de la famille en 1966 près de Londres ce mélange pétillant me permet de proposer des styles différents originaux et incisifs comme lors de ma première collection « Afghanistan »

Bedra Farouq

FICHE D'INFORMATIONS POUR LA REALISATION D'UNE PETITE BIOGRAPHIE

Nom et Prénom : Bettahat Fattoum.

- Nom complet : LAURE VON MAX ALLEMAND Physicien.....

- Date et lieu de naissance : 9 octobre 1879 Coblenz (Empire allemand) | JP décès 21 avril 1960 à 80 ans |.....

- Portrait physique et moral :
face latérale de haut avec des lunettes des
combinaisons formelles avec un visage toujours
joyeux.....

- Le contexte social et culturel de son époque : Médaille Max Planck 1932

Récompensé pour son prix Nobel de physique 1914, Commandeur
des Chevaliers de l'Ordre du Mérite de République Fédérale d'Allemagne
l'Ordre du Mérite des Arts et des Sciences.....

- Son domaine :
Allemand Physicien.....

- Productions ou contributions :



en et a écrit de nombreux livres sur
ses et est né en Allemagne
surnom Julius.....

Bibliographie de Max von Laue

Laue Max von 9 Octobre 1879 dans un bourg de l'actuelle ~~Saxe~~ Saxe est un Prussien Allemand. 30^e page circulaire de l'antenne des lunettes des lunettes des lunettes formelles avec un usage toujours journalier.

Si elle élie au lycée Jean Sturm et à l'université de Göttingue avant d'étudier sous la direction de Max Planck à Berlin, son maître et Prédécesseur de Louis de Broglie. Prix Nobel de physique **Médaille Max Planck 1932** - **Le prix Nobel de physique que 1919** et le commandement de l'Ordre du Mérite de République de l'Allemagne et l'Ordre du Mérite des Arts et des Sciences. A partir de 1919 Max de professeur de physique à l'université Humboldt de Berlin. 30^e à l'Université de Munich de Munich des linguistiques d'André des Fagnon **IXI** dans laquelle un cristal **(par exemple du sel)** Laue était un chrétien et a écrit de nombreux livres par ses stagiaires Felix Grossen et est né en Allemagne il est né à Mino Fahrenheim Julius

1^{er} 18^e décès 24 avril 1961 à 80 ans /

BethaBarFattum

FICHE D'INFORMATIONS POUR LA REALISATION D'UNE PETITE BIOGRAPHIE

Nom et Prénom : Aymen Benouïssa

- Nom complet :

Fraser Bell

- Date et lieu de naissance :

16 juillet 1984 Widely - Pays de Galles- Portrait physique et moral : club: Real Madrid - Espagnelong } Poids = 74 Kgsa cheveuse long } Hauteur 183 cmrapid } Age : 27 ansNationalité : Pays de Galles / joue un pied gauche- Le contexte social et culturel de son époque : dans les jours de l'étude était

travaillait dans une usine de chaussures pendant un an et demi pendant ses études secondaires de grande école et il a obtenu son diplôme de licence de droit en 2009. Il a ensuite travaillé pendant un an dans une entreprise de conseil en stratégie et a obtenu son diplôme de master de droit en 2010. Il a ensuite travaillé pendant un an dans une entreprise de conseil en stratégie et a obtenu son diplôme de doctorat en 2011. Il a ensuite travaillé pendant un an dans une entreprise de conseil en stratégie et a obtenu son diplôme de doctorat en 2012.

- Son domaine :

Le sport football

- Productions ou contributions :

la ligue des champions en 2014 et 2016le meilleur joueur dans la premier League en 2013Fraser Bell a rejoint le Real Madrid le 1 septembre, 2013le meilleur jeune joueur de l'équipe de la saison des six 2009-2010 et 2010-2011 Tottenham

- Les faits marquants de sa vie :

Bleu du Manchester United en 2013Meilleur joueur et un jeune gallois en 2007Sport personnel gallois pour l'armée par la BBI en 2007le meilleur jeune joueur de la Premier League anglaisePrésence dans la sélection nationale de l'Union européenne

Nom et Prénom :

Biographie de Gareth (Frank) Bale

Gareth (Frank) Bale est né à Cardiff le 16 juillet 1989. Le nom de son père est Frank (de concierge de l'école) et son nom de mère est Debbie (directeur des opérations). Il est allé à l'école primaire Eglwys Newydd à Whitechurch. Il a été spoté par les éclaireurs southampton dès qu'il était dans cette école à l'âge de 9 tout en jouant 6V6 tournoi. Son neveu est un ancien joueur de Cardiff City, Chris Pike. Son joueur préféré comme un gosse était le genote de Manchester UTD Ryan Brigggs.

Bale est allé à Whitechurch High School à Cardiff. Il a continué avec de bonnes performances dans le sport, non seulement dans le football mais dans le rugby et le hockey aussi. A 14 ans Gareth pouvait courir le sprint de 100 mètres en 17.4 secondes. En raison de ses compétences étonnantes de football, le professeur PE de l'école, Gwyn Morris, avait des règles particulières pour Gareth, et qui devait jouer au football une touche et ne pas utiliser son pied gauche préféré. Pendant son séjour à Whitechurch, Bale forma à l'académie de Southampton à Bath, bien qu'il s'ajouta en que l'âge de 16 ans si elles devaient lui donner une bourse à cause de sa taille.

Bale a commencé sa carrière professionnelle à jouer pour Southampton, comme arrière gauche, obtenant la réputation tant que spécialiste du coup franc. A près avoir transféré à Tottenham Hotspur en 2007, son équipe lui a donné un rôle plus offensif. Après une période initiale rocheuse au Lane, il a mis dans une série de performances éblouissantes tant au pays qu'à l'Europe qui a attiré l'attention des clubs à travers le continent. Real Madrid est venu appeler, et il joue actuellement une étoile cote club avec des gens de Ronaldo, Benzema, Khedira, James et ses coéquipiers comme Klose.

Biographie de Gareth (Frank) Bale

Gareth (Frank) Bale est né à Cardiff le 16 juillet 1989. Le nom de son père est Frank (de conciergerie de l'école) et son nom de mère est Debbie (directeur des opérations). Il est allé à l'école primaire Eglwys Newydd à Whitechurch. Il a été spotted par les éclaireurs Southampton directs dans cette école à l'âge de 4 ans tout en jouant GVB. Son oncle est un ancien joueur de Cardiff City, Chris Pike, son joueur préféré comme un gosse était le joueur de Manchester UTD Ryan Giggs.

Bale est allé Whitechurch High School à Cardiff. Il a continué avec de bonnes performances dans le sport, non seulement dans le football mais dans le rugby et le hockey aussi. À 14 ans Gareth pouvait courir le sprint de 400 mètres en 17,4 secondes. En raison de ses compétences étonnantes de football le professeur PE de l'école, Ewyn Morris, avait des règles particulières pour Gareth et qui devait jouer au football une touche et ne pas utiliser son pied gauche préféré.

Dans le jour de l'étude était étudiant le projet de loi, un diplôme d'études secondaires de grade excellent, il y avait beaucoup de talent à son haut Heebach école.

La Ligue des Champions en 2014 et 2016. Gareth Bale a rejoint le Real Madrid le 1 septembre, 2013, le meilleur jeune joueur de l'équipe de la saison 2005-2010.

FICHE D'INFORMATIONS POUR LA REALISATION D'UNE PETITE BIOGRAPHIE

Nom et Prénom : Herkous Messaouda.

- Nom complet : Isabelle Yasmine Adjani

- Date et lieu de naissance : 27 June 1955
Paris, France

- Portrait physique et moral :

Le Choucroute noir, Les Yeux bruns,
poids : 75 kg, Le Haut en bas 1,75 m,
Le peau-blanche

- Le contexte social et culturel de son époque :

- Son domaine : A l'âge de 14 ans, Adjani a joué dans son premier film le petit bourgeois (1972). Elle a d'abord gagné la renommée comme actrice

- Productions ou contributions : Après la réussite de la comédie Française, la performance louée d'Adjani est tant que Adèle Hugué dans le film de 1975 L'histoire d'Adèle H. lui a valu la première de deux nomination pour le Oscar de la meilleure actrice. Elle a également remporté la meilleure actrice lors du

- Les faits marquants de sa vie : Elle a un fils nommé Barthelemy est né en 1979 du photographe français Barthelemy est né un fils nommé Gabriel gardien de litis est né en 1995 par le représentant P. Angleterre Daniel Day Lewis et certains médias français ont rapporté qu'elle allait mourir à cause du SIDA en raison d'une sensation et semblait rencontrer à la télévision de mes que

Portrait physique et moral :

Productions ou contributions :

- Festival de Cannes de la passion and quartet de 1981 et de l'ours d'argent pour la meilleure actrice au Festival de Berlin de 1989 pour Camille Claudel. (1985) - Diabolique (1996) et Women français (2014).

* Son domaine

Classique à la Comédie-Française, qu'elle a rejoint en 1972. Elle a été félicitée pour son interprétation d'Agnès la principal rôle féminin dans l'École des femmes de Molière.

Yasmine est née Isabelle Adjani le 27 juillet 1955 Paris, une actrice et chanteuse. La longueur de 1,70, pesant 65Kg peau blanche de ses cheveux ~~bruns~~ noir. a fait plusieurs oeuvres remarquables ont reçu plusieurs prix, a remporté cinq titres en 1981 la possession et Camille Claudel 1983 et l'été 1984 mortelle et la Reine Margot jour 1994 et jupe 2009. Elle a également reçu deux nominations pour l'oscar de la meilleure actrice la son domaine à l'âge de 14 ans Adjani a joué dans son premier film le petit baignant 1970. Elle a d'abord gagné la renommée comme actrice charismatique à la comédie Française qu'elle a rejoint en 1972.

Sa vie personnelle est ont un fils nommé Barna être Nuytten est né en 1979 ~~de photo~~. et a un fils nommé mits anciens de los est né en 1955 de l'acteur anglais Daniel day lewis des médias français en 1987 ont rapporté tout que Adjani allait mourir à cause de SIDA et semblait sa rencontre à la télévision de nier qui

Nom

1 et Prénom : Lebbay-Zineb

- Nom complet : Alexander Fleming (médecin biologiste et pharmacologue britannique)

- Date et lieu de naissance : né le 6 août 1871 à Dawel, (Ay.)ro. .CB&L.

- **Portrait physique et moral :**

... une personne importante dans l'histoire.

... Il a vécu une vie heureuse pleine de recherches et d'expériences scientifiques.

- **Le contexte social et culturel de son époque :**

... Le contexte social et culturel de son époque : à l'époque de la guerre des Boers (première guerre mondiale), l'éducation et les recherches sur les agents antibactériens.

- Son domaine : Bactériologie, immunologie.

- Productions ou contributions :

... Découverte de la pénicilline le 3 septembre 1928.

... L'enzyme Pysozyme en 1922.

... Après la guerre, Fleming fit des recherches sur les agents antibactériens.

- Les faits marquants de sa vie :

... Prix Nobel de physiologie ou médecine 1945.

... En 1928, il fut nommé professeur de biologie à

... l'hôpital sainte-Marie.

~~Je~~

Je m'appelle

Je m'appelle Alex en fait Fleming j'ai un
médecin, biologiste et pharmacologue britannique
je fus ~~né~~ né le 6 août 1881 à Darvel Ayrshire en
Écosse, j'ai un personnage important dans
l'histoire. à l'époque de la guerre (première
guerre mondiale), l'éducation, les recherches
sur les agents antibactériens.

En 1923, j'ai découvert l'enzyme lysozyme,
~~je fus le~~ je met le plus important découvert
dans ma vie, je fut nommé professeur
de biologie à l'hôpital sainte.

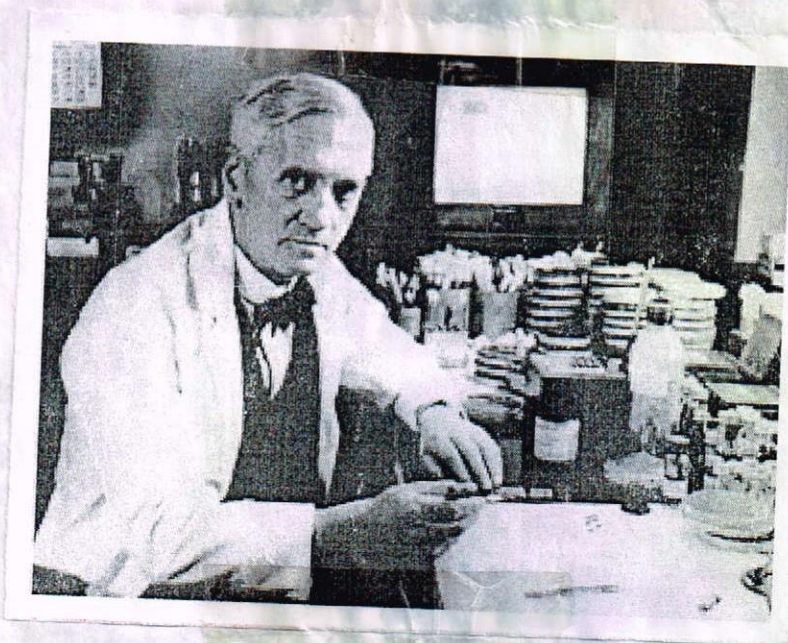
En 1928 j'ai découvert un vaccin appelé
"la pénicilline". Après tous mes inventions
je recevais le prix Nobel de physiologie ou
médecin 1945 à la fin de la 2^{ème} guerre
mondiale. ~~(j'ai de je fut je mort)~~ j'ai vécu une
vie pleine de recherches et
d'expériences scientifiques. et je mort le 11/3/
1955 à Londres à cause de cause cardiaque

Biographie de Alexander Fleming

Alexander Fleming est un médecin, biologiste et pharmacologue britannique. Né le 6 août 1881 à Dawel Ayrshire en Écosse. C'est un personnage important dans l'histoire à l'époque de la guerre (première guerre mondiale), l'éducation, les recherches sur les agents antibactériens.

En 1923, Fleming a découvert l'enzyme lysozyme, c'était la plus importante découverte dans ce siècle, il fut nommé professeur de biologie à l'hôpital sainte.

En 1928 il a découvert un vaccin nommé « la pénicilline »
Après toutes ses inventions Alexander recevait le prix Nobel de physiologie ou médecine 1945 à la fin de la 2^{ème} guerre mondiale. Il a vécu une vie heureuse pleine de recherches et d'expériences scientifiques. et mort le 11 Mars 1955 à Londres à cause de crise cardiaque.



FICHE D'INFORMATIONS pour LA REALISATION D'UNE PETITE BIOGRAPHIE

Nom et Prénom : *Senigra Ikram*

- Nom complet : *Alfred Adler*

- Date et lieu de naissance : *7 février 1870 à Rudolfsheim / 28 mai 1937 à Aberdeen*

- Portrait physique et moral : *Adler a donné une pression particulière sur le sentiment d'infériorité et fait preuve de considération trois relations importantes. Il est beau et son visage est rond, son cheveux chatin, ses yeux sont bleus, il met des lunettes de vue et son moustaches es*

- Le contexte social et culturel de son époque : *première guerre mondiale (1914-1918)*

Entre la période de deux guerres (1918-1937)
Grande Dépression (1930)

- Son domaine : *médecin et psychologue autrichien*

- Productions ou contributions : *Il a développé des théories importantes concernant la motivation du comportement humain. Il a introduit le terme « complexe d'infériorité ». Il a également contribué en créant une école de psychologie appelée « psychologie individuelle ».*

- Les faits marquants de sa vie :

Profession de psychiatre, psychanalyste, psychologue

Ouvrages principales de le tempérament nerveux (1912), Théorie et pratique de la psychologie individuelle (1918), l'enfant difficile (1928) ; le sens de la vie (1933).

je m'appelle Alfred Adler. Je ^{suis} né à Rudolfsheim
près de Vienne, le 7 février 1870, été le quatrième

de cinq enfants d'une famille juive, je suis un
médecin et psychothérapeute autrichien. J'ai donné
une pression particulière sur le sentiment

d'infériorité et fait preuve de considération trois relations
importantes = entre les amis individuels et le travail

et aimé, je suis beau et mon visage est rond, mon
cheveux châtin, mes yeux sont bleus, je met du lunettes
de vue et mon moustaches est court. Je me marié avec
Raissa Timofeyevna Epstein en 1897 à Moscou.

J'ai développé des théories importantes concernant liés
motivation du comportement humain. J'ai introduit le
term « complexe d'infériorité » et j'ai également
contribué en créant une école de psychologie appelée
« psychologie individuelles ». J'ai écrit "Über den
nervösen Charakter" en 1911. Les œuvres principale
de la tempérament nerveux en 1912, la première guerre
mondiale amena la première interruption dans
le développement de la psychologie individuelle.

De 1914 à 1916, je travaille comme médecin militaire
à Cracovie, Brunn et Vienne. Théorie et
pratique de la psychologie individuelle en 1918.

L'enfant déficitaire en 1928, le sens de la vie 1933.

FICHE D'INFORMATIONS POUR LA RÉALISATION D'UNE PETITE BIOGRAPHIE

- Nom et Prénom : **Marshall Mathers**
- Nom complet : **Marshall Bruce Mathers III (Eminem)**
 - Date et lieu de naissance : **17 octobre 1972 à Saint Joseph, l'état du Missouri**
 - Portrait physique et moral : **Signe Astrologique : Balance Poids : 76 kg / Taille : 1m76 signes particuliers : gaucher et a pas mal de tatouages.**
 - Le contexte social et culturel de son époque : **Eminem est l'un des artistes ayant vendu le plus d'albums dans l'histoire de l'industrie musicale et est plus gros vendeur de disques à l'international.**
 - Son domaine : **C'est la Musique et chanteur de Rap il act de l'année 1996 à Aujourd'hui**
 - Productions ou contributions : **En 1996, Eminem a lancé son premier album a été intitulé "Infinite" c'était la raison de l'échec de cet album, le succès de son deuxième album qui a été intitulé "Slim Shady" et de l'album "Hammertime" lancé Eminem en qui est son frontiers.**
 - Les faits marquants de sa vie : **Debbie n'a pas apprécié et a porté plainte contre son "fiston" réclamant 10 millions de \$ elle abandonnera les poursuites en 2001 contre le versement de 25000 \$ Avec le film "Breakin" sorti en 1985, Eminem se met à hip hop dans, battle graffiti.**

Eminem de son vrai nom Marshall Bruce Mathers est né aux États-Unis le 17 Octobre 1972, à Saint Joseph dans le Missouri. Physique de Eminem est Balance poids 876kg. Taille 1.84m.

~~Min~~ Eminem est l'un des artistes ayant vendu plus d'albums dans l'histoire de l'industrie musicale. Son domaine c'est la Musique et chanteur de Rap, il act de l'année 1996 à Aujourd'hui. En 1996. Eminem a lancé son premier album. a été intitulé. et de l'album Stana. Renommé de Eminem. il fait par de célèbre rappers. Dr. Dre. 1999 album de cinéma on tant qu'acteur. et acteur en scène.

Eminem famille pauvre ne connaissait pas son père le père de porter la responsabilité de la femme et son fils aîné. Eminem reste un artiste solitaire et souvent décriés.

Je Mappelle Marshall Bruce Mathers.
Mon nom « Eminem » j'ai 45 ans. J'
né a saint Joseph dans le Missouri, je
pèse 76 kg et je mesure 1M 76.
J'ai vendu plus d'albums dans l'hist
de l'industrie musicale, mon domaine
c'est la Musique, je suis chanteur de
Rap, j'ai act de l'année 1996 à
Aujourd'hui. En 1996, j'ai lancé mo
premier album qui a été intitulé et
l'album *Stony* renommé lancé. En 1997
j'ai fais album de Cinéma en tant
qu'acteur et je suis metteur en scèn

Ma famille pouvre connaissait
mon père. Mon père et porter la
responsabilité de ma femme et mo
fils a fui. J'ai resté un artiste
sulfureux et souvent décriés.

FICHE D'INFORMATIONS POUR LA REALISATION D'UNE PETITE BIOGRAPHIE

Nom et Prénom : Ferdjallah Djouhina

- Nom complet : Jean Casimir Félise Guyon.....

- Date et lieu de naissance : 21 juillet 1831 à Saint-Denis
A France.....

- Portrait physique et moral :
une visage circulaire, avec une petit
bouche et cheveux blanc et long nez
hauteur moyenne.....

- Le contexte social et culturel de son époque :
21 juillet 1831 → 20 juillet 1920 (89 ans)
Période de la guerre mondiale, la
Démocratie où son père est mort (24 mars 1846).....

- Son domaine : Le medecins - Profession de chirurgien

- Productions ou contributions :
Professeur de Pathologie
il recueille les vés urinaires.....

- Les faits marquants de sa vie :
* Président de Association international d'urologique
* Président de la clinique des vés urologique
* Il entre en 1878 à l'Académie de Médecine
* Président de l'Académie nationale de
médecine.....

à Saint Denis A France. - son visage circulaire
avec petit bouche et cheveux blanc et long nez
et hauteur moyenne, son père mort en 24 mars 1846
- son domaine est le médecins, il est professeur de
chirurgien et de Pathologie.
- il découvrir les virus urinaires comme il faire
pourquoi de chose - Président de Association
international urologique, Président de la clinique des
virus urologique. Il entre en 1870 à l'Académie de
Médecine et P. Président de l'Académie national
de médecine
- Il mort en 21 juillet 1920.



- Je m'appelle Jean Casimir Félix Guyon je suis né en 21 juillet 1831 à saint Denis A' France.
- Mon visage circulaire avec petit pouce et cheveux blanc et long nez avec hauteur moyenne.
- Mon domaine est le médecine, je suis un professeur de chirurgien et de Pathologie
- J'ai découvert les voies urinaires comme j'ai fait beaucoup de choses - Président de Association internationale urologique. Président de la clinique des voies urologique
- J'ai entré en 1870 à l'Académie de médecine, et Président de l'Académie nationale de médecine.
- Je mort en 20 juillet 1920.

FICHE D'INFORMATIONS POUR LA RÉALISATION D'UNE PETITE BIOGRAPHIE

Nom et Prénom : Nettiche Khasoula

- Nom complet : Chris Brown | Christopher Maurice Brown

- Date et lieu de naissance : 5 Mai 1989 (27 ans)
Tappahannock en Virginie

- Portrait physique et moral : Chris Brown est un chanteur Américain RNB de POP et RAP, La Taille 1m 85, Poids 73 Kg, IMC 21,3, Les yeux marron, Les cheveux brun, Signe Astrologique Taureau, Elément Afro-Américain

- Le contexte social et culturel de son époque :
Chanteur danseur et acteur américain

- Son domaine : de la Music

- Productions ou contributions : Rapper américain découvert en 2005 à l'âge de 16 ans avec son Album éponyme « Chris Brown ». Il a ensuite su entretenir sa notoriété grâce à des albums confirmant son talent. Il a également été aidé par quelque

- Les faits marquants de sa vie : Le jeune chanteur de RNB Chris Brown, aussi connu sous le nom de Breezy, n'a pas eu une enfance facile. Né en 1989 en Virginie, le jeune Chris développe une passion pour la musique en écoutant les vieux albums de soul de ses parents. Chris Brown commence à danser et chanter comme son idole, Michael Jackson, et participe à des concours de talent.

Le jeune chanteur de R&B Chris Brown, aussi connu sous le nom de Breezy, n'a pas eu une enfance facile. Né en 1989 en Virginie, le jeune Chris développe une passion pour la musique en écoutant les vieux albums de soul des ses parents. Quand ceux-ci divorcent, Chris est terrifié par le nouveau copain de sa mère qui la bat, ce qui le marque profondément. Chris Brown commence à danser et chanteur comme son idole, Michael Jackson, et participe à des concours de talent. Il est découvert par Tina Davis, manager du label Def Jam, qui lui fait signer un contrat chez Jive records. Chris est lancé et son premier album intitulé Chris Brown sort en 2005, vendu à plus de millions d'exemplaires. La star montante sort deux autres albums, Exclusive et Graffiti. Il fait ses débuts au cinéma dans Steppin' (2007) et Takers (2010). En 2009, Chris Brown va se livrer à la police après avoir porté la main sur sa petite amie, la chanteuse Rihanna. Effaré par son acte, il suit une année de cours sur les violences conjugales et s'excuse publiquement. Lors des BET Awards 2010, il rend hommage à Michael Jackson en chantant Man in the Mirror. Les yeux pleins de larmes, Chris Brown regagne l'estime et le pardon de son public. Il sort son 4ème album, F.A.M.E., en 2011. Il a été série privée, surprise en mars 2015. Les fans du chanteur découvrent le visage sa fille, Royalty, née au printemps 2014 de son union avec le mannequin, Nia Grijman, Chris Brown et Karrueche Tran se séparent peu de temps après l'annonce.

Je m'appelle Christopher Maurice
Bronk. J'ai 27 ans. J'ai un chanteur
Américain RNB de Pop et RAB. Le
jeune Chris développe une passion pour la
musique en écoutant les vieux albums de
soul des ses parents. ~~Rapper~~ Rappeur
américain découvre en 2005 à l'âge
de 16 ans avec son album éponyme
«Chris Bronk».

Je commence à danser et chanter
comme son idole, Michael Jackson, et
participe à des concours de talent.

FICHE D'INFORMATIONS POUR LA REALISATION D'UNE PETITE BIOGRAPHIE

Nom et Prénom : Bouggag Khadija

- Nom complet : Craig David Ashley

- Date et lieu de naissance : 5 Mai 1981 à Southampton

- Portrait physique et moral : cheveux noir, les yeux

noir

taille 1,90

Poids 64 kg

- Le contexte social et culturel de son époque : partage son style musical entre l'univers du hip hop et la nouvelle culture garage britannique

- Son domaine : la musique

- Productions ou contributions : de 1999 à aujourd'hui est l'auteur de chansons : le 16 - Ain't Givng Up - All We Needed - Bang Bang

Sink or swim - Better with you - Change My Love - Couldn't Be Mine - warm it up - Don't Go get it Good - here with Me - like a fan - louder what if - Ham words - UP holding Back - Nothing like this one alone time

- Les faits marquants de sa vie : Par une reprise en version garage du tube allemande Human League, avant d'enregistrer un morceau intitulé Revival, mélangé de RnB et de garage il vient de quitter son ancienne maison de disques Warner Bros Music pour signer son nouveau contrat chez Universal Music Group

Biographie de "Craig David"

Craig David est un chanteur britannique né à Southhampton en 1981. Suite au divorce de ses parents en 1989, il est élevé par sa mère tout en gardant d'excellentes relations avec son père dans un groupe de jeunes amis. Il débute par à Southhampton son fils dans les bars et discothèques locales en 1999, Re-raind les Artful Dodger. Le premier album de Craig Born to David Maudit-les. puis il a sorti son premier single. Il a travaillé avec les variétés folle que TLC, Jay-Z, Kanye, Jay Sean est le novembre 2007. Le premier single extrait-just-stuff est un sample David avec son autrice et ses félicitations lors de la campagne My Love en 2008. Craig David - Sinker suivi de l'album en 2011, l'album intitulé de 2013: All we need en Michael B. Jordan et sa mère Jane et un ~~film~~ de Robert Good.



je Mippelle Craig David. j'ai 35 ans chanteur
de dance. j'ai cheveux noir, les yeux
noir. La taille est 1.90m.
en 1989, il est élevé par sa mère tout en
gardant d'excellentes relations avec son
père.

je ~~je~~ partage son style musical entre l'univers
du hip hop et la nouvelle culture garage ~~de~~
britannique.

en 1999 à l'âge de 17 ans il a écrit le nom de chansons il
ya Auntie Grammy 2000 et All we needed.
Bang Bang -



Malek Bennabi:

est né le 1er janvier 1905 à Constantine et il est mort le 31 octobre 1973 à Alger. Séjournant en Algérie, en France et en Egypte, il a vécu à la fois l'apogée du colonialisme français, l'éveil de la conscience musulmane, l'organisation du mouvement national algérien et l'indépendance de l'Algérie.

Malek Bennabi a proposé une nouvelle approche de l'islam, à la fois historique et spirituelle, dans laquelle « l'idée religieuse » se prouve a priori dans sa révélation et a posteriori dans son efficacité sociale.

D'abord, pour Malek Bennabi, ce sont les idées religieuses qui font l'histoire: elles ont un pouvoir de tension, d'intégration et d'orientation qui poussent les hommes à faire société, à prendre en main leur destin. Le contexte social et culturel de son époque: La colonisation l'héritage, L'indépendance: la réévaluation culturelle avec la production des livres: le phénomène coranique 1954 et Vocations de l'islam 1954. Les faits marquants de sa vie Marie avec trois filles, sa femme est morte à cause du Malade.

^{guit}
Je née le 1^{er} Janvier 1905 en Constantine. Je meur à le 31 octobre
1937 à Alger..

Écrivant en L'Algérie, en France, et en Égypte. Je fus veu a
à fois l'apogée du colonialisme français, l'éveil de la conscience
musulmane, l'organisation du mouvement national algérien et
l'indépendance de l'Algérie.

Je Proposé une nouvelle approche de l'islam à la fois historique
et Spirituelle dans la quelle « l'idée religieuse ».

Je ~~prouve~~ ^{prouve} à prouvé dans ma révolution et a posteriori dans
mon efficacité Sociale.

D'abord, pour moi mes idées religieuses qui font
l'histoire: mes ont un pouvoir de faire société, à prouvé
en main leur destin.

FICHE D'INFORMATIONS POUR LA REALISATION D'UNE PETITE BIOGRAPHIE

Nom et Prénom : Jabiolli Chahineze- Nom complet : Pierre - Auguste Renoir- ~~1841~~

- Date et lieu de naissance :

- 25 / Avril / 1841

- Portrait physique et moral :

- Artiste français et les peintres les plus importants dans le développement du style impressionniste de mouvement:- Le contexte social et culturel de son époque : fait des milliers- de conseil, il a été vendu partout dans le monde parmi les plus célèbres tableau Dina (1867)- et (Dance at the Moulin de la Galette (1876))- Son domaine : ?- Zone de dessin- Productions ou contributions : Après avoir devenu- premier artiste chevronné et les plus riches et profiter de la richesse de sa vie en montrant- la beauté magnifique de peintures- artistiques- Les faits marquants de sa vie : il lui semblait que ses- œuvres sont des instantanés de peignant des- impressionnistes et complètes de la vie quotidienne- pleine de couleur, lumière et l'ombre au milieu de 1880.

Bicentenaire - Pierre-Auguste Renoir

- ^{est}
* est né à 25 Avril 1841 l'artiste français est des peintres les plus importants dans le développement du style impressionniste de mouvement. Beauté, monde, surtout, sensuel féminin intéressant par le statut de Sept traits humains et des vues de la vie publique, le talent artistique a commencé tôt.
- * Renoir a épousé Aline Victorine en 1860 qui travaillait pour K model, et après le mariage a commencé à dessiner sa femme Renoir dans plus de ^{mon} sans pique aussi, et un cousin de sa ^{me} femme mariage avec trois enfants carrom ENOIR qui avaient leurs talents artistiques mais aussi un théâtre poète et d'agir et de diriger.
- * ^{je} Produisit des milliers d'artistes Renoir conseil produits
I compris (Montmartre) - (Balau moulin de la Galette)
Ce fut l'année ~~1887~~ (1887-1884) et Diana à 1867
(Dance at le Moulin de la Galette) - à 1846 et
le concert (1918)
- * Après la mort de peintures Renoir a vendu ses plus de 70 millions \$ US en Décembre 3. 1919.
à l'âge de 78 ans.



Renoir Aline Victorine sa femme

- Je né à 25 Avril 1841 l'artiste français est des
Peintres les plus importants dans le développement
du style impressionniste de mouvement. Beauté K. mon, surtout
Sensuel Féminin ~~est~~ intéressé par le témoignage de ses traits
humains et des vues de la vie publique, le talent ~~est~~
artistique a commencé tôt.

* Je fus marié à Aline Victorine en 1890 qui
travaillait pour K. model. et après le mon mariage
ou commencera dessiner ma femme moi dans plus de son
époque aussi et un cousin de ma femme Mariage
avec trois enfants commença

* Je P. Mediant des milliers d'artistes conseil produits
y compris = (Montmartre) - (Balau moulin de la Galette)
ce fut l'année (1887-1884) et (Dionna à 1867 et
(Dance at le Moulin de la Galette) 1876

霧 ~ ~ 3 Decen 4眠。Aら よ。も一

蘓蓮第、い



昇新第

○

一

Je m'appelle Karl Lagerfeld, je suis né le 10 septembre 1933 à Hambourg (Allemagne). J'ai un grand cousin photographe, réalisateur et éditeur allemand.

En 1944, j'ai suivi pendant quelques années des cours à l'école privée "Jugend Eulendorf", quand ma famille retourne à Hambourg en 1949. J'ai poursuivi mon études à l'école "Bismarck" pendant deux ans. J'ai porté un costume femelle et des lunettes noires, mon cheveux Blanc quand ils dit que je met chapeau sur ma tête de l'intensité des mes cheveux et aussi je l'aide mon chat ^{chobot} ~~chobot~~.

En 1952, j'ai travaillé en tant qu'illustrateur de mode, et ~~il a installé~~ j'ai installé à Paris.

En 1963 j'ai travaillé en installant le prêt-à-porter et créé les accessoires de la marque de mode chloé, durant vingt années jusqu'en 1983.

En 1989, j'ai commencé ma collaboration avec la marque de parfums Jilbergé unilever.

En 2014, j'ai lancé deux parfums (Pour hommes et femmes)

Aujourd'hui j'ai plus grands designers de mode et le plus grande destination de célébrités et des artistes en ce qui concerne la mode et les parfums.

F e Z Z A I S A H S A B I H

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

- ALLAOUA, Mourad, *Manuel des méthodes et des pédagogies de l'enseignement*, Ed. Palais du livre, 1998
- ARPIN, Lucie, CAPRA, Louise, *note de lecture*
- BENBOUZID, Boubekeur, *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, ONPS, 2006
- BOIRON, Michel, le français dans le monde, disponible sur <https://www.fdlm.org/fle/article/337/innoboiron.php>
- Bouguerra, T, *Didactique de français langue étrangère dans le secondaire algérien*, éd. O.P.U, Alger, 1991
- BOURQUE, G., *L'articulation lecture/écriture*. Dans C. Préfontaine, & M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture*, Montréal : Les Éditions logiques, 1992
- CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE internationale, 2003
- CYR, Paul, *Les stratégies d'apprentissages*, Ed. Clé international, Paris
- Debono, Marc, (2013), « *Pragmatique, théorie des actes de langages et didactique des languescultures. Histoire, arrière-plans philosophiques, conséquences et alternatives* », In : CASTELLOTTI, V. (sous la dir. de), *Le(s) français dans la mondialisation*, Fernelmont : Éditions Modulaires Européennes
- D'HAINAUT, L, *Concepts et méthodes de la statistique*, Tome I, Labor, Bruxelles, 1983
- Djebbar, Ahmed, *le système éducatif Algérien*, 2007
- GALISSON, Robert, *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Paris, Hatier- CREDIF, 1982
- Grandguillaume, G, *La francophonie en Algérie*, éd. CNRS, Paris 2004
- Hoyek, Samir, *La formation des enseignants professionnels*
- Kennouche, Toufik, *Discours sur un débat ; éléments pour lire l'école en Algérie*, in *L'École en débat*, éd. Casbah, Alger, 1998
- L, Collectif, *Enseigner la poésie au lycée*, Ellipses ,2004
- Martinez, Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Ed. PUF, Paris, 1996,
- Meirieu, P., *Apprendre...Oui mais comment*, Ed. ESF, Paris, 1987

- Meirieu, Philippe, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Ed. E.S.F, Paris, 1995
- Meirieu, Ph. *L'école, mode d'emploi. Des " méthodes actives " à la pédagogie différenciée*, Paris, Ed. ESF, 5e éd. 1996.
- MILED, Mohamed, *Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences*, in *La refonte de la pédagogie*, UNESCO-ONPS, 2005
- Moirand, Sophie, *Situations d'écrits*, 1979.
- Morin, Edgar, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil. 2000
- Noizet, G, Caverni, JP, *Psychologie de l'évaluation scolaire*, PUF, Paris 1978, cité par Guide méthodologique en évaluation pédagogique, MEN, novembre 2009
- Paquay, L, Carlier, Gh, Colles, L, et Hyunen, A-M, *L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain, 2001
- P. Perrenoud, *La communication en classe : onze dilemmes*, In *Cahiers pédagogiques*, 1994, n° 326, pp. 13-18. Repris dans Perrenoud, Ph. : [Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe](#), Paris, ESF, 1996, chapitre 2.
- Quitout, Michel, *Paysage linguistique et enseignement des langues au Maghreb*, éd. L'Harmattan, Paris, 2007
- Quino, *Gente En Su Sitio*, éd. Lumer
- Remaoun, Hassan, *École, histoire et enjeux institutionnels dans l'Algérie indépendante, Réflexions*, Alger, Casbah Éditions, n° 1, 1997,
- Reuter, Yves, *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, Paris, E.S.F.1996
- Roegiers, Xavier, *l'approche par compétences dans l'école algérienne*, UNESCO-ONPS, 2006
- Roegers, Xavier, *L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : est-il possible d'évaluer les compétences des élèves*, in *La réforme du système éducatif*
- Roegers, X, *une pédagogie de l'intégration des acquis de l'apprenant dans l'enseignement*, De Boeck, 2004 ; *des situations pour intégrer les acquis scolaires*, De Boeck, 2003
- Tawil, Sobhi, *Introduction aux enjeux et aux défis de la refonte pédagogique en Algérie*, La Refonte de la pédagogie en Algérie, UNESCO/ONPS 2005

- Toualbi-Taälbi, Noureddine, *La Refonte de la pédagogie en Algérie*, UNESCO/ONPS, 2005
- Toualbi-Thaâlibi, Noureddine *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique*, ONPS, 2006

Articles et supports en lignes :

- Bacik, Erik, *L'écriture au service de la lecture*, Formation référents Entrer dans l'Écrit, du mardi le 10 janvier 2017, pp.4-6, disponible sur <http://entrer-dans-l-ecrit.ac-lille.fr/articles/documents-presentes-en-reunions/lecture-ecriture/lire-et-ecrire-ecrire-et-lire/Ecrire%20pour%20lire%20mieux.pdf>
- BARJOLLE, Éric, *Lier lecture, écriture et oral : en lisant, en écrivant*, In La Lecture au début du collège, disponible sur <http://www.bienlire.education.fr>
- Bacik, Erik, *L'écriture au service de la lecture*, Formation référents Entrer dans l'Écrit, du mardi le 10 janvier 2017, pp.4-6, disponible sur <http://entrer-dans-l-ecrit.ac-lille.fr/articles/documents-presentes-en-reunions/lecture-ecriture/lire-et-ecrire-ecrire-et-lire/Ecrire%20pour%20lire%20mieux.pdf>
- BARJOLLE, Éric, *Lier lecture, écriture et oral : en lisant, en écrivant*, In La Lecture au début du collège, disponible sur <http://www.bienlire.education.fr>
- BOIRON, Michel, le français dans le monde, disponible sur <https://www.fdlm.org/fle/article/337/innoboiron.php>
- BOUTINET, Jean Pierre, in Sciences Humaines N°39 mai 1994, disponible sur http://tecfa.unige.ch/perso/lombardf/ped_projet/index.html
- Brouté, Alain, *La modernisation de l'enseignement-apprentissage des compétences de production orale en FLE ne peut plus attendre*, In Synergies Espagne n° 2 – 2009
- Chetouani, Lamria, *Débat sur l'école en Algérie*, CAIRN NFO
- Crowhurst, M, *Interrelationships between reading and writing persuasive discourse*, *Research in the Teaching of English*, 25(3), 1991
- De Vecchi, Gérard, *La construction du savoir scientifique passe par une suite de ruptures et de remodelages*, disponible sur : http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1990_num_7_1_999
- Djebbar, Ahmed, *Education et société, le cas de l'Algérie*, in Sèvres, n°24, décembre 1999
- Dolz, J "Produire des textes pour mieux comprendre". Dans Y. Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture. Actes du Colloque THEODILE-CREL, Lille, novembre 1993*, Ed. Peter Lang, Berne, 1994
- DOMENICO, MASCIORTA, M, *Le constructivisme en termes simples*, In Vie Pédagogique, N° 143 Avril-mai, 2007

- El Abboud, G. (2014). L'introduction des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants de français. *Formation et profession*, 23(1), 1-10.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.107>
- El WATAN, édition du 08/02/1999
- El WATAN, édition du 07/09/2011
- Falardeau, E, C. Grégoire, *Étude des traces du rapport à l'écrit dans une activité de réécriture*, Université de Laval
- Fijalkow, J., *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ? La conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire.*
<http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/fijalkow.pdf>,
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. Dans K. E. Patterson, J.C. Marshall, & M. Coltheart (dir.), *Surface dyslexia-Neuropsychological and cognitive studies or phonological reading* (p. 301-330). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gather Thurler, Monica, Perrenoud, Philippe, *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maitres ?*, in CAHIER No 26
- Gazerani, Farzin, *Fondements théoriques et empiriques de l'articulation lecture-écriture en langue maternelle ET en langue seconde*, European Scientific Journal December 2014 edition vol.10, No.35,
- Goguelin, Pierre, In Dossier Projet, in Sciences humaines, N°39 mais 1994
- Goutte-Langlais, Patricia, *Ecrire avant de savoir lire*, Mémoire de CAFIPEMF, 2008/2009
- Klein, C. *Les usages du numérique pour l'enseignement du FLE/FLS/FLSCO. L'école numérique*, 2013
- Kaci, Tahar, *La gestion du changement dans le système éducatif*, In Insaniyat, 6/1998,
- Karsenti, Thierry, *Intégration pédagogique des TIC : Stratégies d'action et pistes de réflexion* ». Ottawa: CRDI. 2009, p.35, In <http://www.rocare.org/guide-tic/pdf/ch04-ICT-Education-Africa-Teaching-Reflecting-Strategies.pdf>
- Le Goff, F., *Interaction lecture/écriture et enseignement de la littérature. Quelles articulations didactiques? Rencontre des chercheurs en didactique des littératures*, 11, 2010, disponible sur :
http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Le%20Goff%202010.pdf.
- Lindenmeyer Kunze, Daniela, *La Lecture interactive et la compréhension de textes en classe de français langue étrangère*, In PLE N°1, mars-juillet 2012
- « La Réforme du système éducatif », in l'Éducateur, mars 2005.

- Oriol-Boyer, C, *La Réécriture*, Actes de colloque, 1988, disponible sur www.ccic-cerisy.asso.fr,
- Oriol-Boyer, Claudette, *Interactions de l'écriture et de la lecture*, In Acte de lecture n°21 mars 1988, disponible sur : https://www.lecture.org/ressources/ecriture/precedents_articles/AL21P56.pdf
- Oriol-Boyer, Claudette, *Lire-écrire ensemble : ^pour des pratiques d'écritures créatives*, in Résonnances, septembre 2001
- Oriol-Boyer, C, *L'atelier d'écriture à l'école : enjeux et pratiques*, disponible sur : http://tice18.tice.ac-orleans-tours.fr/php5/mdl/public/Actes_2006/Claudette_Oriol-Boyer.pdf
- Perrenoud, Philippe, *Formation A L'évaluation: Entre Idéalisme Beat Et Réalisme Conservateur*, In Savoir Evaluer Pour Mieux Enseigner Quelle Formation Des Maitres ? Cahier N°26, 1988
- Perrenoud, Philippe, *Rendre l'élève actif...c'est vite dit !*, In *Migrants-Formation*, n° 104, mars 1996
- Perrenoud, Philippe, *Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école*, In *Pédagogie Collégiale*, Vol10 N° 3, Mars 1997
- Perrenoud, Philippe, *Dix compétences pour un métier nouveau*, Université de Genève, 2001
- Perrenoud, P. *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* In *Éducateur*, 2002, n°14, pp.6-11., disponible sur : https://www.researchgate.net/profile/Philippe_Perrenoud/publication/242151788_Apprendre_a_l%27ecole_a_travers_des_projets_pourquoi_comment/links/5959f297a6fdcc2beca95f5b/Apprendre-a-lecole-a-travers-des-projets-pourquoi-comment.pdf
- Petit, A. S., Philippe M. c. & Romainville M., *les compétences transversales : une incitation à faire apprendre à apprendre*, In *Informations Pédagogiques* n°24 - mars 1996
- Privat, J.M. & Vinson, M.-C. (1994). Scriptor in Fabula. Dans Y. Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture. Actes du Colloque THEODILE-CREL*, Lille, novembre 1993.
- Rabahi Senouci, **Zoubida** et BENGHABRIT REMAOUN, **Nouria** « Les futurs enseignants à l'épreuve du terrain », *Insaniyat / إنسانيات* [En ligne], 65-66 | 2014, mis en ligne le 31 août 2016, consulté le 28 mars 2017. URL : <http://journals.openedition.org/insaniyat/14900> ; DOI : 10.4000/insaniyat.14900
- Romian, H., *Lecture(s), écriture(s) en interaction*. In *Repères*, 14, 1996,

- Rosenblatt, L.M. (2004). The Transactional Theory of Reading and Writing. Dans R.B. Ruddell, & N.J. Unrau (dir.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (p. 1363-1398). Newark, DE : International Reading Association
- Sadiqui, Mina In Actes du colloque "Enseignement du français: approches innovantes", Publication de l'AMEF et du SCAC/Avril 2011
- Sorlin, Sandrine, *Pratique croisée de la lecture et de l'écriture : de l'idéologie à l'autonomie*, In La Clé des langues, le 22/04/2009 - http://cle.ens-lsh.fr/11883178/0/fiche_pagelibre/
- Tauveron, C, *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire? La conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire*, 2003

Thèses et mémoires :

- ABADI, Dalila, *Pouvoir de l'image et signification du texte en FLE : Vers une analyse sémiotique des manuels scolaires du secondaire algérien*, Thèse de Doctorat, sous la direction de Fodhil, DAHOU, et Laurent, KASHIMA, Université de Batna, 2011/2012
- AHMED SISTA, Salim, *Enseignement du français langue étrangère : des méthodologies traditionnelles à la pédagogie différenciée*, Mémoire de Magistère, Université de Constantine, 2005/2006
- BARONNIER Céline, *Comment susciter l'intérêt des élèves ?*, Mémoire de concours de recrutement de professeur certifié, IUFM de Bourgogne, 2003
- Guidoume, Mohamed, *Représentations et pratiques enseignantes dans une approche par compétences du FLE au secondaire algérien*, Thèse de doctorat, Université d'Oran, 2009/2010
-
- Najjar, Noha, *L'impact de l'usage des TICE sur l'apprentissage des enfants et jeunes dyslexiques, dysorthographiques et dyscalculiques : l'autonomie et l'estime de soi*, Thèse de Doctorat, Université de Toulouse, 2016
- Zahal, Mustapha, *Didactique des manuels scolaires : étude comparative des manuels de 3^{ème} année secondaire 1990-2004* ; sous la direction du Pr. Dahou Fodhil, Université de Ouargla, 2005/2006

Dictionnaire et guide

- DECRET EXECUTIF N° 90-174, 2008
- Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Ed. Nathan université, 2^{ème} édition, Paris, 1998
- Manuel scolaire de Première année secondaire, ONPS
- MEN, Guide méthodologique en évaluation pédagogique
- Ministère de l'éducation nationale, *programme du français* 1995
- Ministère de l'Education Nationale, *Formation des formateurs, perspectives d'avenir*,

- Ministère de l'Education Nationale, *Guide méthodologique en évaluation pédagogique*, ONEFD, novembre 2009
- Ministère de l'Education Nationale, *programme de 1992*
- Ministère de l'éducation nationale, programme de français 1^{ère} année secondaire
- Ministère de l'éducation nationale. *Présentation du secteur de l'éducation nationale*,
- Ministère de l'Education, *Plan d'action de la réforme du système éducatif algérien*, 2003
- Ordonnance du 16 avril 1976
- Programme du français (1983), secrétariat d'état à l'enseignement secondaire et technique, direction des enseignements. Alger.
- Projet de programme, Commission nationale des programmes, 2005

TABLE DE MATIERES

INTRODUCTION GENERALE.....	3
----------------------------	---

PREMIERE PARTIE :

Regards et perspectives :

du système éducatif à l'enseignement/apprentissage du FLE

PREMIER CHAPITRE :

REGARD HISTORIQUE SUR LE SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN

Préambule	10
I. APERCU DU SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN	11
1. Genèse du système éducatif algérien	14
2. Algérianisation du système éducatif	15
3. La crise de l'école en Algérie	18
II. METHODES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE.....	20
1. Les méthodes centrées sur le maître	21
2. Les méthodes centrées sur l'apprenant	24
III. REFORME DU SYSTEME EDUCATIF	26
1. Un engagement politique	27
2. La Commission Ben Zaghou	29
3. L'apport de l'UNESCO dans la réforme	30
IV. NOTIONS DE LA REFORME	31
1. La notion de curriculum.....	32
2. L'approche par compétence	35
3. Concepts nouveaux du programme	36
V. REFORME ADMINISTRATIVE DU SYSTEME EDUCATIF	37
1. La réorganisation du secteur	38
2. L'enseignant, la mutation	39
Pour conclure	41

DEUXIEME CHAPITRE :

**L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE DANS LE SYSTEME
EDUCATIF ALGERIEN**

Préambule	42
I. FLE, PARCOURS DES MUTATIONS	43
1. Chronologie des orientations et programmes	44
2. Le programme de la dernière réforme	47

II.	LE PROGRAMME DE 1 A.S SOUS L'APPROCHE PAR COMPETENCE.....	49
III.	LES VEAUX D'ORGANISATION DU PROGRAMME	52
	1. Le projet didactique	52
	2. Le projet pédagogique	53
IV.	LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	56
	1. Activités de compréhension : oral et écrit.....	57
	2. Activités d'expression : oral et écrit	60
	3. Le fait poétique	61
V.	LES DISPOSITIFS D'EVALUATION	62
	1. Evaluation diagnostique	63
	2. Evaluation formative	64
	3. Evaluation certificative	65
	Pour conclure	66

TROISIEME CHAPITRE :

PRESENTATION ET ACTIVITES DU MANUEL SCOLAIRE DE 1^{ERE} A.S

	Préambule	67
I.	PRESENTATION DU MANUEL	68
	1. Fondements théoriques du manuel de 1 ^{ère} A.S.....	69
	2. Organisation du manuel	70
II.	ACTIVITES DIDACTIQUES DU MANUEL	71
	1. Activités de l'écrit	72
	2. Activités de l'oral	73
	3. Activités d'évaluation	75
III.	ACTIVITES COMPLEMENTAIRES DU MANUEL	78
	1. Les activités relatives au projet pédagogiques	79
	2. Les exercices	86
IV.	EVALUATION GLOBALE DU MANUEL	87
	1. Présentation matérielle	88
	2. Contenu scientifique	92
	3. Structure du contenu.....	94
	4. Lisibilité	95

5. Illustrations	97
6. Evaluation	98
7. Autonomie d'utilisation.....	100
Pour conclure	103

DEUXIEME PARTIE :

Pratique croisée en projet didactique

PREMIER CHAPITRE :

LA PRATIQUE CROISEE DANS LE PROJET DIDACTIQUE :

UNE SEQUENCE DIDACTIQUE DE LIRE/ECRIRE

Préambule	105
I. CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES POUR UNE PRATIQUE CROISEE DE LECTURE/ECRIURE	106
1. Stratégies d'articulation	108
2. Une option pragmatique	114
II. PLANIFICATION D'UNE SEQUENCE DIDACTIQUE DE LECTURE/ECRIURE	116
1. Organisation de la séquence didactique	118
III. DEROULEMENT DE LA SEQUENCE DIDACTIQUE	120
1. Première étape : Ecrire à partir d'un document	120
2. Deuxième étape : Réécrire/lire	124
3. Troisième étape : l'intégration	125
IV. EVALUATION CERTIFICATIVE DES PRODUCTIONS	126
1. Evaluation de la graphie et présentation	127
2. Organisation des productions	130
3. Evaluation de la pertinence des idées	132
4. Evaluation de l'aspect linguistique	135
Pour conclure	138

DEUXIEME CHAPITRE

BILAN DES ACTIVITES DE LECTURE/ECRIURE DANS UN

PROJET DIDACTIQUE SELON UNE PRATIQUE CROISEE

Préambule	139
------------------------	------------

I.	LA PRATIQUE CROISEE : UN MOMENT PROPICE D'INTERACTION.....	140
	1. Impact de la pratique croisée de la lecture/écriture	142
	2. Du savoir lire à savoir écrire : vers un enseignement intégré	145
II.	APPORT DE LA LECTURE/REECRITURE DANS L'AMELIORATION DES COMPETENCES EN ECRITURE.....	148
	1. Apport de lecture/réécriture dans l'amélioration des productions.....	150
III.	LES INTERACTIONS ENTRE LECTURE/ECRITURE.....	151
	1. Les interactions simples	153
	2. Les interactions combinées	155
IV.	L'IMPACT DE LA PRATIQUE CROISEE DANS L'APPLICATION DE APPROCHE PAR COMPETENCE	156
	1. La centration sur l'apprenant	159
	2. Apport de la pratique croisée dans l'évaluation des apprentissages.....	161
V.	LIMITES DE LA PRATIQUE CROISEE	163
	1. Limites didactiques	164
	2. Limites pédagogiques	166
	Pour conclure	168

TROISEME PARTIE

Esquisse d'une pratique croisée sur le projet pédagogique

PREMIER CHAPITRE :

LA PRATIQUE CROISEE DANS

LA REALISATION DU PROJET PEDAGOGIQUE

	Préambule	170
I.	LE PROJET PEDAGOGIQUE A REALISER SELON UNE PRATIQUE CROISEE.....	171
	1. Ecrire une petite biographie romancée	171
	2. Présentation échantillon/corpus.....	173
	3. Pratiques actuelles de réalisation et difficultés méthodologiques	174
II.	DEROULEMENT DU PROJET	175
	1. Faire une fiche de lecture	175
	2. De la fiche à l'écriture d'une biographie	176
	3. De la biographie à l'autobiographie	178

III.	EVALUATION DE LA FICHES DE LECTURE	180
1.	Evaluation des Contenus de la fiche	181
IV.	EVALUATION DES PRODUCTIONS SELON UNE GRILLE	183
1.	Forme et volume du texte	183
2.	Organisation de la production	185
3.	Pertinence des idées	186
4.	Utilisation de la langue	188
	Pour conclure	190
 DEUXIEME CHAPITRE : ANALYSE DES ACTIVITES DE REALISATION D'UN PROJET PEDAGOGIQUE SELON UNE PRATIQUE CROISEE		
	Préambule	191
I.	STRATEGIES DE CROISEMENT DE LECTURE/ECRITURE EN PROJET PEDAGOGIQUE	192
3.	Apports pratiques des outils TICE	194
4.	Effets des stratégies adoptées	197
1.1.	Ambivalence des supports et transfert du genre : fiche biographie	198
1.2.	Ambivalence des supports et transfert du genre textuel : biographie/autobiographie.....	198
II.	DYNAMIQUE DES STRATEGIES DE LA PRATIQUE CROISEE EN PROJET PEDAGOGIQUE.....	201
1.	Une dynamique stratégique	201
2.	Une dynamique pragmatique	202
III.	DIFFICULTES ET CARENCES METHODOLOGIQUES	203
IV.	VERS L'AUTONOMIE DE L'APPRENANT	206
1.	Lire pour écrire : imiter pour inventer	207
2.	Pour une lecture interactive dans l'écriture en projet pédagogique	208
3.	Evaluer par la lecture/écriture.....	210
V.	VERS LA RENOVATION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES	211
1.	En pratique didactique : rendre l'élève actif	212
2.	En pratique pédagogique.....	214
	Pour conclure	216
	CONCLUSION GENERALE	218

ANNEXE	223
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	304
TABLES DES MATIERES	312