



Université d'Oran 2
Faculté des langues étrangères

MEMOIRE

Pour l'obtention du diplôme de Magister
En **Langue Française**
Option: Didactique.

La Nouvelle Réforme et son Impact sur la Didactique du Français. Cas du primaire

Présenté par : MEBARKI Assia

Sous la direction de : M. TOUATI Mohamed

Membres du jury :

Présidente : Mme MEDJAD Fatima. Professeur. Univ.Oran 2

Rapporteur : M.TOUATI Mohamed ... M.C.A. Univ.Oran 2

Examineur : Mlle BENBACHIR Naziha. M.C.A. Univ.Mostaganem

Examineur : M. MENGUELAT Salah M.C.A. Univ.Oran 2

Année Universitaire : 2017 / 2018

REMERCIEMENTS

Je remercie tous les membres du jury d'avoir accepté de juger ce modeste travail, ainsi que toute personne qui, de près ou de loin, a contribué à sa réalisation.

DEDICACE

*Je dédie ce modeste travail à tous ceux qui m'ont soutenue,
assistée et aidée.*

Toute ma reconnaissance à mes parents,

A mon mari pour son encouragement et sa patience,

A mes enfants,

A ma sœur et mes frères,

A ma belle sœur et à mon petit neveu,

TABLE DES MATIERES

Introduction Générale	01
CHAPITRE I: La pédagogie par projet dans le système algérien	04
Partie 1 : Survol historique.....	04
2. Situation d'enseignement /apprentissage.....	05
2.1 Selon Perrenoud.....	05
2.2 Selon Romainville.....	05
2.3 Selon Boutin.....	05
3. L'ambivalence du système scolaire.....	06
3.1 Selon Tardif.....	06
3.2 Selon Gauthier.....	07
Partie 2 : La reforme du système scolaire algérien	07
1. L'école et ses compétences	07
1.1 Définition de compétence.....	08
1.1.1 Distinction entre la compétence et la performance.....	08
1.2 Types de compétences.....	09
1.2.1 Compétence disciplinaire.....	09
1.2.2 Les compétences transversales.....	09
2. L'évaluation dans le cadre de la nouvelle réforme.....	10
2.1 Evaluation des ressources et évaluation des compétences.....	13
2.2 La tâche.....	13
2.3 Les critères d'évaluation.....	14
2.4 Les indicateurs de réussite	14
2.4.1 Communication des critères d'évaluation aux apprenants.....	15
2.5 Evaluation formative-évaluation certificative.....	15
2.5.1 L'évaluation formative.....	16
2.5.2 Evaluation certificative "bilan de compétences".....	17
3. les difficultés et les objectifs de la nouvelle réforme.....	17
4. Méthode du travail.....	20

5. L'impact de l'approche par compétence.....	20
CHAPITRE II:	26
1. Introduction.....	26
Partie 1 : Cadre méthodologique.....	26
1. Hypothèses et contexte général de la recherche.....	26
1.1 Approche par les compétences.....	27
1.2 Notion de projet.....	27
2. Les choix pédagogiques.....	28
2.1 Démarche pédagogique.....	29
2.2 Situations d'apprentissages linguistiques.....	30
3. La structure du manuel.....	30
3.1 Organisation du manuel.....	31
3.2 Organisation du projet.....	32
3.3 Organisation d'une séquence.....	33
Partie 2 : Conditions humaines et matérielles.....	34
1. Description du protocole expérimental.....	34
2. Description du lieu de recueil de données.....	34
3. Description du temps du recueil de données.....	35
4. Description de la population expérimentée.....	35
5. Démarche et Outils méthodologiques.....	38
6. Les documents de la réforme.....	44
7. Le questionnaire.....	45
8. Identification.....	49
9. Observation de classes.....	50
Conclusion.....	56
CHAPITRE III: Présentation et analyse des résultats	58
1. L'analyse des questions.....	58
2. Résultats en termes de réussite des élèves.....	64
3. Courbes de fréquences des notes des élèves.....	64

4. La notion d'équité.....	65
5. Les principes.....	65
6. La méthodologie.....	66
Conclusion Générale.....	75
Bibliographie.....	79
Annexes.....	83

Résumé :

Pendant plus d'une vingtaine d'années, les programmes scolaires étaient libellés en termes d'objectifs notionnels et méthodologiques. Depuis la mise en œuvre de la réforme de 2003, l'entrée privilégiée dans le curriculum est celle des compétences. Et si la notion de compétence, en tant qu'expression de visées de formation à la fois transversales et disciplinaires, fait l'objet d'un assez large consensus, son opérationnalisation dans les situations didactiques semble encore difficile

Cette réforme a introduit un changement d'ordre méthodologique, dans l'enseignement disciplinaire en général et des langues en particulier. Ce changement correspond au passage de la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences (APC). Rejetant les fiches pédagogiques standardisées, cette nouvelle approche devait, dès son introduction, permettre à l'enseignant une remise en question quant à son action pédagogique

Dans cette perspective, notre mémoire se veut un travail descriptif analytique qui met en lumière certains signifiés culturels que sous-entendent le manuel scolaire de la 4^{ème} année primaire via les pratiques de classe et la contribution des enseignants.

Mots clefs: apprentissage, évaluation, manuel scolaire, approche, compétence linguistique.

Summary:

For more than twenty years, school curricula were written in terms of notional and methodological objectives. Since 2003 reform was applied, the privileged entry into the curriculum is that of skills. And while the notion of competence, as an expression of both transversal and disciplinary training aims, is fairly widely accepted, its operationalization in didactical situations still seems difficult.

This reform introduced a methodological change in disciplinary education in general and languages in particular. This change corresponds to the shift from objective pedagogy to skill-based approach. Rejecting the standardized pedagogical sheets, this new approach should, as soon as it was introduced, allow teachers to question their pedagogical action. In this perspective, our dissertation is an analytic descriptive work that highlights some cultural meanings implied by the textbook of the 4th grade through class practices and the contribution of teachers.

Key words: learning, evaluation, textbook, approach, language competence.

ملخص :

لأكثر من عشرين عاما، كانت المناهج المدرسية تعتمد على الأهداف النظرية والمنهجية. ومنذ تطبيق إصلاح عام 2003، أصبح مفهوم المناهج الدراسية هو المهارات. حيث أن مفهوم هذه الأخيرة من جانب المعنى يقصد التكوين في إمتداده وسلوكياته، وأصبح موضوع إجماع واسع، و تطبيقها في حالات التعلم لا يزال صعبا.

وقد أدخل هذا الإصلاح تغييرا منهجيا في التعليم السلوكي بشكل عام واللغات على وجه الخصوص. يتطابق هذا التغيير مع التحول من أساليب التدريس الموضوعية إلى النهج القائم على المهارات، رافضا الصفحات التربوية الموحدة.

كان ينتظر من هذا الإصلاح، في بدايته أن يخلق للمعلمين تساؤلا حول ما يقومون به من إجراءات تربوية.

في هذا الإطار، تهدف مذكرتنا أن يكون العمل وصفيا تحليليا، حيث يسلط الضوء على بعض المعاني الثقافية التي يعيها الكتاب المدرسي للسنة الرابعة ابتدائي من خلال تطبيقها داخل القسم من طرف المعلم.

الكلمات الدالة: التعلم، التقييم، الكتب المدرسية، المقاربة، الكفاءة اللغوية.

Introduction et Problématique

Notre système éducatif ne satisfait pas les Algériens en général. L'école ne produit plus d'apprenants capables de rehausser le pays et le développer.

Pratiquement, à chaque rentrée scolaire, nous assistons à des débats à la limite de la correction (presse, télévision, revue) mais s'accordant tous sur un même diagnostic : le niveau de nos élèves est en baisse constante :

« Sur 1000 élèves qui entrent à l'école primaire la même année, 41 seulement obtiennent leur baccalauréat, soit environ 4% ; Sur 1000 enfants qui entrent en 1^{re} année primaire, 657 arrivent en 5^{ème} année, 550 en 1^{ère} AM, 397 en 4^{ème} AM, 150 en 1^{ère} AS et seuls 41 élèves finissent pas avoir le baccalauréat », a précisé la Ministre de l'Education Nationale. Mme Benghebrit s'appuyait sur une enquête réalisée en 2013 par la direction de l'évaluation et de la prospective de son ministère. Les 950 élèves restants (sur les 1000) font l'objet notamment de « redoublement (jusqu'à 30%), d'abandon ou d'échec scolaire », signale encore Mme Benghebrit.¹

Ces statistiques données par le premier responsable de l'éducation montrent toute l'ampleur du problème et l'urgence de trouver des solutions. Les raisons sont certes nombreuses mais nous voulons dans le cadre de ce mémoire lever le voile sur l'enseignement des langues étrangère en général et plus particulièrement sur le cas du « Français scolaire en Algérie » qui, lui aussi, ne donnerait pas satisfaction de l'avis même des principaux concernés du secteur. Pour cela, notre réflexion porte sur la pertinence de la pédagogie du projet, outil méthodologique choisi par nos décideurs et représentant le maillon fort de la nouvelle réforme de l'enseignement entamée depuis 2003. Les résultats escomptés ne seraient pas conformes aux prévisions affichées et ce, malgré des années d'application. En d'autres termes, c'est le constat amer de toute la didactique du français en Algérie qui serait remise en cause.

Pour comprendre cette situation, nous émettons deux hypothèses qui nous semblent à la base de cette situation problématique :

¹Nadir Iddir in El Watan du 21/12/2015

D'abord, l'outil méthodologique qui serait mal « utilisé » par les enseignants praticiens pour cause de mauvaise formation à la base.

Ensuite, ce serait l'outil lui-même qui ne permettrait pas d'optimiser le rendement scolaire du fait de ses exigences, notamment matérielles et humaines (effectif réduit, audiovisuel, internet..) .Ce qui voudrait dire que le système algérien n'aurait pas les moyens de sa politique linguistique.

Notre choix s'est porté sur la première hypothèse car il nous semble que la formation des enseignants serait la cause de cette baisse de niveau. En effet, nous pensons que la pédagogie du projet n'est qu'un simple outil qui, s'il est bien utilisé, pourrait donner une entière satisfaction.

Un enseignant bien formé ne peut à notre avis que réussir dans sa mission : « *Qui dit FLE dit formation des enseignants en conséquence. Comme pour l'approche par compétences, nos enseignants n'ont pas été formés à l'enseignement du FLE ni à l'université ni sur le terrain. La plupart continuent à enseigner comme on le leur a appris à l'école primaire ou au collège.* »^{2 3}

Pour confirmer cette hypothèse de travail, nous scinderons notre travail en deux grandes parties :

La première se focalisera sur le système scolaire algérien en général. C'est aussi l'occasion de réaliser une synthèse de la littérature du domaine à savoir un éclairage sur les différentes situations d'enseignement/apprentissage telles que décrites par des didacticiens en français langue étrangère.

La deuxième partie sera réservée au cadre pratique puisque nous analyserons de près un questionnaire proposé aux enseignants pour comprendre les difficultés rencontrés par les apprenants mais aussi par les enseignants eux-mêmes notamment les obstacles liés à la mise en pratique de l'approche par les compétences qui fait de la pédagogie du projet son outil de base.

² <http://Langues.Superforum.fr>:**Sellami kamel** Pourquoi le niveau de nos élèves est-il faible en français ?

Enfin, à la lumière de nos analyses, nous proposerons quelques solutions pédagogiques qui pourraient améliorer quelque peu notre « français scolaire », objet de notre mémoire de recherche.

Chapitre I
Cadre Théorique

CHAPITRE I: La pédagogie par projet dans le système algérien

Partie 1 :

1. Survol historique :

Notre cadre théorique s'appuie sur les recherches conduites en pédagogie. Cette approche s'intègre dans ce qu'on appelle de manière générale, la pédagogie par objectif .Elle représente un mouvement qui est venu pour affronter ou plutôt pour dépasser les différentes critiques dont cette pédagogie a fait l'objet.

La pédagogie active est de fait moins cadrée que la pédagogie « traditionnelle », pour laquelle on a un référentiel (programme à suivre) et des exercices calibrés pour tester les savoirs et savoir-faire. Avec les méthodes actives, l'apprenant est certes encadré, mais il est plus autonome dans sa démarche, et le travail se fait parfois en groupe. Il faut donc présenter de manière claire à l'apprenant les objectifs de la démarche et les critères d'évaluation. On parle souvent de « contrat technique et pédagogique » : ce contrat présente les attentes techniques — au sens large, et selon la matière enseignée : compétences qui devront être mises en œuvre, volume du travail à fournir, résultat final attendu — et pédagogiques — évaluation de ce qui a été appris et de la démarche de l'apprenant, que la solution au problème soit « bonne » ou pas.

Le contrat peut concerner la globalité des études : l'apprenant s'engage à mettre en œuvre des moyens pour mener sa scolarité. Il peut aussi concerner un projet particulier.

Dans le cas d'un projet de groupe, le contrat peut définir la répartition des tâches techniques entre les apprenants ; cela permet à l'enseignant d'équilibrer la difficulté technique. On peut ainsi avoir un contrat collectif et un contrat individuel.

2. Situation d'enseignement /apprentissage :

2.1 Selon Perrenoud :

Nous n'allons pas nous attarder sur les différentes définitions que les spécialistes ont données à un objectif pédagogique .Nous allons nous contenter de dire qu'un objectif pédagogique représente tout changement qu'un enseignant arrive à – ou doit- opérer au niveau de l'apprenant ou alors un objectif est un comportement souhaité qu'on vise à réaliser chez l'apprenant. Ce comportement ne peut s'opérer qu'avec l'activité de l'enseignant et de l'apprenant.

Il faut souligner que ce comportement doit être observable, mesurable et évaluable. (Perrenoud, Ph.2004)⁴.

2.2 Selon Romainville :

Ainsi, un objectif comme : l'élève doit être capable de comprendre les idées des autres, ou : l'élève doit être capable d'exprimer ses idées d'une manière claire, sont des objectifs difficiles à atteindre, car ils ne sont pas claires et difficilement évaluable, pour la simple raison que l'activité verbe « comprendre » est un verbe qui exprime une activité inobservable donc, donc in évaluable. (Romainville et all.2001)

⁴ -Philippe Perrenoud « Evaluer les compétences » paru dans la revue « L'Éducateur » « la note en plein évaluation », mars 2004.

2.3 Selon Boutin :

Le courant de l'approche par compétence, du moins dans sa version initiale, est issu du taylorisme et de l'organisation du travail, en somme du monde de l'industrie. Il a envahi d'abord le système scolaire américain dès la fin des années 1960 et s'est vu un moment mise en opposition à l'approche centrée sur la personne dont Maslow et Rogers ont été les chefs de file. Assez rapidement, l'approche par compétence s'est imposée dans le monde dans le monde de l'éducation d'abord aux Etats- unis, en Australie et ensuite en Europe.

Le Royaume- uni, la Suisse et la Belgique ont été parmi les premiers pays à vouloir repenser leurs systèmes éducatifs selon cette approche. (Boutin ,2000)⁵.

Contrairement à ce qui s'est produit dans le domaine de l'industrie, celui de l'éducation a établi des liens très étroits avec le constructivisme et plus encore avec le socioconstructivisme. (Boutin, 2000)⁶

3. L'ambivalence du système scolaire :

3.1 Selon Tardif :

Les novateurs opposent facilement l'école traditionnelle à l'école nouvelle. Certains parlent même de virage à cent quatre-vingt degré (Tardif, 1999)⁷.

⁵ - Romainville et all. «L'école démocratique » no 7 septembre 2001.

⁶ - BOUTIN, G. ; JULIEN, L. 2000. L'obsession des compétences, son impact sur l'éducation et la formation des enseignants, Montréal, Éditions Nouvelles.

Rappelons pour mémoire que le constructivisme, dont le chef de file fut Piaget (1896-1980), désigne une école de pensée selon laquelle le sujet construit ses connaissances et assume son processus d'apprentissage : il est le « créateur » de ses connaissances. Le socioconstructivisme, inspiré des travaux de Vygotski (1896-1934), est considéré comme une branche du courant précédent : l'élève crée ses connaissances en interaction avec ses pairs. La conception du psychisme humain est, selon cet auteur, largement influencée par l'environnement social

Ce psychologue américain (1890-1984) a exercé une influence considérable dans le domaine de l'éducation : enseignement programmé, enseignement par objectifs, pédagogie de la maîtrise, etc. La notion de compétences attendues se situe dans le prolongement de sa pensée.

⁷ -Avant de mettre la dernière main à ce texte, nous apprenions qu'une enquête récente indique que deux enseignants sur trois sont préoccupés par l'application de la présente réforme

Leurs discours fait états des limites et des lacunes de l'école dites « traditionnelle » et ne voit dans l'école dis nouvelle que des avantages.

C'est ainsi que, lors des séances de formation données aux enseignants, les formateurs recourent à des tableaux comparatifs dans lesquels sont mis en évidence les défauts et les qualités indiscutables de celle- ci.

3.2 Selon Gauthier :

Cette façon de faire rappelle les procédés utilisés par les tenants de l'école nouvelle au début du xx siècle.

On retrouve aujourd'hui le même discours comme le note Gauthier (2001, p.3)⁸, « Tout se passe comme si on réduisait toute forme de transmission du savoir à une caricature assimilée à une pédagogie traditionnelle de type magistral ».

L'enseignant est vu comme un « transmetteur de connaissance » dans le cas de l'école traditionnelle, alors qu'il est considéré comme un « accompagnateur » et un « passeur » dans le cas de l'école nouvelle.

Dans le premier cas, « il enseigne », dans le second « il permet à l'élève d'apprendre ».

Cette manière réductrice de considérer l'enseignement a conduit plusieurs enseignants à penser que ce qu'ils faisaient dans le cadre de l'école courante était entièrement ou presque à rejeter ,que leurs efforts pour adapter leurs pratiques aux progrès de la pédagogie et de la technologie n'étaient pas reconnus .c'est ce qui explique ,en partie du moins leur appréhension et leur inquiétude envers la réforme en cours- qu'il ne faudrait pas confondre avec un refus de changement et de modernisation de l'école.

· TARDIF, J. 1999. « On va à l'école pour acquérir un pouvoir de compréhension et d'action », Entrevue, Vie pédagogique, n° 11, avril-mai,

⁸ -GAUTHIER, C. et coll. 2001. « Du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage ou les dangers d'une dérive », Formation et profession, vol. 7, n° 2.

Partie 2 : La réforme du système scolaire algérien

1. L'école et ses compétences :

L'école développe à coup sûr une compétence :

Elle prépare ses meilleurs élèves à mobiliser des savoirs en situation d'exercice scolaire ou d'examens, c'est à dire dans un type particulier de contexte. Et il se peut que cela suffise à la plupart des acteurs : les enseignants ont couvert leur programme, les élèves ont obtenu le droit de poursuivre leurs études. La question est de savoir ce qu'il en restera plus tard, hors de la vie scolaire. Mais ce n'est pas nécessairement une question cruciale dans la vie des maîtres et des élèves. L'école ne tient guère à l'affronter.

Prendre conscience des limites du transfert des apprentissages scolaires, reconnaître que les élèves qui réussissent en classe n'est pas nécessairement capable de mobiliser les mêmes savoirs dans d'autres situations, des implications considérables en matière du contrat pédagogique, de transposition didactique, de travail scolaire, de gestion de classe, mais aussi, sans doute, de coopération professionnelle, de fonctionnement des établissements, de rôle de l'autorité scolaire. (Perrenoud, 1994)⁹.

1.1 Définition de compétence

Le concept de « compétence » est utilisé dans différentes acceptions et différents contextes. Dans le dictionnaire Trésor de la Langue Française, dans sa version informatisée, plusieurs entrées lui sont réservées. On parle de compétences d'un tribunal (jargon juridique), ou simplement des connaissances de quelqu'un dans un domaine donné. En pédagogie, on parle de « compétence » pour désigner « la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes » (Scallon, 2007 : 102).

⁹ -Perrenoud, Ph. (1994 a) Métier d'élève et sens du travail scolaire, Paris, ESF.

-Perrenoud, Ph. (1994 b) La formation des enseignants entre théorie et pratique, Paris, L'Harmattan

Il s'agit de la capacité de réinvestir ses acquis afin de réaliser une ou plusieurs tâches données. Les acquis que l'apprenant doit réinvestir sont définis en termes de savoir, savoir-faire et savoir-être.

1.1.1 Distinction entre la compétence et la performance

Comme nous l'avons vu, la compétence est l'articulation d'un ensemble de connaissances, de savoirs et de capacités. Ces éléments, non observables, se distinguent de la performance qui est un résultat ou un ensemble de résultats observables. Scallon (2007 : 105) précise que « la compétence est une capacité, une potentialité (non observable) ou encore une caractéristique permanente des individus. Un individu est compétent même s'il est momentanément inactif.

La compétence se distingue donc de la notion de performance, qui en est la manifestation concrète ».

1.2 Types de compétences

Dans un essai de classification, Scallon (2007 : 106) parle de « compétences produits (terminales) - compétences processus ». Le guide de programmes et document d'accompagnement de la langue française du cycle primaire en Algérie (2011), lui, parle de « compétences disciplinaires – compétences transversales ». Les appellations sont diverses mais renvoient au même principe : les deux types de compétences sont complémentaires et se construisent en parfaite harmonie.

1.2.1 Compétence disciplinaire

Au cycle primaire en Algérie, les compétences disciplinaires sont décrites en compétences de fin d'année. Elles sont aussi appelées « compétences terminales » par un certain nombre de spécialistes et se rapportent aux quatre « aptitudes » : écouter, parler, lire et écrire. Chacune

des compétences est démultipliée en composantes qui sont décomposées à leur tour en objectifs spécifiques.

1.2.2 Les compétences transversales

Comme leur nom l'indique, elles ont des caractéristiques générales. Pour Maradan (2005 : 94) ces compétences « relèvent du « apprendre à apprendre » ». Ne se limitant pas à un domaine précis, ces compétences peuvent être qualifiées de compétences interdisciplinaires. La réforme éducative algérienne met en avant ces compétences et signale que les compétences disciplinaires ne peuvent satisfaire à elles seules l'ensemble des habilités requises pour atteindre l'objectif fixé par l'Etat algérien. « Ainsi l'élève sera amené à acquérir des compétences disciplinaires mais aussi à développer des compétences à travers **l'ensemble des disciplines** »

- Ordre communicationnel

- Ordre intellectuel

- Ordre méthodologique

- Ordre socio-affectif.

2. l'évaluation dans le cadre de la nouvelle réforme :

L'évaluation est traditionnellement associée, dans l'école à la fabrication de hiérarchie d'excellence.

Les élèves sont comparés, puis classés en vertu, d'une norme d'excellence, définie dans l'absolu ou incarnée par l'enseignant et les meilleurs élèves (Allal, L .1983)¹⁰. Le plus souvent, ces deux références sont mêlées avec une dominante : dans l'élaboration des barèmes, alors que certains professeurs partent d'exigences préétablis, d'autres construisent leur barèmes, en fonction de la distribution des résultats, sans aller toutefois jusqu'à mettre

¹⁰ -Allal, L. (1983) Évaluation formative : entre l'intuition et l'instrumentation, Mesure et évaluation en éducation, vol. 6, n° 5, pp. 37-57.

systématiquement la meilleure note possible à la « moins mauvaise » copie. (Allal, L.1984)¹¹.

En cours d'année scolaire, les travaux de contrôle, les épreuves de routine, les interrogations orales, la notation de travaux personnels et de dossiers fabriquent de " petites " hiérarchies d'excellence, dont aucune n'est décisive, mais dont l'accumulation et le cumul préfigurent la hiérarchie finale :

- Soit parce qu'elle se fonde largement sur les résultats obtenus en cours d'année, lorsque l'évaluation continue n'est pas redoublée par des épreuves standardisées ou des examens ;
- Soit parce que l'évaluation en cours d'année fonctionne comme un entraînement à l'examen (Merle, 1996)¹².

Cette anticipation joue un rôle majeur dans le contrat didactique qui se noue entre l'enseignant et ses élèves, comme dans les relations entre la famille et l'école.

Comme l'a montré Chevallard (1986 a)¹³ pour les professeurs de mathématiques du secondaire, les notes participent d'un marchandage entre l'enseignant et ses élèves, ou du moins d'un arrangement. Elles permettent au premier de faire travailler les seconds, d'obtenir leur application, leur silence, leur concentration, leur docilité en vue de l'objectif suprême : réussir l'année. La note est un message qui ne dit pas d'abord à l'élève ce qu'il sait, mais ce qui risque de lui arriver " s'il continue comme ça " jusqu'à la fin de l'année. Message rassurant pour les uns, inquiétant pour les autres, qui vise aussi les parents, avec la demande implicite ou explicite d'intervenir " avant qu'il ne soit trop tard ".

L'évaluation a pour fonction, lorsqu'elle s'adresse à la famille, de prévenir, au double sens d'empêcher et d'avertir. Elle met en garde contre

¹¹ -Allal, L. (1984) Vers une implication de l'élève dans le processus d'évaluation formative, *Éducateur*, n° 3, pp. 22-26.

¹² -Merle, P. (1996) L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral, Paris, PUF.

¹³ -Chevallard, Y. (1986 a) Vers une analyse didactique des faits d'évaluation, in De Ketele, J.-M. (dir) L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?, Bruxelles, De Boeck, pp. 31-59.

l'échec qui se profile ou, au contraire, elle rassure, en ajoutant " Pourvu que ça dure ! ". Lorsque les jeux sont presque faits, elle prépare les esprits au pire ; une décision de redoublement ou de non-admission dans une filière exigeante ne fait en général que confirmer les pronostics défavorables communiqués, bien avant, à l'élève et à sa famille.(Chevallard, Y. 1986 b)¹⁴.

Comme les petits ruisseaux font de grandes rivières, les petites hiérarchies se combinent pour former des hiérarchies globales, dans chaque discipline scolaire, puis sur l'ensemble du programme, pour un trimestre, pour une année scolaire, pour l'ensemble d'un cycle d'études enfin. Se référant à des formes et à des normes d'excellence fort diverses, ces hiérarchies ont en commun de renseigner davantage sur la position d'un élève dans un groupe ou sur sa distance relative à la norme d'excellence que sur le contenu de ses connaissances et compétences.

Elles disent surtout si l'élève est " meilleur ou pire " que ses condisciples.

L'existence même d'une échelle à utiliser crée de la hiérarchie, parfois à partir de peu de choses. Amigues et Zerbato -Poudou (1996)¹⁵ rappellent cette expérience simple : on donne un lot de copies hétérogènes à corriger à un ensemble de professeurs, chacun établit une distribution en cloche, approximation de la fameuse courbe de Gauss. On enlève alors toutes les copies situées dans la partie médiane de la distribution et on donne les copies restantes à d'autres correcteurs. On pourrait logiquement s'attendre à une distribution bimodale. Il n'est rien, chaque évaluateur recrée une distribution " normale ".

On obtient le même résultat si l'on ne conserve que la moitié inférieure ou supérieure d'un premier lot. Les notateurs créent des écarts qui tiennent davantage à l'échelle et au principe du classement qu'aux écarts significatifs entre les connaissances ou les compétences des uns et des autres.

¹⁴ -Chevallard, Y. (1986 b) Les programmes et la transposition didactique. Illusions, contraintes et possibles, Bulletin de l'A.M.P.E.P., n° 352, février, pp. 32-50.

¹⁵ -Amigues, R. et Zerbato-Poudou, M.-Th. (1996) Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation, Paris, Dunod.

À l'intérieur du système scolaire, la certification est surtout un mode de régulation de la division verticale du travail pédagogique. Ce qu'on certifie au professeur reprenant les élèves issus du niveau ou du cycle précédent, c'est qu'il pourra travailler comme d'habitude (Perrenoud, PH.1982)¹⁶. Ce que cela recouvre n'est pas tout à fait indépendant du programme et d'acquis minimaux. Cela peut varier beaucoup d'un établissement à l'autre, en fonction du niveau effectif des élèves et de l'attitude du corps enseignant.

Dans tous les cas, l'évaluation n'est pas une fin en soi. C'est un rouage dans le fonctionnement didactique et, plus globalement, dans la sélection et l'orientation scolaires. Elle sert à la fois à contrôler le travail des élèves et à gérer les flux. (Perrenoud, Ph.1985 a)¹⁷.

2.1 Evaluation des ressources et évaluation des compétences

Dans le cadre de l'approche par compétences, l'évaluation des apprentissages tient compte de deux catégories d'apprentissage : les ressources et les compétences.

La première catégorie fait l'objet d'une évaluation mettant l'accent sur les savoirs, les savoir-faire et savoir-être développés quotidiennement en salle de classe afin de déterminer ce qui est acquis ou non.

L'évaluation des compétences amène l'apprenant à sélectionner, parmi toutes les ressources qu'il a développées tout au long de son apprentissage, les ressources nécessaires pour résoudre une situation complexe qui lui est proposée.

Afin d'évaluer le degré d'adéquation entre ce qui est produit par l'apprenant et le produit idéal attendu, l'évaluateur doit recourir aux critères d'évaluation. Selon Roegiers (2010 : 85) « dans le cadre de l'évaluation des

¹⁶ -Perrenoud, Ph. (1982) L'évaluation est-elle créatrice des inégalités de réussite scolaire ?, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 17.

¹⁷ -Perrenoud, Ph. (1985 a) La place d'une sociologie de l'évaluation dans l'explication de l'échec scolaire et des inégalités devant l'école, Revue européenne de sciences sociales, n° 70, pp. 165-186

acquis des élèves à travers des situations complexes, le critère – dans le sens de critère de correction - sera essentiellement pris dans le sens du modèle de l'évaluation des tâches ».

Avant d'approfondir cette question de critères d'évaluation, nous ouvrons une parenthèse afin d'explicitier le concept de « tâche » tel qu'il est défini et appréhendé par le système éducatif algérien.

2.2 La tâche :

Dans le cadre de l'approche par compétences telle qu'elle est pratiquée dans le système éducatif algérien, le concept de tâche renvoie à la réalisation collective ou individuelle d'un projet final. Ce projet correspond à un « travail précis défini par une consigne à exécuter, un support matériel et un but à atteindre » (Document d'accompagnement du programme de français de la 3^e et 4^e année primaire, 2011: 45). Cette vision du concept de la tâche correspond à celle prônée par Puren (2010) qui note que :

« L'idée fondamentale est de faire réaliser par les apprenants une action qui ait un sens pour leur collectivité et/ou pour la société extérieure. Organiser une sortie commune, rédiger un livret à l'intention des futurs élèves de l'école, organiser un voyage en commun.

Mais ça peut être très ponctuel et adapté à la première heure de classe avec des débutants (...) rédiger et accrocher des affiches avec la liste des élèves, et les mots-clés de la classe » (cité par Dejean, 2013: 7).

Cette appréhension de la notion « tâche » se distingue de celle décrite par le CECR: « Ces tâches « cibles » ou de « répétition » ou « proches de la vie réelle » sont choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe, que ce soit dans les domaines personnels ou publics ou en relation à des besoins plus particulièrement professionnels ou éducationnels »

(CECRL, 2001 : 121).

2.3 Les critères d'évaluation

Un critère d'évaluation, appelé aussi critère de correction ou critère minimal, est défini comme « une qualité, un point de vue selon lequel on se place pour évaluer une performance de l'étudiant et prendre une décision fondée à son propos » (Roegiers, 2012: 254). Que ce soit pour l'évaluation des projets-tâches ou des situations problèmes (dans les deux cas on s'intéresse aux compétences), les critères d'évaluation sont nécessaires pour une évaluation objective. En effet, ces critères permettent à l'enseignant de déterminer avec précision le seuil minimum à partir duquel on se prononce sur l'adéquation entre le produit de l'apprenant et ce qu'on attend de lui. Par exemple, une affiche publicitaire réalisée par un apprenant de la quatrième année primaire est satisfaisante si elle répond aux critères de réussite suivants:

L'affiche est visible de loin, elle accroche l'attention, elle apporte un maximum d'informations, les informations occupent un minimum de place...

2.4 Les indicateurs de réussite

Pour évaluer le degré d'atteinte des critères, ceux-ci doivent être étayés par des indicateurs de réussite. Dans ce sens, selon Banniol et Genthon (1989) l'indicateur est placé « au service du critère » (cité par Figari, 1994 : 110).

Comme leur nom les définit, ces indicateurs ne se contentent pas de signaler les lacunes et les erreurs commises. Leur fonction consiste à valoriser également ce qui est réussi. Pour plus de clarté, nous revenons à l'exemple de l'affiche publicitaire et nous prenons le premier critère afin d'étayer le principe « critère indicateur ».

- Critère : L'affiche doit être visible de loin
- Indicateurs : 1- Textes écrits en gros caractères.
- 2- Illustrations assez grandes : photos, dessins...

2.4.1 Communication des critères d'évaluation aux apprenants

« Faut-il communiquer les critères aux élèves ? ». A cette question « la réponse est positive, bien entendu, sans aucune restriction » (Roegiers, 2005 : 116). En effet, la communication des critères s'avère nécessaire et présente plusieurs avantages. Tout d'abord, elle permet à l'apprenant de bien avoir en tête les objectifs qu'il doit atteindre, de bien s'organiser (temps, lieux...) et de bien choisir les outils à mettre en œuvre pour la réalisation de son travail. Cette pratique favorise, ensuite, l'autonomie des apprentissages dans la mesure où ces critères constituent la base de toute grille d'auto-évaluation. Ayant ces critères en tête, l'apprenant se remet en question, prend conscience de ses erreurs et les corrige.

2.5 Evaluation formative-évaluation certificative

L'approche par compétence insiste sur le caractère intégratif de l'évaluation. Celle-ci ne doit plus être considérée comme une pratique isolée et dissociée du processus d'enseignement apprentissage.

Au contraire, elle est omniprésente et l'accompagne dans toutes ses étapes.

L'analyse des documents d'accompagnement du programme de français révèle deux fonctions capitales de l'évaluation. Dans un premiers temps, elle est un outil permettant la prise en compte des différences entre les apprenants, l'exploitation des erreurs, et la régulation des lacunes : on

parle d'évaluation formative. La deuxième fonction est relative à la certification des compétences : on parle d'évaluation certificative.

Globalement, dans le cadre de cette approche, l'accent n'est plus mis sur l'aspect quantitatif de l'évaluation. On ne se contente plus de mettre une note chiffrée, l'évaluation doit d'abord être qualitative.

2.5.1 L'évaluation formative

Landsheere (1976) définit l'évaluation formative comme une fonction qui a pour but de « reconnaître où et en quoi un élève éprouve une difficulté et de l'en informer. Cette évaluation ne se traduit pas en note et encore moins en scores. Il s'agit d'un feed-back pour l'élève et pour le maître. En raison de sa nature diagnostique, l'évaluation formative appelle l'action corrective sans laquelle il n'existe d'ailleurs pas de véritable enseignement » (cité par Meyer, 1995: 21). Cette définition met l'accent sur trois caractéristiques fondamentales de l'évaluation formative. Le premier caractère de cette fonction réside dans son aspect informatif. Hadji (1999 :17) note que « pour rendre l'évaluation vraiment utile en situation pédagogique, on considère en effet tout d'abord que l'évaluation formative est une évaluation informative ». Le deuxième caractère concerne les deux principaux acteurs intervenant dans cette pratique, à savoir l'enseignant et l'apprenant. Ce dernier se situe par rapport aux objectifs fixés au départ, prend conscience de ses lacunes et les corrige. L'apprenant n'est pas le seul à être visé dans le cadre de l'évaluation formative, cette évaluation permet aussi à l'enseignant d'avoir une vision plus approfondie sur son travail et pourra donc réguler ses pratiques pédagogiques. Ceci nous amène à la troisième caractéristique qui repose sur la fonction correctrice de l'évaluation que nous venons d'évoquer. Actuellement, on parle de la régulation pour indiquer cette fonction qui a

pour but de permettre aux deux acteurs de remédier à leurs lacunes avant qu'elles ne s'accumulent et conduisent à l'échec scolaire.

Hadji (1999 : 17) souligne qu' « une évaluation qui n'est pas suivie par une modification des pratiques a peu de chances d'être formative ».

2.5.2 Evaluation certificative "bilan de compétences"

L'évaluation certificative intervient à la fin d'une formation (fin de cycle, fin d'année, fin de semestre/trimestre...). Cette évaluation a un caractère quantitatif qui se traduit très souvent par l'attribution de note finale qui décide le passage au niveau supérieur, la délivrance d'un diplôme ou un certificat attestant les capacités observées (à titre d'exemple, nous citons le Test de Connaissance de Français -TCF-, le Diplôme d'Etudes en Langue Française –DELF et le Diplôme Approfondi de Langue Française -DALF-). Dans le vocabulaire éducatif, on a tendance à utiliser les termes « certificative » et « sommative » pour parler de la même fonction. Les deux termes renvoient à une forme qui consiste à vérifier, à la fin du cursus scolaire, l'atteinte des objectifs fixés au départ en procédant à un bilan des acquisitions ou à ce qu'on appelle aujourd'hui « bilan de compétences ». Toutefois, deux aspects distinguent ces deux formes :

- L'évaluation certificative vise à attribuer un certificat de formation. « Il s'agit d'un document écrit reconnu légitimement par une instance officielle, et statuant nominalement qu'un individu a présenté et réussi tout ou une partie de cet examen. Le document indique généralement le niveau obtenu. »(Cuq, 2003 : 41).

- L'évaluation certificative est considérée comme « un dernier jugement » qui caractérise catégoriquement la réussite ou l'échec de l'apprenant.

3. les difficultés et les objectifs de la nouvelle réforme :

Selon Chiara curonici¹⁸ et Patricia Mc culloch¹⁹ l'approche systémique en milieu scolaire se fonde sur les principes suivants :

- un problème qui se manifeste à l'école est par définition en interaction avec ce contexte-là
- il est par conséquent toujours pertinent de le prendre en compte là où il se manifeste
- l'école, de par sa complexité, est un lieu riche en ressources pour atténuer ou résoudre les difficultés qui s'y présentent.

En prenant comme référents théoriques la théorie des systèmes, les théories de la communication et le courant constructiviste, il est possible de développer des compétences permettant de comprendre les difficultés scolaires (troubles du comportement individuel ou de groupe, troubles des apprentissages) en termes contextuels et interactionnels, et de chercher des solutions dans le cadre de l'école en lien étroit avec les personnes qui en font partie, tout en différenciant clairement cette pratique de ce qui relève du champ thérapeutique.

Le rôle de l'intervenant extérieur consiste non pas à confirmer la pathologie exprimée par un individu (l'enfant la plupart du temps), mais à remobiliser les compétences et les ressources des personnes appartenant au système dans lequel ces difficultés se manifestent.

Ceci implique, de la part de l'intervenant, de ne pas déposséder l'enseignant de ses prérogatives et de le confirmer, ainsi que ses élèves, dans leur part active dans la résolution des problèmes. L'enseignant, en tant que personne en interaction directe avec l'enfant (ou les enfants) en difficulté, est le pilier sur lequel se fonde le travail d'analyse et de recherche de solutions.

¹⁸ -Chiara Curonici ; Psychologue FSP, formée à la thérapie familiale et psychologue formatrice au Service Médico-Pédagogique de Genève.

¹⁹ - Patricia McCulloch; Psychologue systémicienne, thérapeute de famille EFTA, formatrice indépendante.

Les objectifs de la formation sont de développer chez les participants des compétences utiles pour :

- comprendre la dimension interactionnelle et contextuelle scolaire des troubles manifestés par les élèves à l'école
- collaborer avec des enseignants, inspecteurs et directeurs d'école dans le but d'atténuer et / ou de résoudre les difficultés scolaires dans le contexte où elles se manifestent (problèmes individuels, de groupe, d'enfants ou d'adolescents).

Les professionnels appelés à collaborer avec les enseignants (psychologues, psychiatres, médecins, logopédistes, psychomotriciens, assistants sociaux, ...) sont habituellement formés à identifier et à traiter dans une relation thérapeutique la pathologie de l'enfant et / ou de la famille. Nous proposons dans cette formation de développer et d'approfondir des méthodes d'analyse et d'intervention qui permettent d'éviter des écueils comme une pratique de soins à l'école, ou des impasses liées à l'inadéquation des instruments thérapeutiques pour résoudre à eux seuls les difficultés scolaires des enfants.

Sur le plan pratique, cette formation vise à amener les participants à :

- prendre conscience de leurs représentations et de ce qui sous-tend leurs interventions "autour" des enfants signalés pour des difficultés scolaires, et en particulier leurs modes de collaboration avec l'école: la place que l'on attribue à l'enfant, à la famille, à l'intervenant, à l'école dans l'apparition, le maintien et la résolution des difficultés scolaires,
- acquérir une lecture systémique des difficultés scolaires (par opposition à une lecture individuelle ou familialiste) en se référant aux notions de base de la théorie des systèmes, des théories de la communication et du constructivisme,
- étudier les différents types de difficultés qui se manifestent à l'école: troubles des apprentissages, troubles du comportement; problèmes "individuels", problèmes de groupe, relations famille-école,

- apprendre une méthode de travail avec l'enseignant et une méthode d'analyse des difficultés scolaires débouchant sur de nouvelles stratégies d'intervention,
- apprendre à créer un contexte de collaboration avec les enseignants,
- développer leurs propres styles professionnels en identifiant et en s'appuyant sur leurs sensibilités et leurs ressources personnelles.

4. Méthode du travail :

- Mise en évidence des ressources et des sensibilités activées dans le contexte professionnel de chacun,
- Enseignement théorico-clinique, en grand groupe : exposés théoriques, analyse de situations amenées par les formatrices, présentation de situations par les participants et analyse,
- Application / expérimentation des méthodes d'analyse et d'intervention dans les différents contextes de travail,
- Supervisions en petits groupes de 7 - 8 personnes : les participants présentent à tour de rôle une situation clinique,
- Lectures personnelles,
- Rédaction d'un travail écrit de fin de formation: analyse d'une situation, élaboration d'un projet d'intervention dans un contexte scolaire particulier, synthèse de lectures sur un thème, etc.
- La participation d'intervenants extérieurs en fonction des problématiques traitées (et des contextes particuliers des participants) est possible.

5. L'impact de l'approche par compétence :

Ce texte s'introduit par : " L'approche par compétence amène le personnel enseignant à travailler sur des situations-problèmes dans le cadre d'une pédagogie du projet, en même temps qu'elle demande aux élèves d'être actifs et engagés dans leurs apprentissages."

Viennent ensuite les implications pour le métier d'enseignant :

- travailler par situations-problèmes qui place " l'apprenant devant une série de décisions à prendre pour atteindre un objectif qu'il a lui-même choisi ou qu'on lui a proposé, voire assigné." ;
- il ne s'agit pas de tout imaginer mais d'aller puiser dans des banques de matériaux existants : cela implique que des moyens soient alloués pour développer ces banques de matériaux en collaboration avec les enseignants les plus avancés ;
- Pour être significatives et mobilisatrices, les situations problèmes doivent être négociées avec les apprenants : "L'approche par compétences rejoint donc les pédagogies du projet, ...les pédagogies coopératives, qui tiennent sur l'interaction et l'évaluation.
- L'interdépendance entre acteurs pour des facteurs favorables aux apprentissages de haut niveau." ;
- Une planification souple tenant compte du niveau et de l'implication des apprenants, des projets de la dynamique des groupes, etc. : "C'est bien d'aventures intellectuelles qu'il est question, d'entreprises dont nul ne connaît d'avance l'issue, que nul, même pas le professeur, n'a jamais vécu exactement dans les mêmes termes." ;
- Une évaluation adaptée : "Une évaluation à travers des situations-problèmes ne peut être que l'observation individualisée d'une conduite complexe, orientée par un projet." ;

- Un moindre cloisonnement disciplinaire : "Il faut un ou plusieurs ancrages disciplinaires et une forte réflexion épistémologique pour conduire des projets d'action sans s'écarter du projet de formation qui donne son sens à l'école."
- Renversement de la place des savoirs : " Une approche par compétences change la place des savoirs dans l'enseignement. Plutôt que d'occuper tout le terrain, ils deviennent des ressources pour résoudre des problèmes."(Perrenoud, Ph.1995)²⁰.

Et pour l'apprenant, qu'est-ce que cette approche par compétence implique :

- engagement : plus d'implication dans la tâche ;
- transparence : "Le travail scolaire traditionnel encourage à ne présenter que des résultats, alors que l'approche par compétences rend visibles les processus, les rythmes et les façons de penser et d'agir." ;
- coopération : "Pour certains élèves, cela représente une rupture avec leur façon de vivre l'école et peut-être de se protéger des autres."
- ténacité : "Dans une démarche de projet, l'investissement est à plus long terme" ;
- responsabilité : "L'élève prend donc des responsabilités nouvelles vis-à-vis de tiers."(Perrenoud, Ph)²¹.

²⁰ -Perrenoud, Ph. (1995) [Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève](#), Pédagogie collégiale (Québec), Vol. 9, n° 2, décembre, pp. 6-10.

²¹ -Textes sur la construction de compétences et le transfert de connaissances - Extrait thématique des publications de Philippe Perrenoud, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, Publications du Laboratoire Innovation-Formation-Éducation, Chantiers et enjeux de l'innovation -1.6 Construire des compétences en formation

L'auteur conclut sur les stratégies de changement à adopter pour prendre en compte les inévitables résistances générées par de telles transformations. Il reprend notamment les idées suivantes :

- On ne change pas très vite, il faut prendre le temps nécessaire au changement des attitudes, des représentations, des pratiques.
- On ne change pas tout seul, il faut entrer dans une démarche collective.
- On ne change pas sans ambivalences, ni conflits.
- On ne change pas dans la peur ou la souffrance, pas plus que dans l'indifférence."

Exemple :

- L'impact de l'introduction de l'apprentissage actif dans un dispositif de formation. Il ne s'agit pas à proprement parlé de l'approche par compétences bien qu'il y ait la volonté de développer certaines compétences "transversales", "non techniques". Cependant, l'auteur montre les raisons du changement, le processus et ce qui a été changé en introduisant l'apprentissage par problème et par projet dans la formation : MILGROM E. (2002). Construire une formation d'ingénieurs : le rôle de l'apprentissage actif. Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Louvain-La-Neuve, Dans ce texte, Philippe Perrenoud²² tente de " comprendre pourquoi, alors qu'ils valorisent fortement la formation des compétences, les systèmes éducatifs ont tant de mal à " passer à l'acte ", pourquoi ils restent aussi investis dans la transmission de savoirs détachés des pratiques qui leur donnent du sens et de l'efficacité ". Il développe 5 hypothèses :

²² -Perrenoud Ph. (1995) Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

- définir des objectifs d'enseignement en termes de compétences est difficile : "l'école continue à penser les apprentissages en termes de savoirs parce que c'est ce qu'elle maîtrise le mieux" ;
- le métier d'enseignant se modifie, demande d'autres compétences que la capacité discursive liée à la transmission d'un contenu : "La formation de compétences exige à l'évidence des compétences, la transmission des savoirs paraît n'exiger que des savoirs" ;
- évaluer des compétences est plus coûteux en temps, espace et inventivité et plus dangereuse (plus sujette à la subjectivité) que l'évaluation de savoirs ;
- les savoirs ont encore une plus grande légitimité sociale : "Les savoirs ont des porte-parole autorisés" ;
- le poids des savoirs est renforcé par la didactique des disciplines.

P. Perrenoud donne quelques pistes pour réduire l'écart entre les intentions déclarées et les pratiques :

- Réorienter la formation des enseignants vers la formation de compétences;
- Donner les conditions organisationnelles et structurelles pour pouvoir travailler et évaluer les compétences ;
- Revoir les dispositifs d'évaluation pour dépasser l'évaluation des connaissances ;
- Réaliser un travail sur les représentations sociales des connaissances, des compétences et de leurs relations.

Après ce survol historique concernant la pédagogie par projet, nous consacrons le deuxième chapitre à la contextualisation de notre mémoire, à savoir la situation de l'enseignant /apprenant dans le système scolaire algérien.

Chapitre II
Cadre
Méthodologique

CHAPITRE II :

1. Introduction

Dans cette deuxième partie, nous allons décrire le protocole expérimental qui est, à notre avis, susceptible de répondre à notre problématique. Nous allons par la suite expliciter les circonstances dans lesquelles nous avons travaillé, à savoir :

- la description de l'école et les classes où nous avons recueilli notre corpus ;
- le choix du temps imparti ;
- la description de la population concernée ;

En guise de conclusion, nous décrirons, étape par étape, le déroulement du recueil de données. Mais auparavant, il nous a fallu préciser les hypothèses émises qui ont sous-tendu ce présent travail.

Partie 1 : cadre méthodologique

1. Hypothèses et contexte général de la recherche

La conception du manuel s'est réalisée à partir du nouveau programme de français pour la quatrième année primaire fondée sur une théorie de l'apprentissage qu'est le constructivisme.

Les contenus du manuel s'appuient sur l'approche communicative et place ainsi l'apprenant au centre de son apprentissage.

Les activités choisies favorisent l'autonomie de l'apprenant. Il doit « apprendre à apprendre », c'est-à-dire qu'il va apprendre à communiquer en réalisant des actes de parole qui lui permettront d'agir dans la classe et hors de la classe.

Par l'approche communicative, on s'intéresse à l'acquisition des compétences qui vont se développer au fur et à mesure que les savoirs et les savoir-faire sont mis en place. Ainsi, des compétences de lecture et d'écriture vont enrichir l'apprentissage de la langue à partir d'activités qui répondent aux besoins des apprenants, dans une situation de communication donnée.

C'est pourquoi notre préoccupation première s'est fixée sur l'apprenant qui doit (re)construire les connaissances qu'il a intégrées progressivement par une démarche personnelle et active. Les savoirs de l'apprenant sont associés à des savoir-faire repris par les rubriques du manuel : « Je lis » ; « j'écris » ; « j'apprends » ; « je retiens »... pour qu'il s'approprie la langue.

C'est en fonction d'un profil d'entrée (qui recense les acquis des élèves) et en tenant compte d'un profil de sortie que sera précisé de quoi l'apprenant sera capable de dire, de lire et d'écrire en français.

1.1 Approche par les compétences.

L'approche par les compétences préconisée par les orientations officielles, est appliquée aux nouveaux programmes de français. Il est donc attendu de l'enseignant qu'il fixe des objectifs pédagogiques afin que les notions acquises par les apprenants soient réinvesties dans d'autres situations de communication ; exemple, l'apprenant apprend ce qu'est un vers, une rime, une strophe... pour écrire de manière autonome un petit poème.

En fonction d'objectifs précis, des situations d'intégration permettront à l'apprenant de mobiliser ses savoirs et de les rendre plus opérationnels.

Ainsi, les articulateurs logiques dans un récit ne seront pas présentés de manière isolée mais leur utilisation par l'apprenant facilitera la mise en

place de la cohérence chronologique dans un texte, exemple le texte « la voiture du fantôme » (projet 2, séquence 2)

Ces choix méthodologiques permettent à l'apprenant de mieux prendre en charge ses compétences qu'il pourra mettre au service de la réalisation d'un projet.

1.2 Notion de projet

Trois projets sont proposés aux apprenants qui vont effectuer un travail personnel mais vont également solliciter leurs camarades pour réaliser un projet : ils agissent et interagissent.

L'apprenant confronte ses savoirs et ses savoir-faire avec les autres ; par exemple il vérifie ses réponses avec ses camarades, il les sollicite pour construire un projet commun : « fabriquer une affiche » (projet 1 en production écrite). La communication est installée avec l'enseignant et les élèves entre eux.

En réalisant un projet, l'apprenant s'implique davantage dans une approche communicative et met à profit ses compétences qui rendront son apprentissage de la langue plus fructueux.

Les membres du groupe-classe réfléchissent, prennent la parole, proposent leur production qu'ils concrétisent dans un projet pédagogique où ils réinvestissent savoirs et savoir-faire acquis au cours du déroulement des différentes séquences. Cette démarche leur permet de travailler le fond et la forme ; ainsi, l'apprenant est appelé à « veiller à l'orthographe », à « bien écrire », à « présenter sa copie ». Suit une « évaluation-bilan » qui va lui permettre d'évaluer ses acquis, au fur et à mesure du déroulement du projet.

Donc la pédagogie du projet va favoriser le réinvestissement des acquis à partir de la réalisation de tâches.

2. Les choix pédagogiques

La lecture est une activité centrale en classe de langue. Elle est la pierre angulaire de toute activité intellectuelle chez l'enfant. Aussi, notre souci, dans la première partie du manuel, a été de placer l'élève face à des textes d'auteurs adaptés à leur niveau. Ces textes réécrits posent l'approche de la langue dans sa diversité et sa complexité.

Toujours dans cette partie, l'élève sera confronté à des activités d'écriture où il découvrira la structure et les caractéristiques des différents textes qu'il rencontre quotidiennement.

Lecture et écriture sont des activités indissociables. Les textes de lecture sont suivis d'activités de copies de textes, de (re)production de texte pour mieux écrire, pour mieux lire, pour mieux parler.

Dans la deuxième partie de ce manuel, nous proposons, à partir de textes fabriqués, des outils linguistiques à découvrir, des exercices permettront la manipulation d'un point de langue. Ces activités instrumentales développeront progressivement une maîtrise de la langue.

2.1 Démarche pédagogique

La démarche pédagogique privilégiée par le nouveau programme vise à rendre l'élève acteur de son apprentissage. Partant du principe que l'apprentissage est une construction de savoirs, de savoir-faire et de savoir être, cette démarche s'articule autour de moments qui s'interagissent en classe ; ainsi toute séance d'enseignement/apprentissage présentera :

- un temps d'éveil d'intérêt,
- un temps d'observations et d'imprégnation du fait à étudier,
- un temps d'analyse et d'appropriation
- un temps de réemploi et de productions individuelles.

Cette organisation, adoptée par l'enseignant(e) dans sa classe, rassurera l'apprenant quant à sa propre démarche en apprentissage de la langue.

A l'oral, la conduite des leçons d'oral nécessite un large éventail de supports (actes de parole, texte à écouter,..) pour obtenir des discours variés.

En lecture, nous nous appuyons sur les acquis de la 3e AP pour renforcer les compétences en lecture par la présentation de différents textes. Le processus de l'anticipation est mis en place par la proposition d'une amorce à la lecture et par la lecture du paratexte. Les questions de compréhension mènent l'élève, de manière graduelle, vers la construction du sens.

En « atelier de lecture », il apprendra à organiser ses savoir-faire pour lire différemment d'autres formes d'écrits que les écrits scolaires.

A l'écrit, à travers le manuel, nous multiplions les moments d'écriture.

L'apprenant est invité à écrire dans diverses activités, ainsi il copie, il recopie des phrases, des parties de textes voire des textes courts.

L'apprentissage de l'écriture est aussi une activité instrumentale. C'est ainsi que l'élève est sollicité pour trier et classer, lire et compléter, repérer et organiser des informations dans un poème, un texte...qu'il va (re)produire de manière autonome.

2.2 Situations d'apprentissages linguistiques.

Les apprentissages linguistiques doivent être travaillés en relation très étroite avec la découverte des textes. En apprentissage spécifique de la langue, il convient d'apprendre à l'élève à repérer les principes fondamentaux du fonctionnement de la langue.

En effet les notions sont encore en cours d'acquisition et leur degré de maîtrise varie d'un élève à un autre. Il s'agit, donc, de mettre l'apprenant en «

situation » en le faisant réfléchir sur l'utilisation des notions grammaticales, de lui faire manipuler les structures syntaxiques, orthographiques et morphologiques pour un réinvestissement dans les textes de lecture et dans la production écrite.

Pour cette première année d'apprentissage d'une grammaire explicite, il s'agit de mener une première approche réflexive de la réalité syntaxique de la langue. Les régularités syntaxiques, repérées dans le nouveau programme, sont fournies avec une terminologie simple dans des règles grammaticales que nous avons choisies explicites et courtes.

3. La structure du manuel

Le manuel a été conçu pour permettre une construction active des compétences à l'oral, en lecture et en écriture ; ainsi l'apprenant peut

- dire et lire pour mieux écrire,
- écrire pour mieux lire,
- repérer et manipuler des points de langue pour les réinvestir en lecture et en production écrite.

3.1 Organisation du manuel

« Repérer des éléments externes d'un document (couverture, titre, format, illustration) pour identifier un support écrit.» Cet objectif est réalisé dans le premier « atelier de lecture » qui ouvre le manuel. Cet atelier est une amorce à la découverte du manuel de 4^e AP, réalisé en début d'année scolaire, le contenu de cet atelier permettra à l'élève de circuler dans son manuel sans souci et sans angoisse.

C'est dans un souci de clarté et pour assurer une souplesse d'utilisation que nous avons choisi d'organiser le manuel en deux parties.

Une première partie : nommée « lecture et expression » où l'enseignant (e) découvrira des activités d'oral, des activités de lecture, de vocabulaire et de production d'écrits.

Une deuxième partie : appelée « points de langue » où nous développons des points de langue pour maîtriser la grammaire, l'orthographe et la conjugaison.

De nombreuses passerelles sont établies entre la première et la deuxième partie afin d'activer l'usage de la langue. Elles se complètent et interagissent pour développer une compétence de communication et ceci en conformité avec les orientations officielles du nouveau programme.

Des thèmes variés qui correspondent aux centres d'intérêt des élèves doivent favoriser la réutilisation de ce qu'ils ont découvert en classe et le partager avec les autres : rédiger une annonce, préparer une affiche pour la fête de l'inter-école, compléter des bulles de B.D par des paroles de personnages, écrire un poème pour son grand-père sont autant d'activités motivantes auxquelles il est appelé à participer. De même sa motivation sera suscitée par des activités ludiques dans «les ateliers de lecture» qui l'impliqueront davantage et où il apprendra à être autonome.

Les divers supports écrits mis à sa disposition le placeront face à une variété de discours. C'est à partir des différents textes qu'il va lire qu'il sera amené à réfléchir sur leur organisation.

3.2 Organisation du projet

Les projets sont au nombre de trois ; chaque projet est composé de trois (03) séquences.

Les projets 1 et 2 se présentent de la manière suivante : les deux premières séquences se terminent par une « pause-évaluation » et un atelier de lecture. À la fin de chacun de ces deux projets, il est proposé :

- une évaluation-bilan,
- une situation d'intégration,
- un atelier de lecture.

Le troisième projet se présente de manière légèrement différente : il ne propose pas d'atelier de lecture. Il est laissé le choix aux enseignants (es) d'organiser les « ateliers de lecture » pour monter un spectacle de comptines ou de poésie, autour d'un thème, pour la fête de fin de d'année

(Thèmes proposés : les animaux, les saisons, les plantes...à lier éventuellement à l'environnement local).

En lecture et expression, chaque projet cible un objectif global qui est installé par des objectifs assignés à chaque séquence, que l'on peut lire dans le tableau suivant :

PROJET 1 : LIRE ET ECRIRE DIFFÉRENTS TEXTES.

Séquence 1 : Identifier et écrire une annonce.

Lire et écrire un menu.

Séquence 2 : Identifier et écrire une carte d'invitation.

Lire et écrire une notice de fabrication.

Séquence 3 : Identifier une affiche.

Repérer les éléments essentiels d'une affiche.

PROJET 2 : LIRE ET ÉCRIRE DES RÉCITS ET DES CONTES.

Séquence 1 : Repérer des personnages.

Utiliser d'autres mots pour parler des personnages.

Séquence 2 : Repérer des événements importants.

Ordonner les différentes actions dans un récit.

Séquence 3 : Présenter des paroles des personnages dans un dialogue.

Repérer les paroles des personnages.

PROJET 3 : LIRE ET ÉCRIRE UNE COMPTINE OU UN POÈME.

Séquence 1 : Identifier une comptine, un poème.

Repérer des rimes et le rythme.

Séquence 2 : Repérer la ponctuation dans une comptine, un poème.

Ecrire à la manière de...

Séquence 3 : Jouer et fabriquer des mots.

Ecrire un poème.

3.3 Organisation d'une séquence

Les contenus de la séquence sont organisés en double page. Cette structure régulière permet une utilisation aisée du manuel. Celui-ci peut être utilisé de manière linéaire comme il peut être exploité selon les objectifs d'apprentissage sélectionnés par l'enseignant (e).

Les séquences sont au nombre de trois dans chaque projet. Une séquence débute par une séance d'oral où « un acte de parole » est proposé pour entraîner l'élève à prendre la parole.

Cette séance sera suivie par :

- des activités de phonologie et d'orthographe qui correspondent au moment où on installe chez l'apprenant la graphie des différents sons.

Dans cette page, on propose un tableau des différentes graphies du son étudié. Ce tableau sera recopié et placé en affichage pédagogique dans la classe et il devra être complété par des mots rencontrés lors des lectures ou exercices écrits. Ainsi, à la fin de l'année scolaire, les élèves auront un stock lexical et une orthographe certaine des sons complexes.

Puis des séances de lecture/écriture où l'enfant découvrira :

- des textes à lire pour s'entraîner à lire et à accéder au sens du texte,
- apprendre à écrire et s'entraîner à écrire des mots, des phrases, des textes pour encore mieux écrire.
- des productions écrites pour mieux communiquer.

En fin de séquence, il est proposé

- une pause-évaluation qui va permettre à l'apprenant de vérifier son apprentissage et constater qu'il a acquis de nouveaux savoirs et savoir-faire.

A l'intérieur de chaque séquence, les activités à réaliser sont annoncées par des rubriques signalées par un logo « kitty le chat »

Partie 2 : Conditions humaines et matérielles :

1. Description du protocole expérimental

Jusqu'à maintenant, nous avons développé les notions qui peuvent nous servir de base pour l'analyse du corpus, mais il ne faut pas oublier que notre but est de décrire ce qui se passe réellement dans nos classes et de vérifier quel type d'impact peut avoir dans le programme de 4ème année sur le niveau des écrits des élèves. Pour cela nous avons envisagé un protocole

expérimental que nous pensons susceptible de donner des réponses aux questions posées lors du développement de la problématique. Dans ce chapitre nous allons décrire en détail ce protocole.

2. Description du lieu de recueil de données:

Comme notre travail concerne l'enseignement primaire, nous avons choisi plusieurs écoles qui se trouvent au niveau de la wilaya de Laghouat,

L'école " Tayeb REZZOUGUE",

L'école "DAHMANE Ali",

L'école "GOURINE Mohamed"

Nous tenons à remercier tous les directeurs d'établissements d'avoir ouvert leurs portes et facilité notre tâche, sans oublier les enseignants pour leur compréhension et leur coopération.

3. Description du temps du recueil de données

Nous avons recueilli nos données durant le premier trimestre de l'année scolaire 2010/2011. Le choix de la période du recueil de données n'était pas aléatoire, nous avons choisi la fin du premier trimestre parce qu'il fallait donner aux élèves le temps dont ils ont besoin pour avoir un certain savoir, c'est pour cela que nous nous sommes trouvés obligés d'attendre que les élèves puissent avoir une idée profonde du programme.

4. Description de la population expérimentée

La procédure suivante a été mise en place pour analyser les résultats d'élèves d'un groupe témoin :

Sélection de 03 écoles de milieu socioculturel et de niveau pédagogique équivalent :

- groupe expérimental : N= 318.
- tirage au sort d'une classe de 4^{ème} année parmi les différentes classes de l'école.
- Pour vérifier que les écoles expérimentales soit au même niveau pédagogique, une analyse a été menée sur les notes moyennes obtenues par les différentes écoles lors d'un devoir en français.
- Sur la base aléatoire des résultats des 10 classes des différentes écoles.
- Les participants
 - L'épreuve a été passée en 2010 dans dix écoles différentes de primaire.
 - Les élèves de chaque écoles du cycle primaire (quatrième année primaire) présentent des difficultés dans l'instauration de nouvelle réforme en français. Ces difficultés sont liées à la nouvelle approche qui leur a été proposée.
 - Nous avons pris de chaque école trois classes de 4^{ème} année primaire, nous avons constitué 10 classes de chaque école du même niveau. Enfin, les participants ont entre 8 et 14 ans.
 - L'expérience s'est déroulée en trois phases : dans la première, nous avons établi un questionnaire pour les enseignants ; ce questionnaire est constitué de 14 questions, la deuxième phase est de distribuer ce questionnaire aux différents témoins (enseignants) et la dernière phase est de rassembler leur réponse.
- c) La réflexion sur la démarche pédagogique et les implications didactiques préconisées dans le programme de 4^e année primaire en particulier celui du second palier (tableau 1) nous (je ne comprends pas) où est la suite ?

Tableau 1 : programme officiel de français du second palier²³

Palier	Domaine	Compétence terminale ciblée	Contenus notionnels/ressources
Palier 2 (3^eAP et 4^eAP)	Oral réception	C.T. 1 : L'élève est capable d'écouter pour les comprendre, de courts énoncés oraux dans lesquels se réalisent les actes de parole étudiés et leurs variantes.	-fonctions phatique et expressive du langage -sons simples/paires minimales
	Oral production	C.T. 2 : L'élève est capable de prendre la parole pour participer à un échange pour donner ou demander de l'information.	-antériorité/ postériorité - communication directe -échange de type conversationnel -vocabulaire scolaire, mots concrets, vocabulaire interstitiel
	Ecrit réception	C.T. 3 : L'élève est capable de lire des textes courts et de construire du sens à l'aide d'éléments périphériques et d'indices textuels.	- le code de la langue - présentation, illustration - structure et organisation -la chronologie, les substituts -la phrase simple
	Ecrit production	C.T. 4 : L'élève est capable de produire, à partir de supports, des dialogues et de courts énoncés en respectant les paramètres de la situation de communication.	- latéralité : gauche/droite -un phonème = un graphème -correspondance phonie/ graphie

Selon les directives : « Au terme de la 4^e année, l'élève sera capable.....

²³ Pour plus de détails se référer aux annexes

1^{ere} Ecole : REZZOUG TAYEB

Classe	Nombre d'élèves	Garçons	Filles
4 ^{eme} AP 1	29	15	14
4 ^{eme} AP 2	30	17	13
4 ^{eme} AP 3	29	15	14

2^{eme} Ecole : DAHMANE ALI

Classe	Nombre d'élèves	Garçons	Filles
4 ^{eme} AP 1	37	17	20
4 ^{eme} AP 2	35	17	18
4 ^{eme} AP 3	37	15	22

3^{ere} Ecole : GOURINE Mohamed

Classe	Nombre d'élèves	Garçons	Filles
4eme AP 1	29	15	14
4eme AP 2	30	17	13
4eme AP 3	33	14	19
4eme AP 4	29	15	14

5. Démarche et Outils méthodologiques

Nous avons utilisé quatre techniques de recueil de données : l'analyse de contenu des outils de la réforme, le questionnaire adressé aux enseignants du cycle primaire, le focus-group et l'observation in situ ? Nous avons choisi ces techniques de recherche pour mettre en exergue les changements apportés dans la gestion des apprentissages à travers l'APC (l'approche par les compétences).

Les enseignants interrogés au nombre de 10 sont âgés entre 25 et 50 ans. Ce choix est voulu afin d'avoir des points de vue différents sur l'enseignement/apprentissage du FLE notamment la manière de gérer l'évaluation, ses modalités et ses objectifs. Et aussi, pour avoir un certain équilibre entre le point de vue des deux sexes.

Comme nous l'avons déjà mentionné, notre public est constitué d'anciens collègues enseignants que nous connaissions dans le cadre de notre travail comme enseignant de FLE au cycle primaire.

Afin de garantir la fiabilité des résultats, nous avons cherché des enseignants qui ont des expériences professionnelles diversifiées, allant de 03 ans d'exercice jusqu'à 26 ans d'expérience dans le domaine d'enseignement/apprentissage du FLE, c'est donc une variété importante et avec une moyenne de 11 ans d'expérience, période assez longue pour donner une crédibilité aux réponses données lors de notre enquête.

Nous avons eu recours à une évaluation. Nous avons bien précisé le type de l'évaluation, il s'agit donc d'une simple activité que réalisent normalement le plus souvent, les enseignants dans leurs pratiques de classe. C'est donc une évaluation qui est en relation avec les objectifs de l'enseignement. Ces éducateurs vont par la suite constituer des critères de

réussite ou d'échec pour les élèves. Cet exercice prend en considération les fautes d'orthographe, les terminaisons des verbes, la grammaticalité des phrases.... Il touche surtout les aspects formatif et significatif du sujet. Ce choix est motivé pour une raison bien claire : notre recherche vise à évaluer le degré d'acquisition de la langue chez l'élève, elle vise à évaluer, d'un côté, le degré de compréhension de la consigne donc du travail demandé, de l'autre la capacité des élèves à répondre à la consigne.

Les objectifs de l'enseignement, dans notre cas, sont très bien explicités, ce sont les questions mêmes de la grille d'autoévaluation qui ont pour finalité : la vérification de conformité du sujet de l'élève, dans sa globalité.

Dans notre grille d'auto-évaluation ,nous avons essayé de ne reprendre que les caractéristiques les plus générales du texte ; nous avons évité de rentrer dans plus de détails par contrainte de temps : nous étions, malheureusement, obligée de faire l'entraînement à l'auto-évaluation en une seule heure, ce qui nous a obligée de ne pas rentrer dans plus de détails.

L'évaluation des copies des élèves nous a servie de base pour nos analyses qui avaient comme objectifs:

Dans un premier temps, l'identification du niveau des élèves des classes, pour cela, nous avons eu recours à une étude contrastive qui n'a concerné que les corpus recueillis. La connaissance du niveau des classes nous a servi par la suite de repère pouvant aider à déterminer si la grille et l'entraînement ont influé sur le niveau des écrits des élèves ou non.

Dans un deuxième temps, nous avons comparé le niveau des élèves de chaque classe ; cette comparaison nous a permis de vérifier s'il y a eu des changements.

ECOLE 1 : Sujet de l'évaluation

Classe : 4^{ème} AP

Composition du 1^{er} trimestre

Histoire d'un Loup

C'était un loup si bête il avait très faim, ce loup...et il partit chercher quelque chose à manger.

Chemin faisant, il rencontra un cheval. Le loup courut à lui et lui dit :

- Cheval, je te mange tout de suite et le cheval répondit.

- D'accord, d'accord. Mais il faut que tu te renseignes d'abord pour savoir si tu as le droit de me manger....

- Comment ça ? Demanda le loup.

- Sais-tu lire ? Demanda le cheval.

- Mais bien sûr ! dit le loup

-Alors, dit le cheval, c'est très simple, mets-toi derrière pour lire ce qui est écrit.....

« d'après Nathan Caputo, Contes des quatre vents, F. Nathan »

Compréhension de l'écrit : (7pts)

1) **Complète** le tableau. (1.5pt)

1-le titre du texte	2- le nom de l'auteur	3- le titre du livre
.....

2) **Recopie** les bonnes réponses (1pt)

a- Le loup a (soif / froid / faim / peur)

b- Le loup cherchait

- quelque chose pour se couvrir. / quelque chose à boire. / quelque chose à manger.

3)- **Entoure** les mots qui ne sont pas cités dans le texte. (1pt)

Une fée le loup corbeau le chemin le lion chacal

4) **Relève** du texte une phrase exclamative. -----

(1pt)

6) **Ecris** la phrase suivante à la forme négative.

Le loup mange le cheval. Le loup -----

(1pt)

7) **Complète** par le pronom qui convient. (tu – nous – vous) (1.5pt)

Je te mange. /me mangez. / me manges. / te mangeons

Production écrite (3 pts) Complète le texte par les mots qui manquent

(la ville - toi - la montagne – chacal - escargot - chemin)

Un soir d'été, le chacal descend de Il veut aller à la ville.

Sur son, il rencontre l'.....

- Bonjour escargot !

- Bonjour ! Où vas-tu ?

- A la ville, et ?

- Moi aussi, je vais à comme toi.

ECOLE 2 : Sujet de l'évaluation

Composition du premier (1^{er}) trimestre

Texte :

Le Petit Chaperon Rouge

Il était une fois, le Petit Chaperon Rouge vivait avec sa maman. Un jour, sa mère l'envoie porter le repas à sa grand- mère qui vivait elle aussi à la forêt.

Sur son chemin, elle rencontre le loup qui lui barre la route.

- Où vas-tu ? Lui demande le loup.

- Je vais chez ma grand-mère, lui répond-elle.

- Tu n'as pas peur toute seule ? Dit l'animal.

- Justement, j'ai peur de toi ! Répond la fille.

Soudain, un chasseur passe et tue le loup.

Enfin, le Petit Chaperon Rouge continue son chemin tranquillement.

D'après : B.Traman. « Les belles histoires »

Questions

I/ Compréhension de l'écrit :(6pts)

1) Choisis la bonne réponse :

- Le Petit Chaperon Rouge vivait avec Son papa
 Le loup
 Sa maman

2) Qui sont les personnages de cette histoire ?

.....

3) Classe les mots suivant dans l'ordre alphabétique :

- loup - route - maman - chemin

4) Relève du texte une phrase interrogative.

.....

5) Sépare le **GN** et le **GV** et souligne le **V** dans chaque phrase :

- Le Petit Chaperon Rouge est dans la forêt.

- Nous sommes dans la forêt.

6) Complète les mots suivants par les accents qui convient :

Un père - une tête - préparer - une mère

II/ Production écrite :(4pts)

*** Remets en ordre l'histoire suivante :**

Quelques jours après, la petite fille entendit un sifflement près de sa fenêtre.

Un jour, le canari s'échappa de sa cage.

Il était une fois, une petite fille qui avait un beau canari jaune.

La fillette ne le trouva pas, elle pleura beaucoup et devint très malheureuse.

ECOLE 3 : Sujet de l'évaluation

Classe : 4AP

La date : ----- Nom : -----/ Prénom : -----

Composition du 1er trimestre

Il était une fois, en Chine, un petit garçon qui allait tous les jours à l'école. Un matin, sur son chemin, il voit un tout petit serpent. Un serpent qui parle. Le petit garçon le prend et le porte à l'école. Il le cache dans une boîte et lui donne à manger. Le serpent grossit, grossit. Il est plus grand qu'un éléphant... Conte adapté (extrait du livre unique de français, IPN)

(6pts) : Compréhension de l'écrit

1) Recopie les bonnes réponses. (1pt)

- Cette histoire est vraie. / Ce texte est un conte. / Il y a deux personnages.

2) Coche le titre qui convient. (1pt)

Le garçon et le serpent. Le serpent et l'éléphant. Le garçon et l'éléphant.

3) Réponds par (v) ou (f). (1pt)

a) Le serpent ne parle pas. (----) b) Le garçon cache le serpent dans une boîte. (-- --)

4) Mets le signe de ponctuation. (. ! ?)

Le garçon allait-il toujours à l'école () - Oui, le serpent est très petit () (1pt)

5) a) Donne l'infinitif des verbes suivants :

cache (-----) est (-----) (1pt)

b) Complète :

Le garçon le **porte**. Nous le ----- . Vous le ----- . (1pt)

6) Ecris au pluriel.

Le beau garçon. Les ----- (1pt)

(3pts) : **Production écrite**

Retrouve les deux histoires qui ont été mélangées et écris-les.

Rougou est un monstre – Il était une fois une vieille femme qui vivait dans un village -
Il vit dans le placard de la cuisine – Elle était très pauvre – Il se nourrit de la peur des
enfants – Un jour, elle est tombée malade

L'histoire 1 :

L'histoire 2 :

6. Les documents de la réforme

Les documents de la réforme de 2003 sont le référentiel général des programmes, le guide méthodologique destiné aux auteurs-concepteurs des programmes, documents d'accompagnement (ou livres des enseignants) et le livret de vulgarisation de l'approche auprès des établissements ainsi que les nouveaux programmes et manuels.

Au plan méthodologique, le référentiel général des programmes met l'accent sur l'approche par compétences. Nous lisons dans ce document officiel que :

« L'approche par compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir. Dans cette approche l'élève est entraîné à agir (chercher l'information, organiser, analyser des situations, élaborer des hypothèses, évaluer des solutions, ...) en fonction de situations-problèmes choisies comme étant des situations de vie susceptibles de se présenter à lui avec une certaine fréquence. »

Dans l'introduction de chaque programme d'études, il est dit que les compétences à installer ou à développer – qui peuvent être disciplinaires ou transversales – constituent le critère de choix des situations d'apprentissage, mais également des objectifs à réaliser.

Autour des situations et des objectifs seront mobilisés les contenus, les moyens didactiques et les procédures d'évaluation. Le choix de l'entrée par les compétences n'est pas sans incidence sur les approches didactiques et la perception de l'évaluation et de ses fonctions. Le modèle sous-jacent à cette approche centrée sur les activités de l'élève dans une démarche de résolution de problèmes impose la prise en charge des problèmes posés par : l'intégration, la coordination, la différenciation pédagogique et l'évaluation formative

7. Le questionnaire

Comme second outil méthodologique pour notre recherche, nous avons choisi un questionnaire adressé aux enseignants dont le nombre est de dix (10 enseignants) de français, durant l'année scolaire 2010/2011, dans des classes de niveau 4^{ème} année primaire dans la wilaya de LAGHOUAT. Les réponses aux items de ce questionnaire nous ont aidée à cerner le problème et de confirmer notre hypothèse. L'observation in situ des pratiques et stratégies pédagogiques mises en œuvre sur le terrain nous a permis de faire un état des lieux des situations d'enseignement- apprentissage.

Il s'agit d'un questionnaire dont nous avons principalement retenu les questions les plus pertinentes pour notre présente étude. Il est divisé en plusieurs rubriques dont la perception du statut de la langue française à l'école, la perception des difficultés d'apprentissage et de leurs principales causes.

Nous avons voulu par cette comparaison vérifier l'efficacité ou l'inutilité de cet entraînement .Le questionnaire a été distribué dans la matinée et repris à la fin de la journée afin de leur laisser suffisamment de temps pour y répondre. Il est à noter que les enseignants ont pris au sérieux l'importance de notre travail et ont essayé de répondre efficacement à nos questions. Cependant, nous avons remarqué une difficulté majeure chez quelques-uns parmi eux lorsqu'il s'agissait de répondre aux questions ouvertes, nous reviendrons sur ce point en détail lors de l'analyse et l'interprétation des résultants.

Questionnaire adressé aux enseignants

1) Depuis quand enseignez vous ?

.....

2) Avec la pédagogie de projet, votre pratique de classe a-t-elle changé ? oui/non

.....

3) Comment voyez-vous le niveau de la classe d'aujourd'hui avec l'approche par les compétences?

-meilleur qu'avant ?

-sans changement ?

-en régression ?

4) Quelles critiques pouvez-vous formuler à l'égard de cette nouvelle approche ?

.....

5) Le nouveau programme instauré favorise-t-il l'interaction :

-entre vous et les apprenants :oui/non

- entre les apprenants eux-mêmes :oui/non

.....

6) Quelles sont les difficultés que vous rencontrez avec les apprenants en classe?

.....

.....

.....

.....

7) Ce qui rend ma tâche d'enseignant(e) difficile, c'est :

La mise en pratique de l'approche par les compétences

Le manque de moyens

pédagogiques.....

Les effectifs chargés

La mauvaise formation.....

8) Dans vos pratiques de classe, avec l'avènement de l'approche par les compétences :

-Vous trouvez que Le climat de travail est détendu et sérieux..... oui/non

-vous trouvez que vos apprenants sont plus motivés qu'avant.....oui/non

-vous trouvez que vos apprenants sont restés les mêmes.....oui/non

9) Le recours au numérique à travers l'approche par les compétences favorise-t-il :

-l'apprentissage de la langue...oui/non

-l'autonomie de vos apprenants...oui/non

-la réflexion au détriment du reflexe...oui/non

10) En classe mes élèves utilisent souvent leur langue maternelle ; pour moi cela est

Souhaitable

Tolérable / autorisé

Inadmissible/interdit

11) Êtes-vous d'accord avec ses affirmations « parfois je fais travailler mes élèves en petit groupe pour»

Leur Permettre de S'aider mutuellement Oui/non

Les stimuler pour une réflexion plus approfondie.....oui/non

Les rendre autonomesoui/non.

12) Enseigner et/ou apprendre à des élèves, cela signifie que

Les deux termes sont synonymesoui/non

L'Apprentissage met en avant une pédagogie dans laquelle l'élève est plus actif ...oui/non

L'Apprentissage n'est pas l'instruction.....oui/non

13) Quel type d'évaluation pratiquez-vous avec vos élèves

Formative et sommative

Diagnostique et sommative

Diagnostic informative

- 14) Quand Vous rencontrez des difficultés dans votre pratique enseignants,
- vous vous efforcez de les résoudre seul
 - vous exprimez vos problèmes et exigez une réponse immédiate de votre hiérarchie.....
 - vous les partagez avec d'autres (enseignants, conseiller pédagogique, etc.) pour qu'on progresse tous ensemble

8. Identification :

Les informations personnelles nous ont permis d'avoir un aperçu sur le profil des personnes interrogées.

- Ce sont des enseignants de français dans le cycle primaire de la Wilaya de Laghouat ; 80% des personnes interrogées sont du sexe féminin.
- Concernant l'âge, 36% des personnes interrogées ont plus de 40ans, 44% entre 30 et 40 ans, 20% entre 25 et 30 ans.
- 70% des enseignants sont des MEP, 30% PEP (titulaire d'une licence)
- Ils bénéficient dans leur majorité de plus de vingt ans d'expérience 40%.
- 30% ont une expérience entre dix et vingt ans, 20% entre cinq et dix ans, les 10% restants ont moins de cinq ans de pratique dans le terrain.

Ces informations sont illustrées par les schémas qui suivent :

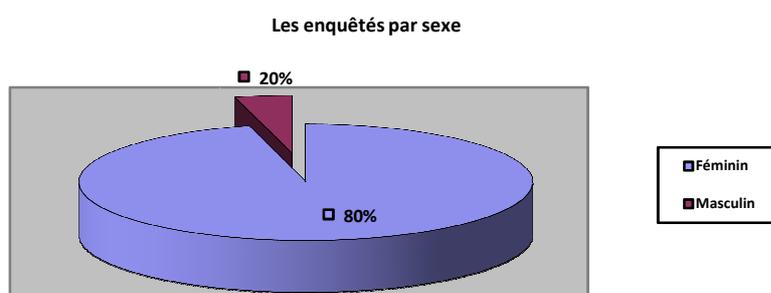


Figure 1: 80% des personnes interrogées sont du sexe féminin

Les enquêtés par grade

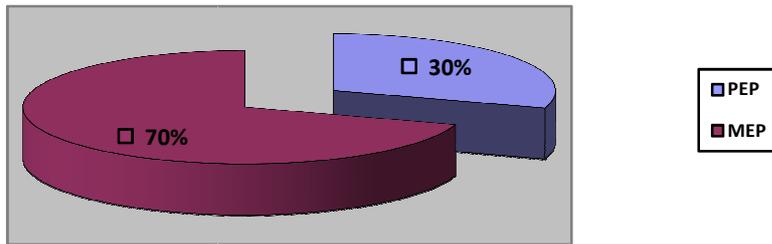
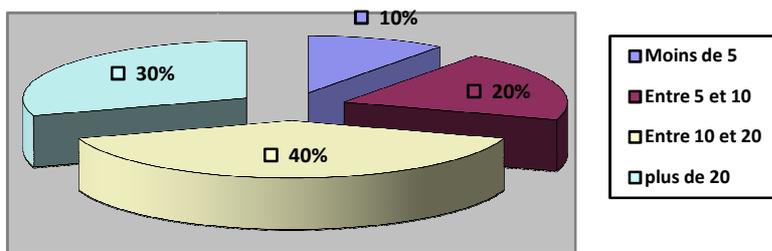


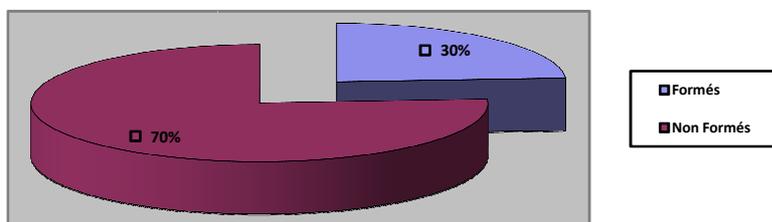
Figure 2: 70% des enseignants sont des MEP, 30% PEP (Titulaire d'une licence)

Les enquêtés par ancienneté (années)



30% ont plus de vingt ans, 40% ont une expérience entre dix et vingt ans, 20% entre cinq et dix ans, les 10% restants ont moins de cinq ans de pratique sur le terrain.

Les enquêtés par formation vis-à-vis de la réforme



70% n'ont pas reçu de formation vis-à-vis de la réforme.

30% affirment avoir reçu une formation

9. Observation de classes

Nous avons observé durant l'année scolaire 2010/2011 des situations d'enseignement/apprentissage du français dans les classes de 4^{ème} année primaire. Voici en détail les activités auxquelles on a assisté :

Séance 1 : Oral Compréhension

Projet 1 : C'est notre quartier.

Séquence 3 : Au magasin.

Tâche finale : Fabriquer l'imagier du Quartier.

Domaine : Savoir écouter

Compétences terminale : Produire à l'écrit, des énoncés mettant en œuvre les actes de parole dans une situation de communication contraignante.

Compétences visée : 1) Construire le sens d'un message oral en réception.

2) Adopter une attitude d'écoute sélective.

Objectifs : - Identifier les interlocuteurs et leur statut.

-Exercer sa vigilance auditive.

Compétences Transversale : Communiquer de manière efficace dans les diverses situations de communication.

Valeur : L'amitié et le civisme.

Acte de parole : **Demander son chemin / un itinéraire.**

Titre : Au magasin.

Matériel (Support) : Manuel de français 4^{ème} AP, p.32, images authentiques à la séquence,....

Durée : 45 minutes

Démarche:

1)- **Moment de découverte** :

A- Mise en contrat avec le texte oral :

Dire le dialogue précédé par la question : « **Avec qui**

Madjid va au magasin ? »

Les apprenants écoutent.

2)- **Moment d'observation méthodique** :

B- J'écoute et je comprends

2^{ème} écoute : Dire le texte précédé de la consigne suivante : « Où se trouve le magasin ? »

Répondre à la question à haute voix, et Accepter toutes les réponses.

3^{ème} écoute: précédée de la question: Que veut acheter Madjid ?

Répéter le dialogue pour la dernière fois.

3)- **Moment de reformulation personnelle** :

• Dis **vrai** ou **faux** :

- Madjid va avec Lina au magasin.
- Madjid veut acheter un vélo.
- Le blouson est bleu.

4)- **Évaluation** :

Citer d'autres vêtements (**Accompagner de photos**).

Séance 2: Lecture systématique

Projet 1 : C'est notre quartier.

Séquence 3 : Au magasin.

Tâche finale : Fabriquer l'imagier du Quartier.

Domaine : Savoir faire

Compétences terminale : Produire à l'écrit, des énoncés mettant en œuvre les actes de parole dans une situation de communication contraignante.

Compétences visée : **Connaître le système graphique du français.**

Objectifs : Identification du graphème correspondant à un phonème dans des mots.

- Consolidation du son : [X= s], [X= Ks] et [X= gz] dans ses différentes graphies.
- Établir la correspondance graphie /phonie régulière et irrégulière des mots.

Compétences Transversale : Communiquer de manière efficace dans les diverses situations de communication.

Valeur : L'amitié et le civisme.

Titre : Le son [X].

Matériel (Support) : Manuel de français 4ème AP p.38, Cahier d'activité p.27,....

Durée : 45'

Démarche:

1-Phase d'observation : Discrimination des différentes copies de mots

-Présentation du son visé dans un contexte au tableau :

Dix exercices de boxe.

-Lecture magistrale et lecture déchiffrement par deux apprenants.

2- Phase d'analyse : Tri de mots pour les classer selon un critère phonologique

- Extraire les mots contenant le son [X] soulignés par les apprenants: dix, exercice, boxe.
- Extraire le son: X = s, X = ks, X = gz.
- Faire répéter par tous les apprenants.
- Faire lire le son en script et en cursif.
- Chasse aux mots dans L'exercice 1 de la page 38 :
- Dresser un tableau et lecture par les apprenants :

X= s	X= ks	X= gz
six	Vexé taxi	exact exemple

3-Phase d'évaluation : Identification et classement des graphèmes correspondant à un phonème dans des mots

Exercices: Complète le tableau par : exemple – maximum - examiner – vox - soixante.

X= s	X= ks	X= gz

Correction collective

Travail sur les cahiers d'activités (Travaux pratiques) P 27.

Séance 3: Oral Répétition et systématisation

Projet 1 : C'est notre quartier.

Séquence 3 : Au magasin.

Tâche finale : Fabriquer l'imagier du Quartier.

Domaine : Savoir écouter

Compétences terminale : Produire à l'écrit, des énoncés mettant en œuvre les actes de parole dans une situation de communication contraignante.

Compétences visée : 1) Construire le sens d'un message oral en réception.

2) Réaliser des actes de parole pertinente dans une situation d'échange.

Objectifs : - Enrichissement du vocabulaire de l'apprenant par répétition et systématisation.
- Reproduire un énoncé de façon intelligible

Compétences Transversale : Communiquer de manière efficace dans les diverses situations de communication.

Valeur : L'amitié et le civisme.

Acte de parole : Demander son chemin / un itinéraire.

Matériel (Support) : Manuel de français 4^{ème} AP, p.32, images authentiques à la séquence,....

Durée : 45'

Démarche :

- I- **Moment de découverte** : **Mise en contrat avec le texte oral**
- Diction magistrale du texte: « Le magasin se trouve **à côté** du marché, **pas loin de** la poste, **dans** la rue principale de Ahmed Zabana»: Les apprenants écoutent.



- Le faire répéter.

II- Moment d'observation méthodique : J'écoute et je comprends

- Attirer l'attention des apprenants.

2^{ème} écoute: Poser une question de contrôle : Où se trouve le magasin ?

- Accepter tous les réponses.

3^{ème} écoute: Explication avec mimiques et dessins.

III- Moment de reformulation personnelle:

Avec des moyens personnels : (images authentiques à la séquence).



Restitution libre : - Où se trouve ... ?

Les apprenants répondent par des phrases complètes.

Faire répéter les réponses par quelques apprenants.

IV- Évaluation :

- Faire le point.

- Réaliser l'activité **A** de la page **33** du Manuel.

- Réaliser l'activité N° **1** de la page **23** du cahier d'activités.

Conclusion

Dans cette partie, nous nous sommes attelée à décrire les circonstances dans lesquelles nous avons recueilli nos données. Nous avons choisi de commencer par la description du protocole expérimental suivi, puis nous nous sommes mis à décrire, le lieu et le temps du recueil de données, la population expérimentée et le déroulement du recueil de donnée. Tout cela pour répondre à toute question pouvant se poser lors de l'analyse du corpus. Toutes ces informations, nous semble-t-il, peuvent être nécessaires voire même indispensables pour l'analyse de notre corpus qui sera développée dans la troisième partie de notre étude.

Chapitre III
Présentation et
analyse des résultats

Chapitre III : Présentation et analyse des résultats

La partie pratique de notre travail repose sur 14 questions :

1. L'analyse des questions

Nous allons procéder à l'analyse des réponses obtenues par notre questionnaire, à fin d'arriver à faire un diagnostic et de confirmer ou infirmer les hypothèses avancées dans l'introduction.

15) Depuis quand enseignez vous ?

Objectif :

Connaître le capital expérience des enseignants est un atout non négligeable qui permettra de juger la pertinence de leurs réponses. Des réponses d'un personnel éducatif chevronné donnerait plus de consistance et de qualité à notre étude.

Résultats de nos informations	
entre 03 et 08 ans	04
entre 09 et 15 ans	03
entre 16 et 21 ans	03
Echantillon de 10 enseignants	

16) Avec la pédagogie de projet, votre pratique de classe a-t-elle changé ? oui non

Objectif :

La didactique du français en Algérie a évolué. Cela nous permettra de voir si les pratiques des enseignants ont suivi réellement cette évolution.

Résultats de nos informations		
réponses	oui	non
fréquences	06/10	04/10
	60%	40%
Echantillon de 10 enseignants		

17) Comment voyez-vous le niveau de la classe d'aujourd'hui avec l'approche par les compétences?

Objectif :

Il s'agit de voir si les enseignants ont réellement compris l'impact positif de l'application de l'approche par les compétences en classe.

- a-meilleur qu'avant ?
- b-sans changement ?
- c-en régression ?

Résultats de nos informations			
Options	a	b	c
Fréquences	03/10	05/10	02/10
	30%	50%	20%
Echantillon de 10 enseignants			

18) Quelles critiques pouvez-vous formuler à l'égard de cette nouvelle approche ?

Objectif :

Le but est de voir si l'outil méthodologique est bien utilisé d'une part et de recenser leurs différentes critiques positives ou négatives.

Résultats de nos informations		
Options	Positive	Négatif
Fréquences	07/10	03/10
	70%	30%
Echantillon de 10 enseignants		

19) le nouveau programme instauré favorise-t-il l'interaction :

- a-entre vous et les apprenants oui non
- b-entre les apprenants eux-mêmes oui non

Objectif :

L'interaction si elle est effective dans les classes nous permettra alors de mesurer la réussite de l'acte pédagogique résultant de l'approche par les compétences.

Résultats de nos informations

Consignes	a		b	
	oui	non	oui	non
Réponses	010/10	00/10	006/10	004/10
	100%	00%	60%	40%
Echantillon de 10 enseignants				

20) Quelles sont les difficultés que vous rencontrez avec les apprenants en classe?

Objectif :

Cette question est liée à la 5ème mais l'objectif est de confirmer si l'approche par les compétences donne amplement satisfaction ou si elle génère des insuffisances.

Résultats de nos informations			
Consignes	Mobilisation des apprenants	Problème de communication	Problème de lecture et d'écriture
Réponses	005/10	004/10	001/10
	50%	40%	10%
Echantillon de 10 enseignants			

21) Ce qui rend ma tâche d'enseignant(e) difficile, c'est :

- a-La mise en pratique de l'approche par les compétences
- b-Le manque de moyens pédagogiques
- c-Les effectifs chargés
- d-La mauvaise formation

Objectif :

Cerner tous les obstacles ne permettant pas une application adéquate de l'approche par les compétences. L'objectif c'est de comprendre tous les facteurs internes et externes à l'utilisation de cet outil.

Résultats de nos informations				
Consignes	a	b	c	d
Réponses	002/10	004/10	004/10	002/10
	20%	40%	40%	20%
Echantillon de 10 enseignants				

22) Dans vos pratiques de classe, avec l'avènement de l'approche par les compétences :

- a- vous trouvez que Le climat de travail est détendu et sérieux oui
 non
- b- vous trouvez que vos apprenants sont plus motivés qu'avant oui
 non
- c- vous trouvez que vos apprenants sont restés les mêmes oui
 non

Objectif :

La motivation est la clef de la réussite de tout acte pédagogique. Cette question vise à comprendre si cette outil méthodologique favorise ou non la motivation des apprenants.

Résultats de nos informations			
Questions	a	b	c
Motivations	04/10	03/10	03/10
	40%	30%	30%
Echantillon de 10 enseignants			

23) Le recours au numérique à travers l'approche par les compétences favorise-t-il :

- a- l'apprentissage de la langue oui non
 b- l'autonomie de vos apprenants oui non
 c- la réflexion au détriment du reflexe oui non

Objectif :

Le numérique est une mesure phare décidé par les décideurs. Qu'en –t-il de son utilisation en classe par nos enseignants ?

Résultats de nos informations						
Questions	a		b		c	
	oui	non	oui	non	oui	non
Utilisation	7/10	0/10	3/10	0/10	0/10	0/10
	70%	0%	30%	0%	0%	0%
Echantillon de 10 enseignants						

24) En classe mes élèves utilisent souvent leur langue maternelle ; pour moi cela est

....

- a- Souhaitable
 6

- b-Tolérable / autorisé
- c- Inadmissible/interdit

Objectif :

Connaître la place de la langue arabe dans son utilisation en classe de langue française.

Résultats de nos informations			
Consignes	a	b	c
Objectifs	01/10	07/10	02/10
	10%	70%	20%
Echantillon de 10 enseignants			

25) Êtes-vous d'accord avec ses affirmations « parfois je fais travailler mes élèves en petit groupe pour»

a- Leur Permettre de S'aider mutuellement

oui non

b- Les stimuler pour une réflexion plus approfondie

oui non

c- Les rendre autonomes

oui non

Objectif :

Le travail de groupe est une caractéristique de l'approche par les compétences. Notre objectif est de vérifier si cette pratique est effectivement réalisée ou pas ?

Résultats de nos informations						
Consignes	a		b		c	
	oui	non	oui	non	oui	non
Objectifs	03/10	07/10	07/10	03/10	00/10	00/10
	30%	70%	70%	30%	0%	0%
Echantillon de 10 enseignants						

26) Enseigner et/ou apprendre à des élèves, cela signifie que

a- Les deux termes sont synonymes oui non

b- L'Apprentissage met en avant une pédagogie dans laquelle l'élève est plus actif

c- L'Apprentissage n'est pas l'instruction oui non

Objectif :

Le but est de voir si l'enseignant comprend ces deux concepts phares : l'enseignement/apprentissage et dans ce cas, ses pratiques de

classe s'inscrivent en cohérence avec eux ou alors elles s'inscrivent en faux avec ce qu'il fait en classe.

Résultats de nos informations						
Consignes	a		b		c	
Questions	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
	0/10	5/10	2/10	1/10	3/10	1/10
	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Echantillon de 10 enseignants						

27) Quel type d'évaluation pratiquez-vous avec vos élèves

- a- Formative et sommative
- b- Diagnostique et sommative
- c- Diagnostic informative

Objectif :

L'évaluation en classe nous permettra de comprendre si les enseignants appliquent convenablement en classe l'esprit de l'approche par les compétences.

Résultats de nos informations			
Consignes	a	b	c
Questions	06/10	00/10	04/10
	60%	00%	40%
Echantillon de 10 enseignants			

28) Quand vous rencontrez des difficultés dans votre pratique enseignante,

- a- vous vous efforcez de les résoudre seul
- b- vous exprimez vos problèmes et exigez une réponse immédiate de votre hiérarchie
- c- vous les partagez avec d'autres (enseignants, conseiller pédagogique, etc.) pour qu'on progresse tous ensemble

Objectif :

L'approche par les compétences ne réussit en classe que s'il

Il y a un esprit de collaboration entre tous les partenaires de l'acte éducatif. Cette coordination est cruciale : tout le staff doit travailler pour la réussite d'une telle entreprise (enseignant, conseiller pédagogique, directeur..). Qu'en est-il de tout cela chez nous ?

Résultats de nos informations			
Classes	a	b	c
Classe 1	00/10	02/10	08/10
Classe 2	00%	20%	80%
Echantillon de 10 enseignants			

2. Résultats en termes de réussite des élèves :

En termes de nombre d'élèves qui réussissent en classe de français, cycle primaire, c'est-à-dire qui obtiennent la note de 10/20, pratiquement sur l'ensemble des élèves, c'est à dire 318 apprenants du groupe témoin, 175 élèves seulement ont eu la moyenne en français, en quatrième année primaire dans le groupe témoin, comme le montre ce tableau qui met en évidence le pourcentage de réussite dans chaque classe et dans l'épreuve de français.

Tableau : Taux d'élèves obtenant la moyenne en français :

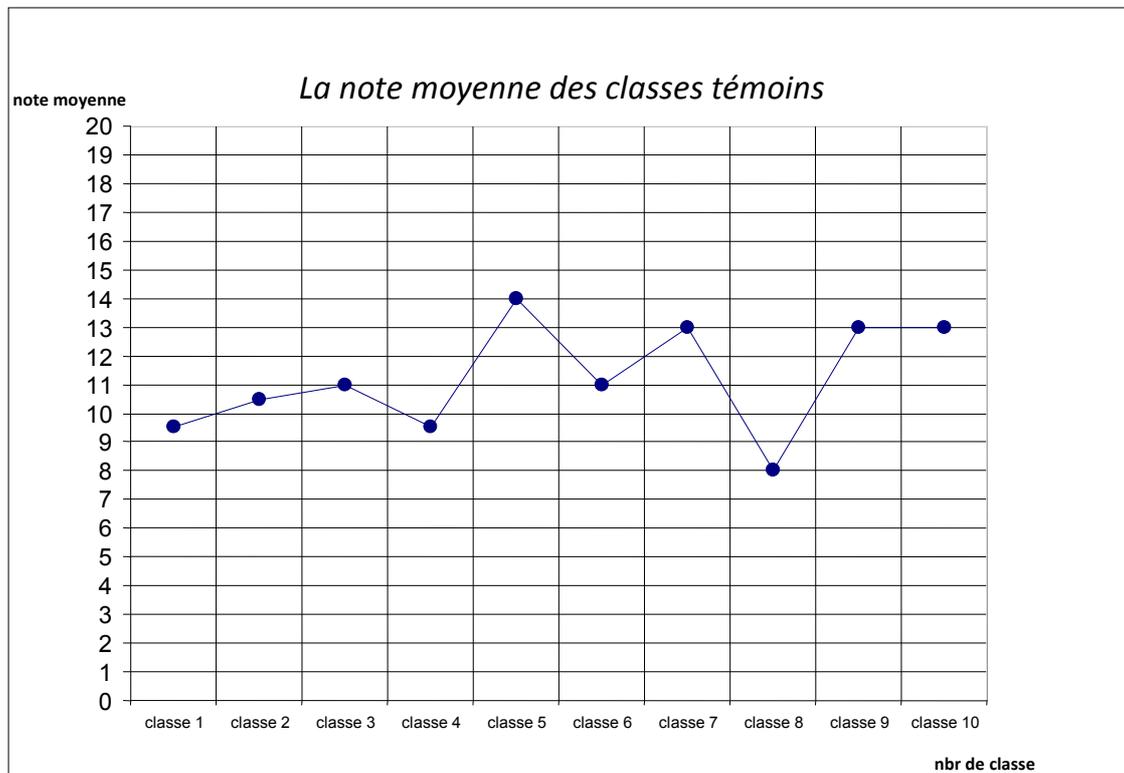
Classes témoins	Nombre d'élèves	Matière française	pourcentage
Classe1	29	20	69%
Classe2	30	20	67%
Classe3	29	18	62%

Classe4	37	10	27%
Classe 5	35	20	57%
Classe6	37	15	40%
Classe7	29	15	52%
Classe8	30	20	67%
Classe9	33	20	61%
Classe10	29	17	59%

3. Courbes de fréquences des notes des élèves :

Pour mieux donner du sens aux résultats par la suite, nous présentons ici les différentes distributions des notes, pour chaque épreuve.

Classes témoins



D'ores et déjà, on peut émettre deux constatations majeures :

1. les résultats se déplacent vers la droite pour les classes témoins.
2. pour celle-ci la courbe de fréquence se déplace se rapproche d'une distribution normale.

L'impact de l'approche par les compétences de base sur l'équité du système :

4. La notion d'équité :

Le type d'équité dont il est question ici est ce que DeKetele et Sall (1997) appellent équité pédagogique. Elle est d'autant plus forte que l'écart qui existe entre les forts et les faibles diminue entre le début et la fin de l'apprentissage scolaire. Cela signifie que l'action pédagogique profite avant tout et surtout à ceux qui en ont besoin, c'est-à-dire les plus faibles.

5. Les principes :

Nous présenterons les résultats issus de deux démarches :

- le calcul de l'équité par la moyenne des résidus obtenus à partir d'une droite de progression des résultats de l'échantillon témoin ;
- le calcul de l'équité par la moyenne des résidus par la moyenne à partir d'une courbe de progression des résultats de l'échantillon témoin.

Cette deuxième démarche présente l'avantage de tenir compte de l'effet décrit par D'Hainaut (1977) et repris par Gerard (2003), selon lequel il est plus difficile pour un élève qui part d'une note de 8 sur 10 de gagner un point que pour l'élève qui part d'une note de 5 sur 10 de gagner un point.

6. La méthodologie :

Dans la démarche, l'échantillon, au départ de 318 (groupe témoin) a été ajusté de la manière suivante : à partir d'un classement des 10 classes, la

note médiane de chaque groupe a été ajoutée à la meilleure note, pour en final avoir la moyenne de la classe.

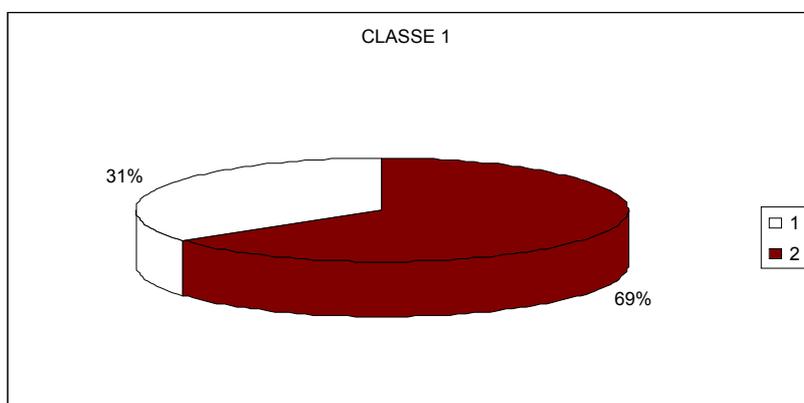
L'échantillon témoin est alors considéré, comme celui des notes des élèves après approche des compétences de base (considérées comme des notes à un test final).

Ensuite, quatre catégories ont été constituées à partir des résultats du groupe témoin :

Les résultats selon la courbe en figure :.....montrent des droites de régression qui indiquent les scores auxquels on peut s'attendre pour les élèves de l'échantillon témoin. Autrement dit, les points situés au-dessus de la droite sont les points supérieurs à ceux auxquels on devrait s'attendre, et les points situés en dessous de la droite indiquent les points inférieurs auxquels on devrait s'attendre.

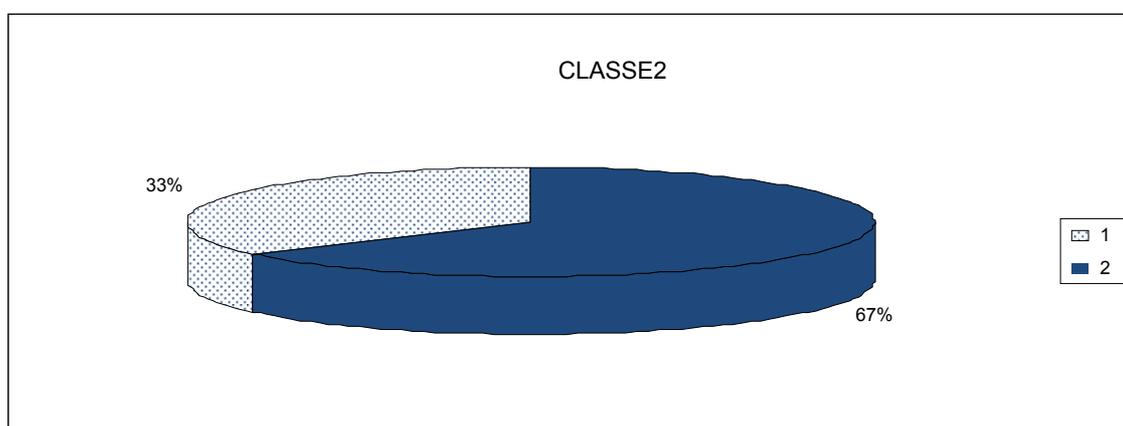
Nous pouvons dégager plusieurs observations des premières représentant les profils de dix classes des enseignantes interrogées. Nous remarquons que l'approche par les compétences procure un gain à chacune des catégories des élèves. Tous les élèves bénéficient des apprentissages Le profil tracé dans les figures se différencie les uns des autres

Figure1 : Taux d'élèves ayant obtenu la moyenne en français



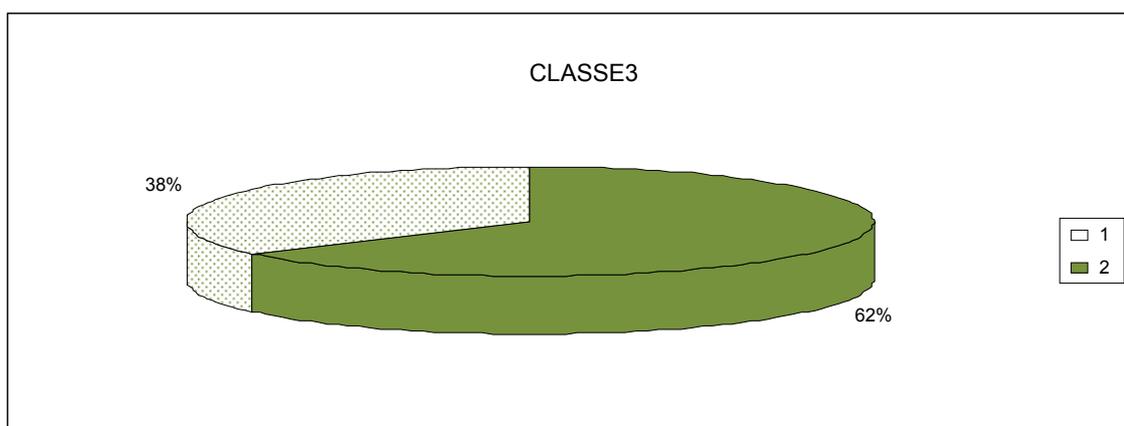
Dans la classe (1), nous remarquons que 69% des élèves ont obtenu la moyenne en français. Ceux qui n'y parviennent pas, selon l'enseignante, éprouvent de grosses difficultés de compréhension. Pour la majorité des élèves face à ce type d'obstacles, « il faut nécessairement traduire en arabe », déclare leur enseignante.

Figure2 : Taux d'élèves ayant obtenu la moyenne en français



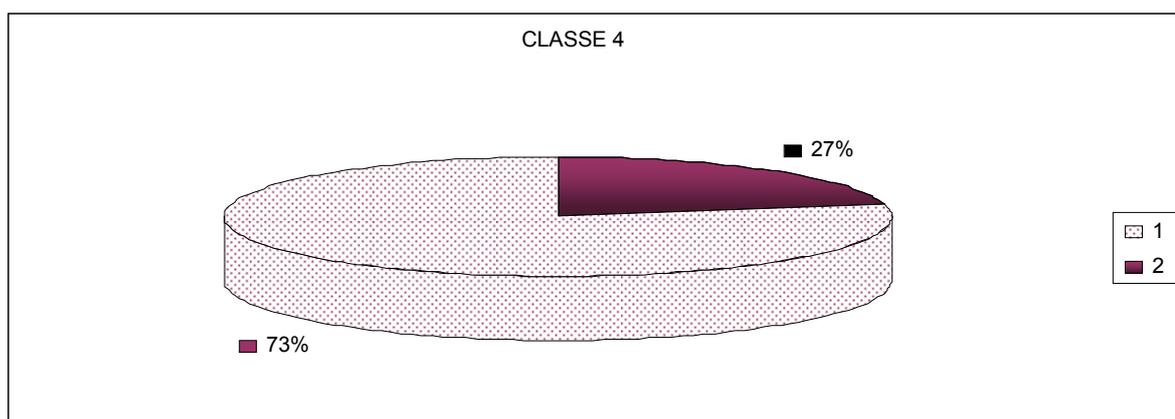
Nous remarquons dans la classe (2) un taux élevé d'élèves ayant obtenu la moyenne. En effet, 33% n'y parviennent pas ; les arguments avancés par l'enseignante reposent sur le fait qu'en troisième année ces élèves « n'ont pas capitalisé suffisamment de connaissances linguistiques en français»

Figure 3 : Taux d'élèves ayant obtenu la moyenne en français



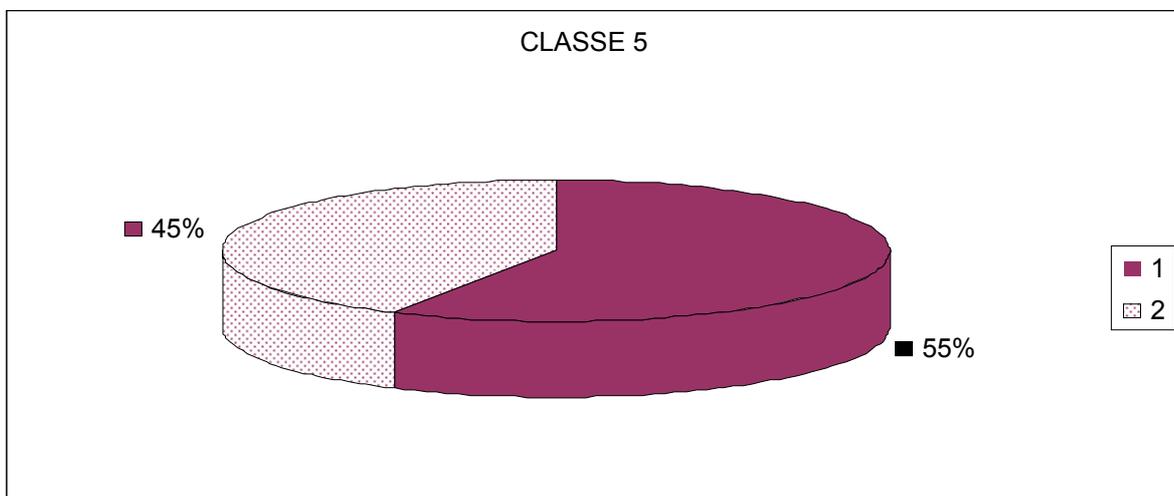
Le profil de la classe trois est similaire à celui de la classe 1. En effet dans les deux classes 62% des élèves ont obtenu la moyenne contre 38%.

Figure 4 : Taux d'élèves ayant obtenu la moyenne en français



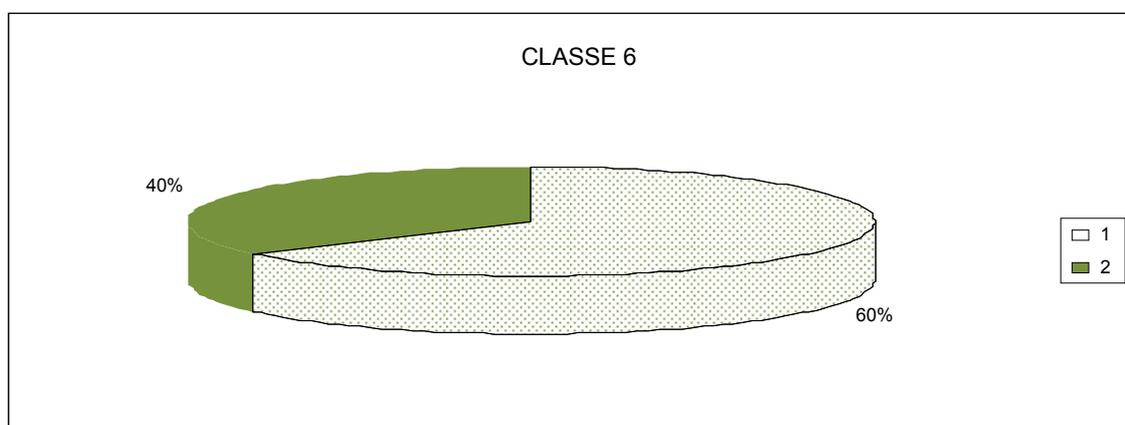
Dans la classe (4) le pourcentage d'élèves ayant obtenu la moyenne en français est de 27% contre 73 %. Il faut noter que c'est une classe accueillant un grand nombre d'enfants issus de milieux sociaux défavorisés.

Figure 5 : Taux d'élèves ayant obtenu la moyenne en français



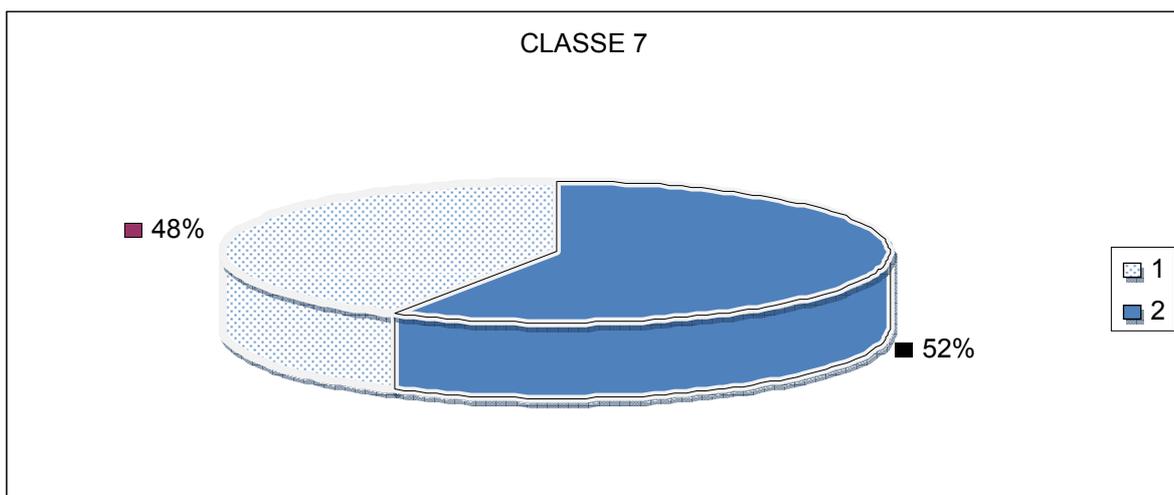
Dans la classe (5) le pourcentage des élèves ayant obtenu la moyenne en français est de 55 % contre 45%. Le profil et l'effectif/ élèves de cette classe se rapprochent de ceux de la classe 2.

Figure 6: Taux d'élèves ayant obtenu la moyenne en français



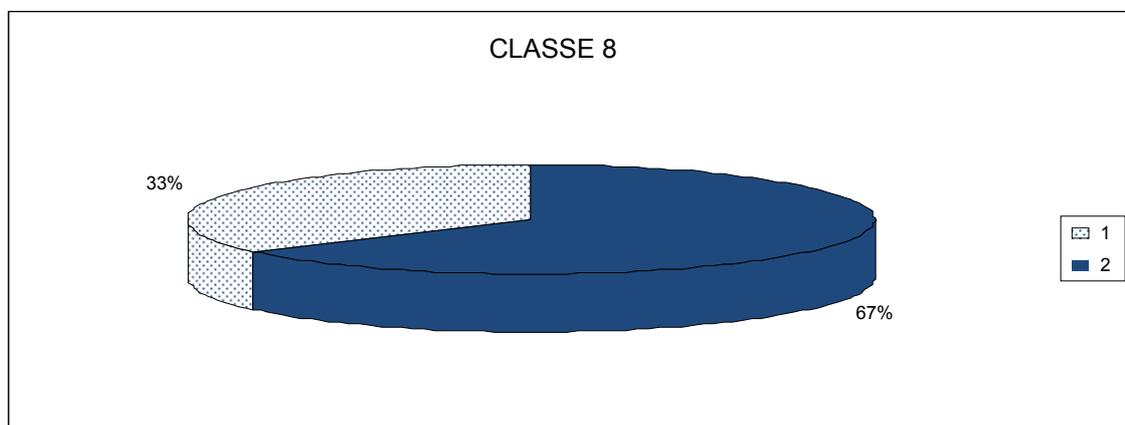
Dans la classe 6 le pourcentage des élèves ayant obtenu la moyenne en français est de 40 % contre 60%. Le profil et l'effectif/ élèves de cette classe.

Figure 7: Taux d'élèves ayant obtenu la moyenne en français



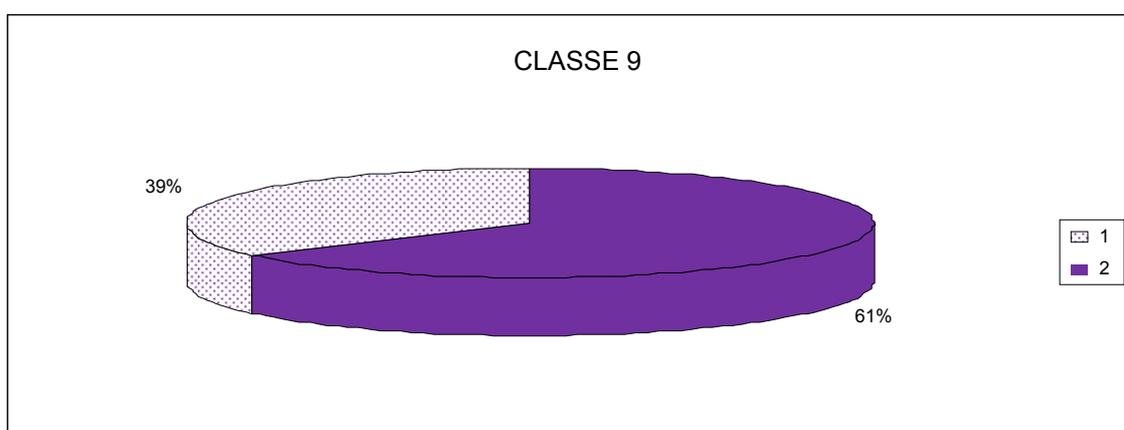
Dans la classe (7) le pourcentage des élèves ayant obtenu la moyenne en français est de 52 % contre 48%. Le profil et l'effectif élèves de cette classe se rapprochent de ceux de la classe 2.

Figure 8: Taux d'élèves ayant obtenu la moyenne en français



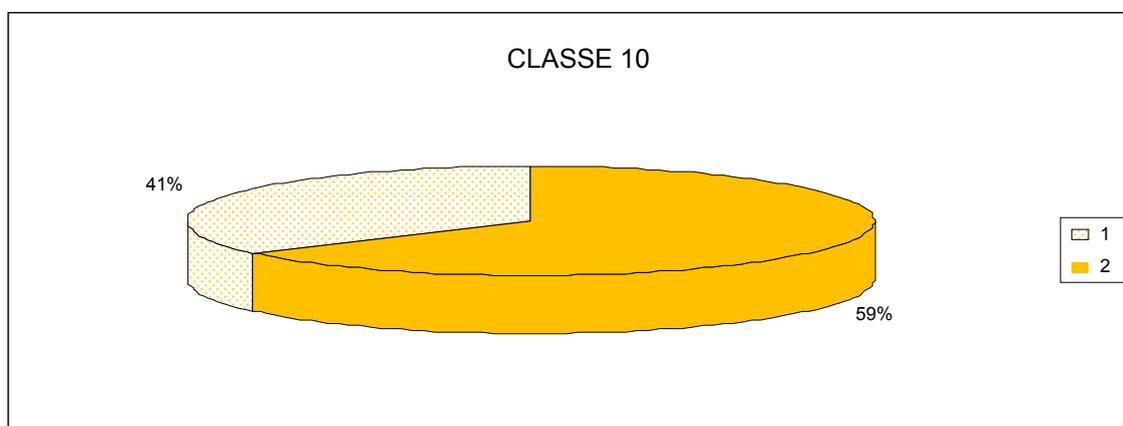
Dans la classe (8) le pourcentage des élèves ayant obtenu la moyenne en français est de 67 % contre 33%.

Figure 9: Taux d'élèves ayant obtenu la moyenne en français



Dans la classe (9) le pourcentage des élèves ayant obtenu la moyenne en français est de 61 % contre 39%.

Figure 10: Taux d'élèves ayant obtenu la moyenne en français



Dans la classe (10) le pourcentage des élèves ayant obtenu la moyenne en français est de 59 % contre 41%.

En fait, les grilles d'observation sont révélatrices. Cet outil de recherche nous a permis de comprendre l'ambiguïté des enseignants.

Disons que les enseignantes ont respecté les différentes étapes du déroulement de l'approche par compétence. Mais, nous avons remarqué qu'elles n'ont pas pu montrer aux apprenants le rôle de l'échange entre apprenant.

Cet atelier a pour but de mettre en place une démarche d'intégration. A la fin d'une séance, le professeur planifie une phase d'intégration dans laquelle l'élève sera capable d'échanger une phrase correctement.

Cet Objectif Terminal d'Intégration (OTI) doit être atteint pour assurer le passage vers le cycle moyen.

La situation d'intégration consiste à donner à l'élève la possibilité d'exercer la ou les compétence(s) visée(s). Elle est en fait une « situation d'apprentissage de l'intégration ». L'élève réalise un ensemble d'activités d'apprentissage pour acquérir des savoirs²⁴, maîtriser des savoir-faire²⁵ et savoir agir en situation.²⁶ Il s'agit là d'un travail personnel qui « mobilise

²⁴ Grammaticaux, lexicaux, culturels

²⁵ Savoir lire, traiter l'information, écrire des textes variés, etc.

²⁶ Maîtrise des rituels de la communication écrite et orale.

l'ensemble de ces acquis ». En quelque sorte il apprend à intégrer toutes ces ressources. Cette phase d'intégration consiste en l'élaboration d'un produit final de communication (une affiche, un recueil de contes, une bande dessinée, des lettres diverses, des rubriques de journaux, etc.) qui permet de vérifier que l'élève a effectivement appris à communiquer c'est donc une « activité d'évaluation à blanc » qui doit se faire *impérativement individuellement*. C'est aussi le moment de la métacognition qui permet à l'élève de parler des difficultés rencontrées lors des apprentissages, d'identifier les erreurs et les réussites et surtout de revenir sur la dimension méthodologique, les outils (*comment accomplir les tâches*).

Deux enseignants affirment qu'ils ont un très bon niveau, cela veut dire que tout les élèves ont la moyenne ou plus en français langue étrangère.

Cinq de ses enseignant déclarent que le niveau de leur apprenant est moyen c'est-à-dire que dans les cinq classes de quatrième année primaire où le français est une langue étrangère et où le nombre des élèves varie entre trente cinq apprenant jusqu'à quarante élève la meilleure moyenne est de 12 sur 20. Après, nous observons des moyennes en français allant de dix -la moyenne- jusqu'à cinq et quatre sur vingt.

Les autres enseignantes trouvent que leurs élèves maîtrisent quelque peu le programme. Ils trouvent que leurs élèves ont besoin de beaucoup plus de temps pour assimiler les contenus du programme.

En ce qui concerne les moyennes de ces trois classes, elles varient de treize sur vingt allant jusqu'à six et sept sur vingt la moyenne : il est utile de souligner que les enseignants qui ont obtenu des résultats bénéfiques avec l'instauration du nouveau programme affirment que c'est grâce à l'impact de cette nouvelle approche bien adaptée à l'enseignement du français .En effet, selon eux, cet outil apporterait plus de souplesse vu que ce nouveau

programme est à la portée des apprenants, et surtout ils arrivent à la fin de ce programme à lire et à écrire. Deux compétences de base à installer dans le cycle du primaire.

Pour ce qui est des autres enseignants, ils considèrent que la nouvelle méthodologie prônée par l'éducation nationale n'a pas beaucoup aidé ses apprenants. Selon eux, les apprenants trouvent beaucoup de difficultés pour comprendre les leçons. Leur argument est que cet outil pédagogique est fort exigeant et fort coûteux, ce que l'école algérienne actuellement ne peut pas garantir. L'exemple le plus frappant est le sureffectif qui reste l'obstacle majeur à l'application de l'approche par les compétences. D'autres problèmes persistent aussi comme l'environnement et le milieu social difficile de ces apprenants.

Conclusion Générale

CONCLUSION GENERALE.

Un des objectifs de notre recherche était d'analyser de près l'impact de la pédagogie du projet sur l'enseignement/apprentissage du français dans le cycle primaire. Nous avons émis alors l'hypothèse que cet outil méthodologique serait mal utilisé par les enseignants au vue des résultats peu satisfaisants des apprenants.

En réalité, et notre enquête le confirme, c'est la qualité de la formation des éducateurs qui est remise en cause.

Nos enseignants formés à la hâte se retrouvent démunis et incapables de tenir leurs rôles. Des enseignants qui activent encore à l'ère du savoir transmissif contrairement aux méthodologies actuelles dont le communicatif en général qui en faisant appel à l'interdisciplinarité « corrige » en quelque sorte la didactique du français dans le sens où l'apprentissage de la langue ne se limite plus à la seule compétence linguistique.

Nous avons constaté que nos enseignants en dépit des formations dispensées de courte durée, continuent avec les mêmes réflexes d'antan. De ce fait, ils dénaturent l'esprit même de la pédagogie du projet qui vise l'autonomie de l'apprenant. En effet, comme le montrent les résultats de l'enquête, beaucoup d'enseignants affirment pratiquer l'approche par les compétences mais analysées de plus près, leurs pratiques pédagogiques restent ancrées dans le transmissif. Cette contradiction dévoile tout simplement que la méthodologie communicative malgré tout l'arsenal conceptuel affiché n'arrive pas à « pénétrer » en classe de langue. Ce constat nous incite à affirmer que la bataille de la formation des enseignants doit être la priorité d'aujourd'hui. Cela vient d'être confirmé par la première responsable de l'éducation nationale qui vient de mettre en place les mécanismes de la réforme de deuxième génération où le facteur de la formation est une des premières urgences du moment : l'approche par les compétences ne sera appliquée que si l'enseignant est bien formé. Cet outil conceptuel est basé sur une logique d'apprentissage qui ne cherche pas à amoindrir le rôle de l'enseignant mais elle se propose de l'aider à devenir

réellement autonome en se libérant du carcan des fiches pédagogiques standardisées qui ne tiennent pas compte des spécificités de chaque groupe de classe.

Sans se départir de son rôle, l'enseignant ne doit plus se contenter de dispenser des contenus linguistiques puisés dans le manuel scolaire mais il doit guider, aider et encourager l'apprenant à prendre part à sa formation. Autrement dit, l'enseignant se doit de l'accompagner tout au long de son parcours d'apprentissage.

Les résultats obtenus lors de notre enquête nous permettent, en dépit de cette formation défailante, d'avancer l'image confirmant l'impact positif du français dans l'école, surtout pour les classes de quatrièmes années. En effet, il nous a été constaté de voir que ces apprenants affichent des dispositions certaines à l'apprentissage des langues en général et pour le français en particulier. Une formation qualitative aurait dans ce cas des répercussions positives sur le niveau des élèves. En tous les cas, les représentations positives des élèves à l'égard de cette langue nous permettent d'afficher un optimisme mesuré.

Cette formation des enseignants devrait à notre sens insister sur les points suivants :

- l'enseignant doit se sentir responsable de la formation globale de chaque élève ;
- il doit saisir les occasions de sortir de son champ de spécialisation pour discuter avec ses collègues de problèmes, de méthodes, et autres préoccupations interdisciplinaires.
- il doit tenir compte des transversalités dans les programmes et dans les activités didactiques.

Par l'adhésion à une approche par compétence, l'enseignant est appelé à se mettre doublement en question:

- Plus que la motivation scolaire traditionnelle, il doit faire montrer d'une forte implication dans la tâche.

- Faire preuve de plus de transparence en rendant visible les processus, les rythmes et les façons de penser et d'agir.
- Adhérer au groupe, accepter la division du travail et apporter sa pleine contribution.

Pour conclure ce modeste travail sur l'impact de la nouvelle réforme sur l'enseignement/apprentissage du français ,nous ajouterons aussi une autre donnée qui nous semble des plus importantes : le métier d'enseignant est très exigeant et l'un des facteurs de réussite se doit être l'amour du métier car nous pensons que pour le mener à bien, il faut impérativement faire preuve de compétences diverses (linguistique, culturelle..) mais surtout relationnelle puisque l'apprenant est une donnée majeure dans l'acte éducatif.

En définitive, l'approche par les compétences est un projet ambitieux où plusieurs paramètres doivent être pris en compte tels que : l'effectif de la classe, le niveau réel des apprenants, la personnalité de chacun des apprenants, leur âge...En somme, la réalisation d'un tel projet ne doit pas nous faire oublier que c'est l'affaire de tous, de toute la société : enseignants, apprenants, parents d'élèves, responsables éducatifs.

En d'autres termes la réussite de ce projet c'est l'assurance pour notre pays de s'engager vers le progrès et de se réconcilier avec cette vraie richesse : celle de compter sur les ressources humaines, sur l'intelligence humaine. Un pari certes difficile mais pas impossible à relever.

Bibliographie

Bibliographie :

A – Articles et ouvrages :

1- Arzac, G., Chevallard, Y., Martinand, J.-L., Tiberghien, A. (dir.) (1994) La transposition didactique à l'épreuve, Grenoble, La Pensée sauvage Éditions.

2- ARDIF, J. 1999. « On va à l'école pour acquérir un pouvoir de compréhension et d'action », Entrevue, Vie pédagogique, n° 11, avril-mai,

3- Articles – revues : « L'obsession des compétences » Montréal, le 8 décembre 2000 Gérald Boutin et Louise Julien

7- Astolfi, J.-P., Darot, É, Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (1997) Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies, Bruxelles, De Boeck.

8- BOUTIN, G. (sous la direction de) 2003. La formation des enseignants en question, modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques, Montréal, Éditions Nouvelles.

9- BOUTIN, G. 2000. « Le béhaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes », Québec français, n° 119, p. 37-40.

10- Boutin, G. et Julien L, L'obsession des compétences, Montréal, Éditions Nouvelles, 2000.

11- BOUTIN, G. ; JULIEN, L. 2000. L'obsession des compétences, son impact sur l'éducation et la formation des enseignants, Montréal, Éditions Nouvelles.

12- Charles Hadji (1990) « L'évaluation règles du jeu. Des intentions aux outils ».Ed. E.S.F. Paris.

13- Chevallard, Y. (1991) La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble, La Pensée Sauvage (2^e édition revue et augmentée, en coll. avec Marie-Alberte Joshua).

14- DEBAISIEUX J.M.; 1997 ; "Pour une approche micro et macro du français parlé de la formation des enseignants en FLE" ; Mélanges n°23; CRAPEL ; Nancy.

15- De Vecchi, G. et Carmona-Magnaldi, N. (1996) Faire construire des savoirs, Paris, Hachette

16- Develay, M. (1992) De l'apprentissage à l'enseignement, Paris, ESF.

17- Develay, M. (1996) Didactique et transfert, in Meirieu, Ph., Develay, M, - - Durand, C. et Mariani, Y.(dir.) Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue, Lyon, CRDP, p. 20.

- 18- GAUTHIER, C. et coll. 2001. « Du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage ou les dangers d'une dérive », Formation et profession, vol. 7, n° 2.
- 19- Jonnaert, Ph. et Vander Borgh, C. (1999) Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence constructiviste pour une formation didactique des enseignants, Bruxelles, De Boeck.
- 20- Latour, B. (1996) Sur la pratique des théoriciens, in Barbier, J.-M. (dir.) Savoirs théoriques et savoirs d'action, Paris, PUF, pp. 131-146.
- 21- Le Boterf, G. (1994) De la compétence. Essai sur un attracteur étrange, Paris, Les Éditions d'organisation.
- 22- Le Boterf, G. (1997) De la compétence à la navigation professionnelle, Paris, Les Éditions d'organisation.
- 23- Meirieu, Ph. (1989) Apprendre oui, mais comment ?, Paris, ESF, 4^e éd.
- 24- Meirieu, Ph. (1990) L'école, mode d'emploi. Des " méthodes actives " à la pédagogie différenciée, Paris, ESF, 5^e éd.
- 25- Meirieu, Ph. (1998) Le transfert de connaissances, un objet énigmatique, in Astolfi, J.-P. et Pantanella, R. (dir.) Apprendre, Numéro hors série des Cahiers pédagogiques, pp. 6-7.

B- Thèses consultes

<https://lireligne.net/oeuvre-a-decouvrir/Li5O4ewchs.Ls/M%C3%A9moire%20de%20Magister%20en%20didactique.pdf>

https://bu.univ-ouargla.dz/Kasmi_Hafida.pdf?idthese=2098

<https://bu.umc.edu.dz/theses/francais/MER989.pdf>

www.univ-soukahras.dz/eprints/2013-966-e6cfa.pdf

C- Sitographie;

arekghazel.ek.la/l-approche-par-competence-definition-et-principes-a29373531

<https://www.educavox.fr/formation/les-ressources/l-approche-par-competence>

<https://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.html>

journals.openedition.org/rfp/2169

https://espe.univ-amu.fr/sites/espe.univ-amu.../160928_guide_pratique_sur_l-apc.pdf
www.bief.be/docs/publications/apc_algerie_070301.pdf
www.ummt0.dz/IMG/.../De_1_approche_par_les_objectifs_a_1_approche_par_les.pdf
www.univ-setif2.dz/images/PDF/magister/MLF25.pdf
http://tarekghhttps://projetadef.files.wordpress.com/.../introduire-l_approche-par-comp3a9tences-d.azel.ek.la/l-approche-par-competence-definition-et-principes-a29373531

D- Dictionnaires

<https://redila.hypotheses.org/735>
http://www.persee.fr/doc/rbph_0035-0818_1980_num_58_3_5681_t1_0703_0000_2
fr.informatiowww.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolinguenvine.com/Réponswww.lexilogos.com/francais_langue_dictionnaires.htm
la-conjugaison.nouvelobs.com/définition

Annexes

Progression de 4e AP

Temps prévu pour les activités : 30 mn oral /jour x 3 =1h 30 par semaine 30 mn écrit/jour x 4 = 2h par semaine 30 mn écrit/jour x 2 =1h par semaine

Première période

Domaine	Compétences visées	Savoirs ressources	Types d'activités	Obs. et orientations
	<p>Construire le sens d'un message oral en réception.</p>	<p>• Actes de parole :</p> <p><i>Actes sociaux</i></p> <p>- établir un contact, saluer (les adultes, le groupe), se présenter, remercier, accepter, refuser, s'excuser, prendre congé.</p> <p><i>Actes de demande</i></p> <p>-exprimer un besoin, demander : ce qu'il faut faire, des précisions sur ce qu'il faut faire, une explication.</p> <p><i>Actes d'expression du degré du savoir</i></p>	<p>- Ecoute de dialogues pour repérer les intonations des interlocuteurs.</p> <p>- Ecoute de divers supports oraux pour retrouver le genre de texte (conte, poésie...)</p> <p>- Ecoute de divers supports oraux pour relever la formule d'ouverture, la formule de clôture.</p> <p>- Ecoute de textes oraux pour relever un nom, une</p>	<p>- Avec des variantes linguistiques différentes de la 3^e AP</p>

		<p>- dire : qu'on sait/ ne sait pas, qu'on comprend /ne comprend pas.</p> <p><i>Actes d'expression de l'affectivité</i></p>	<p><i>date, une expression, une formule récurrente.</i></p> <p>- Ecoute de dialogues pour retrouver les interlocuteurs (qui parle? à qui ?)</p> <p>- Ecoute de contes pour retrouver le rôle des personnages (héros/ victime, bon/méchant).</p> <p>- Restitution de comptines mémorisées, d'une information écoutée.</p> <p>- Reproduction de répliques de dialogues, d'une partie d'un</p>	
	<p>Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange</p>	<p>- dire sa joie, sa satisfaction...</p> <p><i>Actes de réponse</i></p> <p>- donner une information (sur soi, sa famille, son école, son quartier).</p> <p><i>Actes de présentation des faits</i></p> <p>- Présenter un fait, annoncer un fait futur, rapporter un fait passé.</p> <p><i>Actes d'expression pour évoquer</i></p>	<p><i>texte mémorisé.</i></p> <p>- Reproduction de mélodies de phrases.</p> <p>-Production d'énoncés pour répondre à des questions.</p>	

		<p>- Raconter un événement personnel, un événement vécu en classe, retrouver les éléments d'une histoire</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Système phonologique</i> <p>- <i>Progression phonologique (sons simples / sons complexes)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Communication / Echange</i> <p>-<i>Echange de type conversationnel</i></p> <p>-<i>Fonction phatique du langage</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Le lexique (stock lexical visé : 800 mots)</i></p> <p>-<i>Les mots et leur formation : familles de mots</i></p> <p>-<i>Vocabulaire fonctionnel -Vocabulaire thématique - Temps/ repères temporels</i></p> <p>- <i>Espace/indicateurs de lieu</i></p>		
	<p><i>Lire et comprendre un texte court (de 40 à 80</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Signe /Sens pour encoder et décoder</i> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>La combinatoire :</i> ➤ <i>Le code graphique / phonique : à un phonème correspond un seul graphème</i> ➤ <i>Deux ensembles complémentaires : grammaire de</i> 	<p>- <i>Identification des graphèmes complexes dans les mots.</i></p> <p>- <i>Inférence d'informations à partir d'indices textuels (date, mots en gras, formule «Il était une</i></p>	<p>- <i>Les apprentissages linguistiques sont</i></p>

	mots).	<p><i>texte et grammaire de phrase</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Image du texte</i> ➤ <i>Illustrations</i> ➤ <i>Espace et Spatialité : sens de la lecture (lecture de gauche à droite)</i> ➤ <i>La ponctuation forte : le point, le point d'exclamation, le point d'interrogation</i> 	<p><i>fois »...)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Association de textes et d'illustrations.</i> - <i>Identification des personnages dans un texte à partir des noms et prénoms.</i> - <i>Identification des personnages qui parlent dans un texte à partir des verbes introducteurs (Il dit, il répondit).</i> - <i>Reproduction d' énoncés en respectant la liaison et l'enchaînement des mots.</i> - <i>Lecture de courts textes de manière expressive.</i> 	<p><i>mis en place de manière explicite.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>1h pour la lecture et 1h pour les apprentissages linguistiques</i>
	<p>Produire un énoncé d'une vingtaine de mots pour l'insérer dans un texte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Espace et Spatialité</i> <i>Latéralité : gauche/droite</i> <i>Système graphique</i> - <i>Le code graphique</i> - <i>Correspondances phonie –graphie (un phonème =un graphème).</i> - <i>Les différentes graphies</i> 	<p><i>Rédaction d'une ou deux répliques pour compléter un dialogue</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Complétion de textes lacunaires.</i> - <i>Production du contenu de bulles de B.D.</i> - <i>Production d'une partie de textes documentaires (titres, sous-titres, rubriques).</i> - <i>Production de phrases en respectant les règles</i> 	

		<i>Système textuel</i> - <i>notion de texte</i> - <i>notion de phrase</i> - <i>la ponctuation forte</i>	<i>d'orthographe lexicale et grammaticale.</i> - <i>Production d'une ou deux phrases sur un thème donné en</i> <i>respectant la ponctuation.</i>	
--	--	--	--	--

Evaluation et remédiation périodique éventuelle

<i>Critères sur la maîtrise des ressources</i>		<i>Indicateurs sur la mobilisation et l'intégration des ressources</i>
<i>Oral</i>	- <i>Pertinence de l'écoute</i> - <i>Qualité de l'écoute</i>	- <i>Ecoute complète</i> - <i>Sélection de l'information essentielle</i>
	- <i>Pertinence de la production</i> - <i>Correction de la langue</i>	- <i>Observation des règles sociales de la communication</i> - <i>Réalisation d'actes de parole exigés par la situation de communication</i> - <i>Expression des relations de causalité (parce que), de temporalité, de spatialité</i> - <i>Utilisation des variantes linguistiques des actes de parole.</i>
<i>Ecrit</i>	- <i>Qualité de la lecture</i>	- <i>Bonne prononciation /articulation.</i> - <i>Respect des pauses et des enchainements.</i>

		- <i>Respect de l'intonation pour rendre le sens du message.</i>
	- <i>Pertinence de la production</i>	- <i>Respect des normes de reproduction des lettres.</i>
	- <i>Cohérence sémantique</i>	- <i>Bonne association phonèmes/ graphèmes.</i>
	- <i>Correction de la langue</i>	- <i>Emploi de la graphie adaptée.</i>
		- <i>Respect de l'organisation de la phrase.</i>
		- <i>Bonne orthographe des mots.</i>

Deuxième période

Domaine	Compétences visées	Savoirs ressources	Types d'activités	Obs. et orientations
	<p><i>Construire le sens d'un message oral en réception.</i></p>	<p>• <i>Actes de parole :</i></p> <p><i>Actes sociaux</i></p> <p>- <i>établir un contact, saluer (les adultes, le groupe), se présenter, remercier, accepter, refuser, s'excuser, prendre</i></p>	<p>- <i>Ecoute de dialogues pour repérer les intonations des interlocuteurs.</i></p> <p>- <i>Ecoute de divers supports oraux pour retrouver le genre de texte</i></p> <p><i>(conte, poésie...)</i></p> <p>- <i>Ecoute de divers supports oraux pour relever la formule d'ouverture et de clôture.</i></p>	

	<p>Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange</p>	<p>congé.</p> <p>Actes de demande</p> <p>-exprimer un besoin, demander : une autorisation, un objet, de l'aide, le nom d'une personne ou d'un objet, une information</p> <p>sur une personne ou un objet, ce qu'il faut faire, des précisions sur ce qu'il faut faire, une explication.</p> <p>Actes d'expression du degré du savoir</p> <p>- dire : qu'on sait/ ne sait pas, qu'on comprend /ne comprend pas.</p> <p>Actes d'expression de l'affectivité</p> <p>- dire sa joie, sa satisfaction.</p> <p>Exprimer un souhait, un désir, un affect.</p> <p>Actes de réponse</p> <p>- donner une information (sur soi, sa famille, son école, son quartier, sur son savoir scolaire), donner une</p>	<p>-Ecoute de textes oraux pour relever un nom, une date, une expression, une formule récurrente.</p> <p>- Ecoute de dialogues pour retrouver les interlocuteurs (qui parle? à qui ?de quoi ?)</p> <p>- Ecoute de contes pour retrouver le rôle des personnages (héros/ victime, bon/méchant).</p> <p>- Ecoute de textes pour repérer l'objet, l'événement, les personnages décrits.</p> <p>- Restitution de comptines mémorisées, d'une information écoutée.</p> <p>- Reproduction de répliques de dialogues, d'une partie d'un texte mémorisé.</p> <p>- Reproduction de mélodies de phrases.</p> <p>-Production d'énoncés pour répondre à des questions.</p> <p>- Production de phrases pour compléter une information.</p> <p>- Production d'actes de parole en situation.</p>	
--	--	--	---	--

		<p><i>explication, dire ce qu'on est en train de faire.</i></p> <p><i>Actes de présentation des faits</i></p> <p><i>Présenter un fait comme vrai, annoncer un fait futur, rapporter un fait passé.</i></p> <p><i>Actes d'expression pour évoquer</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Raconter un événement personnel, un événement vécu en classe, retrouver les éléments d'une histoire racontée, la chronologie d'un récit.</i> • <i>Système phonologique</i> - <i>Progression phonologique (sons simples / sons complexes)</i> • <i>Communication / Echange</i> <p><i>-Echange de type conversationnel</i></p> <p><i>-Fonction phatique du langage</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Le lexique (stock lexical visé : 800 à 900 mots)</i> <p><i>-Les mots et leur formation : familles de mots</i></p> <p><i>-Vocabulaire fonctionnel et thématique</i></p>		
--	--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> -Temps/ repères temporels - Espace/indicateurs de lieu • La grammaire (explicite) - le texte - la phrase -notions d'antériorité et de postériorité -notion de chronologie 		
	<p style="text-align: center;">Lire et comprendre</p> <p style="text-align: center;">un texte court (de 40 à 80 mots).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La combinatoire : ✓ Le code graphique / phonique : à un son correspond un graphème ✓ Deux ensembles complémentaires : grammaire de texte et grammaire de phrase ✓ Image du texte : ✓ Illustrations : ✓ Espace et Spatialité : sens de la lecture (lecture de gauche à droite) ✓ La ponctuation forte : le point, le point d'exclamation, 	<ul style="list-style-type: none"> - Inférence d'informations à partir d'indices textuels (date, mots en gras, formule «Il était une fois »...) - Association de textes et d'illustrations. - Identification des personnages dans un texte à partir des noms et prénoms. - Identification des personnages qui parlent dans un 	

		<p><i>le point d'interrogation</i></p>	<p><i>texte à partir</i></p> <p><i>des verbes introducteurs (Il dit, il répondit).</i></p> <p>- Identification du cadre spatio-temporel.</p> <p>- Identification des différents moments d'un récit à l'aide des</p> <p><i>connecteurs logiques (d'abord, puis, enfin) ou chronologiques</i></p> <p><i>(hier, aujourd'hui, demain).</i></p> <p>-Construction du sens d'un texte à partir d'éléments linguistiques</p> <p><i>visibles</i></p> <p>- Reproduction d'énoncés en respectant la liaison et l'enchaînement des mots.</p> <p>- Lecture de courts textes de</p> <p><i>manière expressive.</i></p>	
	<p>Produire un énoncé d'une vingtaine de mots pour l'insérer dans</p>	<p><i>Espace et Spatialité Latéralité : gauche/droite</i></p> <p><i>Système graphique</i></p> <p><i>- Le code graphique</i></p> <p><i>- Correspondances phonie - graphie (un phonème =un</i></p>	<p><i>- Rédaction d'une ou deux répliques pour compléter un dialogue</i></p> <p><i>- Complétion de textes lacunaires, de fiches techniques.</i></p> <p><i>- Production du contenu de bulles de B.D.</i></p> <p><i>- Production d'une partie de textes documentaires (titres,</i></p>	

	<p>un texte.</p>	<p>graphème).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les différentes graphies <p>Système textuel</p> <ul style="list-style-type: none"> -notion de texte -notion de phrase -la ponctuation forte -les fonctions : sujet et complément -les relations spatio-temporelles -les paramètres de la situation de communication. 	<p>sous-titres, rubriques).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Production de phrases en respectant les règles d'orthographe lexicale et grammaticale. - Production d'une ou deux phrases sur un thème donné en respectant la ponctuation. 	
--	-------------------------	--	---	--

Evaluation et remédiation périodique éventuelle

		<i>Evaluation et remédiation périodique éventuelle</i>	
		<i>Critères sur la maîtrise des ressources</i>	<i>Indicateurs sur la mobilisation et l'intégration des ressources</i>
Oral	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Pertinence de l'écoute</i> - <i>Qualité de l'écoute</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ecoute complète</i> - <i>Sélection de l'information essentielle</i> 	
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Pertinence de la production</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Observation des règles sociales de la communication</i> - <i>Réalisation d'actes de parole exigés par la situation de communication</i> - <i>Expression des relations de causalité (parce que), de temporalité, de</i> - <i>Utilisation des variantes linguistiques des actes de parole.</i> 	
Ecrit	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Qualité de la lecture</i> - <i>Pertinence de la production</i> - <i>Cohérence sémantique</i> - <i>Correction de la langue</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Bonne prononciation /articulation.</i> - <i>Respect des pauses et des enchainements.</i> - <i>Respect de l'intonation pour rendre le sens du message.</i> - <i>Respect de la consigne.</i> - <i>Bonne association phonèmes/ graphèmes.</i> - <i>Emploi de la graphie adaptée.</i> - <i>Respect des normes de reproduction des lettres.</i> 	

		<p><i>- Respect de l'organisation de la phrase.</i></p>
--	--	---

		<p><i>- Bonne orthographe des mots.</i></p>
--	--	---

Troisième période

Domaine	Compétences visées	Savoirs ressources	Types d'activités	Obs. et orientations
	Construire le sens d'un message oral en réception.	<p>- Raconter un événement personnel, un événement vécu, retrouver les éléments d'une histoire racontée, la chronologie d'un récit, reformuler la trame narrative d'un récit.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Système phonologique 	<p>- Ecoute de dialogues pour repérer les intonations des interlocuteurs.</p> <p>- Ecoute de divers supports oraux pour retrouver le genre de texte (conte, poésie...)</p> <p>- Ecoute de divers supports oraux pour relever la formule d'ouverture, de clôture.</p>	<p>- Vu la complexité des sons abordés au fur et à mesure, une révision des paires minimales s'impose dans la troisième période (et dans la quatrième).</p>
	Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange	<p>- Progression phonologique (sons simples / sons complexes)</p> <p>Communication / Echange</p> <p>-Echange de type conversationnel</p> <p>-Fonction phatique du langage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le lexique (stock lexical visé : 800 à 1000 mots) 	<p>-Ecoute de textes oraux pour relever un nom, une date, une expression, une formule récurrente.</p> <p>- Ecoute de dialogues pour retrouver les interlocuteurs (qui parle? à qui ? de quoi ?)</p> <p>- Ecoute de contes pour retrouver le rôle des personnages (héros/ victime, bon/méchant).</p> <p>- Ecoute de textes pour repérer l'objet, l'événement, les</p>	

		<p>-Les mots et leur formation : familles de mots</p> <p>-Vocabulaire thématique et fonctionnel</p> <p>-Temps/ repères temporels</p> <p>- Espace/indicateurs de lieu</p> <ul style="list-style-type: none"> • La grammaire (explicite) <p>- le texte</p> <p>- la phrase</p> <p>-notions d'antériorité et de postériorité</p> <p>-notion de chronologie</p>	<p>personnages décrits.</p> <p>- Restitution de comptines mémorisées, d'une information écoutée.</p> <p>- Reproduction de répliques de dialogues, d'une partie d'un texte mémorisé.</p> <p>- Reproduction de mélodies de phrases.</p> <p>-Production d'énoncés pour répondre à des questions.</p> <p>- Production de phrases pour compléter une information.</p> <p>- Production d'actes de parole en situation.</p> <p>Expression libre sur un sujet</p>	
	<p>Lire et comprendre</p> <p>un texte court (de 40 à 80 mots).</p>	<p>La combinatoire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le code graphique / phonique : à un son correspondent plusieurs graphies. • Deux ensembles complémentaires : grammaire de texte et grammaire de phrase • Image du texte : • Illustrations : • Espace et Spatialité : • La chronologie • La ponctuation forte : le point, le point d'exclamation, le point d'interrogation 	<p>- Inférence d'informations à partir d'indices textuels (date, mots en gras, formule «Il était une fois »...)</p> <p>- Association de textes et d'illustrations.</p> <p>- Identification des personnages dans un texte à partir des noms et prénoms.</p> <p>- Identification des personnages qui parlent dans un texte à partir des verbes introducteurs (Il dit, il répondit).</p> <p>- Identification du cadre spatio-temporel.</p> <p>- Identification des différents moments d'un récit à l'aide des connecteurs logiques (d'abord, puis, enfin) ou chronologiques (hier, aujourd'hui, demain).</p>	

			<p>-Construction du sens d'un texte à partir d'éléments linguistiques visibles</p> <p>- Reproduction d'énoncés en respectant la liaison et l'enchaînement des mots.</p> <p>- Lecture de courts textes de manière expressive.</p>	
	<p>Produire un énoncé d'une vingtaine de mots pour l'insérer dans un texte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Espace et Spatialité • Latéralité : gauche/droite • Système graphique <ul style="list-style-type: none"> - Le code graphique - Correspondances phonie - graphie (un phonème = un graphème ou plusieurs graphèmes). - Les différentes graphies • Système textuel <ul style="list-style-type: none"> - notion de texte - notion de phrase - la ponctuation forte - les fonctions : sujet et complément 	<p>-Rédaction d'une ou deux répliques pour compléter un dialogue</p> <p>- Complétion de textes lacunaires en respectant les règles syntaxiques et morphologiques.</p> <p>- Complétion de fiches techniques.</p> <p>- Production du contenu de bulles de B.D.</p> <p>- Production d'une partie de textes documentaires (titres, sous-titres, rubriques).</p> <p>- Production de phrases en respectant les règles d'orthographe lexicale et grammaticale.</p> <p>- Production d'une ou deux phrases sur un thème donné en respectant la ponctuation.</p> <p>- Production d'une partie d'un texte narratif (situation initiale, événement ou situation finale).</p>	

		-les relations spatiotemporelles -les paramètres de la situation de communication.	- Production d'un court énoncé.	
--	--	---	--	--

<i>Evaluation et remédiation périodique éventuelle</i>		
	<i>Critères sur la maîtrise des ressources</i>	<i>Indicateurs sur la mobilisation et l'intégration des ressources</i>
<i>Oral</i>	- <i>Pertinence de l'écoute</i> - <i>Qualité de l'écoute</i>	- <i>Ecoute complète</i> - <i>Sélection de l'information essentielle</i>
	- <i>Pertinence de la production</i> - <i>Correction de la langue</i>	- <i>Observation des règles sociales de la communication</i> - <i>Réalisation d'actes de parole exigés par la situation de communication</i> - <i>Expression des relations de causalité (parce que), de temporalité, de spatialité</i> - <i>Utilisation des variantes linguistiques des actes de parole.</i>
<i>Ecrit</i>	- <i>Qualité de la lecture</i>	- <i>Bonne prononciation /articulation.</i> - <i>Respect des pauses et des enchainements.</i> - <i>Respect de l'intonation pour rendre le sens du message.</i>
	- <i>Pertinence de la production</i>	- <i>Respect de la consigne.</i>

- *Cohérence sémantique*
- *Correction de la langue*

- *Utilisation des ressources proposées.*
- *Bonne association phonèmes/ graphèmes.*
- *Respect des normes de reproduction des lettres.*
- *Emploi de la graphie adaptée.*
- *Respect de l'organisation de la phrase.*
- *Bonne orthographe des mots.*
- *Utilisation des relations de temporalité et spatialité.*

Quatrième période

Domaine	Compétences visées	Savoirs ressources	Types d'activités	Obs. et orientations
	<p>Construire le sens d'un message oral en réception.</p>	<p>• Actes de parole :</p> <p>Actes sociaux</p> <p>- établir un contact, saluer (les adultes, le groupe), se présenter, remercier, accepter, refuser, s'excuser, prendre congé.</p>	<p>- Ecoute de dialogues pour repérer les intonations des interlocuteurs.</p> <p>- Ecoute de divers supports oraux pour retrouver le genre de texte</p>	
	<p>Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange</p>	<p>Actes de demande</p> <p>-exprimer un besoin, demander : une autorisation, un objet, de l'aide, le nom d'une personne ou d'un objet, une information sur une personne ou un objet, ce qu'il faut faire, des précisions sur ce qu'il faut faire, une explication.</p> <p>Actes d'expression du degré du savoir</p> <p>- dire : qu'on sait/ ne sait pas, qu'on comprend /ne comprend pas, qu'on est sûr de.</p> <p>Actes d'expression de l'affectivité</p>	<p>(conte, poésie...)</p> <p>- Ecoute de divers supports oraux pour relever la formule d'ouverture, de clôture.</p> <p>-Ecoute de textes oraux pour relever un nom, une date, une expression, une formule récurrente.</p> <p>- Ecoute de dialogues pour retrouver les interlocuteurs (qui parle? à qui ?de quoi ?)</p> <p>- Ecoute de contes pour retrouver le rôle des personnages.</p> <p>- Ecoute de textes pour repérer l'objet, l'événement, les personnages décrits.</p>	

	<p>- dire sa joie, sa satisfaction, sa contrariété, son chagrin .Exprimer un souhait, un désir, un affect.</p> <p>Actes de réponse</p> <p>- donner une information (sur soi, sa famille, son école, son quartier, sur son savoir scolaire, le monde), donner une explication, dire ce qu'on est en train de faire, justifier.</p> <p>Actes de présentation des faits</p> <p>- Présenter un fait comme vrai/ comme incertain, formuler une hypothèse, réfuter l'affirmation qu'un fait est vrai, annoncer un fait futur, rapporter un fait passé.</p> <p>Actes d'expression pour évoquer</p> <p>- Raconter un événement personnel, un événement vécu en classe, retrouver les éléments d'une histoire racontée, la chronologie d'un récit, reformuler la trame narrative d'un récit.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Système phonologique <ul style="list-style-type: none"> - Progression phonologique (sons simples / sons complexes) • Communication / Echange <ul style="list-style-type: none"> -Echange de type conversationnel 	<p>- Restitution de comptines mémorisées, d'une information écoutée.</p> <p>- Reproduction de répliques de dialogues, d'une partie d'un texte mémorisé.</p> <p>- Reproduction de mélodies de phrases.</p> <p>-Production d'énoncés pour répondre à des questions.</p> <p>- Production de phrases pour compléter une information.</p> <p>- Production d'actes de parole en situation.</p> <p>- Expression libre sur un sujet.</p>	
--	--	---	--

		<p><i>-Fonction phatique du langage</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Le lexique (stock lexical visé : 800 à 1200 mots)</i> <i>-Les mots et leur formation : familles de mots</i> <i>-Vocabulaire thématique et fonctionnel</i> <i>-Temps/ repères temporels</i> <i>- Espace/indicateurs de lieu</i> • <i>La grammaire (explicite)</i> <i>- le texte</i> <i>- la phrase</i> <i>-notions d'antériorité et de postériorité</i> <i>-notion de chronologie</i> 		
	<p><i>Lire et comprendre un texte court (de 40 à 80 mots).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <i>La combinatoire :</i> <input type="checkbox"/> <i>Le code graphique/phonique : sons complexes /graphies complexes</i> <input type="checkbox"/> <i>Deux ensembles complémentaires : grammaire de texte et grammaire de</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>- Inférence d'informations à partir d'indices textuels (date, mots en gras, formule «Il était une fois »...)</i> <i>- Association de textes et d'illustrations.</i> <i>- Identification des personnages dans un texte à partir des noms et prénoms.</i> <i>- Identification des personnages qui parlent</i> 	

		<p><i>phrase</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Image du texte :</i> • <i>Illustrations :</i> • <i>Espace et Spatialité :</i> • <i>La chronologie</i> • <i>Les substituts lexicaux et grammaticaux</i> • <i>La nature des mots</i> • <i>Types et formes de phrases</i> • <i>Les relations syntaxiques</i> • <i>La ponctuation forte</i> 	<p><i>dans un texte à partir</i></p> <p><i>des verbes introducteurs (Il dit, il répondit).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identification du cadre spatio-temporel. - Identification des différents moments d'un récit à l'aide des connecteurs logiques (<i>d'abord, puis, enfin</i>) ou chronologiques (<i>hier, aujourd'hui, demain</i>). - Construction du sens d'un texte à partir d'éléments linguistiques visibles - Reproduction d'énoncés en respectant la liaison et l'enchaînement des mots. - Lecture de courts textes de manière expressive. 	
	<p>Produire un énoncé d'une vingtaine de mots pour</p>	<p><i>Espace et Spatialité</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Latéralité : gauche/droite</i> - <i>Correspondances phonie –graphie (un phonème =un graphème ou</i> 	<ul style="list-style-type: none"> -Rédaction d'une ou deux répliques pour compléter un dialogue - Complétion de textes lacunaires en respectant les règles syntaxiques et morphologiques. - Complétion de fiches techniques. 	

	<p><i>l'insérer dans un texte.</i></p>	<p><i>plusieurs graphèmes).</i></p> <p><i>Le code graphique / phonique : à un son correspondent plusieurs graphies.</i></p> <p><i>- Les différentes graphies</i></p> <p><i>Système textuel</i></p> <p><i>-notion de texte</i></p> <p><i>-notion de phrase</i></p> <p><i>-la ponctuation forte</i></p> <p><i>-les fonctions : sujet et complément</i></p> <p><i>-les relations spatio-temporelles</i></p> <p><i>-les paramètres de la situation de communication.</i></p>	<p><i>- Production du contenu de bulles de B.D.</i></p> <p><i>- Production d'une partie de textes documentaires (titres, sous-titres, rubriques).</i></p> <p><i>- Production de phrases en respectant les règles d'orthographe lexicale et grammaticale.</i></p> <p><i>- Production d'une ou deux phrases sur un thème donné en respectant la ponctuation.</i></p> <p><i>- Production d'une partie d'un texte narratif (situation initiale, événement ou situation finale).</i></p> <p><i>-Transfert d'informations contenues dans un texte documentaire à une fiche signalétique.</i></p> <p><i>-Production d'un court énoncé.</i></p>	
--	---	--	--	--

Evaluation et remédiation périodique éventuelle

	<i>Critères sur la maîtrise des ressources</i>	<i>Indicateurs sur la mobilisation et l'intégration des ressources</i>
<i>Oral</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Pertinence de l'écoute</i> - <i>Qualité de l'écoute</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ecoute complète</i> - <i>Sélection de l'information essentielle</i>
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Pertinence de la production</i> - <i>Correction de la langue</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Observation des règles sociales de la communication</i> - <i>Réalisation d'actes de parole exigés par la situation de communication</i> - <i>Expression des relations de causalité (parce que), de temporalité, de spatialité</i> - <i>Utilisation des variantes linguistiques des actes de parole.</i>
<i>Ecrit</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Qualité de la lecture</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Bonne prononciation /articulation.</i> - <i>Respect des pauses et des enchaînements.</i> - <i>Respect de l'intonation pour rendre le sens du message.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Pertinence de la production</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Respect de la consigne.</i> - <i>Utilisation des ressources proposées.</i>

- *Cohérence sémantique*

- *Correction de la langue*

- *Respect de l'organisation de la phrase.*

- *Respect de la structure du texte à produire.*

- *Emploi de la graphie adaptée.*

- *Bonne orthographe des mots.*

- *Utilisation des relations de temporalité et spatialité.*

ANNEXE 02

Sujets de composition du 1er Trimestre

Composition du 1^{er} trimestre

Histoire d'un Loup

C'était un loup si bête il avait très faim, ce loup...et il partit chercher quelque chose à manger. Chemin faisant, il rencontra un cheval. Le loup courut à lui et lui dit :

- *Cheval, je te mange tout de suite et le cheval répondit.*
- *D'accord, d'accord. Mais il faut que tu te renseignes d'abord pour savoir si tu as le droit de me manger....*
- *Comment ça ? Demanda le loup.*
- *Sais-tu lire ? Demanda le cheval.*
- *Mais bien sûr ! dit le loup*
- *Alors, dit le cheval, c'est très simple, mets-toi derrière pour lire ce qui est écrit.....*

«d'après Nathan Caputo, Contes des quatre vents,F.Nathan »

Compréhension de l'écrit : (7pts)

1) **Complète** le tableau. (1.5pt)

1-le titre du texte	2- le nom de l'auteur	3- le titre du livre
-----	-----	-----

2) **Recopie** les bonnes réponses (1pt)

a- Le loup a (soif / froid / faim / peur)

b- Le loup cherchait

- *quelque chose pour se couvrir. / quelque chose à boire. / quelque chose à manger.*

3)- **Entoure** les mots qui ne sont pas cités dans le texte. (1pt)

une fée le loup corbeau le chemin le lion chacal

4) **Relève** du texte une phrase exclamative. ----- (1pt)

6) **Ecris** la phrase suivante à la forme négative.

Le loup mange le cheval. Le loup ----- (1pt)

7) **Complète** par le pronom qui convient. (tu – nous – vous) (1.5pt)

Je te mange. /me mangez. / me manges. / te mangeons

Production écrite (3 pts)

Complète le texte par les mots qui manquent

(**la ville - toi - la montagne – chacal - escargot - chemin**)

Un soir d'été, le chacal descend de Il veut aller à la ville.

Sur son, il rencontre l'.....

- *Bonjour escargot !*
- *Bonjour ! Où vas-tu ?*
- *A la ville, et ?*
- *Moi aussi, je vais à comme toi.*

Composition de Français DU 1^{er} trimestre

Texte :

Il ya longtemps, vivait une jolie petite fille avec des cheveux violets. Tout le monde se moquait d'elle, la fillette était désespérée.

Un jour, elle s'allongea au pied d'un arbre et se mit à pleurer car elle était seule . . .
Soudain, des centaines de petites fleurs sortirent de terre et parfumèrent ses cheveux.
Depuis la fillette sent si bon que toutes les petites filles l'envient.

Tiré du conte « La fille aux cheveux violets »

Questions

I)-Compréhension de l'écrit : 06pts

- 1- Qui sont les personnages de ce texte ?
- 2- Pourquoi la petite fille était désespérée et triste ?
- 3- Réponds par « vrai » ou « faux » :
 - dans un texte, les personnages peuvent-êtres des personnes, des animaux, ou des objets.....
- 4- Transforme les phrases suivantes en phrases interrogatives (... ?) :
 - a)- Tout le monde se moquait de la petite fille.
 - b)- la petite fille s'allonge au pied d'un arbre.
- 5- Complète les phrases suivantes :
 - La fillette est désespérée.
 - les fillettes Désespérées.
 - Omar et ses camarades.....désespérés.
- 6- Relève du texte un mot avec le son « S » = s et un mot avec le son « S » = z puis écris les.

II)-Production écrite : 04pts

Ordonne les phrases suivantes pour obtenir un conte :

- Depuis ce jour –là, on voit les lapins vivre en paix.
- Il ya bien longtemps, un petit lapin qui vivait avec un méchant loup dans la forêt.
- les chasseurs prirent leurs fusils et tuèrent le méchant loup.
- Un jour, il alla au village dire aux chasseurs qu'un méchant loup s'est attaqué aux moutons.

Bonne Chance

Nom :

Classe : 4^{ème} A.P

Composition du premier (1^{er}) trimestre

Texte :

Le Petit Chaperon Rouge

Il était une fois, le Petit Chaperon Rouge vivait avec sa maman. Un jour, sa mère l'envoie porter le repas à sa grand- mère qui vivait elle aussi à la forêt.

Sur son chemin, elle rencontre le loup qui lui barre la route.

- Où vas-tu ? Lui demande le loup.

- Je vais chez ma grand-mère, lui répond-elle.

- Tu n'as pas peur toute seule ? Dit l'animal.

- Justement, j'ai peur de toi ! Répond la fille.

Soudain, un chasseur passe et tue le loup.

Enfin, le Petit Chaperon Rouge continue son chemin tranquillement.

D'après : B.Traman. « Les belles histoires »

Questions

I/ Compréhension de l'écrit :(6pts)

1) Choisis la bonne réponse :

- Le Petit Chaperon Rouge vivait avec
- Son papa
- Le loup
- Sa maman

2) Qui sont les personnages de cette histoire ?

3) Classe les mots suivant dans l'ordre alphabétique :

- loup - route - maman chemin

4) Relève du texte une phrase interrogative.

.....

5) Sépare le **GN** et le **GV** et souligne le **V** dans chaque phrase :

- Le Petit Chaperon Rouge est dans la forêt.

- Nous sommes dans la forêt.

6) Complète les mots suivants par les accents qui convient :

Un père - une tête - préparer - une mère

II/ Production écrite :(4pts)

* Remets en ordre l'histoire suivante :

Quelques jours après, la petite fille entendit un sifflement près de sa fenêtre.

Un jour, le canari s'échappa de sa cage.

Il était une fois, une petite fille qui avait un beau canari jaune.

La fillette ne le trouva pas, elle pleura beaucoup et devint très malheureuse.

Bon courage

Classe : 4AP

La date : ----- **Nom :** ----- / **Prénom :** -----

-

Composition du 1er trimestre

Il était une fois, en Chine, un petit garçon qui allait tous les jours à l'école. Un matin, sur son chemin, il voit un tout petit serpent. Un serpent qui parle. Le petit garçon le prend et le porte à l'école. Il le cache dans une boîte et lui donne à manger. Le serpent grossit, grossit. Il est plus grand qu'un éléphant... Conte adapté (extrait du livre unique de français, IPN)

(6pts) : Compréhension de l'écrit

1) Recopie les bonnes réponses. (1pt)

- Cette histoire est vraie. / Ce texte est un conte. / Il y a deux personnages.

2) Coche le titre qui convient. (1pt)

Le garçon et le serpent. Le serpent et l'éléphant. Le garçon et l'éléphant.

3) Réponds par (v) ou (f). (1pt)

a) Le serpent ne parle pas. (----) b) Le garçon cache le serpent dans une boîte. (----)

4) Mets le signe de ponctuation. (. ! ?)

Le garçon allait-il toujours à l'école () - Oui, le serpent est très petit () (1pt)

5) a) Donne l'infinitif des verbes suivants :

cache (-----) est (-----) (1pt)

b) Complète :

Le garçon le **porte**. Nous le ----- . Vous le ----- . (1pt)

6) Ecris au pluriel.

Le beau garçon. Les ----- (1pt)

(3pts) : Production écrite

Retrouve les deux histoires qui ont été mélangées et écris-les.

Rougou est un monstre – Il était une fois une vieille femme qui vivait dans un village - Il vit dans le placard de la cuisine – Elle était très pauvre – Il se nourrit de la peur des enfants – Un jour, elle est tombée malade

L'histoire 1 :

L'histoire 2 :

ANNEXE 03

Répartition du 1er Trimestre

Déroulement de séquence de 4^{ème} AP.

Projet 01 : (Thème : C'est notre quartier) -**Séquence 01 :** Tu habites où ? -**Valeurs morales et civiques :** (voir P4 programme) connaître son milieu urbain.

Protection de l'environnement. Développer chez les élèves l'esprit de solidarité et d'amitié. La propreté et l'hygiène.

Acte de parole : Saluer, se présenter, présenter. -**Réalisations linguistiques :** Initier aux apprenants aux notions des adjectifs de couleurs, les articles définis et indéfinis, la phrase déclarative, les pronoms de conjugaison, le féminin et le masculin, les homophones « et /est ».

Lecture systématique : wa – oin – io. -**Réalisation du projet :** Fabriquons un imagier du quartier de nos rêves.

Réalisation partielle du projet : (Tache : Dessine où tu habites.) -**Comptine :** Je te dis bonjour.

1 ^{ère} séance	durée	2 ^{ème} séance	durée	3 ^{ème} séance	durée	4 ^{ème} séance	durée
Situation problème de départ	10mn						
Activité01 : Oral /récep/prod Rubrique : -Tu écoutes et tu joues - Tu comprends et tu parles avec tes camarades. P14 M.S Domaine : savoir écouter/savoir parler. exercices : (A1+2) – (B bande dessinée) – (C).	40mn	Activité 1 : Entraînement à la lecture compréhension. (lecture orale des élèves) Rubrique : Je dis et je comprends C/A P : 1-2-3-4) Domaine : savoir lire et savoir écrire. Initier les élèves à reconnaître les répliques des personnes du récit	45mn	Activité 1 : Lecture compréhension 2 Rubrique : je lis et je comprends (MS.P17.A+B) l'immeuble blanc. (Lect orale des élèves). Domaine : Savoir écouter et savoir lire. Exo A : Eveil de l'intérêt reconnaître les adjectifs de couleur. Exo B : Lecture orale et compréhension. Grammaire textuelle : les mots qui décrivent l'immeuble	45mn	Activité 1 : Apprentissage linguistique grammaire (MS.P17.(C1+2 + D) Domaine : savoir lire et écrire. -Initier les élèves à la notion du nom propre et du nom commun. -Initier les élèves à la définition de la phrase déclarative. Copie sur les cahiers de classe de la phrase D. P17	45mn
Activité 2 : Act d'exercices d'oral Cahier d'activités P6(1-2-3) Rubrique : je dis. Domaine d'apprentissage : savoir parler se présenter et présenter, emploi du présentatif (c'est ...)	40mn	Activité 2 : Vocabulaire – lexique thématique. Rubrique : Je découvre les mots (P15 M.S –Exos A+B1+2) Domaine : savoir lire et écrire. Obj : connaissance et	45mn	Activité 2 Apprentissage linguistique conjugaison Rubrique : je conjugue MS. P16 Domaine : savoir parler et écrire. Systématisation du verbe au présent de l'indicatif. Exos :1+2+3+ copie du verbe sur cahier de classe.	45mn	Activité 2 Apprentissage linguistique orthographe. Rubrique : je lis et j'écris MS. P18 Domaine : savoir lire et écrire. notion des articles masculin et féminin + transformation au féminin Exos :1+2+ Dictée préparée sur les cahiers de classe.	45mn

+mémorisation des pronoms personnels.		initiation aux articles qui déterminent le genre. (définis et indéfinis)					
5 ^{ème} séance	durée	6 ^{ème} séance	durée	7 ^{ème} séance	durée	8 ^{ème} séance	durée
<u>Activité d'évaluation</u> <u>INTEGRATION</u> Rubrique : je lis et j'écris Domaine d'apprentissage : savoir lire et écrire. Cahier d'activités : Pages 8-9-10 Exercices : 04 exercices au choix Objectif : MANIPULATION. CONSOLIDATION.INTEGRATION Sur C.A (crayon+ gomme +PLM) Remarque : Alternen entre l'oral et l'écrit.	60mn	<u>Activité 1 : Lecture systématique</u> (Phonétique articulatoire.MS. P18) Rubrique : Sons et lettres Domaine : savoir écouter, lire, dire et savoir écrire. Exercices de manipulation : CA.P 11+12 Je révise les sons et les lettres (Correspondance phonie-graphie)	45mn	<u>Activité 1 : Production écrite</u> Rubrique : j'écris (C A.Page 13) l'immeuble blanc. (Lect orale des élèves). Domaine : Savoir lire, dire et écrire. Travailler d'abords le texte oralement puis par écrit. Remarque : Il s'agit d'une initiation à l'écriture.	45mn	<u>Activité 1 : Expression écrite</u> A réaliser sur des fiches cartonnées qui serviront pour tout le projet. Rubrique : Production écrite P 22 Domaine : savoir écrire.	45mn
		<u>Activité 2 : comptine</u> M.S page 21 Réalisation sur les cahiers Domaine : savoir écouter et parler. répétition et mémorisation Remarque : revenir à cette activité à chaque fois que le temps le permet	30mn				

Séance 9 : Remédiation :

Cette activité, d'une durée de 45 mn, a pour but de remédier aux difficultés rencontrées par les élèves à résoudre des situations problèmes dans tous les domaines. Le groupe d'élèves sujet à remédiation (groupe de besoin) doit comporter entre 08 et 12 élèves

Questionnaire adressé aux enseignants

1) Depuis quand enseignez vous ?

.....
.....

2) Avec la pédagogie de projet, votre pratique de classe a-t-elle changé ? oui/non

.....
.....

3) Comment voyez-vous le niveau de la classe d'aujourd'hui avec l'approche par les compétences?

- meilleur qu'avant ?
- sans changement ?
- en régression ?

4) Quelles critiques pouvez-vous formuler à l'égard de cette nouvelle approche ?

5) le nouveau programme instauré favorise-t-il l'interaction :

- entre vous et les apprenants :oui/non
- entre les apprenants eux-mêmes :oui/non

.....
.....

6) Quelles sont les difficultés que vous rencontrez avec les apprenants en classe?

.....
.....
.....
.....

7) Ce qui rend ma tâche d'enseignant(e) difficile, c'est :

- La mise en pratique de l'approche par les compétences
- Le manque de moyens
pédagogiques.....
- Les effectifs chargés
- La mauvaise formation...

8) Dans vos pratiques de classe, avec l'avènement de l'approche par les compétences :

- Vous trouvez que Le climat de travail est détendu et sérieux.... Oui/non
- vous trouvez que vos apprenants sont plus motivés qu'avant ..oui/non
- vous trouvez que vos apprenants sont restés les mêmes....oui/non

9) Le recours au numérique à travers l'approche par les compétences favorise-t-il :

- l'apprentissage de la langue...oui/non
- l'autonomie de vos apprenants...oui/non
- la réflexion au détriment du reflexe...oui/non

10) En classe mes élèves utilisent souvent leur langue maternelle ; pour moi cela est :...

- Souhaitable
- Tolérable / autorisé
- Inadmissible/interdit

- 11) Êtes-vous d'accord avec ses affirmations « parfois je fais travailler mes élèves en petit groupe pour»
- Leur Permettre de S'aider mutuellement ... oui/non
- Les stimuler pour une réflexion plus approfondie.....oui/non
- Les rendre autonomesoui/non.

- 12) Enseigner et/ou apprendre à des élèves, cela signifie que
- Les deux termes sont synonymesoui/non
- L'Apprentissage met en avant une pédagogie dans laquelle l'élève est plus actif ...oui/non
- L'Apprentissage n'est pas l'instruction.....oui/non

- 13) Quel type d'évaluation pratiquez-vous avec vos élèves
- Formative et sommative
- Diagnostic et sommative
- Diagnostic informative

- 14) Quand Vous rencontrez des difficultés dans votre pratique enseignants,
- vous vous efforcez de les résoudre seul
- vous exprimez vos problèmes et exigez une réponse immédiate de votre hiérarchie.....
- vous les partagez avec d'autres (enseignants, conseiller pédagogique, etc.) pour qu'on progresse tous ensemble