Université de Médéa
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Langues Etrangères

Ecole doctorale de français

THESE

Pour l'obtention du grade de

DOCTEUR EN SCIENCES

Filière : Français

Option : Didactique des langues

THÈME

Pour quelles activités scripturales en classe de FLE Le cas des étudiants de la 1ère année licence de français de l'université de Médéa

Sous la direction de :
Pr. Djamel KADIK

Soutenue par :
Kamel GUETTAS

Membres du jury :

1-	Pr. DAKHIA Abdelwahab	Professeur	Université de Biskra	Président.
2-	Pr. KADIK Djamel	Professeur	Université de Médéa	Rapporteur.
3-	Dr.AMMOUDEN M'hand	MCA	Université de Béjaia	Examinateur.
4-	Dr. LAHOUEL Ameur	MCA	Université de Djelfa	Examinateur.
5-	Dr. AKMOUN Houda	MCA	Université de Blida	Examinatrice.
6-	Dr. MENGUELLAT Hakim	MCA	Université de Blida	Examinateur.

Année universitaire 2017-2018

Université de Médéa
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Langues Etrangères

Ecole doctorale de français

THESE

Pour l'obtention du grade de

DOCTEUR EN SCIENCES

Filière : Français

Option : Didactique des langues

THÈME

Pour quelles activités scripturales en classe de FLE Le cas des étudiants de la 1ère année licence de français

Sous la direction de :
Pr. Djamel KADIK

Soutenue par :
Kamel GUETTAS

Membres du jury :

1-	Pr. DAKHIA Abdelwahab	Professeur	Université de Biskra	Président.
2-	Pr. KADIK Djamel	Professeur	Université de Médéa	Rapporteur.
3-	Dr.AMMOUDEN M'hand	MCA	Université de Béjaia	Examinateur.
4-	Dr. LAHOUEL Ameur	MCA	Université de Djelfa	Examinateur.
5-	Dr. AKMOUN Houda	MCA	Université de Blida	Examinatrice.
6-	Dr. MENGUELLAT Hakim	MCA	Université de Blida	Examinateur.

Année universitaire 2017-2018

Remerciements

Je tiens à remercier vivement mon directeur de recherche, le professeur Djamel KADIK, et tous ceux qui m'ont aidé à réaliser ce travail de recherche.

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail à mes parents, ma femme, mes frères, mes sœurs et mes enfants : Mohamed Amine, Mustapha Houssem, abd el Wahab et Arwa Tasnime.

SOMMAIRE

Sommaire

Introduction..... 11
CHAPITRE I : Ecrit, oral, écriture et lecture : notions théoriques. 16
1. Qu'est-ce que l'écrit par rapport à l'oral et par rapport à l'écriture ……. 16
1.1. Qu'est ce que l'écriture ?..... 24
1.2. Qu'est-ce que la lecture ?..... 30
1.3. Qu'est ce que l'écrit ?..... 34
1.4. Qu'est-ce que l'oral ?..... 37
1.5. Opposition écrit/oral……... 38
1.5.1. Au niveau de la matérialité …… 38
1.5.2. Au niveau de la situation de communication et d'interaction…….……. 40
1.5.3. Au niveau des registres de langue……. 42
1.5.4. Au niveau des types de la morphosyntaxe et les types de lexique…… 43
CHAPITRE II : L'écrit et la didactique du FLE 48
2. L'écrit et la didactique du FLE…… 49
2. 1.La place de l'écriture du XIXème au XXIème siècle européen…… 49
2.1.1. Grammaire/traduction……. 49
2.1.2 Méthodologie directe…….. 52
2.1.3. Méthodologie active (Puren)……..…… 52
2.1.4. Une méthodologie audiovisuelle : MAVS-GAV……..… 56
2.1.5. L'approche communicative…… 57
2.1.6. L'éclectisme actuel……. 59
2.1.7. Perspective actionnelle…… 59
2.2. Littéracie et rapport à l'écrit…….. 67
2.2.1. La littéracie……. 67
2.2.2.Définitions……... 67
2.2.3. Le rapport à l'écrit selon quelques auteurs……. 71
2.2.3.1. Selon Christine Barré De Miniac……. 71
2.2.3.2 Selon Chartrand et Blaser…….. 73
2.2.3.3. Selon Dicheper et Thyrion……... 73
2.2.3.4. Elisabeth BING……..… 74
2.2.3.5. Selon Yves Reuter…….. 74
2.3. L'écriture et les apports de la psychologie …….. 75
2.3.1. Les différents modèles d'écriture……. 75
2.3.1.1. Le modèle de Hayes et Flower…….. 75
2.3.1.2. Le cognitivisme……..... 77
2.3.2. Les apports de C. Freinet…… 79
2.3.3. Le modèle de Garrett / Levelt…….
2.3.4. L'écriture et le jeu…… 81
2.3.5. Les ateliers d'écriture…… 81
2.3.6. l'écriture et l'échec scolaire : points de vue sociologiques…….. 82

2.3.6.1. Bernard LAHIRE……. 82
2.3.6.2. Elisabeth Bautier……. 83

Chapitre III : L'évolution de l'enseignement du français en Algérie : Entre documents officiels et points de vue des praticiens (enseignants) 88

3.1. Enseignement pré universitaire et points de vue des enseignants du secondaire……. 88
31.1. L'enseignement pré universitaire…… 88
3.1.1.1. Première étape : 1962 – 1972…….. 89
3.1.1.2. Deuxième étape : 1970 – 1980……. 89
3.1.1.3. Troisième étape : 1980 – 1990……. 91
3.1.1.4. Quatrième étape : 1992- 1999…….. 91
3.1.1.5. Une nouvelle réforme à partir des années 2000……. 91
3.1.1.6. Finalités de l'enseignement du français……. 93
3.1.1.7. Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire……..… 94
3.2. Points de vue des enseignants du secondaire sur les réformes……..… 106
3.2.1. Le questionnaire…….…… 106
3.2.2. Finalités……..…. 106
3.2.3. Condition de la distribution et de la récupération du questionnaire…..… 107
3.2.4. L'enseignement…….……..…… 108
3.3. L'enseignement du fle à l'université…….…….. 122
3.4. Le système classique…….……. 123
3.4.1. Réponses des enseignants et commentaires…… 123
3.4.2. L'évaluation 124
3.5. Le système LMD 124

Chapitre IV : l'erreur : constat et classification **136**

4. L'erreur…….. 136
4.1. Introduction……..…. 136
4.2. Les consignes…… 137
4.3. Constat…….. 137
4.3.1. Le texte narratif…….. 137
4.3.2. Le texte argumentatif……. 140
4.4. Classification des erreurs et commentaires …….…… 142
4.5. statistiques et représentations graphiques……. 149
4.5.1. Le texte narratif : statistiques et représentation graphique……. 149
4.5.2. Le texte argumentatif : statistiques et représentation graphique…… 154
4.5.3. Comparaison des pourcentages d'erreurs des deux types de texte…… 155
4.6. Points de vue des étudiants……. 156

4.6.1. Le questionnaire…….. 156
4.6.2. Réponses des étudiants et commentaires…… 156

Chapitre V : Quelles activités d'écriture faudrait-il proposer ? (Proposions didactiques) 165

5. Activités, pratiques, tâches ou exercices ? ……..…. 165
5.1. Selon le dictionnaire LAROUSSE……..…. 165
5.1.1. Activité…… 165
5.1.2. Pratique…… 165
5.1.3. Tâche……..……..…. 166
5.1.4. Exercice……... 166
5.2. Selon le dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques……..….. 166
5.3. Selon dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde… 167
5.4. Expérimentation…….…… 177
5.4.1. Introduction……. 177
5.4.2. L'écriture journalistique……. 179
5.4.3. Proposition du projet……..… 181
5.4.3.1. Première séance : Débat sur le projet (que doit contenir un journal ….. 181
5.4.3.2. Deuxième séance : Conception et début de la réalisation du projet…… 181
5.4.3.3. Troisième Séance : Que doit-on dire sur cette ville ?..... 182
5.5. Travailler en collaboration…… 183
5.5.1. L'enseignant de grammaire…… 183
5.5.2. L'enseignant de l'écrit…… 184
5.5.3. L'enseignant de traduction……. 184
5.5.4. L'enseignant de l'oral……. 186
5.5.5. L'enseignant de journalisme…….. 186
5.6. Exemples d'activités faites en classe…… 187
5.6.1. Exemple 01 : lire, comprendre et analyser un article de presse …… 187
5.6.2. Exemple 02 : Activités de traduction (travail en groupe)……. 190
5.6.3. Exemple 03 : Traduction de deux poèmes choisis par les étudiants…….. 198
5.6.4. Exemple 04 : Un accident (travail individuel)…… 202
5.6.5. Exemple 05 : l'interview……. 205
5.6.6. Exemples d'outillage …….. 208
5.6.6.1. Tableau 01 : pour raconter un évènement……... 208
5.6.6.2. Tableau 02 : Pour décrire une personne……. 209
5.6.6.3. Ce que nous pensons également utile…….. 211
5.7. Conclusion partielle…….. 222
Conclusion…… 224
Bibliographie……..…….. 229

Sommaire

Sitographie……..…….. 235
Annexes……. 236
Annexe 01 : document officiels……..... 237
Annexe 02 : le journal……..…… 260
Annexe 03 : les questionnaires……. 286
Annexe 04 : les copies analysées …… 338
Annexe 05 : autres copies …….. 360

INTRODUCTION

Introduction

Durant toute sa vie, l'être humain est toujours appelé à apprendre consciemment et inconsciemment des choses. Cet apprentissage se fait bien évidemment dans des endroits et des moments différents : à la maison, à l'école, dans la rue, au travail, en vacances etc. Or, dans de telles situations d'apprentissages, l'être humain se trouve face à des contraintes qui diffèrent d'une situation à l'autre. Ce sont ces contraintes qui sont à l'origine de la réussite ou de l'échec de tout apprentissage.

Toutefois, en se limitant à la langue nous constatons que l'enfant apprend à s'exprimer en langue maternelle (orale) très rapidement et presque inconsciemment. Et, c'est la raison pour laquelle, à notre sens, il réussit. Et là sont inexistants les personnes qui n'arrivent jamais à parler sauf le cas des handicapes.

Par contre, apprendre une langue étrangère (orale ou écrite) à l'école présente souvent des échecs partiels et parfois totaux. C'est pourquoi la didactique des langues ne cesse de se mettre en question, de se rechercher afin d'arriver à élaborer la méthodologie la plus performante pour réussir un tel apprentissage.

Ce qui nous intéresse dans ce travail de recherche est la didactique du fle et plus précisément l'enseignement de l'écrit en français langue étrangère.

En effet, ce qui nous a poussé à entamer ce travail de recherche est le fait que nos étudiants, en première année universitaire, et après avoir fait dix (10) ans d'apprentissage du français, n'arrivent pas à produire un texte correct en français. Certains de nos étudiants n'arrivent même pas à produire un paragraphe. Et beaucoup d'entre eux ont des problèmes au niveau de la phrase. Certains étudiants n'arrivent, parfois, même pas à écrire un mot. C'est-à-dire ils se bloquent dès le départ.

Pour ceux qui arrivent à produire des textes, et qui ne sont pas nombreux, ils écrivent avec beaucoup de problèmes de langue : orthographe, grammaire, lexique, etc.

C'est ce que nous avons constaté pendant plusieurs années d'enseignement.

En effet, nous avons choisi la première année universitaire (licence de français) parce que c'est le début de la formation à l'université. Ce choix nous semble important parce qu'à notre sens, il faudrait diagnostiquer les lacunes et les problèmes de langue au début de chaque formation afin de réfléchir à élaborer un programme en fonction de leurs besoins langagiers et notamment ceux liés à l'écrit et à toute activité scripturale.

La première année universitaire peut être considérée comme une année transitoire entre le lycée et l'université. C'est la cause pour laquelle notre travail de recherche devrait s'interroger sur ce qui a été enseigné dans les dix (10) années qui précèdent l'enseignement universitaire (primaire, collège et lycée). Une période assez longue qui a connu plusieurs réformes et plusieurs réaménagements des programmes jusqu'à nos jours : on parlait aujourd'hui de la deuxième génération des manuels scolaires. On devrait donc s'interroger sur tout cela afin de trouver des explications aux difficultés dans lesquelles se trouvent nos apprenants. Notre travail devrait également s'interroger sur ce qui est programmé à l'université pour cette licence de français et plus précisément ce qui est programmé pour l'enseignement de l'écrit : grammaire, lexique, compréhension et expression écrite et même ce qui est programmé pour l'enseignement de l'oral. Parce qu'à notre sens l'oral et l'écrit ne devraient pas être enseignés séparément et indépendamment. Ce sont, aussi, les raisons pour lesquelles notre travail va basculer, surtout, entre l'enseignement au secondaire (profil de sortie) et l'enseignement à l'université.

Nous avons choisi l'enseignement de l'écrit parce qu'à notre sens, l'écrit est toujours le moyen de communication qui possède un statut officiel dans tous

les pays du monde. Egalement, bien écrire témoignait toujours et dans toutes les sociétés d'un bon apprentissage.

Nous avons choisi l'enseignement de l'écrit parce que l'écrit est non seulement un moyen de communication mais aussi un moyen d'accès au savoir et un moyen d'enseignement de toutes les matières (mathématique, physique, mécanique médecine, philosophie, sociologie, etc).

L'écrit décide souvent du sort des apprenants. En effet, toute formation finira par une évaluation dite sommative ou certificative.

Enfin nous avons choisi l'enseignement de l'écrit parce que savoir lire et écrire signifie dans toutes les sociétés un passage de l'analphabétisme à l'alphabétisme. De l'illettrisme au lettrisme ou à la littéracie notion actuellement utilisée, en opposition de l'analphabétisme, pour désigner tout ce qui est positif dans l'alphabétisme. Notion pour désigner et décrire ce rapport à l'écriture.

Pour toutes ces raisons, nous avons décidé d'entamer ce travail de recherche dont la question centrale est la suivante :

Pourquoi les étudiants de la première année universitaire licence de français de l'université de Médéa ont beaucoup de difficultés à produire un texte correct en langue française ?

D'autres questions sur lesquelles se base ce travail de recherche et aux quelles nous essayerons d'apporter des réponses au terme de cette recherche sont les suivantes :

- Comment réussir l'enseignement de l'écrit en français langue étrangère ?
- Quelles sont les activités qui mènent le mieux à produire un texte en fle ? et dans quel cadre s'inscrivent-elles ?

Hypothèses de travail :

Il est possible que

- Nos étudiants n'écrivent pas suffisamment en classe ni en dehors de la classe.
- Nos étudiants ne lisent pas en dehors de la classe.
- Nos étudiants ne possèdent pas les compétences minimales pour produire un texte.
- Les réformes permanentes du système éducatif algérien deviennent perturbatrices et soient à l'origine de ces difficultés.
- L'enseignement de l'oral et de la grammaire indépendamment de celui de l'écrit soit l'origine des difficultés rencontrées par nos apprenants.

Voila, donc, entre le « pourquoi » et le « comment » s'organisent les cinq chapitres de ce travail de recherche.

Pour répondre à ces questions nous tenterons, tout d'abord, dans un premier chapitre, de définir les notions écrit/écriture, lecture et oral. Ensuite, dans le deuxième chapitre, nous essayerons de parcourir certaines méthodologies notamment l'approche communicative, l'éclectisme actuel et la perspective actionnelle pour en rechercher la place qu'elles accordent à l'écrit. Puis, dans le troisième chapitre nous présenterons au début la situation dans laquelle se trouve, aujourd'hui, l'enseignement de l'écrit en fle en Algérie. Ensuite, dans le même chapitre, nous analyserons un questionnaire adressé aux enseignants du secondaire portant sur leurs points de vue sur la réforme du système éducatif algérien en général et sur leurs pratiques en classe en particuliers. Et en fin de ce chapitre nous présenterons les points de vue de certains didacticiens et inspecteurs de l'éducation nationale sur la nouvelle réforme du système éducatif algérien. Le quatrième chapitre débutera par l'analyse des erreurs effectuées par nos apprenants et se terminera par l'analyse d'un autre questionnaire adressé à nos étudiants et qui porte sur leurs apprentissages du fle en général et sur leurs pratiques scripturales (activités de lecture et d'écriture) en classe et en dehors de

la clase en particulier. Enfin, dans le dernier chapitre, nous allons présenter notre expérimentation qui sera suivie de perspectives didactiques en matière d'enseignement apprentissage de la production écrite.

Notre démarche se veut, donc, descriptive, comparative et analytique. Une démarche qui se base sur les apports de la sociologie, de la psychologie mais qui se base également et en grande partie sur les apports de l'anthropologie, notamment sur les travaux de Jack GOODY.

CHAPITRE I :

Ecrit, oral, écriture et lecture : notions théoriques

1- Ecrit, oral, écriture et lecture : notions théoriques

1.1. Qu'est-ce que l'écrit par rapport à l'oral et par rapport à l'écriture ?

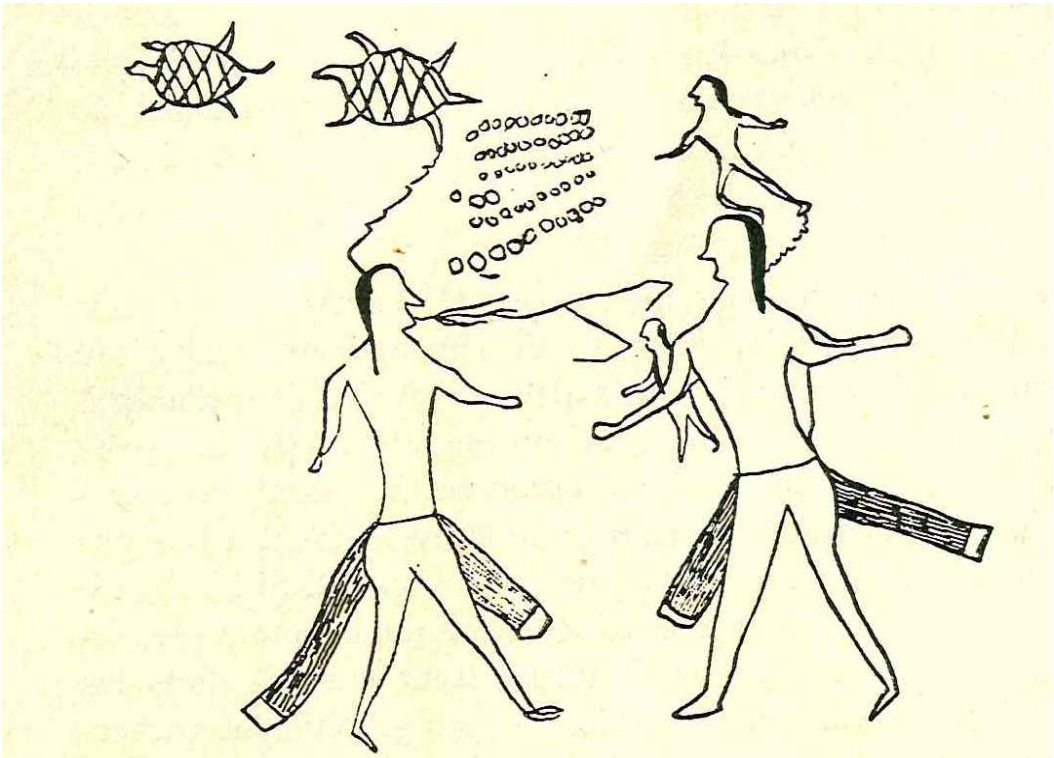
Avant de débattre la question de l'écrit, il nous semble important de situer l'écrit par rapport à l'oral car, à notre sens, l'écrit n'est que le résultat tardif de l'oral : l'invention de l'écriture était nécessaire afin que l'être humain puisse saisir sa pensée, transmettre ses idées, ses traditions, sa culture et sa religion ou ses croyances à d'autres générations. L'invention de l'écriture est venue, également, afin de combattre l'oubli. Cela veut dire qu'au départ l'écrit n'était qu'une transcription des pensées et des paroles.

« Jusqu'au XIIe ou XIIIe siècle environ (…) écrire consiste surtout à transcrire ; c'est un art pratiqué par des artistes manuels au service de « dictatores » qui, comme son nom l'indique, disent ou dictent leur texte. La lecture se fait, elle aussi, en grande partie oralement »

SCHNEUWLY Bernard, 1995.p. 73-100

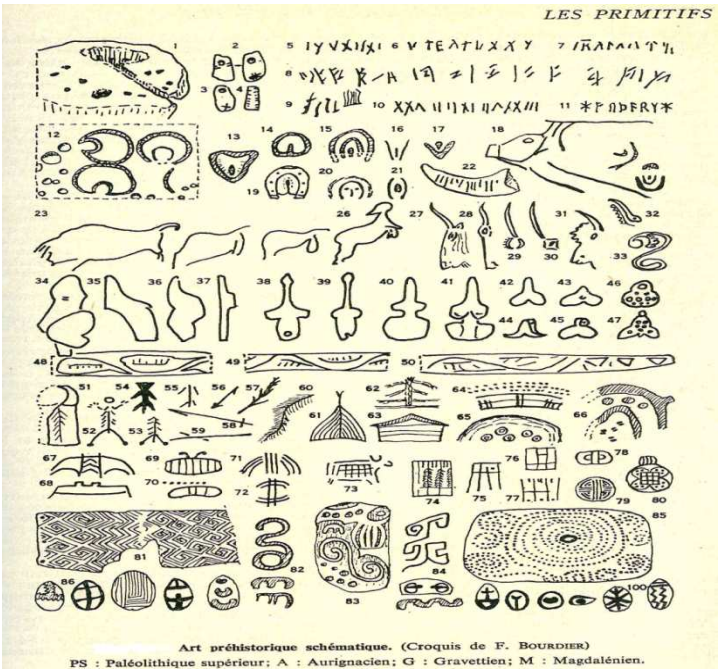
Il nous semble que les images ci-dessous appuient fortement notre idée de départ stipulant que l'écriture n'était au début de son invention que des dessins qui transcrivent la parole tout en essayant de saisir la pensée et la fixer pour ne pas l'oublier et pouvoir la transmettre à autrui. Ce sont des images qui montrent la relation entre les différentes populations et leurs écritures. Les formes et les manières de présenter la pensée et de représenter le réel diffèrent d'une population à une autre et d'une société à une autre. En voici quelques exemples extraits d'un ouvrage intitulé l'écriture et la psychologie des peuples (1970) :

- **Les primitifs**



— Lettre envoyée par un Indien Cheyenne appelé «Tortue-suivant-sa-femelle » à son fils « Petit-homme ».

(D'après Garrick MALLERY, *Pictographs of North American Indians*, fig. 61, p. 160, Washington, Government printing office, 1886).



Art préhistorique schématique. (Croquis de F. BOURDIER)
PS : Paléolithique supérieur; A : Aurignacien; G : Gravettien; M : Magdalénien.

- **La Chine**

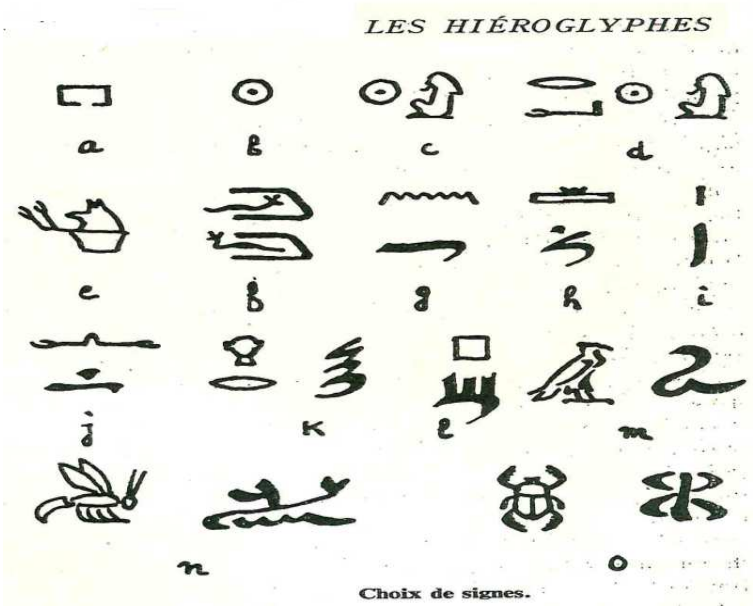


D’un point de vue psychologique, Jacques Gernet nous explique :

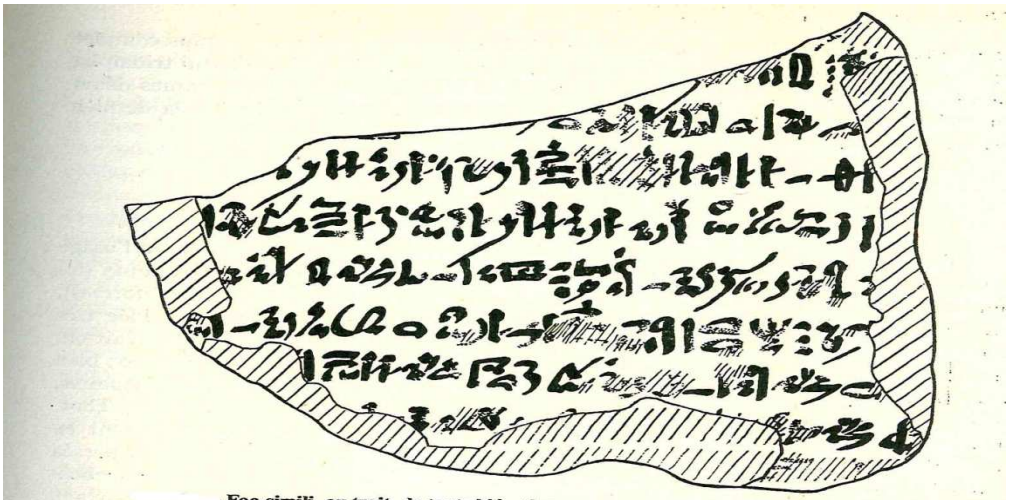
« la période de formation de l’écriture chinoise ne nous est pas connue. Mais on peut supposer les motifs qui ont incité à recourir d’abord au desin, sont bien de caractères magico-religieux. La remarque a été déjà faite bien souvent : le dessin est un mode d’appréhension des êtres et de leur essence tout aussi efficace que la verbe. Il ya une magie du dessin comme il ya une magie de la parole. » GERNET, 1963, P 35

- **Les hiéroglyphes :**

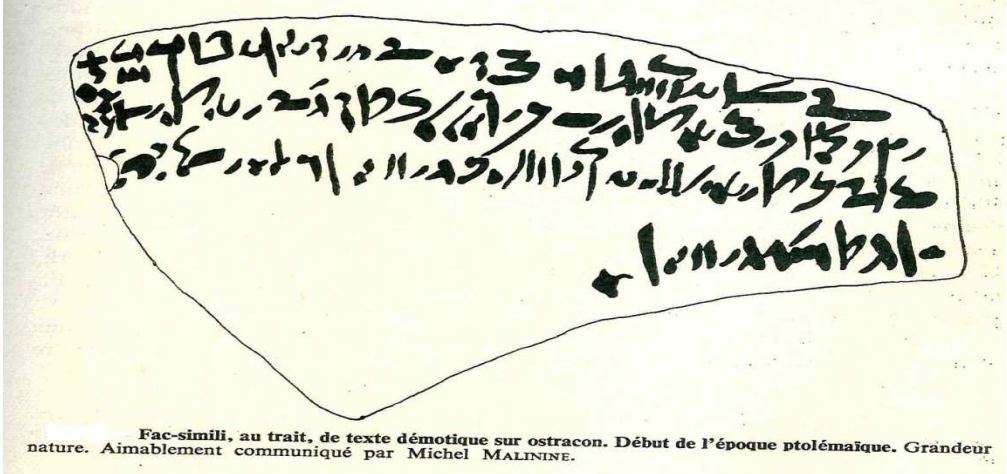
« Les hiéroglyphes égyptiens forment une collection très étendue de petites images stylisées mais dessinées avec grand soin et, dans l’ensemble, fort jolies. Ces signes ont pour modèles à peu près tout ce que l’on pouvait trouver dans la vallée du Nil et aux abords de celles-ci, sous les pharaons : décor naturel et paysage (y compris les données cosmiques et notamment les astres), animaux, plantes et roches, hommes et dieux, objets manufacturés de toutes sortes. » GARNOT**,** 1963**,** P53



Choix de signes.

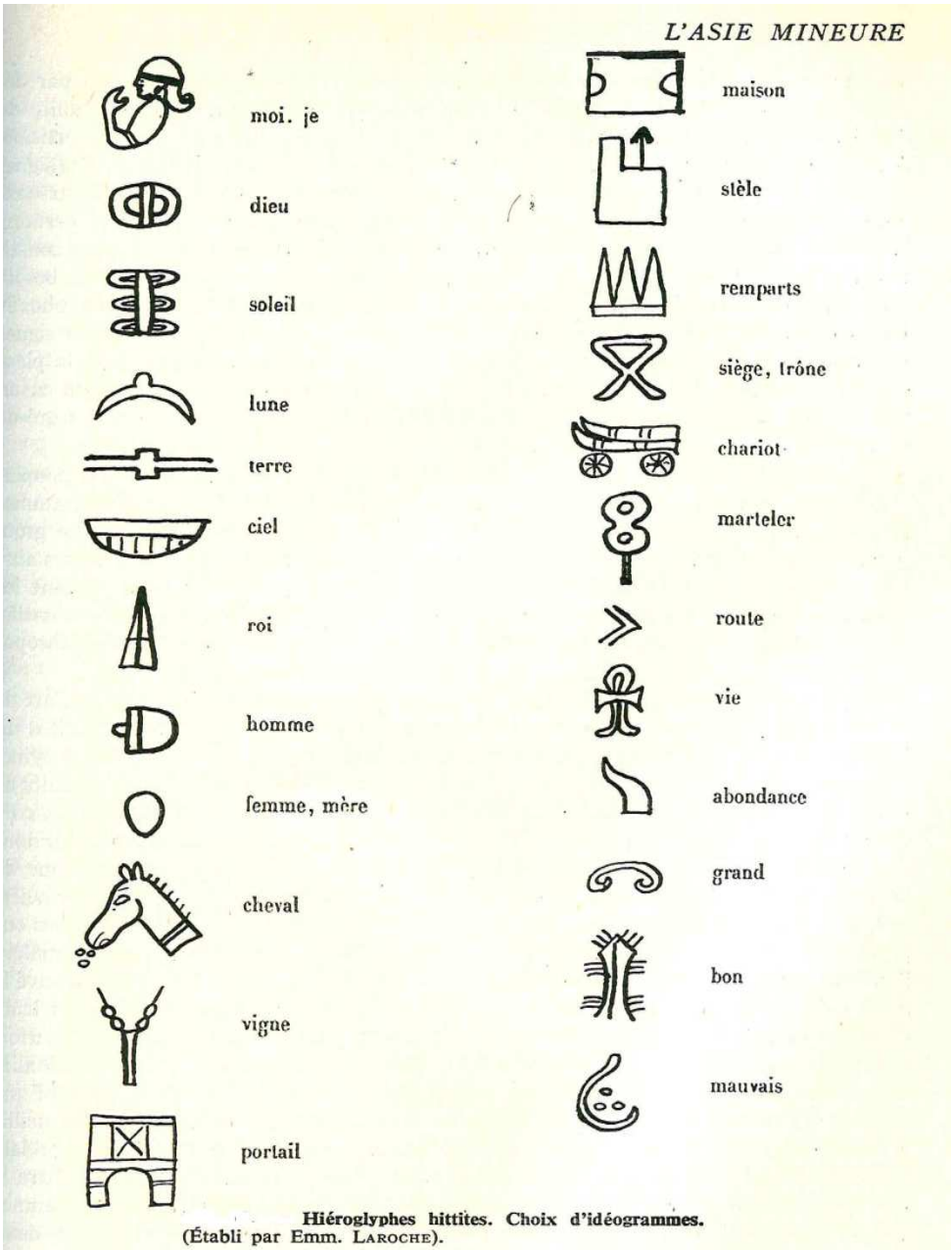


Fac-simili, au trait, de texte hiératique sur ostracon (Nouvel Empire). Grandeur nature. Aimablement communiqué par Georges POSENER.



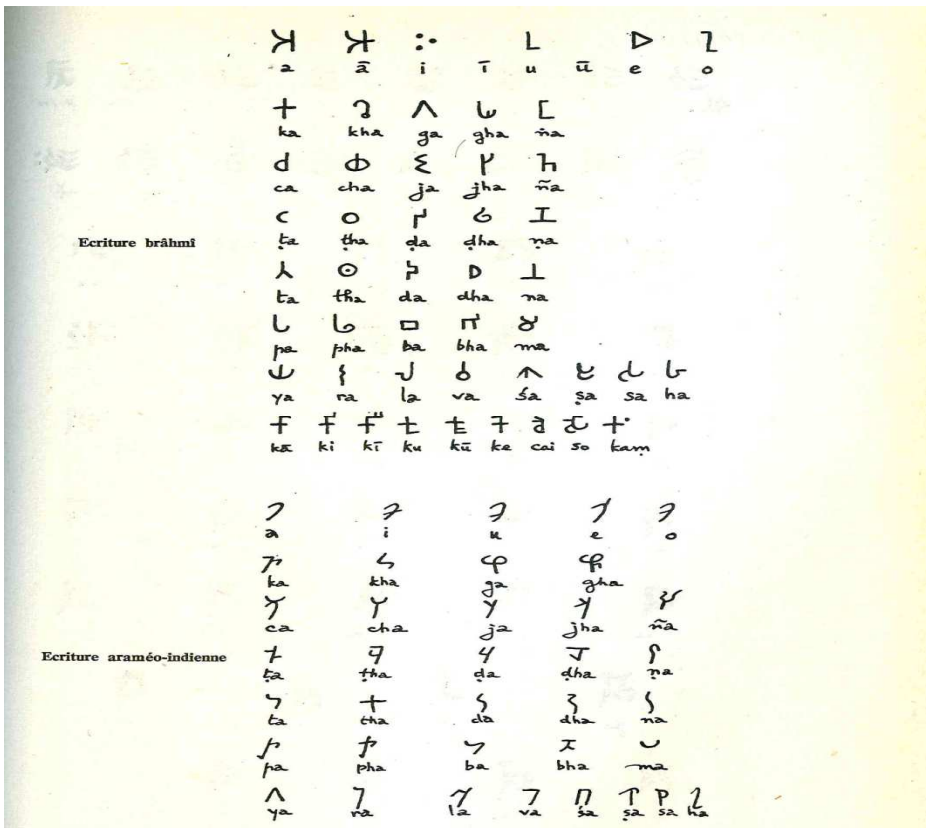
Fac-simili, au trait, de texte démotique sur ostracon. Début de l'époque ptolémaïque. Grandeur nature. Aimablement communiqué par Michel MALININE.

- **Asie mineure**

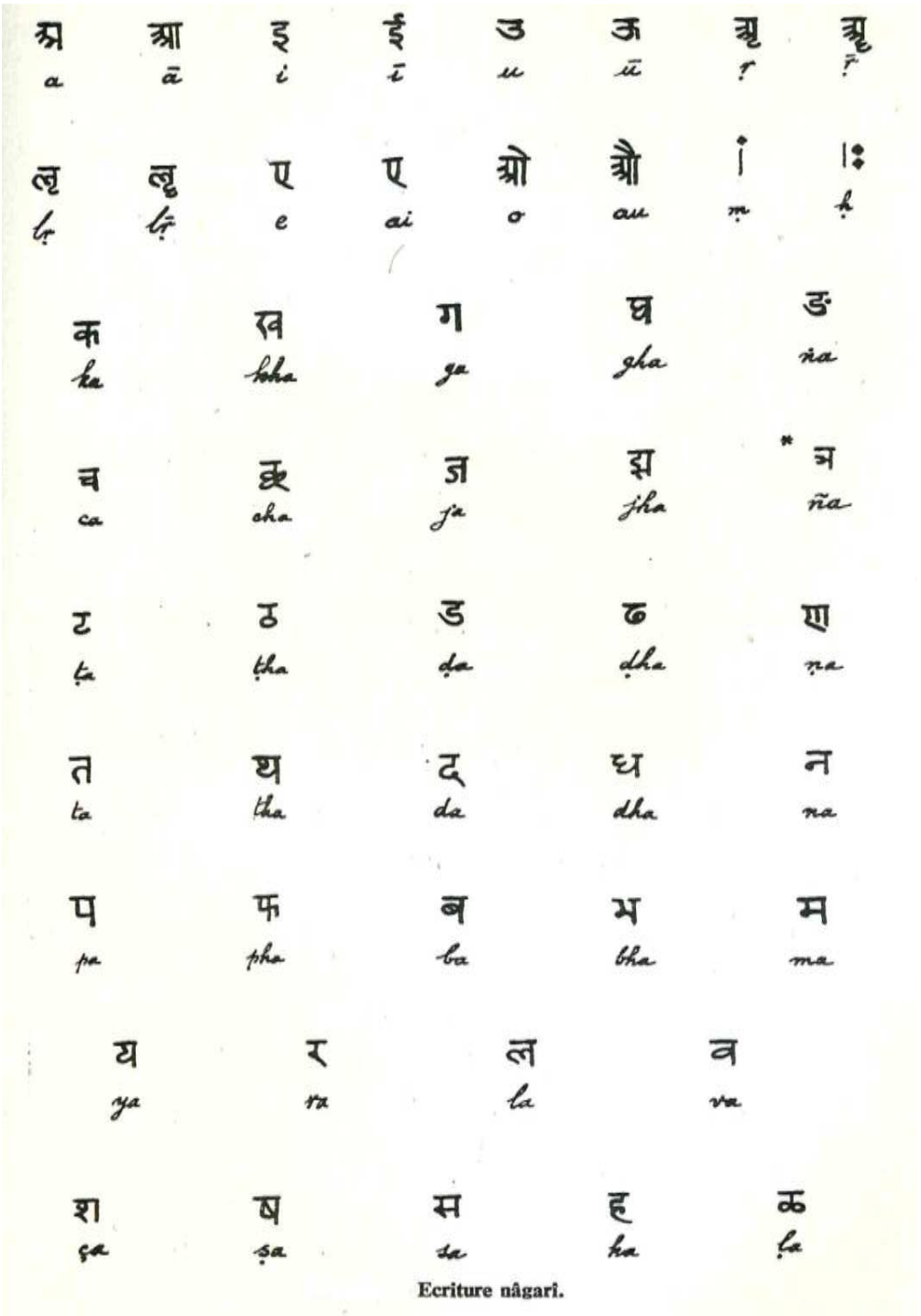


Hiéroglyphes hittites. Choix d'idéogrammes.
(Établi par Emm. LAROCHE).

- **Ecritures indiennes**




Ecriture sanskrite de Chine.



Ecriture nâgari.

- **L'écriture latine**

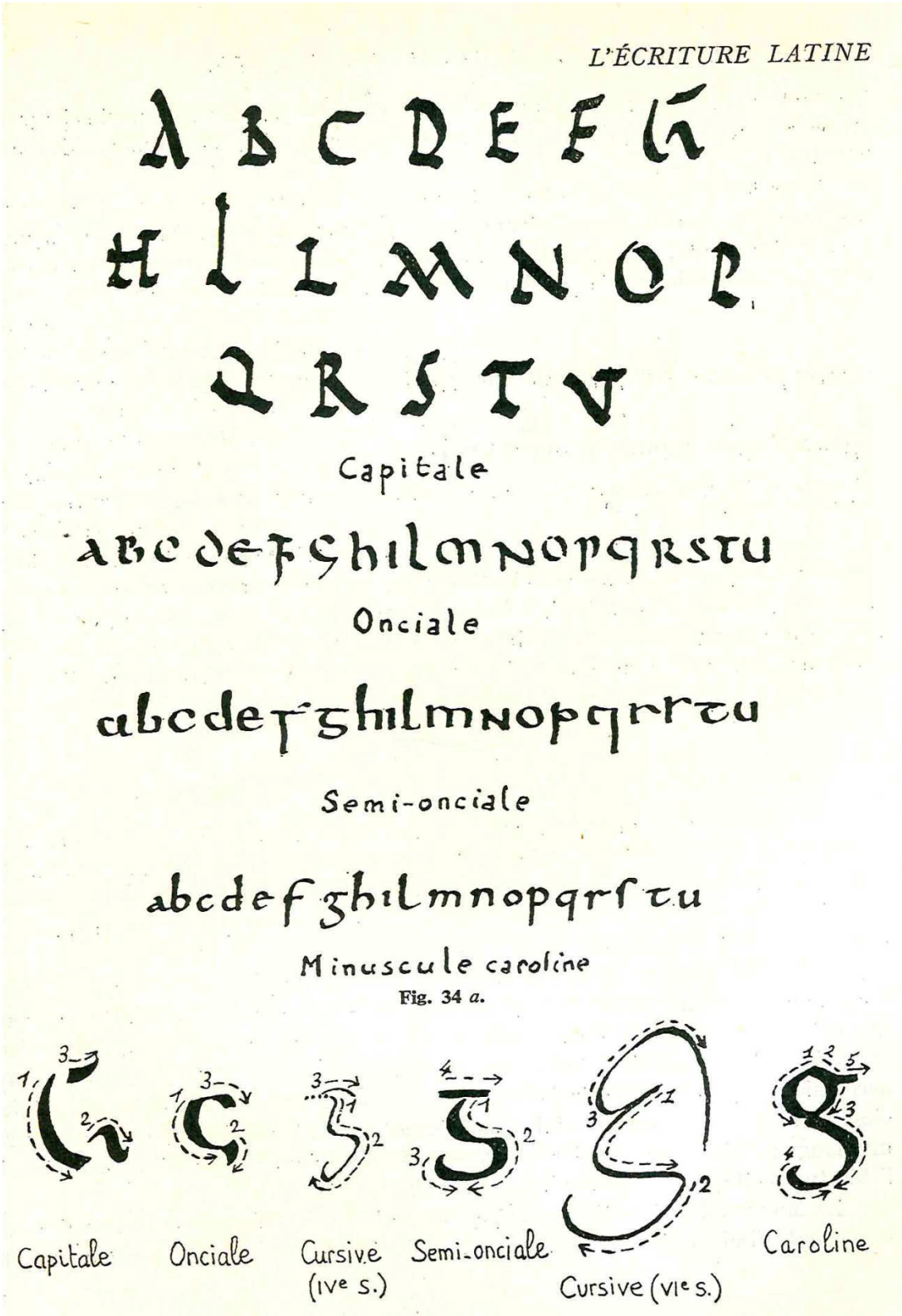
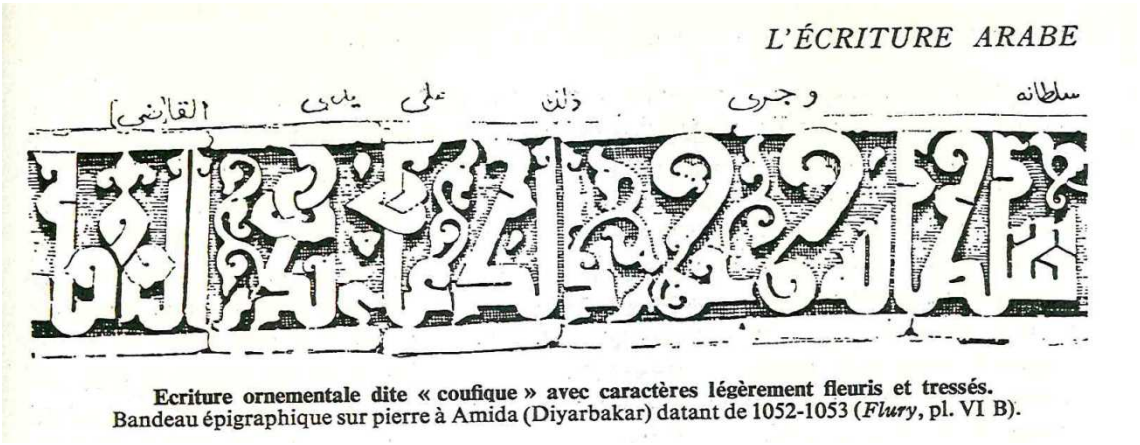


Fig. 34 *a*.

- **L'écriture arabe**



Ecriture ornementale dite « coufique » avec caractères légèrement fleuris et tressés.
Bandeau épigraphique sur pierre à Amida (Diyarbakar) datant de 1052-1053 (*Flury*, pl. VI B).

Il est certain que nous n'avons pas trop commenté ces images de peur que nous nous éloignons de notre sujet qui doit s'articuler autour des activités d'écritures et non pas sur tous les détails de l'invention de l'écriture et son évolution mais, nous avons essayé de montrer, à travers ses images (pictographies et idéogrammes) que écrire était un besoin de fixer à jamais la parole, la pensée, les traditions, la religion, etc. Ecrire est un besoin de s'exprimer autrement. Cela a commencé par des dessins et a fini, pour la plupart des sociétés, par une écriture alphabétique. Une écriture qui devient par la suite un moyen de développement qui doit être enseigné à l'école.

1.1.1. Qu'est ce que l'écriture ?

L'écriture est définie comme représentation ou concrétisation de la pensée grâce à des signes visibles. L'écriture est la manière personnelle de former des lettres pour s'exprimer. En écrivant plusieurs éléments physiques et psychologiques entrent en jeu : la main pour la maîtrise de la graphie et le cerveau pour suivre la logique de la pensée.

CARDUNER, D., HOLY, L., M'GHARY, K. et PIGNON définissent l'écriture comme suit :

« L'écriture est une manière de représenter graphiquement une langue, par le moyen de signes dessinés sur un support. C'est une étape-clé dans l'Histoire puisqu'elle permet de distinguer la période de la Préhistoire avec celle de l'Histoire. Cette représentation est toutefois contestée car de ce point de vue, on considère que les peuples sans écriture sont sans Histoire. L'écriture est apparue en Mésopotamie en 3400 avant JC, puis en Egypte et en Chine. C'est notamment grâce à elle que les historiens auront pu apprendre davantage sur les civilisations de tout temps et de tous les endroits du globe. Une civilisation dont on a du mal à déchiffrer l'écriture est tout de suite moins accessible et moins compréhensive. Tel fut le cas jusqu'à peu de la civilisation des Mayas. »

Allant dans le même sens, Stéphane Lojkine (Université de Provence) nous explique : « il ya deux façons de définir l'écriture, qui recouvrent deux réalités très différentes.

On peut d'abord définir l'écriture comme technique. Techniquement, l'écriture sert à noter le langage. Il existe différentes techniques d'écritures, il ya eu historiquement diverses inventions de l'écriture : l'écriture idéographique ou hiéroglyphique, l'écriture syllabique, l'alphabétique désignent les trois principaux systèmes d'écriture connus et développés au cours de l'histoire de l'humanité. Selon que les signes désignent une idée, une personne, un objet, un mot, qu'ils notent, en deçà du mot, le son d'une syllabe, ou que, en deçà du son, ils définissent une lettre.

Mais on peut également définir l'écriture comme une stratégie d'expression. L'écriture ne désigne plus alors l'activité du scribe, du copiste, qui transcrit, le plus fidèlement possible une parole vive, mais l'exercice de l'écrivain, du journaliste, du philosophe qui produit un discours écrit et, pour le produire, entretient un certain rapport à la langue. » LOJKINE, 2011

« Du point de vue sémantique, CARDUNER, D., HOLY, L., M'GHARY, K. et PIGNON, expliquent que l'écriture peut également désigner la création personnelle et la manière si particulière, propre à chacun, d'articuler les mots entre eux. Cette forme d'expression, choisie par les auteurs de tous genres confondus, accorde à ces derniers un privilège unique: celui de laisser une petite partie d'eux figée dans le temps pour l'éternité. »

« L'écriture est un moyen de communication qui représente le langage à travers l'inscription de signe sur des supports variés. C'est une forme de technologie qui s'appuie sur les mêmes structures que la parole, comme le vocabulaire, la grammaire et la sémantique, mais avec des contraintes additionnelles liées au système de graphies propres à chaque culture.

Dans les sociétés humaines émergentes, le développement de l'écriture est probablement lié à des exigences pragmatiques comme l'échange d'informations, la tenue de comptes financiers, la codification des lois et l'enregistrement de l'histoire.

Autour du IV° millénaire avant J.C, la complexité du commerce et de l'administration en Mésopotamie dépasse les capacités de mémorisation des hommes de sorte que l'écriture y devient une méthode plus fiable d'enregistrement et de conservation des transactions. Dans l'Égypte antique et en Mésopotamie, l'écriture a pu évoluer pour l'élaboration des calendriers et la nécessité politique de consigner les événements historiques et environnementaux.

Ainsi, l'écriture a joué un rôle dans la conservation de l'Histoire, la diffusion de la connaissance et la formation du système juridique.

Le résultat de l'écriture est généralement un texte dont le destinataire est le lecteur.

L'apparition de l'écriture distingue la Préhistoire de l'Histoire, car elle permet de conserver la trace des événements et fait entrer les peuples dans le

temps historique. Elle marque aussi une révolution dans le langage et le psychisme, car elle fonctionne comme une extension de la mémoire"

Article *Ecriture de Wikipédia en français* (décembre 2017)

En effet, plusieurs auteurs et chercheurs ont réfléchi sur la question de l'écriture. Et dans ce sens plusieurs questions ont été posées : qu'est ce que « écrire » ? Pourquoi écrit-on ? Quand écrit-on ? Quoi écrit-on ? À qui écrit-on ?...etc.

Certains ethnologues vont même à démontrer que l'écriture a des influences sur la pensée. Cela veut dire qu'elle permet au scripteur de repenser et de réorganiser ses propos de différentes manières.

Dans ce sens, Geneviève DJENATI, dans le journal des psychologues (cairn. Info, 2009) affirmait :

Écrire, dans notre vocabulaire, a deux sens : tracer un ensemble organisé de signes (qui pourront être déchiffrés par d'autres qui « ont le code ») et mettre par écrit un langage construit qui s'appuie sur les représentations conscientes et inconscientes de l'auteur du texte.

D'autres tentent aussi à démontrer que l'écriture n'est pas seulement un moyen de communication mais aussi un mode de penser.

Selon Jack Goody, l'écriture essaye de saisir la pensée qu'il qualifie « sauvage ». C'est-à-dire difficile à saisir.

L'écriture : inscriptions de dessins ou de signes exprimant par convention le réel et la pensée humaine.

" *L'écriture serait à condition d'être correctement écrite et lue, l'aboutissement du Logos, de la parole vivante. L'âme sur laquelle il faut écrire la vérité, sous forme de Loi : métaphore promise à un long avenir*…" (Goody, 1979)

Cela montre que la parole est plus ancienne que l'écriture et c'est la parole qui est la cause de l'existence de l'écriture. Mais celle-ci doit être maîtrisée au niveau de sa graphie et son orthographe pour être lue. En effet on n'écrit pas uniquement pour soi mais aussi pour un autre qui nous lira tôt ou tard. L'écriture est donc un moyen de communication et non seulement un simple remède à l'oubli.

Au fil du temps l'écriture s'est développée jusqu'à dépasser le cadre du remède à l'oubli et celui de la communication et devient pour certaines sociétés un art, d'où l'idée du style, de la rhétorique, etc. (en prose, poésie, et récit). Elle est également un moyen de transmission de cultures et participe largement aux progrès scientifiques et à la conservation des religions et de l'Histoire.

« Quelle évolution non seulement des graphies, mais aussi du style depuis les premiers spécimens, trois mille ans avant notre ère ! L'écriture est indéfectiblement liée à la pensée et à son évolution : traduction d'un imaginaire individuel et sociétal, le texte, publié ou non, aussi banal soit-il en apparence, s'inscrit dans l'histoire de son auteur. Il crée l'histoire de celui-ci avec, en toile de fond, la société dans laquelle il se déroule ». Geneviève Djenati (2009),p 20

Selon Jack Goody, le tableau, la liste, la formule, la recette ou le reçu sont de nouveaux cadres qui s'ajoutent à l'écriture pour "*domestiquer la pensée sauvage*" : autrement dit l'écrit et l'oral sont des faits humains auxquels s'ajoutent sans cesse de nouveaux cadres pour concrétiser la pensée humaine qui reste toujours insaisissable.

« Dans bien des cas, dit-il, il faut opposer "oral" et "écrit", et non "traditionnel" et "moderne". Cependant le problème est plus complexe encore, car l'écriture n'est pas le simple enregistrement phonographique de la parole : elle modifie en profondeur la pensée humaine, et jusqu'à la parole parlée en y introduisant des cadres nouveaux(…) tout cela a contribué à "domestiquer" la pensée sauvage, et rien ne dit que ces cadres soient adéquats pour la saisir. » Goody (1979).

Enfin, en réfléchissant sur la « domestication de la pensée sauvage », Jack Goody affirme que l'écriture n'est pas uniquement un mode pensée mais aussi un moyen de pensée. Elle nous permet de classer les mots en listes et de combiner les listes en tableaux.

Abondant dans le même sens, Dominique Bourgain annonce que :

« *Il serait hasardeux de vouloir faire un inventaire exhaustif de tous les rôle attribués à l'écrit (…). Pour n'en citer que quelques uns, notons :*

- qu'il catalogue les individus (registre d'état civil, papiers d'identité divers, diplômes, etc.),

- délimite les droits et les devoirs des citoyens (conventions collectives, code civil, lois diverses, etc.), prescrit des conduites (code de la route, texte déontologique, etc., fixe des sanctions (code pénal) et les notifie (procès verbal),

- circonscrit la place de l'individu dans la société, en particulier son rôle dans la vie économique du pays (contrat de travail, feuille de paye),

- constitue une des voies de la revendication (tracts, etc.),

- canalise les relations de l'individu avec les administrations, relations pour lesquelles il est parfois un passage obligé,

Participe aux échanges économiques inter-individuels et collectifs (billets de banque, chèques, factures, contrats commerciaux),

- règle le fonctionnement de toutes sortes d'associations (elles ont obligation de déposer leurs statuts) et leurs éventuelles relations,

- ordonne la vie politique nationale la paix, ça se signe),

- prescrit et organise nos éventuelles croyances(…)

Le rôle de l'écrit, ajoute Dominique Bourgain, *ne se limite pas pour autant aux seuls aspects institutionnels de la vie sociale. Il a aussi pour but d'assurer une grande partie de la communication de masse (journaux, publicités) et des échanges diffus (petites annonces, graffiti). En outre, il classe les choses (étiquettes), en définit l'emploi (recettes culinaires) et quadrille l'espace-temps (cartes, panneaux, calendriers), enfin, il cosigne l'évolution des connaissances et des techniques (traités scientifiques, brevets d'invention), sert leur transmission (manuels scolaires, revues spécialisés ou de vulgarisation) et procède à une capitalisation des matériaux de base de la culture de notre société (ouvrages philosophiques et scientifiques, encyclopédies, dictionnaires). »*

1.1.2. Qu'est-ce que la lecture ?

Il, nous semble qu'on ne peut pas parler de l'écrit en tant qu'écriture sans évoquer l'écrit comme lecture parce qu'on écrit, le plus souvent, comme nous l'avons expliqué, pour autrui. On écrit, donc pour être lu. Mais, est-il si simple de lire les écrits des autres ? Est-il si simple de comprendre les messages écrits d'autrui ? Il nous semble que l'activité de lecture est aussi assez complexe.

Dans ce sens *SCHMITT, M-P et VIALA, A* nous expliquent que la lecture n'est pas seulement une perception des signes visuels mais aussi une activité mentale et une activité de structuration :

« La lecture est d'abord la perception d'une séries de signes visuels (comme l'audition est perception de signes sonores) ; cet acte apparemment élémentaire peut être source de difficulté de compréhension : l'œil saisit les signes écrits ou les caractères d'imprimerie non un par un lais par « paquets », et peut aussi confondre des mots entre eux. De plus, chez celui qui apprend à déchiffrer, cette perception ne donne accès à un sens qu'après un effort d'abstraction considérable. Les signes perçus ne prennent une signification que par une série de représentations mentales (conceptuelles ou imaginaires) : la définition d'un objet quelconque dans un dictionnaire à voir, mais suppose que le lecteur en forme le concept. Des représentations mentales du même ordre sont nécessaires par exemple pour imaginer les personnages ou les scènes d'un récit.

La lecture exige aussi une mémorisation. Quand on déchiffre, les signes se succèdent, chacun prend sens en fonction de ceux qui le précèdent, mais éclaire à son tour le sens de ces derniers : la terminaison d'un verbe indique son mode et son temps.

La lecture est donc une activité de structuration, c'est-à-dire de mise en rapport des signes les uns avec les autres. »

SCHMITT, M-P et VIALA, A, 1982

« On sait que la « lecture » d'un texte est le résultat de la confrontation de l'acquit personnel de chacun avec les données qui lui sont proposées, sous forme d'une suite de signes symboliques. Les hommes d'un milieu ou d'une époque réagissent donc, face notamment aux œuvres littéraires, autant en fonction de la culture dans laquelle ils se trouvent immergés que de leur expérience personnelle. D'où l'intérêt – et la difficulté – qu'il peut y avoir à étudier les pratiques de la lecture à travers leur histoire.

On peut d'abord se demander à cet égard dans quelle mesure la diversité des systèmes d'écriture entraîna et continue d'entraîner des formes de lecture

différentes. Bornons-nous à souligner ici que le déchiffrement des idéogrammes mets en actions des secteurs du cerveau différents de ceux qui interviennent dans le cas des écritures alphabétiques ou syllabiques et que les circuits de la lecture à haute voix ne sont pas exactement les mêmes que ceux de la lecture à voix muette. Enfin, le liseur qui parcourt un texte se livre évidemment à un travail très différent de celui qui s'efforce de lire intégralement le même texte. Cependant, la vitesse de la lecture reste approximativement la même quel que soit le système utilisé – cette vitesse dépendant avant tout de l'entraînement du sujet et surtout de la capacité de la mémoire immédiate de l'homme qui engrange les signes tandis que le cerveau propose un sens.

Cependant, les sociétés durent faire, de même que les enfants, un long apprentissage avant d'atteindre cette forme de familiarité avec l'écrit qui est aujourd'hui la nôtre. L'histoire des pratiques de la lecture en Occident est celle d'un long effort tendant à détacher les le discours écrit du flux apparemment continu de la parole. »

ENCYLOPEDIA UNIVERSALIS, CORPUS 13, LECTURE (PRATIQUE DE), EDITEUR A PARIS.

Il ne faudrait pas oublier, ici, que l'invention de l'imprimerie a joué un grand rôle dans le développement, la diffusion et la lecture des textes écrits : *« la principale nouveauté (du procédé d'impression Gutenberg) concerne les caractères mobiles réutilisables, et la presse à imprimer permet une reproduction mécanique rapide. » (Robin, 2004, P.10) cité par Taillefer, Hélène (2006).*

En effet cette merveilleuse invention a permis une facilité extraordinaire d'accès aux textes écrits : la forme de l'écriture manuscrite et des manuscrits ont complètement changé et des livres de petit format et de petits volumes commencent à apparaître. C'est ce qui a énormément favorisé la lecture individuelle et solitaire. C'est ce qui a permis également à lire des ouvrages dans des endroits et dans des moments différents :

« D'une lecture publique due, entre autre, au manque de documents disponibles, les gens alphabétisés passent graduellement à de nouvelles habitudes dans le processus même de compréhension du texte, marquant ainsi le passage de l'oralité, à une véritable civilisation de l'écrit. Dans l'oralité, la parole n'est pas fixée, elle est évanescente ; le sens se construit à l'ajout de chaque terme, il se déroule en suivant le flot temporel et la pensée du locuteur. ».

Taillefer, Hélène (2006).

« L'augmentation des capacités de production a toutefois une importance significative sur l'accessibilité aux écrits ». Disait Taillefer, Hélène (2006).

« Ce désir tout à fait naturel d'avoir facilement des livres à sa disposition, et des livres de format commode, allait de pair avec l'accélération marquée de la vitesse de lecture que, contrairement aux manuscrits, les textes imprimés avec des caractères mobiles identiques rendaient possible » (Macluhan, 1968) cité par le même auteur.

Cette prolifération de la diffusion du livre a contribué à agir sur les comportements d'un large public voire des sociétés toutes entières :

« La multiplication quantitative des textes aboutit à des changements qualitatifs. L'imprimé ne multiplie pas seulement les lecteurs d'un texte donné ; il permet aussi à chaque lecteur- d'accéder à un plus grand nombre de textes. Toute une accélération des échanges intellectuels s'ensuit. L'évènement est donc d'importance primordiale pour l'histoire de la société, même si ses effets ne sont pas fait sentir avant plusieurs siècles. (Gilmont, 1998, p.11) cité par Taillefer, Hélène (2006).

Voila, donc, l'invention de Gutenberg a contribué à bouleversé le monde de l'écrit (lecture et écriture). Et c'est grâce à cette invention des manuels et des livres scolaires commencent à se diffuser et à aider les enseignants dans la réalisation de leur tâche.

Il est certain qu'aujourd'hui, avec l'informatique et les nouvelles technologies, l'écriture connaît son âge d'or mais sans l'invention de Gutenberg personne ne pourrait savoir où en est l'écriture et son enseignement actuellement.

1.1.3. Qu'est ce que l'écrit ?

En s'occupant de l'enseignement de la langue, la didactique des langues définit l'écrit comme tout ce qui est inscrit sur un support matériel ayant un sens pour une communauté donnée. L'écrit est le résultat de l'activité langagière de l'écriture. Il constitue une unité de discours établissant d'une façon spécifique une relation entre un scripteur et un locuteur. Un scripteur qui doit s'intéresser non seulement à la forme (lisibilité des écritures et mise en page) mais aussi au sens et à l'objectif du message. Autrement dit un scripteur, avant d'entamer son écriture, devrait toujours se poser les questions suivantes :

- Que dois-je écrire ? (le quoi)
- Dans quel objectif ? (le pourquoi)
- Quelle langue ? (le comment)

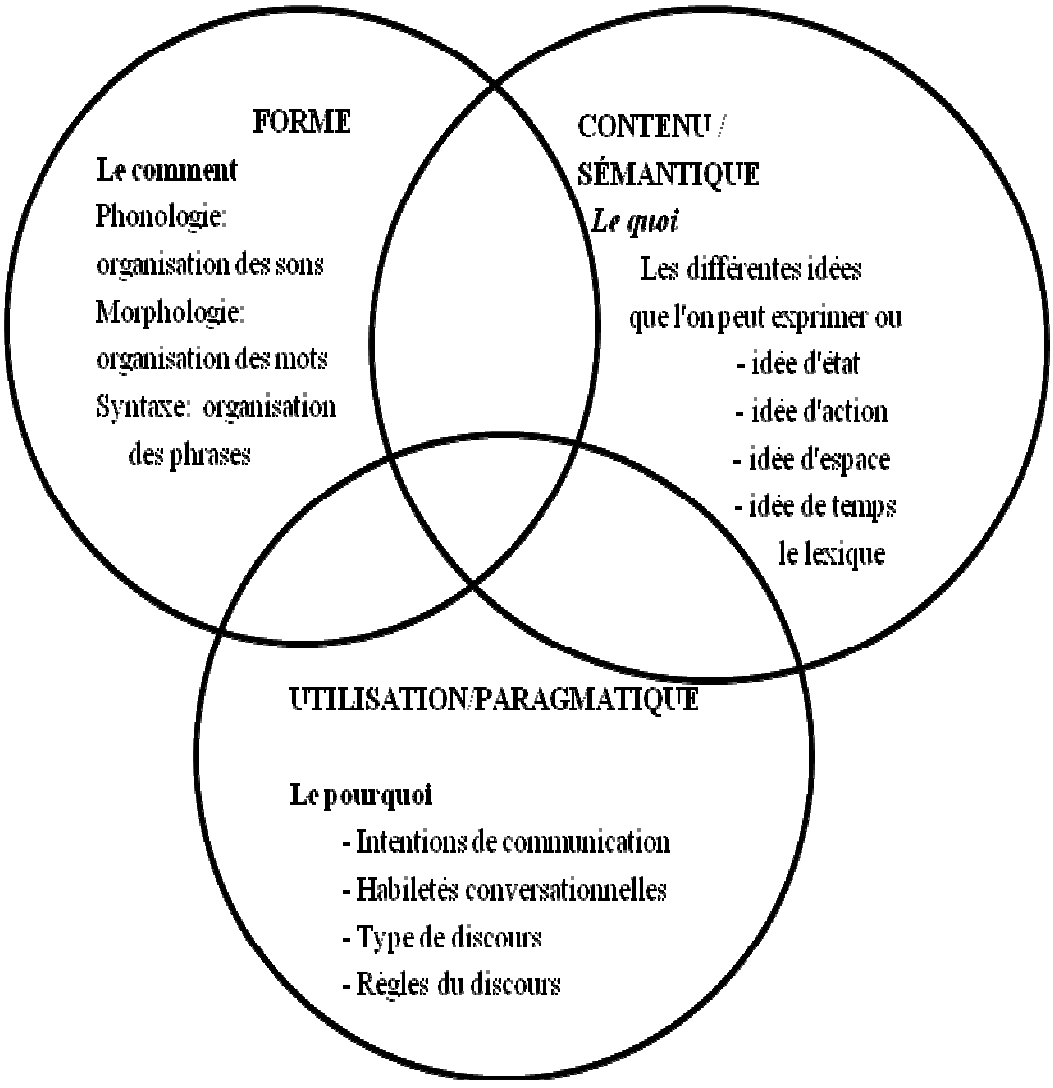
Ce sont là les composantes de base de tout écrit auxquelles pourraient s'ajouter d'autres liées au destinataire que nous allons expliquer ultérieurement.

Dans ce sens, Yann Le LAY écrit :

« Pour rendre son message acceptable par le destinataire, l'émetteur doit se plier à certaines contraintes de forme. D'abord, il doit rendre son écriture lisible (dans le cas d'un message rédigé à la main), proposer une mise en page agréable et aérée, respecter les règle de la ponctuation et le code orthographique de la langue.

Il doit ensuite avoir le souci d'un niveau de langue approprié. La consultation d'un dictionnaire permet d'éviter les contresens ou l'utilisation d'un vocabulaire inadapté ». Yann Le LAY, 2001, p 09.

Le schéma ci-dessous, présenté dans « de l'oral à l'écrit »1, présente les composantes expressives et réceptives du langage.



1-De l'écrit à l'oral, produit par le Fonds de développement coopératif des régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches Octobre 2001

Un écrit ne peut être distingué d'un autre que par sa graphie et par sa typologie (type de discours ou genre de discours).

Cette distinction se manifeste au moins à deux niveaux :

Le niveau de la matérialité graphique : les écrits sont multiformes. L'espace traditionnel de l'écrit imprimé, figuré par le livre, éclate en supports, en formats en graphie de toutes sortes. Si on prend en compte l'écrit manuscrit, cette diversification est encore plus grande.

Le niveau des typologies : qu'il s'agisse des types de discours (publicitaire, politique, journalistique, littéraire, scientifique), des genres de discours (affiches, pamphlets, éditoriaux, faits divers, reportages, vulgarisation, compte rendu, roman, théâtre, etc.), la production écrite des sociétés ayant une longue tradition d'écriture donne l'impression d'un grand foisonnement.

Cela veut dire que l'écrit s'est développé en dépassant le cadre d'une simple transcription qui avait pour but de combattre l'oubli et de transmettre des traditions et des religions, et devient un moyens d'information, de gestion, d'organisation des populations. L'écrit est devenu un moyen indispensable en politique et indispensable pour l'enseignement.

En effet, la quantité impressionnante des livres scientifiques et des manuels scolaires et parascolaires prouve l'importance de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage de toutes les disciplines. Aussi tout examen et toute évaluation certificative devrait se faire par écrit : l'écrit sert de preuve d'une réponse donnée lors d'un examen.

Egalement, tout système politique avait besoin au moins d'une langue officielle écrite afin de pouvoir organiser la société par des lois qui ne peuvent être appliquée que si elles sont écrites. Cela veut dire que l'écrit avait une grande place en droit :

« le problème de l'influence que l'écriture a exercée et exerce sur le droit nous offre un exemple typique de l'importance des progrès techniques même dans les domaines qui paraîtraient, à première vue, les plus éloignés de leur action. Le droit étant un système de règles abstraites, il semble difficile de penser qu'il diffère en quoi que ce soit suivant que ces règles sont ou non couchées par écrit. Portant il en est bien ainsi. L'écriture jouera un rôle indirect sur le droit si l'on considère sa fonction probatoire. Mais peut-on aller plus loin encore et affirmer que l'écriture n'a pas seulement servi à attester l'existence du droit, mais que, dans certains cas, la règle juridique n'existe pas si elle n'est pas écrite ? »

Henri Lévy-Brubl, 1963, P 325.

Cela veut dire que l'écrit s'est développé jusqu'à devenir, lui-même, un moyen de développement de toutes les sociétés.

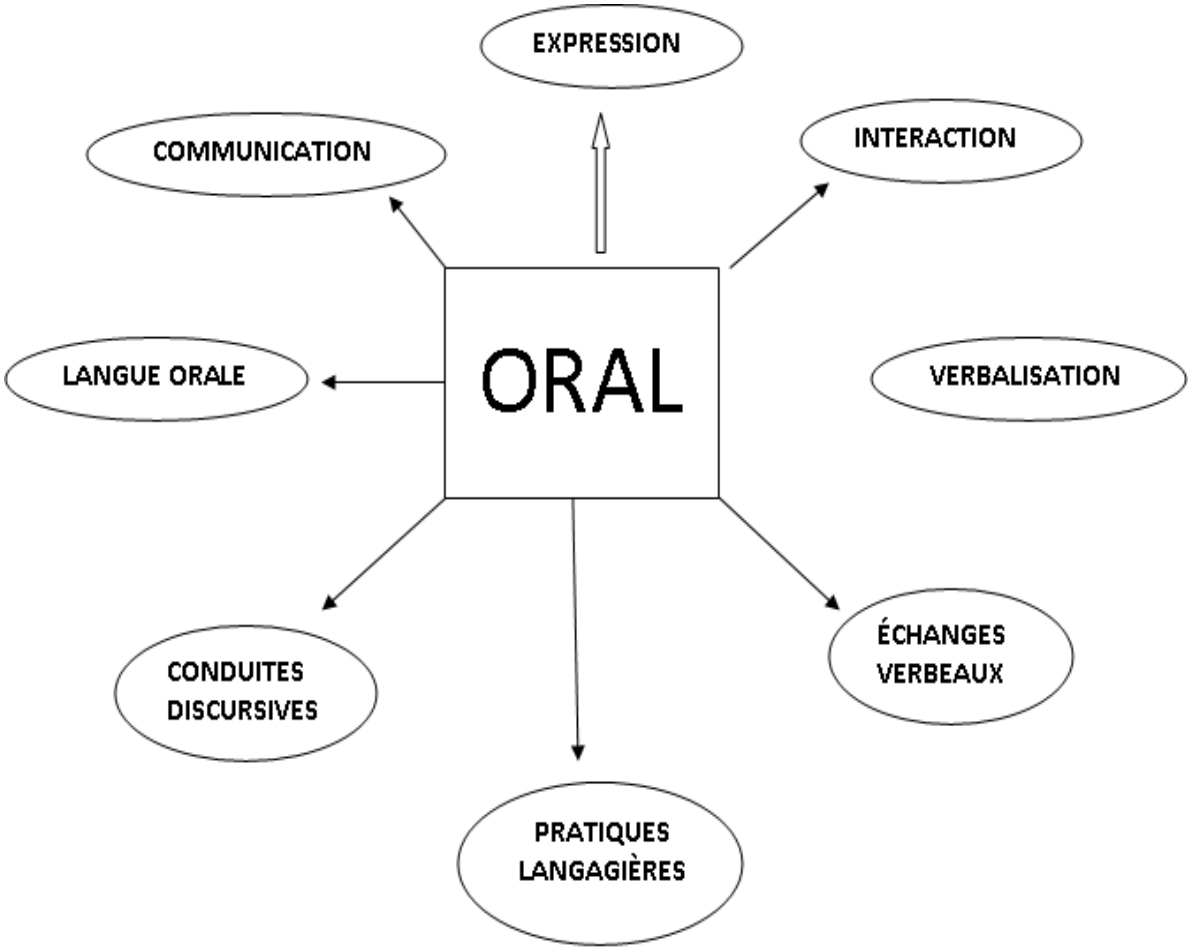
1.1.4. Qu'est ce que l'oral ?

Le terme "oral" désigne tout ce qui est dit de vive voix. C'est une suite de sons humains ayant un sens. Il est caractérisé par l'intonation, l'accent, la spontanéité et par la possibilité de réglage et d'ajustement. Il est également le moyen utilisé quotidiennement pour communiquer. L'oral est généralement accompagné de gestes et de mimiques.

Dans son article intitulé l'oral c'est quoi en fait ? publié dans oral le 25 juin 2014, Michel Billières définit l'oral comme suit :

« *L'oral est très souvent défini non par lui-même mais au moyen d'un quasi-synonyme. En effet, il n'est pas rare qu'une personne ait recours à un autre terme pour le qualifier si on lui demande de préciser sa pensée pour expliquer ce qu'est l'oral. ».*

Le schéma ci-dessous en recense quelques uns.



1.1.5. Opposition écrit/oral

On a souvent qualifié l'écrit par les termes "standard" et "soutenu" et l'oral par le terme "familier". Or l'opposition écrit/oral se manifeste sur plusieurs niveaux :

a- Au niveau de la matérialité

Commençons par le niveau le plus évident qui est celui de la matérialité. En effet pour écrire il faut au moins deux ou trois outils qui sont actuellement le stylo, la feuille et la table et, pour certains, l'ordinateur…voire le mobile, autrefois c'était peut-être la plume, l'encrier et un support sur lequel on inscrivait ses mots, ou plus anciennement peut-être des métaux et des murs pour transcrire sa pensée. Cela veut dire qu'on ne peut pas donc écrire sans ces outils ni n'importe où.

Or dès l'existence de l'humanité jusqu'à nos jours l'homme n'avait pas besoin de ces matériaux pour s'exprimer oralement. Il pouvait et peut parler aisément et transmettre son message le plus vite possible sans aucune aide matérielle. Par exemple on peut crier ou prononcer quelques mots en tombant du plus haut d'un immeuble, alors qu'on ne pourrait pas le faire par écrit. Ou encore, on peut sauver la vie à un enfant ou un adulte qui va être écrasé par une voiture en traversant la route par le terme "attention!" à l'oral, mais on ne pourrait pas le faire par écrit. Les exemples sont multiples pour montrer que chacune des deux variétés de la langue (écrit et oral) a ses propres caractéristiques qui la distinguent de l'autre.

« Contrairement à celle de la parole, la pratique de l'écriture nécessite des outils matériels créés par l'homme. Ceux-ci subissent d'importants changements au cours de l'histoire qui ne vont pas sans affecter le processus même d'écriture et de productions de textes. Prenons quelques exemples :

- *Le changement du support de l'écrit – parchemin vs papier – a conduit, au XVe siècle, à une multiplication sans précédent des types d'écrits et des occasions d'écriture (Martin, 1988) ;*
- *L'invention de la plume en acier a transformé l'activité très souvent décrite comme douloureuse en une activité plus décente et acceptable (Furet et Ouzouf, 1977 ; Keit, 1986) ;*

- *L'invention de l'écriture cursive à partir de la minuscule carolingienne a permis une augmentation sensible de la vitesse d'écriture Cohen, 1958) ;*
- *L'uniformisation des multiples écritures en vigueur durant des siècles et qui varient par leur seul aspect extérieur – elles constituaient d'ailleurs, pendant une période donnée, l'une des caractéristiques extérieures de certains genres – lève un obstacle important pour l'accès à l'écriture (Jenen, 1969) »* SCHNEUWLY, B (1995). P. 73-100.

b- Au niveau de la situation de communication et d'interaction

On cite parmi les différences entre l'écrit et l'oral, le fait que, en parlant, l'énonciateur est présent physiquement. Il peut nous dire clairement, et de plusieurs manières, ce qu'il veut dire : il peut expliciter l'implicite. L'oral est caractérisé par l'interaction immédiate qui permet souvent une élaboration collective du sens. Cela veut dire qu'à l'oral la situation de communication est souvent dialogique. Cette situation ne permet pas de faire de longues pauses parce que les interlocuteurs ne possèdent pas des traces pour y recourir et continuer la suite de leurs messages. Une longue pause à l'oral met l'émetteur dans des situations de perturbations et c'est pour cela que certains interlocuteurs ne veulent pas être interrompus.

En revanche, à l'écrit la situation de communication est souvent monologique. L'interaction est construite généralement à l'aide du contexte. Ici les contraintes se manifestent sur deux niveaux différents :

- Au niveau de la production : le scripteur, en se mettant à écrire, se trouve dans l'obligation de se mettre à la place de celui qui va lire son texte. De peur, donc, d'être mal compris ou d'être interprété autrement, il recourt à de multiples relectures et à de multiples reformulations parce le message ne se construit pas spontanément par les deux

interlocuteurs (le cas de l'oral). Et là c'est la première contrainte liée exclusivement à l'écrit. La deuxième contrainte est liée également au fait d'écrire est celle du contexte : qu'écrit-on ? à propos de quoi ? quel style ? le lecteur est-il connu ou inconnu ? quel est son statut ? etc. la troisième contrainte que le scripteur va rencontrer au moment de l'écriture est celle liée à la langue elle-même : règle de grammaire, mode des verbes, construction des phrase et la cohérence.une autre contrainte est liée aussi au fait d'écrire est celle des connaissances des caractéristiques des type et des genres de texte. Toutes ses contraintes ralentissent un petit peu le fait d'écrire ce qui n'est pas du tout le cas de l'oral.

- Au niveau de la réception : Face à un texte écrit, dont l'auteur est dans la majorité des cas absent, les lecteurs n'ont qu'à interpréter ce que veut dire l'auteur. Sur le même texte on trouve plusieurs significations et de multiples interprétations possibles. En d'autres termes, chaque lecteur essaie d'adapter son raisonnement à celui de l'auteur au moment de l'écriture de son texte mais la réalité reste uniquement chez l'auteur lui-même. Si celui-ci n'est plus en vie on ne peut parler que d'interprétations possibles. Il y a donc une grande place à l'implicite.

« Pour bien lire, il faut traduire la relation qui existe entre la langue écrite et la langue parlée. Il faut faire appel à ses connaissances et ses expériences et établir des liens entre les idées. » (MEO, 1997, p. 33) cité dans Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3e année , **Ontario**, **2003**

Jack Goody a insisté sur l'importance de la décontextualisation opérée par l'écrit :

« L'écriture arrache la parole à son contexte immédiat, enferme les mots dans de nouveaux cadres abstraits, où ils seront manipulables, analysables et recomposables à l'infini ; comme instrument critique et accumulatif, elle est "le

fondement de tous les développements majeurs dans les domaines artistiques et surtout scientifiques… » (**Goody, id.)**

Comme le soulignent Jean Bazin et Alain Bensa dans leur présentation de la traduction de *The domestication of the savage mind* :

« Aussi, en passant de l'oral à l'écrit, en construisant la fiction d'un texte détaché de ses multiples contextes oraux, les ethnologues n'ont fait que projeter sur leur objet d'étude les caractéristiques de leurs propres outils ; et au lieu d'avoir découvert des structures sous-jacentes, implicites ou inconscientes, Goody les soupçonne d'avoir au contraire recouvert le discours de ceux qu'ils interrogeaient et qu'ils mettaient en fiches, en tableaux et en catégories étrangères à leur mode de pensée. » (**Goody, id.)**

c- Au niveau des registres de langue

Il est vrai que la norme est plus respectée à l'écrit qu'à l'oral mais il est incontestable que l'écrit et l'oral ont un air de famille du moment que l'un et l'autre peuvent être produits de la même personne. En d'autres termes, partant du principe que l'écrit et l'oral sont des faits humains, on peut conclure qu'en réalité la distinction entre les deux ne se fait pas au niveau des registres (soutenu/familier) mais elle devrait se faire au niveau des situations dans lesquelles ils ont été produits. En effet tout dépend de la situation de communication : qui parle ? Et à qui s'adresse-t-il? Dans quel endroit? Et à quelle occasion? Ce sont ces situations qui peuvent influencer le statut des discours écrits ou oraux. Les deux modes, l'écrit et l'oral, peuvent être familiers dans certaines situations comme ils peuvent être soutenus dans d'autres.

Cela montre que l'écrit et l'oral et ne peuvent en aucun cas être analysés, étudiés, décrits ou enseignés séparément. Ils sont complémentaires :

« La priorité du langage oral sur le langage écrit est généralement admise. Il existe des civilisations orales sans traces écrite ; tout homme sait

parler, mais non écrire ; l'écriture a été jusqu'à une époque récente le privilège d'une minorité ; l'enfant commence à parler trois ou quatre ans avant d'écrire ses premières lettres, etc. Il ne s'agit donc pas d'oublier que l'organe principal du langage est la voix humaine, son unité fondamentale le phonème. La physiologie, la pédagogie, l'histoire des langues, la linguistique, toutes les sciences de l'homme concordent sur ce point. Cela dit, il est impossible, en synchronie, de prendre une hypothèse de travail que celle d'une correspondance et d'une complémentarité entre le langage oral et le langage écrit. »

Nina CATACH, l'orthographe française 2003

d- Au niveau des types de la morphosyntaxe et les types de lexique

En se référant à l'axe paradigmatique de F de Saussure, qui nous permet de faire un choix pour réaliser une phrase à l'écrit, Claire Blanche-Benveniste (id, p. 17) nous montre avec les exemples qui suivent qu'à l'oral on peut donner plusieurs synonymes voire plusieurs formes d'un même mot d'une manière successive sans aucune gêne éprouvée de la part de l'interlocuteur.

Exemple 01

- Il fallait avoir le euh..ah zut…Ah ! j'arrive plus à trouver le nom !…Le brevet, le, le diplôme là, de secouriste, le brevet de secouriste (Buttaf 91, 5,5)
- Il fallait avoir le euh-

  (ah zut…Ah ! j'arrive plus à trouver le nom !)

  le brevet

  le

  le diplôme là de secouriste

  le brevet de secouriste

Exemple 02

- Un interlocuteur peut venir au secours de cette recherche, comme dans cet exemple, pour lequel le locuteur n°1 a fait un geste d'explication vers son cou, sans trouver le nom de cette chose qu'on y met et dont il veut parler. Le locuteur n°2 va le dépanner :

  N°1- Ça fait un …. comment on dit ? Je sais plus. Un chose, là

  N°2- Une écharpe ? Un col roulé ? un …..

  N°1- Mais non ! le truc blanc qu'ils ont, ceux qui se sont cassé la, le, euh …

  N°2- Ah oui !

  N°1- la la la cheva-

  N°2- La minerve !

  N°1- Voilà ! La minerve (Revell,116, 15)

Ça fait un
(comment on dit
je sais plus)
un chose là
une écharpe
un col roulé
un
(mais non le truc blanc qu'ils ont ceux qui se sont cassé la le euh
ah oui)
la
la cheva-
la minerve
(voilà)
la minerve

Ces exemples montrent qu'à l'oral les mots nous échappent parfois et même leur prononciation est parfois déformée comme le "CHAIS PAS" au lieu de "je ne sais pas". Ces exemples montrent également que certaines expressions ne peuvent être comprises en bloc et nous mettent dans l'obligation de les épeler pour les comprendre comme c'est le cas de " de la mer" (m.e.r) ou "de la mère" (m.è.r.e). Or ces mots ou expressions sont à l'écrit bien comprises parce qu'ils sont bien orthographiés ou bien séparés entre eux par des blancs.

Cela ne montre pas seulement la tolérance de l'oral à l'erreur mais aussi que la pensée est parfois plus rapide que la parole. Mais à l'écrit la pensée est ralentie volontairement pour pouvoir la saisir et pour pouvoir mieux dire les choses.

Enfin en confrontant l'écriture standard du français et la prosodie Blanche-Benveniste souligne : "l'accent d'insistance, l'allongement, la montée de la voix, le changement de débit, et tout ce que l'écriture est incapable de présenter, comme le ton ironique ou les différentes forces illocutoires". Blanche – Benveniste (1997 : p. 11) : l'écrit reflète pauvrement les diverses intonations évocatrices d'émotions**.**

Avant de conclure nous citons les propos d'Elisabeth Haghebaert :

« *Il est vrai que l'oral et l'écrit obéissent à des impératifs, à des besoins, à des fonctions et à des codes différents. L'oral agit dans l'instantanéité, la spontanéité, alors que l'écrit joue dans la durée et la pérennité. L'un fait appel à l'expressivité, à la communication directe, souvent dans l'urgence et l'improvisation, l'autre fait davantage appel à la raison et à la réflexion, à la communication différée. De là s'expliquent à l'oral certaines différences et certaines tolérances par rapport aux normes. Il reste qu'il s'agit en principe de l'utilisation d'une même langue et que, d'un point de vue pratique, il peut être commode, surtout dans le contexte actuel de mondialisation, de limiter l'écart entre oral et écrit.* »

Document de travail préparé par Élisabeth Haghebaert, CAR, Montréal, 2003.

Egalement, les propos de Marie SAVELI, dans l'oral au service de l'écrit nous semblent très intéressants et appuient fortement notre idée de départ : l'écrit est l'oral sont inséparables et ne peuvent être enseignés séparément :

« L'oral peut être un excellent outil pour étudier l'écrit et son utilisation originale permet de démystifier le clivage et de penser autrement la langue, notamment à l'école. En effet, on sait que l'opposition langue écrite/langue parlée, pour le français, continue d'être pour le grand public, et parfois même pour certains linguistes, une sorte de confrontation manichéenne entre langue policée et langue fautive et familière.

Il serait dommageable, disait Marie SAVELI, *de continuer à poser, même de manière indirecte, une dichotomie écrit/oral.*

Il est possible, disait-elle, et souhaitable – au plan didactique- d'utiliser l'écrit pour visualiser la richesse des séquences orales. Avec cette technique nous verrons que l'oral ainsi valorisé, notamment à l'école, peut être mis, dans un mouvement inverse, au service de l'écrit. Une telle conception permet dès lors de repenser les questions d'enseignement apprentissage de la langue française à la fois continue et socialement contextualisée.

En termes de conclusion, nous pouvons dire que tout se passe comme si l'écrit était l'aboutissement de la parole. Ecrire était un besoin social pour communiquer, pour inscrire sa pensée et ne pas l'oublier et pour préserver sa culture, son identité, son Histoire et sa religion. Puis écrire devient une nécessité politique pour organiser la société par des lois et pour se définir et se situer par rapport à l'autre : langue nationale, langue officielle, langue des institutions, etc. Enfin écrire doit être enseigné à l'école. Ce qui nécessite une réflexion didactique et pédagogique pour mieux le réussir.

Nous pensons également que si nos apprenants arrivent à parler correctement et arrivent à écrire tel qu'ils parlent est déjà un acquis qui peut être, par la suite, développé par une correction des maladresses qui se base sur les

spécificités de l'oral et sur celles de l'écrit. Il est certain que « écrire » n'est pas assez simple que cela mais il nous semble que le passage par l'oral est obligatoire.

En effet, il ne faudrait pas oublier que la langue française en Algérie est une langue étrangère et nos apprenants s'expriment avec difficulté tant à l'oral qu'à l'écrit : pour cela il nous semble que discuter la question de l'écrit sans évoquer celle de l'oral demeure une réflexion insuffisante et enseigner l'écrit sans passer par l'oral demeure une tâche très difficile à accomplir..

Une réflexion qui limite l'écart entre l'oral et l'écrit s'avère nécessaire. Mais comment peut-on limiter cet écart en matière d'enseignement/apprentissage du fle ? C'est ce qui constitue l'objet d'étude de ce travail de recherche. Comment enseignait-on l'écrit et l'oral dans les méthodologies du fle ? Qu'elle place accordait-on à l'un et à l'autre dans chacune des méthodologies du fle ? C'est ce que nous allons voir en détail dans le chapitre suivant tout en insistant sur la place accordée aux activités d'écriture.

CHAPITRE II :

L’écrit et la didactique du FLE

2. L’écrit et la didactique du FLE

2.1. La place de l'écriture du XIXème au XXIème siècle européen

Depuis le XIXème siècle et jusqu’à présent, plusieurs méthodologies se sont succédé, les unes en opposition avec la méthodologie précédente, les autres comme une adaptation de celle-ci aux nouveaux besoins de la société. Mais il est difficile d'établir d’une manière précise l'ordre chronologique de ces méthodologies, étant donné que certaines d’entre elles ont cohabité avant de s’imposer à la précédente. Nous proposons ici une synthèse des méthodologies qui ont marqué l’enseignement des langues étrangères depuis la méthodologie traditionnelle jusqu’à nos jours.

2.1.1. Grammaire/traduction

En effet la méthodologie traditionnelle, appelée aussi méthodologie classique, se base sur le principe de la traduction en langue maternelle des textes de la langue étrangère. L'enseignement de la grammaire se faisait par l'analyse des "*phrases artificielles"* qui n'ont aucun rapport avec la réalité quotidienne. Elle utilise le "*thème"* comme exercice de traduction et la mémorisation des phrases comme technique d’apprentissage de la langue et la "*version"* qui consiste à découper en parties un texte de la langue étrangère et le traduire mot à mot à la langue maternelle. Cette méthodologie se sert donc du support écrit dans le but de le mémoriser et de le faire comprendre aux apprenants. Elle vise donc la compréhension des textes écrits et non pas la production écrite (Rodríguez Seara, 2004)

Tableau 1

METHODE TRADITIONNELLE	METHODE TRADITIONNELLE À OBJECTIF PRATIQUE
Public : enfants, adolescents. **I. OBJECTIFS** **Objectif moral** : Discipline Effort, obéissance, humilité **Intellectuel** . réflexion sur sa langue et celle qu'il appre . facultés d'analyse, de raisonnement **Esthétique** accès à la littérature **Culturel** accès, par la littérature, au génie du peuple **Linguistique** *(*secondaire)	**Public**: Adultes autodidactes ; puis élèves d écoles militaires, de commerce, de jeunes filles **I. OBJECTIFS** **Pratique, Linguistique :** connaissance pratique des LV2 : échanges professionnels (littérature différée au-delà des 1ères leçons) **Méthodologique :** Simplifier l'apprentissage
II. CARACTERISTIQUES *1.* **TRANSMISSIVE**	**1. TRANSMISSIVE**

prof -→ Elève(s) **2. INDIRECTE** De L1 → à L2 ; L1 = langue de travail **3. ANALYTIQUE** Mots → phrases →textes **4. DEDUCTIVE** Règles → exemples **5. APPLICATRICE** Règles→ production langagière **6. ECRITE (peu orale)** CE et EE **Centration sur** : Le « maître », l'écrit et la grammaire-étude	**2. INDIRECTE (L1)** **3. ANALYTIQUE > SYNTHETIQUE** **4. DEDUCTIVE > INDUCTIVE** **5. APPLICATRICE** **ECRITE MAIS AVEC DE L'ORAL**

(d'après Lefranc, 2003)

2.1.2. Méthodologie directe

La méthodologie directe: elle s'intéresse également à l'enseignement de l'oral en interdisant le recours à la langue maternelle. Elle s'appuie sur d'autres méthodes telle que la méthode active (interrogative, intuitive, imitative et répétitive) et la méthode orale.

Les principes fondamentaux qui la définissent sont:

- L’enseignement des mots étrangers sans passer par l’intermédiaire de leurs équivalents français. Le professeur explique le vocabulaire à l’aide d’objets ou d’images, mais ne traduit jamais en langue maternelle. L’objectif est que l’apprenant pense en langue étrangère le plus tôt possible.
- L’utilisation de la langue orale sans passer par l’intermédiaire de sa forme écrite. On accorde une importance particulière à la prononciation et on considère la langue écrite comme une langue orale “scripturée”
- L’enseignement de la grammaire étrangère se fait d’une manière inductive (les règles ne s’étudient pas d’une manière explicite). On privilégie les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l’enseignant.

Cette méthodologie a présenté d'une part, un risque pour la langue maternelle qui s'appauvrit peu à peu à cause de l'inflation d'un lexique étranger et, d'autre part, elle a été refusée par les enseignants à cause de la difficulté de la tâche qui nécessite une très grande compétence en oral. C'est ce qui la conduit vers l'échec.

2.1.3. Méthodologie active (Puren)

La méthodologie active: c'est le refus de l'idée d'une méthodologie unique qui a fait apparaître cette méthodologie qui prend ce qui est bon de chacune des

méthodologies précédentes et surtout de la méthodologie traditionnelle pour former ses principes de fonctionnement. Il s'agit d'une méthodologie qui se veut souple, scientifique et équilibrée.

Le point fort de cette méthodologie était l'adaptation des apports de méthodes utilisées dans l’évolution psychologique de l’élève et la création d'une ambiance favorable à son activité puisque la motivation de l’apprenant était considérée comme un élément clé dans le processus d’apprentissage.

L’enseignement de la grammaire s’est également assoupli: on n'a pas interdit le recours à la langue maternelle et on a privilégié l’apprentissage raisonné en considérant que l’apprenant avait besoin de se rendre compte des causes des phénomènes.

Tableau 2

METHODE DIRECTE	METHODE ACTIVE
I. OBJECTIFS **Moral et intellectuel** : culturel / formatif : (le moi de l'élève) « le métamorphoser (…) en un **moi** anglais ou allemand (Puren, p. 133) vs culture littéraire (objectif esthétique) vs Gymnastique intellectuelle gratuite (obj. Intellectuel) (Instruc. 1901) **Intellectuel** Faire deviner le sens d'une phrase l'explication du mot..=> sentiment de l'effort personnel et de la résistance vaincue. **Pratique** Communication au service des échan économiques (commerce, industrie), touristiques, politiques, etc. **Linguistique** *:* rédiger une correspondance; Soutenir une conversation (Instruc. 1901)	Formatif et intellectuel Insistance sur la grammaire explicite « apprentissage raisonné » **Culturel et esthétique (littéraire)** **Linguistique et métalinguistique** (grammaire)
II CARACTERISTIQUES **1. ACTIVE** . Dialogue pédagogique : Q prof => R élève Idéalement : dramatisation, lecture expressive avec expression corporelle ; geste et mot **2. DIRECTE** Langue étrangère = objectif et moyen (pas de version ni thème) « Bain de langue »	**1. ACTIVE** Plus active que MD : collaboration entre les élèves et le maître. **2. PLUS INDIRECTE** *Retour à L1 pour expliquer en contexte* (traduction) (On entérine ce qui se fait.)

3. SYNTHETIQUE (Approche globale) **Compréhension : Le mot à comprendre** Par la phrase (PAS de listes) Compréhension globale → compréh détaillée (**Mais en fait** : *Analytique (*Prononciation) : Sons → mots → phrase)	**3. ANALYTIQUE plus que synthétique** les mots avant les phrases et les textes. Les mots nouveaux avant les documents.
4. INDUCTIVE Implicite, « intuitive » (vs Mémorisation de la règle en MT); Vocabulaire plus que Grammaire *On va des ex*. (réemployés puis comparés) *aux règles*	**4. DEDUCTIVE plus qu'inductive.** Grammaire explicite.
5. IMITATIVE Modèles (profs) → reproduction/ répétition intensive, mécanique. (Prononciation. Grammaire)	**5. IMITATIVE** : prononciation. **APPLICATRICE** : grammaire.
6. ORALE Priorité à l'oral : langue quotidienne des locuteurs de L2. Importance de la phonétique. **Centration sur** : l'enseignant et sur l'oral.	**6. ECRITE plus qu'orale** Texte et exercices écrits aux côtés de l'ora Des Récit plus que des dialogues. **Centration :** moins sur le Prof que sur l'élève (officiellement) ; et davantage sur l'écrit.

(d'après Lefranc, 2003)

2.1.4. Une méthodologie audiovisuelle : MAVS-GAV

L'objectif principal de la méthode audiovisuelle était aussi l'oral. Cette méthode fait une combinaison, d'une manière inédite, entre les principes de la méthode directe et la psychologie de l'apprentissage tout en introduisant l'élément visuel au cours de l'apprentissage. C'est une méthode qui a réussi en matière de l'enseignement de l'oral.

En effet c'est l'équipe du CREDIF qui a publié en 1954 les résultats de cette étude lexicale en deux listes : un *Français fondamental premier degré* constitué de 1475 mots, puis un *Français fondamental second degré* comprenant 1609 mots. Le français fondamental est considéré comme une base indispensable pour une première étape d’apprentissage du FLE pour des élèves en situation scolaire. Sur cette base on leur propose une acquisition progressive et rationnelle de la langue qui devrait leur permettre de mieux la maîtriser.

La cohérence de la méthode audiovisuelle était construite autour de l’utilisation conjointe de l’image et du son. Le support sonore était constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des images. En effet, les méthodes audiovisuelles avaient recours à une séquence d’images pouvant être de deux types : des images de transcodage qui traduisaient l’énoncé en rendant visible le contenu sémantique des messages, ou bien des images situationnelles qui privilégiaient la situation d’énonciation et les composantes non linguistiques comme les gestes, les attitudes, les rapports affectifs, etc.

Cela veut dire que jusque là l’écrit n’avait d’importance qu’avec la méthodologie grammaire traduction dans les fameux procédés de thème et de version, il a été marginalisé par la plupart des méthodologies qui la succèdent : MAO, SGAV et la méthode directe. Il a fallut, donc, attendre l’avènement de l’approche communicative, dans les années 70 pour que l’écrit commence à être pris en charge dans l’enseignement/apprentissage du fle.

En effet l’approche communicative donne beaucoup d’importance aux textes authentique et non pas aux textes fabriqués pour des fins pédagogiques. On commence, donc, à voir dans les manuels scolaires des récits extraits des œuvres de grands écrivains et des articles de différents journaux par exemple. Ces textes sont présentés dans les manuels afin de les lire et de les comprendre. Ensuite les élèves essayant de les analyser à l’aide de l’enseignant bien sûr. Après cette analyse, les élèves sont appelés à faire plusieurs activités lexicales et syntaxiques pour mieux comprendre le fonctionnement de la langue et mieux retenir les caractéristiques de chaque type de texte. Enfin, et à la lumière de cette analyse et ces activités, les élèves doivent produire un texte de la même typologie étudiée.

2.1.5. L’approche communicative

Elle est dite également fonctionnelle parce qu'elle détermine ses objectifs en fonction des besoins du public. En effet si le public est différent : médecins, étudiants, fonctionnaire ou immigrés, enfants ou adultes, les besoins sont nécessairement différents. En d’autres termes c'est en analysant les besoins langagiers des apprenants qu'on va construire les contenus des cours à enseigner.

Cette idée était également partagée par la méthode naturelle et la méthodologie grammaire-traduction mais elle n'a jamais été plus méthodique qu'avec l'approche communicative: on donne toujours priorité à ce qui semble important pour communiquer réellement ou pour répondre aux attentes professionnelles. Elle est de ce fait pratique et pragmatique.

L'approche communicative donne aussi beaucoup d'importance aux situations de communication et aux éléments qui les composent qu'ils soient linguistiques ou extralinguistiques : statuts des interlocuteurs, endroits, temps, etc. De même elle met en valeur tous les types d'interaction.

L'approche communicative fait également appel aux apports des ethnographes de la communication, de la pragmatique et de son modèle théorique

des « actes de parole », et de la grammaire générative. Elle s'inspire aussi du fonctionnalisme et elle garde certains principes de la SGAV.

Les principes de base de cette approche sont les suivants :

1- L'enseignement d'un français instrumental dont l'objectif était la compréhension des textes spécifiques.
2- L'enseignement d'un français fonctionnel qui se fonde sur les besoins langagiers des apprenants. On détermine les besoins des apprenants en fonction de l'acte de parole qu'ils auront à accomplir.

Dans les deux cas il s'agit d'un public spécialisé mais le problème qui se pose c'est la difficulté de cerner tous les besoins des apprenants souvent mal exprimés par eux. En revanche, pour certains didacticiens tels que Courtillon l'apprenant a besoin d'être et de se réaliser à travers le langage : l’apprentissage d’une langue-culture n’est pas uniquement instrumental et « utile » il participe à l’épanouissement de la personnalité.

Selon Jean-Pierre Cuq *: "Avec l’approche communicative, la littérature est d’une certaine manière réhabilitée par l’introduction des textes littéraires parmi les supports d’apprentissage. Considéré comme un document authentique, le texte littéraire est exploité dans les méthodes pour développer la compréhension de l’écrit et comme déclencheur de l’expression orale. Aujourd’hui, une approche plus cohérente s’appuie sur la typologie des textes […] afin de permettre le repérage des invariants […]. Cette démarche a l’avantage d’activer les connaissances diffuses que possède le lecteur dans sa culture d’origine, de favoriser une véritable interaction entre le texte et son lecteur et de susciter le plaisir du texte, qui selon Barthes, provient de la reconnaissance d’éléments connus et de la perception de ceux qui sont en effraction par rapport aux attentes du code général et littéraire. Elle permet également d’appréhender le texte littéraire dans ses spécificités langagières, typologiques, génériques et thématiques."*

2.1.6. L'éclectisme actuel

Il est à noter ici que les enseignants, en accomplissant leur tâche quotidienne, et vu, pour certains leur expérience professionnelle, refuse de suivre mot à mot n'importe quelle méthodologie. Mais ils recourent à de différents procédés de différentes méthodologies et les adapter en matière d'enseignement apprentissage du fle. Mais cette nouvelle situation sera-t-maîtrisé par tous les enseignants ? Ce panorama de méthodologies est-il une méthodologie en soit ou ce n'est que la fin d'une ère et le début d'une autre ?

Dans ce sens Christian Puren a écrit dans un ouvrage intitulé : la didactique des langues à la croisée des méthodes, ceci :

« … c'est ce qui est arrivé, et en ce sens, dire que l'ère éclectique a commencé, dire que les uns et les autres ont commencé à tracer leurs multiples chemins personnel, c'est dire que l'approche communicative est dépassée ».

En fait, cette situation d'éclectisme ne va pas tarder trop longtemps et une nouvelle perspective a vu le jour. Il s'agit de la perspective actionnelle que nous allons essayer de présenter ses grandes lignes.

2.1. 7. Perspective actionnelle

Héritière de la pédagogie de projet et adaptée de la *task based learning* (ou apprentissage par tâches) anglo-saxonne, cette méthodologie se diffuse depuis la fin des années 90 grâce aux travaux du Conseil de l'Europe : à l'ouvrage *Cadre européen commun de référence pour les langues* et aux guides d'utilisation qui l'accompagnent. Elle intègre les apports de la linguistique de l'énonciation, de l'approche communicative, de l'approche par les compétences et du cognitivisme.

Les extraits suivants mettent en relief plusieurs des traits caractéristiques de cette nouvelle méthodologie. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* expose comme suit les principes d'une méthodologie où l'évaluation tient la première place :

« L'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. »

Le terme central de *tâche* est défini comme suit :

« Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social » (p. 15).

Le discours du *Cadre* insiste également sur la dimension stratégique de l'apprentissage, sur ses procédures et ses opérations :

« (Le chapitre 2) se fonde sur une analyse de l'usage de la langue en termes de stratégies utilisées par les apprenants pour mettre en œuvre les compétences générales et communicatives afin de mener à bien les activités et les opérations que supposent la production et la réception de textes (*i.e. discours*) qui traitent de thèmes donnés, ce qui rend possible l'accomplissement des tâches

auxquelles ils se trouvent confrontés avec les conditions et les contraintes de situations qui surviennent dans les domaines variés de la vie sociale. » (p.7)

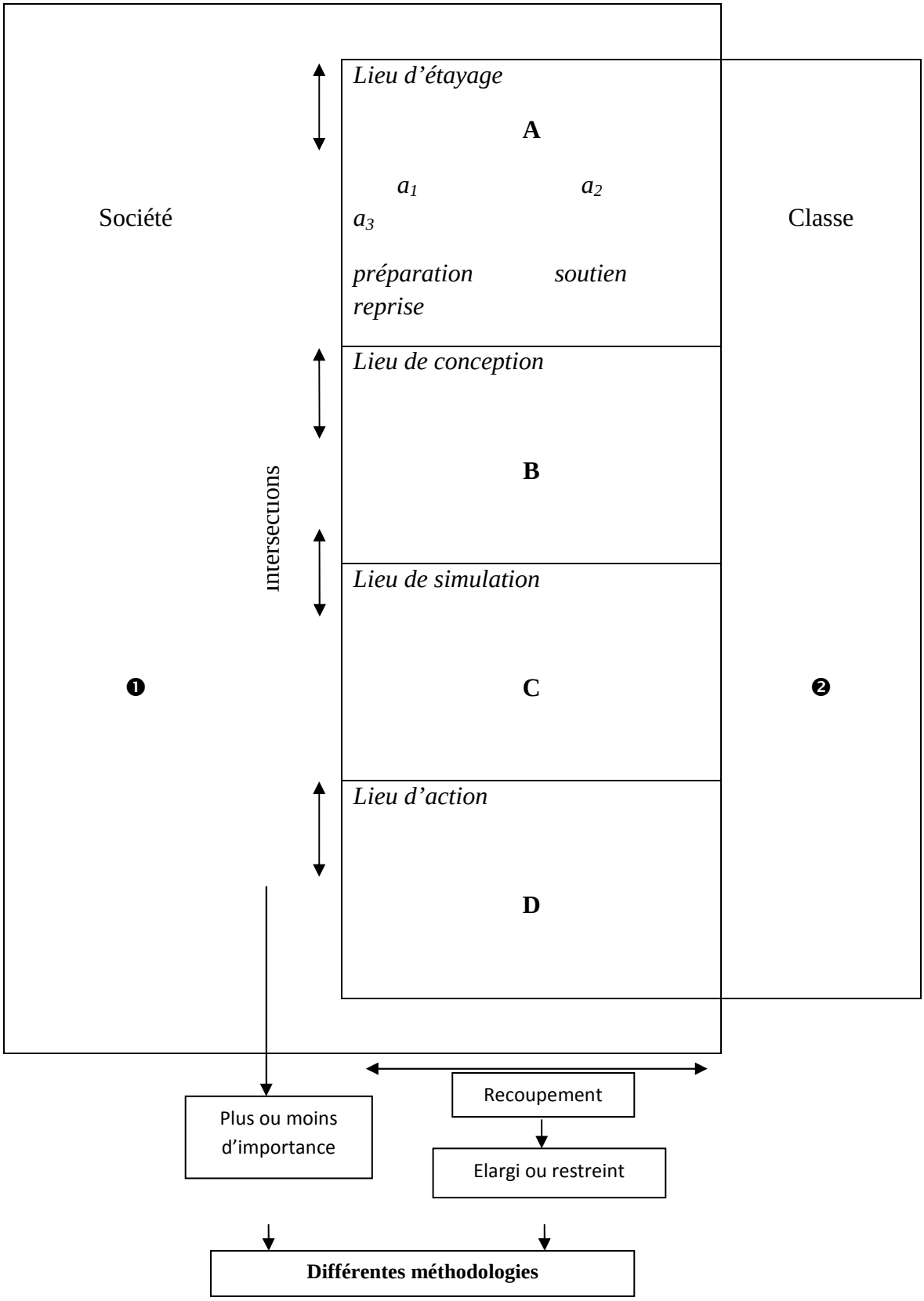
S’il suit les instructions de la perspective actionnelle et la pédagogie de projet, l'enseignant doit négocier un projet avec les élèves et le discuter avec eux, tout en animant un débat en classe pour nourrir leurs idées et les enrichir. Ensuite le professeur doit subdiviser la classe en groupes en donnant une partie du projet à réaliser à chaque groupe. Il doit également, selon les problèmes, prévoir et ménager des activités de réflexion sur le fonctionnement de la langue (lexique et syntaxe). Le projet est donc travaillé en classe et réfléchi avant même de l'écrire.

Même si cette pédagogie de projet est adoptée depuis cinq ans par le système éducatif algérien, nous constatons que les difficultés en production écrite persistent toujours.

Pour résumer les différences entre les méthodologies, nous proposons le schéma suivant :

Relation tâches-actions en classe de langue

Christian Puren



Christian Puren explique que : « Chaque méthodologie, constituée (qui correspond, par nature, à une certaine conception globale de l’enseignement-apprentissage, et donc en particulier de la relation fondamentale tâches-actions) élargit ou restreint l’aire de recoupement entre l’ensemble 1 et l’ensemble 2 (cf La double flèche horizontale), et accorde plus ou moins d’importance relative aux différents types d’intersection **A**, **B**, **C**, et **D** (cf les quatre doubles flèches verticales).

Cette citation nous montre également que toutes les méthodologies parcourues ci-dessus ont des points de convergences et de divergences. En effet, toutes ces méthodologies essayent de former un apprenant qui ne peut se dissocier de sa nature et de son contexte social. En d’autres termes dans toutes ces méthodologies la classe se recoupe d’une manière ou d’une autre avec la société. C’est le fait d’élargir ou de restreindre ce recoupement et de donner plus ou moins d’importance aux intersections entre **A**, **B**, **C** et **D** qui est à la base des différences entre ces méthodologies.

Selon le même auteur, l’approche actionnelle actuelle élargit clairement ce recoupement et propose d’abandonner le principe tâche scolaire et le remplacer par celui d’usage social ou action sociale.

La société est considérée dans cette perspective comme domaine de réalisation des actions et la classe comme domaine de réalisation des tâches. Mais les deux (classe et société) peuvent être le lieu d'étayage, de conception d'action, de simulation d'action et d'action. Donc la classe et la société se recoupent toujours et ne peuvent en aucun cas être dissociées.

Prenant l'exemple de la méthodologie traditionnelle, C Puren explique que l'aire privilégiée dans cette méthodologie est "A"(le lieu d'étayage) et plus précisément c'est "a1"(préparation) en effet cette méthodologie vise à préparer les apprenants à lire et à traduire au futur les textes en langue étrangère. Ce que l'on fait en classe c'est lire et traduire pour connaître la culture d'autrui, ensuite on

corrige les traductions faites par les apprenants dans le but de relire le texte en langue étrangère et le retraduire. Autrement dit on corrige pour reprendre le texte. On est donc dans "a3" (reprise).

Aussi, selon le même auteur, l'aire privilégiée dans la méthodologie directe est "A"(lieu d’étayage) mais l'importance est donnée aussi à a2 (soutien) et non seulement à a1 et a3 comme c'est le cas de la méthodologie traditionnelle. Le soutien avait donc sa part dans la méthodologie directe parce qu'on considère que les élèves sont moins compétents que les adultes en matière d'explication des textes.

Or l'approche communicative privilège l'aire "C"(simulation) parce que le travail est centré sur les sketches et les jeux de rôle simulés en classe par les élèves.

Enfin, si la pédagogie de projet essaye de travailler sur les quatre aires : préparation du projet et étayage "A", conception du projet "B" et exposés présentés par les élèves "D", elle donne moins d'importance à l'aire "C" qui est celle de la simulation

Les différentes approches didactiques

(in " la classe de langue" PP 31.32 – (Tagliante)

	Méthode traditionnelle ou méthode grammaire – traduction	**Méthode directe**	**Méthode audio-orale**
Période	Dès la fin du XXIe siècle, jusqu'au XXe siècle.	Forte dans la seconde moitié du XIXe siècle et jusqu'à nos jours.	1950 / 1965 aux Etats-Unis. En France , de 1965 à 1975.
Objectif général	Faciliter l'accès aux textes, le plus souvent littéraires. "Former" l'esprit des étudiants.	Apprendre à parler par une méthode active et globale.	Dans l'ordre suivant : comprendre, parler, lire, et écrire (les 1 aptitudes). Skills
Public visé	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général.	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général.	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général.
Théories sous-jacentes	Pas de théorie précise, plutôt une idéologie.	Empirisme et associationnisme : Jacolot, Gouin, Passy.	Linguistique structurale, behaviorisme : Bloomfield, Harris, Frics et Lado, Skinner.
Statut de l'enseignant	Détient le savoir, le transmet verticalement	Détient le savoir anime, mime et parle.	Détient le savoir et le savoir-faire technique (magnétophone et laboratoire de langue).
Statut des langues 1 et 2	Perpétuel va et vient, par la traduction.	Uniquement la langue 2, à l'aide de gestes, dessins, mimiques, environnement.	Surtout langue 2.
Place de l'oral et de l'écrit	Essentiellement de l'écrit, éventuellement oralisé.	Priorité à l'oral, importance de la phonétique.	Priorité à l'oral.
Place de la grammaire	Énonce des règles, illustrations et traduction des exemples donnés. Vérification à l'aide d'exercices de versions et de thèmes.	Démarche inductive et implicite, d'après l'observation des formes et les comparaisons avec la langue 1	Exercices structuraux, de substitution ou transformation, après mémorisation de la structure modèle = fixation par l'automatisation et l'acquisition de réflexes. Pas d'analyse ni de réflexion.
Richesse du lexique	Celui des textes.	D'abord concret, et progressivement, abstrait.	Il est secondaire par rapport aux structures
Progression	Fixe	Fixe	Graduée, pas à pas
Supports d'activités	Textes littéraires et autres, grammaires, dictionnaires.	L'environnement concret puis progressivement, des textes.	Dialogues pédagogisés et enregistrés.

	Méthode structuro-globale audio-visuelle (S.G.A.V)	**Approche communicative**	**Approche fonctionnelle-notionnelle Période**
Période	Début des années 1950	Début des années 1970	Début des années 1980
Objectif général	Apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante.	Apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante.	Apprendre à faire et à communiquer dans des situations de la vie courante.
Public visé	Débutants adoles-cents et adultes, sco-laire ou général.	Débutants adoles-cents et adultes, sco-laire ou général.	Débutants adoles-cents et adultes, sco-laire ou général.
Théories sous-jacentes	De la "langue" saus-surienne à la "parole" Brunot, Guberina, Gougenheim	Linguistique pragma-tique, psycho-péda-gogique : Hymrs, Austin, et Scarle.. Psychologie cognitive	Linguistique pragma-tique : l'analyse des besoins langagiers détermine les fonct-ions à travailler en 1.2
Statut de l'enseignant	Technicien de la méthodologie.	Anime, centré sur l'apprenant.	Anime, élabore des supports, centré sur l'apprenant.
Statut des langues 1 et 2	Priorité à la langue 2.	Recours à la langue 1 selon l'objectif tra-vaillé.	Langue 1 ou 2 selon l'objectif travaillé.
Place de l'oral et de l'écrit	Priorité à la langue parlée.	Priorité à l'oral, passage à l'écrit très rapide.	Oral et/ou écrit selon l'objectif.
Place de la grammaire	Grammaire inductive implicite avec exercices de réemploi des structures en situ-ation, par transposi-tion.	Conceptualisation de points de grammaire suivie de formulation des fonctionnements par l'apprenant et d'explications par l'enseignant. Systéma-tisation acquis.	Conceptualisation et systématisation, puis explications.
Richesse du lexique	Finit (aux mots les plus courants (français fondamental 1 et 2)	Riche et varié, au gré des documents authentiques et des besoins langagiers.	Riche et varié appliqué aux besoins langagiers spécifiques.
Progression	Décidé à l'avance mais modifiable	Non rigoureuse, selon les besoins des app-renants.	En fonction des besoins langagiers
Supports d'activités	Dialogues présentant la parole étrangère en situation accompagnée d'images plus proche de la réalité.	Supports authentiques, et supports péda-gogisés , écrits oraux et visuels Dialogues.	Supports authentiques, et supports péda-gogisés , écrits oraux et visuels Dialogues.
Exemples de manuels	Vif 1958 DVV 1964/65 et 1972	C'EST LE PRINTEMPS 1975	ARCHIPEL. 1982/1983

2.2. Littéracie et rapport à l'écrit

2.2.1. La littéracie

Il nous semble nécessaire, dans un travail de recherche qui s'intéresse à l'écrit en tant qu'écriture et en tan que lecture, un travail de recherche qui s'intéressent au rapport à l'écrit en tant que lecture et tant qu'écriture, un travail de recherche qui s'intéressent aux activités qui scripturales qui mènent le mieux à produire un écrit correcte, d'évoquer la notion de littéracie.

La littéracie est une notion qui permet de mieux comprendre l'écrit afin de mieux comprendre les contraintes liées à l'écrit et par conséquent on arrive à mieux enseigner l'écrit, sans oublier que ce dernier est en évolution permanente.

La littéracie est une notion nouvelle certes, mais qui suscite beaucoup de débats concernant sa définition et concernant son apport réel en didactique du fle.

2.2.2. Définitions :

Selon Jean- Pierre Cuq : *« le terme littératie, calqué sur le terme anglais literacy, ce terme dont l'orthographe fait encore débat (on trouve littéracie est un néologisme, introduit il ya une quinzaine d'années dans la recherche francophone (Québec), et qui signe d'une certaine manière l'importation d'un champ et surtout d'un mode d'investigation que recouvrent, dans notre tradition, des termes comme lecture et écriture.*

En un sens restreint, la littératie désigne le savoir-lire susceptible d'être acquis par un individu dans une communauté donnée. La définition d'une telle compétence, dont la mesure fait l'objet d'incessants débats dans les systèmes éducatifs et sociaux contemporains, renvoie à ses contraires privatifs : l'analphabétisme et l'illettrisme. Dès ce premier sens, on se rend compte de la transversalité des domaines convoqués par l'étude de la littératie, de la psychologie cognitive à la sociologie. »

CUQ, J-P, 2003

De l'œuvre importante de Jack Goody, ce sont sans doute ses recherches sur les oppositions entre culture orale et culture écrite qui ont ouvert les plus riches perspectives, offrant matière à discussion aussi bien en anthropologie qu'en sciences de l'éducation, en sociologie ou en sciences de l'information et de la communication. Pouvoirs et savoirs de l'écrit, recueil de textes rédigés entre 1986 et 1998, constitue une mise au point des réflexions de l'auteur sur ces questions. Il y répond à des objections, nuance certains jugements, développe des points de sa théorie, offrant avec ce livre l'occasion d'entrer dans une pensée stimulante de la construction des univers socio-cognitifs par les pratiques de communication.

Dans le chapitre introductif et le dernier chapitre, entretien réalisé par Jean-Marie Privat, reviennent de manière générale sur les principales hypothèses de recherche de Jack Goody, sur les apports de son approche ainsi que sur les discussions qu'elle a engendrées. C'est le concept - ou l'hypothèse - de littératie, qui est au centre du travail de Goody : la littératie permet de décrire l'ensemble des pratiques et des représentations impliquées par la culture écrite, et elle recouvre aussi bien des objets matériels (supports d'inscription, lieux de stockage de l'écrit, etc.) que des objets immatériels (représentations de l'espace, du temps, organisation de la pensée). La littératie s'oppose à l'oralité, comme la culture écrite à la culture orale, et elle pose en quelque sorte les bornes du travail de Goody : dans quelle mesure peut-on dire qu'il existe une spécificité de la culture écrite, et à quoi peut-on reconnaître cette spécificité ? 1

Mathieu Quet, (2007)

Dans leur article intitulé Littéracies universitaires : présentation, paru dans la revue Pratique n° 153/154 en juin 2012, Isabelle Delcambre et Dominique Lahanier proposent trois sens au terme littéracie

1- Un sens courant : *« littéracie désigne la capacité de lire et d’écrire ».*

2- Un sens technique : *« désignant les contenus et les effets de l'alphabétisation (un ensemble de compétences, dont ne dispose pas l'illettré ou l'analphabète ».*

3- Un sens culturel : *« renvoyant aux cultures lettrées et aux hiérarchies qui les sous-tendent, c'est-à-dire à un ensemble de pratiques situées dans des contextes spécifiques et des usages sociaux (Fraenkel et Mbodj, 2010).*

Abondant dans le même sens, et dans une perspective de « *développer la fécondité des recherches menées par J. Goody »*, Jaffré et Privat proposent les définitions suivantes :

« La litéracie désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelle. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps. » (Jaffré, 2004, p.31)

« On peut définir la littératie (…) comme l'ensemble des praxis et des représentations liées à l'écrit, depuis les conditions matérielles de sa réalisation effective (supports et outils techniques d'inscription) jusqu'aux objets intellectuels de sa production et aux habiletés cognitives et culturelles de sa réception, sans oublier les agents et institutions de sa conservation et de sa transmission. La littératie s'oppose ainsi à l'oralité comme la culture écrite à la culture orale. Il va de soi que les interférences entre l'une et l'autre sont incessante et de fait constitutives des cultures modernes et contemporaines. » (Privat, 2007 : 10)

Une autre définition :

« En psychologie, par exemple, la notion de litéracie n'est pas sous-tendue par les mêmes concepts selon que l'on se situe dans le cadre de la psychologie du développement ou de la psychologie sociale. Cette complexité est augmentée en langue française, par l'ambigüité de la traduction du terme anglais literacy qui ne réfère initialement pas à la notion de lettres/lettré mais d'alphabétisation, c'est-à-dire à l'appropriation du code, au fait de savoir lire et écrire et au degré d'alphabétisation. »

Denis ALAMARGOT, 2015

Dans le même article p117

« le concept de litéracie nous semble pertinent dès lors qu'il s'agit d'aborder : soit les premières acquisitions au cours desquelles la distinction entre la lecture et l'écriture n'a pas forcément de réalité et de sens établi pour l'élève ; soit l'appropriation experte des genre littéraires et textuels, pour laquelle les enjeux se situent au delà des relation lecture/écriture et suppose l'intégration de dimensions pragmatiques et socioculturelles fortes(le concept de new literacy studies). »

Il s'agit « d'envisager la question de l'écrit dans la diversité de ses usages et dans la diversité des modèles théoriques qui permettent de comprendre leur transmission, leur apprentissage et leur mise en œuvre (Barré- De Miniac, 2004) cité par Bernard Balas,Les représentations de l'Ecrit par l'adulte apprenant lecteur- scripteur. L'exemple de la copie d'écrit. La démarche visuo-graphique Éducation et didactique vol. 4 - n°1 (2010) Varia.

Mais selon Yves Reuter : *« l'introduction d'une notion (ici la littéracie) dans un champ de recherche – ici la didactique du français- est loin d'être une opération évidente, surtout quand elle s'effectue d'une manière « frontale ». ».*

« L'affichage de la volonté de tester cette introduction, disait-il, est tout à fait intéressant car il a permis l'émergence de problème s et de débat qui, bien souvent, ne sont traités qu'à posteriori. »

Cela n'a rien changé, selon lui, aux discours « habituels » des didacticiens » : les mêmes discours ont été entendus ou lus dans différents colloques traitants des thématiques différentes concernant l'écrit.

Selon Yves Reuter : *« dans d'autres cas, enfin, la littéracie me paraît permettre de revêtir d'oripeaux modernes, des définitions traditionnelles souvent en relation avec des approches évaluatives assez classiques et très discutées portant sur des niveaux de compétences en lecture et en écriture. En bref, pour une bonne partie des communications, au moins en première approche, l'introduction de la notion de littéracie n'a pas engendré de modifications remarquables. »*

REUTER, Yves, *perspectives pour la didactique.2003.*

2.2.3. Le rapport à l'écrit selon quelques auteurs :

2.2.3.1. Selon Christine Barré De Miniac

Christine Barré De Miniac, qui retrace dans son ouvrage l'histoire, le rôle, la valeur euristique et les limites du rapport à l'écriture, définie le rapport à l'écriture comme toute opinion, attitude et valeur attachées à l'écriture. Autrement dit comment conçoit-on l'écriture ? Décide-t-on à écrire ? Aime-t-on écrire ? Produit-on des textes efficaces ? Et enfin écrit-on afin de produire un savoir et non seulement transcrire ? Toutes ces questions nous aident, selon Barré de Miniac, à mieux comprendre le rapport à l'écriture. Cette dernière fait partie de notre vie quotidienne, scolaire et estudiantine et professionnelle. Pour cela nous devons incessamment contrôler nos comportements en matière d'écriture. Il faudrait que le scripteur ait conscience que l'écriture est non seulement un moyen de transcription mais aussi elle est constructrice d'un savoir qui va être lu. Pour De Miniac il faudrait avoir des représentations positives à l'égard de l'écriture et pour les enseignants et pour les apprenants. Pour elle, l'investissement dans

l'écriture et la conception de l'écriture sont deux dimensions clés de la représentation des scripteurs.

« … il s'agissait alors de montrer que cette notion avait une valeur euristique.. »P11

De Miniac n'hésite plus dans ses interventions de citer ses expériences faites auprès des enfants (1997). Elle estime que le rapport à l'écriture est toujours le résultat d'une somme d'expériences dans un domaine bien déterminé.

D'autres membres de cette équipe de recherche, Chartrand et Blaser, en allant dans la même voie, elles ajoutent d'autres dimensions qui peuvent encore plus éclairer le rapport à l'écriture : ce sont des dimensions affectives, conceptuelles et praxéologiques (du savoir).

« La notion de rapport à l'écrit permet d'explorer les fondements psycho-cognitifs de l'investissement d'un individu dans l'activité scripturale. En effet, lire et écrire ne se réduisent pas à des techniques mais s'inscrivent dans une dynamique personnelle et intime dans laquelle c'est l'individu tout entier qui est concerné. »

Marie-Cécile Guernier et Christine Barré-De Miniac**,** 2014

La notion du rapport à l'écrit comme lecture et comme écriture.

En effet, il s'agit d'un rapport un peu compliqué et qui a de multiples dimensions : sociales, psychologiques et situationnelles. C'est un rapport variable d'une situation à une autre, d'une personne à une autre et qui a également une relation avec non seulement la personne mais aussi avec la nature du type du texte lui-même. Ces auteurs affirment aussi que le rapport à l'écrit doit être pris en considération dans chaque situation d'enseignement/apprentissage et surtout lors du passage de l'école à l'université.

2.2.3.2. Selon Chartrand et Blaser

Par un questionnaire dressé aux enseignants, Chartrand et Blaser découvrent que certains d’entre eux disposent d’un rapport « positif » à l’égard de l’écriture. En effet certains enseignants avouent qu’ils ont un goût particulier à l’écrit (lecture et écriture) et y consacrent beaucoup de temps. Ainsi, certain d’entre eux pense que l’écriture aide à la restructuration et à la précision de la pensée.

Chartrand et Blaser insistent également dans leurs interventions sur le fait que les enseignants doivent prendre en conscience le rapport inévitable entre l’écrit (lecture et écriture) et ses fonctions constructives du savoir. Idée renforcée également par les propos de Wirtner qui s’interroge, dans son intervention, sur les procédés utilisés par l’enseignant afin de modifier le rapport à l’écrit en changeant ses outils d’enseignement. En d’autres termes : quelles médiations organise-t-il afin d’enseigner l’écrit ? Quels sont les outils qu’il utilise à cette fin ? Ces questions constituent pour Wirthner un moyen d’appréhender le rapport à l’écrit.

2.2.3.3. Selon Dicheper et Thyrion

Dicheper et Thyrion ajoutent que toute activité de lecture ou d’écriture nécessite un rapport particulier au langage.

Aussi en essayant d’élargir la dimension praxéologique Dicheper et Thyrion insistent sur le fait que le rapport à l’écrit(ure) devrait être modifié en passant du lycée à l’université. Pour elles, le rapport à l’écrit(ure) est non seulement l’investissement, la conception et la valeur qu’a le « sujet » sur l’écrit (lecture et écriture) mais aussi les processus de production, les produits eux même et leurs sens.

Pour elles, l’enseignant doit :

- *« Prendre en compte et travailler les représentations, l'investissement et les conceptions des étudiants à propos de l'écrit(ure), et plus particulièrement à propos du type et du genre d'écrit qu'il a à produire… »*
- *« Favoriser la prise de conscience par chacun de ses façons de faire et de ses pratiques dans la nouvelle situation d'écrit(ure) à laquelle il est confronté,.. » P77*

2.2.3.4. Selon Elisabeth BING

Dans son intervention, Elisabeth BING, et par la notion des ateliers de loisir, essaye de justifier et de « systématiser » les propos de Terranova qui introduit la notion d'accompagnement du travail sur l'écriture et met en lumière les effets des ateliers.

Enfin nous pourrions dire que le rapport à l'écrit(ure) est toute opinion, attitude et valeur qu'a le scripteur sur l'écrit en tant que lecture et en tant qu'écriture. Il a plusieurs dimensions : affectives, praxéologiques et conceptuelles. En d'autres termes, le rapport à l'écrit(ure) est toutes représentations qu'a le scripteur sur l'écrit(ure).

Le rapport à l'écrit(ure) est aussi une notion que les enseignants doivent prendre en conscience avant, pendant et après chaque activité de lecture ou d'écriture. Ils doivent également revoir et modifier ce rapport en passant d'un niveau à un autre, d'une activité à une autre et d'un type de texte à un autre. C'est aussi la responsabilité des chercheurs de trouver les outils adéquats qui permettent le mieux à didactiser cette notion du rapport à l'écrit(ure).

2.2.3.5. Selon Yves Reuter (Enseigner et apprendre a écrire)

Il me semble nécessaire de poser en premier lieu, les conditions de validité dont le but est de comprendre le mieux possible les pratiques scripturales dans les

situations scolaires et extrascolaires, cela afin d’appréhender ce qui peut gêner ou contribuer au développement de ces pratiques pour mieux construire les aides à apporter en situation réelle en classe aux élèves. P57

Comment, dans l’enseignement-apprentissage, gérer les contradictions entre rareté sociale et utilisation massive à l’école.P61

Ecrire fin ou moyen

L’écriture comme moyen, la plus fréquente, est sans doute la moins analysée et enseignée à l’école. P61

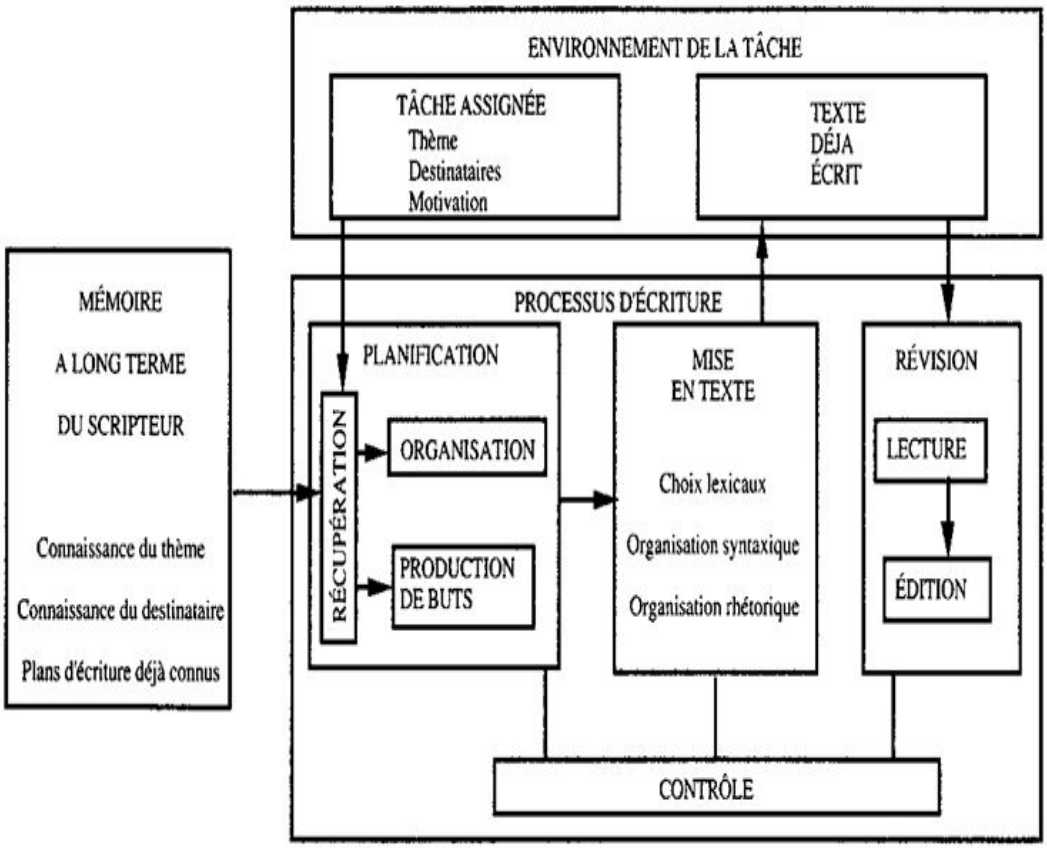
Ecrire pour produire un écrit mais aussi pour apprendre, pour être évalué, etc. c’est sans doute une source de conflits dans les esprits des élèves. P62

2.3. L'écriture et les apports de la psychologie

2.3.1. Les différents modèles d’écriture

2.3.1.1. Le modèle de Hayes et Flower

Représentation schématique du processus d'écriture (d'après Hayes et Flower, 1980, p. 11)



Ce schéma de Hayes et Flower nous montre l'interaction memoires du scripteur, environnement de la tâche (thème, destinataires et motivation) et les processus d'écriture (planification, mise en texte, revision, lecture et edition).

2.3.1.2. Le modèle de Garrett / Levelt

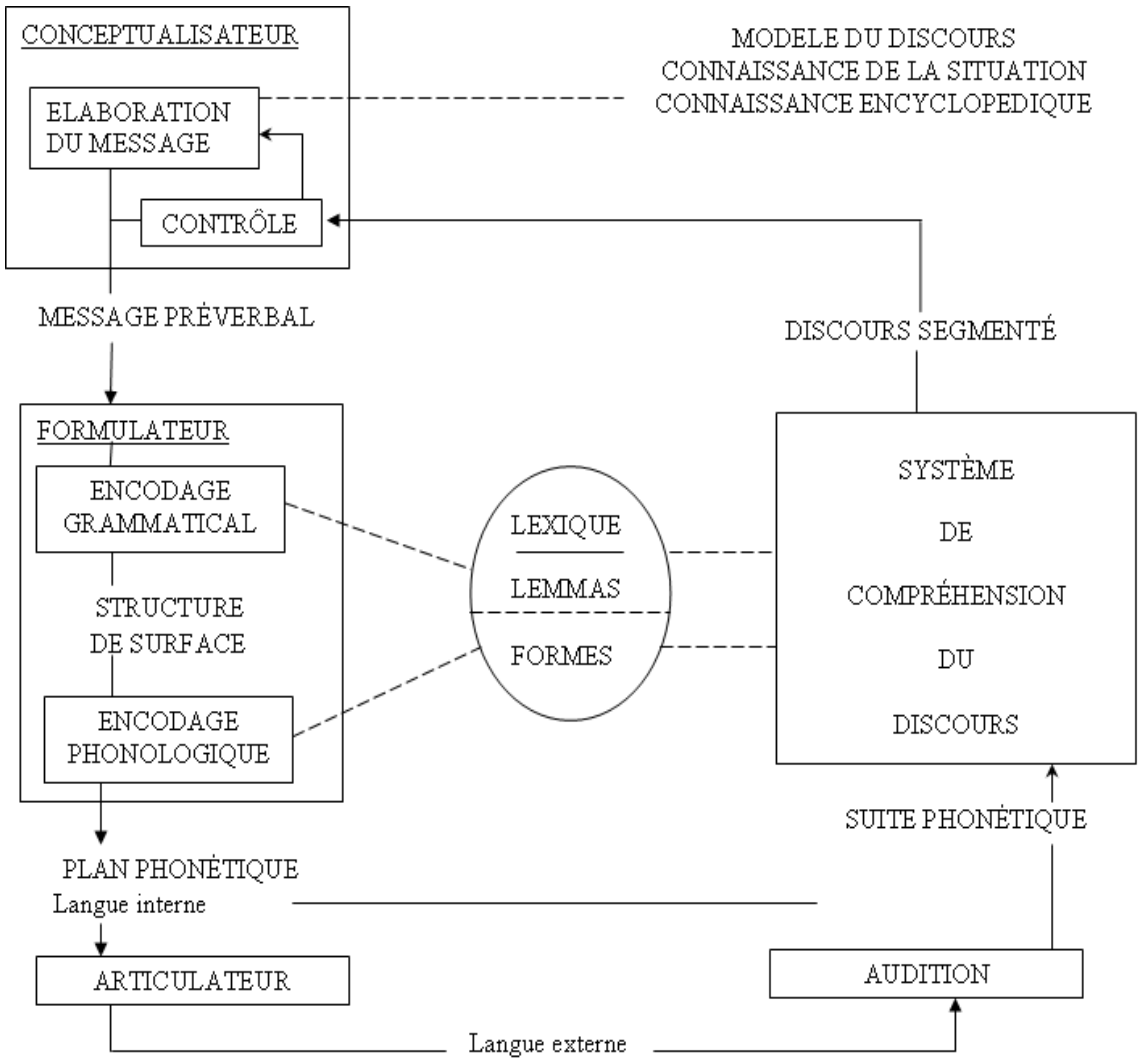


Figure 2

2.3.2. Les apports de C. Freinet

Si l'écriture est un travail de la main par lequel la pensée se concrétise et se diffuse, elle nécessite bien évidemment une concentration pour garantir l'enchaînement logique des idées et la correction de la langue, c'est peut-être ce qui a contribué à donner un caractère sacré à l'écriture. Elle est le seul lieu où on doit respecter l'orthographe et la ponctuation.

C'est peut-être qu'à cause de cette sacralisation de l'écrit que les élèves n'écrivent pas. Pourtant, ils savent très bien, par exemple, que la non maîtrise de la graphie gêne la communication et qu'ils seront sanctionnés par leur enseignant s'ils commettent des erreurs. Ils finissent donc par ne pas écrire. N'est ce pas là un obstacle à l'écriture créé par l'école elle-même?

Freinet, qui n’opposait pas le travail manuel au travail intellectuel, considérait l’apprenant comme un apprenti qui avait besoin d’outils et qui devait s’habituer à s’en servir. Selon cette tradition, pour éviter les fautes ou les erreurs, les élèves doivent se servir des dictionnaires, des ouvrages de conjugaison et de grammaire, ainsi que des fiches élaborées en classe sur les personnages, les lieux et sur la situation de communication. L'enseignant ne doit intervenir que pour les aider à s'autocorriger.

Les élèves doivent être également confrontés à des textes qui traitent le même sujet de manières différentes pour qu'ils puissent se rendre compte qu'un message peut être dit différemment. En d'autres termes l'élève doit se rendre compte qu'il existe plusieurs possibilités pour dire la même chose, tout dépend de la décision de son auteur de dire ou se taire, de blesser ou de respecter, etc. Parce qu’on pense qu'imiter un modèle peut parfois engendrer un blocage au niveau de l'expression écrite.

"L'enfant construit lui-même sa personnalité avec notre aide" (p. 19). En conséquence, les éducateurs mettront l'accent :

a) "sur la santé et l'élan de l'individu, sur la persistance en lui de ses facultés créatrices et actives, sur la possibilité -- qui fait partie de sa nature -- d'aller toujours de l'avant pour se réaliser en un maximum de puissance;

b) sur la richesse du milieu éducatif;

c) *sur le matériel et les techniques qui, dans ce milieu, permettront l'éducation naturelle, vivante et complète que nous préconisons"* (Freinet, 1969 : 20)

Freinet évite tout type de compétition, de classement et d'évaluation des écritures des élèves. Il refuse les pratiques évaluatives traditionnelles. Il encourage le "texte libre" qui n'exclut pas les dessins et les collages. Mais il a été critiqué par beaucoup de chercheurs qui affirment que la liberté totale ne développe pas l'écriture. Ce qui ne rend pas justice à Freinet qui proposait une autre organisation de l’apprentissage et non un laisser- faire.

2.3.3. Le cognitivisme

Les principes d’une méthode cognitiviste sont résumés par Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, dans leur ouvrage intitulé Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, comme suit :

Une méthode cognitiviste

- *privilégie les relations avec le milieu, duquel elle ne saurait être totalement indépendante. C'est-à-dire qu’elle ne sépare pas les activités cognitives de l’environnement dans lequel elles se situent, par exemple le contexte homo- hétéroglotte, l’institution, la classe, les autres langues et cultures en présence, etc. ;*

- *tient compte de l’importance de l’affectivité dans la relation entre l’enseignement, l’apprentissage et l’objet d’apprentissage. Dans cette perspective, l’univers de croyance et les représentations de l’enseignant et de l’apprenant sont des éléments dont la connaissance est majeure pour atteindre les objectifs d’appropriation linguistique et culturelle qu’ils se sont fixés par un contrat (explicite ou non).*

- *tient compte des style d’apprentissage (et d’enseignement) des divers acteurs de la classe, notamment en relation avec le milieu ;*

- *favorise la responsabilisation de l’apprenant dans la prise en main de son apprentissage et celle de l’enseignant dans la pise en main de son enseignement*

(autonomisation). Dans cette perspective, elle valorise les activités objectivement liées à l'espérance pratique et dont l'utilité est évaluable par l'apprenant. Elle intègre les pratiques évaluatives dans l'apprentissage ;

- n'est pas focalisé sur l'objet d'apprentissage (la langue). Elle privilégie donc le savoir procédural sur le savoir déclaratif, notamment s'il permet de structurer dans certaines circonstances, et notamment scolaires, la mémoire à long terme. Elle se décline en termes de compétences, notamment communicatives ;

- considère les activités de mémoire comme impliquant un traitement des connaissances et un comportement, soit dans la continuité du comportement précédent, soit modifié par l'expérience. Elle favorise les activités qui mettent en rapport la mémoire à court terme et la mémoire à long terme ;

- reconnaît l'intérêt du travail de groupe et de l'interaction (ce qui n'exclut pas l'apprentissage auto- dirigé). C'est un élément que nous allons détailler plus dans le chapitre consacré à la remédiation et sur lequel se base notre expérimentation : la majorité des activités que nous allons proposer se base essentiellement sur le travait de groupe, le travail en collaboration.

Privilégie la plurimodalité des canaux (visuels, sonores, scripturaux) et des sources proxémique, gestuelle) ;

- ne se contente pas des de supports dialogiques mais favorise aussi les aspects textuels ;

- privilégie les processus haut-bas plutôt que bas-haut en compréhension, mais sait à bon escient mobiliser des activités bas-haut quand la nécessité se fait sentir ;

- évite de mettre l'apprenant en état de surcharge cognitive.

Tableau 1. Représentation schématique des principaux courants théoriques

Socio-constructiviste	Constructiviste	cognitiviste	Béhavioriste
Enseigner c’est			
Organiser des situations d’apprentissage propices au dialogue en vue de provoquer et de résoudre des conflits socio-cognitifs.	Offrir des situations obstacles qui permettent l’élaboration de représentations adéquates du monde.	Présenter l’information de façon structurée, hiérarchique, déductive.	Stimuler, créer et renforcer des comportements observables appropriés.
Apprendre c’est …			
Co-construire ses connaissances en confrontant ses représentations à celles d’autrui.	Construire et organiser ses connaissances par son action propre.	Traiter et emmagasiner de nouvelles informations de façon organisée.	Associer, par conditionnement, une récompense à une réponse spécifique.
Méthodes pédagogiques appropriées			
Apprentissage par projets, discussions, exercices, travaux.	Apprentissage par problèmes ouverts, étude de cas.	Exposé magistral, résolution de problèmes fermés.	Programme d’autoformation assistée par ordinateur.

2.3.4. L'écriture et le jeu

2.3.5. Les ateliers d'écriture

Il s'agit d'une nouvelle réflexion sur l'écriture qui a permis aux enseignants de percevoir la langue sous un autre angle. Ces ateliers ont fait de l'activité d'écriture une activité amusante et parfois surprenante. Autrement dit, la pratique de l'écriture devient un travail qui se fait souvent sous forme de jeux sur le langage.

2.3.6. L’écriture et l'échec scolaire : points de vue sociologiques

2.3.6.1. Bernard LAHIRE

Selon B. Lahire l'échec scolaire des élèves issus des milieux populaire est dû essentiellement à l'écart culturel : ce que l'élève a appris dans sa première socialisation ne lui sert pas à la scolarisation. En d'autres termes, ses acquis antérieurs ne répondent pas aux exigences de l'institution scolaire.

Partant des statistiques faites entre les années 60 et 70, les sociologues de l'éducation refusent en bloc l'idée de don naturel. Ils insistent sur le fait que plus les parents sont instruits plus ils pourront donner un capital scolaire à leurs enfants pour persister plus longtemps dans le système éducatif.

L'école est le lieu d’une rencontre entre des élèves issus de milieux différents. C'est ce qui peut créer une distance culturelle entre eux et éloigner de l'école un jeune issu d’un milieu modeste.

Selon B. Lahire, l'enfant issu du milieu populaire va vivre à l'école deux solitudes : la première consiste dans le peu de valeur qu'il accorde à sa scolarisation et la seconde dans le peu de valeur attribué à ses productions scolaires par sa famille. « *Mais l’enfant, quelle que soit sa situation scolaire, c’est-à-dire même quand celle-là est particulièrement difficile, apprend toujours des choses à l’école ; aucun élève ne sort de l’école sans un minimum d’acquis scolaire. Or, que fait l’enfant de cet " acquis scolaire " lorsqu’il retourne dans son univers familial ? Quel sens donne-t-il à ces " produits scolaires " ? En fait, il se trouve que, pour certains enfants, les " produits scolaires " n’ont aucune " valeur " sur le " marché familial " : c’est la deuxième solitude que vivent les enfants en " échec scolaire " ; et c’est cette " solitude " que parviennent à faire tomber une partie des familles populaires. En donnant sens et valeur à ce qui se vit à l’école, les parents les plus démunis culturellement, et qui sont dans l’incapacité objective d’aider leurs enfants, peuvent néanmoins soutenir l’effort*

*de leurs enfants qui tentent de trouver mentalement et culturellement une place à la construction des savoirs scolaires."(*Lahire, 1998)

Qui est donc responsable des difficultés de ces élèves en difficulté? La famille ou l'école? Les deux? Ou encore ni l'une ni l'autre?

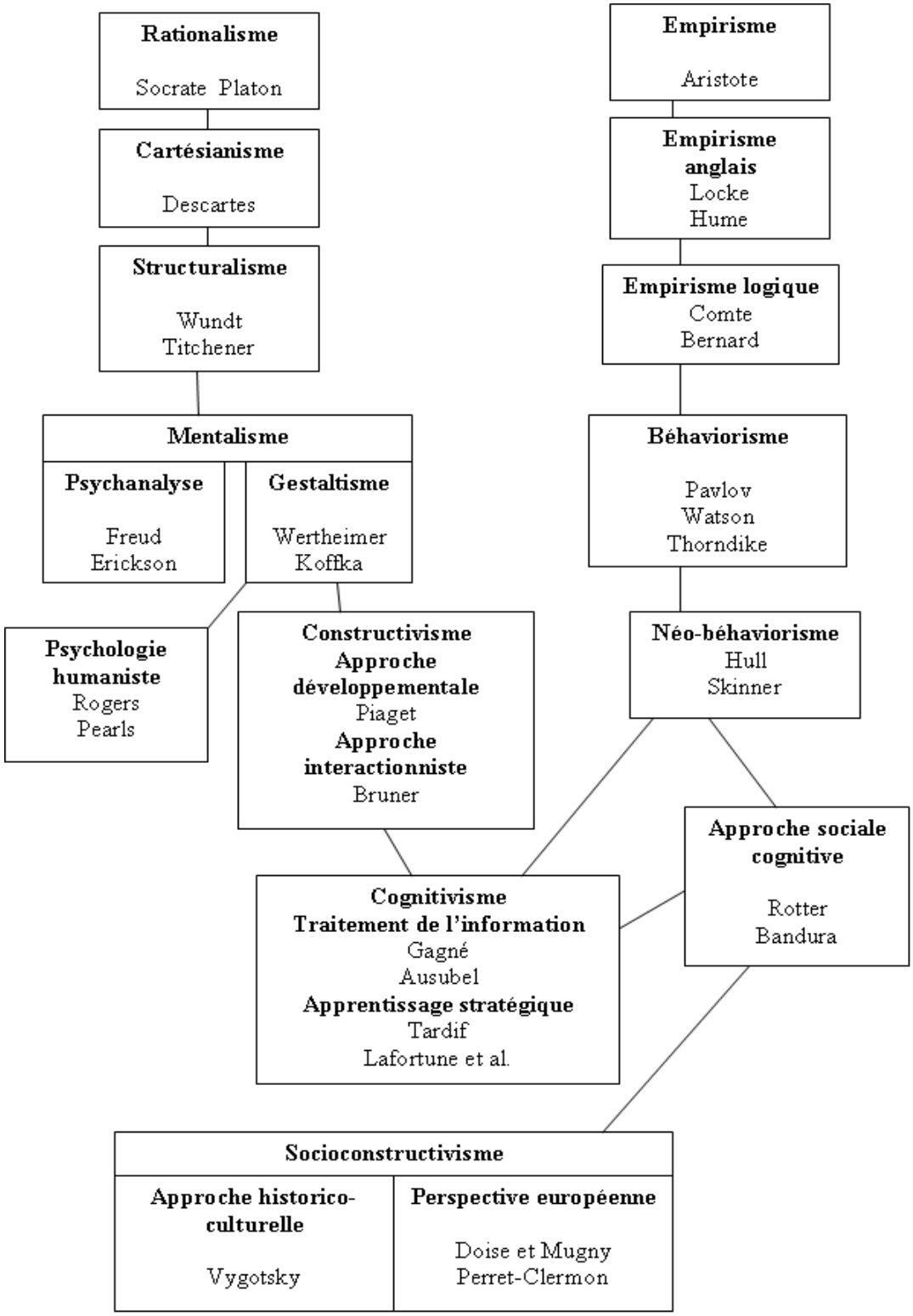
2.3.6.2. Elisabeth Bautier

Elisabeth Bautier répond comme suit à cette question : *"plusieurs facteurs ont été à l'origine de la place centrale accordée à la langue dans la problématique de l'échec scolaire – plus précisément, de la façon très linguistique du point de vue conceptuel et méthodologique dont on a pensé (et parfois de penser) les liens école – langue – origine sociale*."(Bautier, 1995)

Elle ajoute dans le même sens*"…l'échec scolaire touche massivement les enfants des milieux défavorisés, on a attribué à l'écart entre la langue du maître-plus généralement la langue de l'école – et la langue de l'élève qui connaissait des difficultés l'origine de celle-ci."*

Dans son ouvrage intitulé *Pratiques langagières pratiques sociales*, E. Bautier affirme qu'il faut penser les liens qui articulent école, langue et origine sociale. Pour elle, ces liens peuvent amener l'élève à la réussite comme ils peuvent le mener vers l'échec scolaire. En effet comme le montrent les statistiques en France, en Europe ou ailleurs les élèves en difficulté sont le plus souvent ceux issus des milieux défavorisés. Dans le même ouvrage Bautier met également l'accent sur les modes de "la mobilisation de soi". Pour elle, les élèves en réussite sont ceux qui ont pu mobiliser différents domaines de savoirs en les réélaborant pour les travailler ensemble sur le registre cognitif et affectif.

Cela veut dire qu’on ne peut parler de l’articulation élève, école, langue et origine sociale sans évoquer certaines théories d’apprentissage comme le constructivisme, le béhaviorisme, le cognitivisme et le socioconstructivisme dont l’historique et l’évolution sont schématisés par Miner (2003) comme suit :



Historique et évolution des courants théoriques de l'apprentissage (adapté de Minier, 2003) Cité par Anastassis Kozanitis Bureau d'appui pédagogique Page 2, Septembre 2005, École Polytechnique, Québec.

Enfin et pour résumer tout ce qui a été avancé dans ce chapitre, nous pouvons dire que l’Homme a inventé l’écriture afin de mémoriser ses paroles et ses pensée et de remédier définitivement à l’oubli. Puis l’écriture est devenue un moyen de transmettre des traditions, des cultures et des croyances à autrui. Ensuite l’écriture s’est développée et devient un moyen de gouvernance, de gestion, d’organisation et d’information. C’est ce qui a nécessité enfin son enseignement et son apprentissage à l’école.

L’écriture qui n’était que l’aboutissement de la parole qu’une simple transcription de l’oral, naturel et inné, devient, donc, un moyen pour mesurer l’analphabétisme d’où la notion de littéracie.

Mais apprendre à écrire à la maison en commençant par l'alphabet ou à l'école en suivant un programme nécessite beaucoup d'aide et de guidage oral (ce que l’on appelle l’*étayage*). C'est ce qui explique la présence de l'enseignant en classe ou celle du père, de la mère, du frère, de la sœur ou d’autres personnes à coté de l'enfant qui est en train d'apprendre à écrire à la maison. En effet on est là à côté de l'apprenant pour parler. Autrement dit la première tâche de l'enseignant est de parler quelle que soit l'activité langagière qu'il va enseigner.

Cela veut dire que apprendre à écrire ne peut se faire au détriment de l'oral. C'est une logique à laquelle, après l’époque de la grammaire-traduction, et depuis la méthode directe aucune des méthodologies présentées ci-dessus n'a pu échapper.

Cependant, penser à la progression en matière d'enseignement, soulève ma question des formes d'évaluation : diagnostique, formative et certificative. Cette dernière peut être appelée examen.

S'il parait difficile d'évaluer l'oral, on peut le faire avec moins de difficultés à l'écrit. C'est peut-être là la cause pour laquelle les examens se font souvent par écrit. L’écrit évalué sert de preuve matérielle pour décider du sort des apprenants : admission au niveau suivant, certification ou échec scolaire.

Dans cette perspective, il faudrait étudier de plus près les relations entre la forme des examens et l’apparition du phénomène de l'échec scolaire. Si, au début des réflexions sur les méthodologies d'enseignement, l'examen s'est imposé comme une nécessité, on peut se demander s’il n’est pas devenu par la suite créateur d'une crise qu'il faudrait penser

En revanche l'oral pourrait être enseigné en gros oralement à l'aide des techniques audiovisuelle. Mais on ne peut réussir l'enseignement de l'oral sans l'étudier et l'analyser : Analyser l’oral nécessite sans doute de longues transcriptions des discours et des dialogues oraux, qui dit transcription dit écrits. Autrement dit, pour enseigner l’oral, on a besoin non seulement du matériel audiovisuel mais aussi des transcriptions analysées, qui tentent de cerner et d’expliquer certains usages. Aussi lire un texte à haute voix, apprendre par cœur les récitations et dicter sont des exercices qui articulent obligatoirement l'écrit à l'oral.

Nous dirons que l'écrit et l'oral ne peuvent être séparés en matière d'enseignement des langues. Enseigner l'un au détriment de l'autre engendre un handicap au niveau des apprentissages des activités langagières que les méthodologies devraient repenser.

Pour conclure, nous pouvons dire que ce chapitre avait pour objectif de mettre en exergue les apports de la littéracie, de s’inspirer des apports de la psychologie et de la sociologie et de mieux connaître la place accordée à l’enseignement de l’écrit dans les méthodologies actuelles afin de s’en servir dans les chapitres qui suivent : l’enseignement du français en Algérie, l’analyse des erreurs, l’analyse des questionnaires et les perspectives concernant les activités scripturales que nous essayerons de proposer en fin de ce travail des recherche.

CHAPITRE III :

L’évolution de l’enseignement du français en Algérie :

Entre documents officiels et points de vue des praticiens (enseignants)

3.1. Enseignement pré universitaire et points de vue des enseignants du secondaire

Pour mieux comprendre les causes des difficultés d'écriture qu'éprouvent nos apprenants, il nous semble important de parcourir l'historique de notre système éducatif en général et de discuter les réformes qu'a connues ce système depuis l'indépendance jusqu'à nos jours. Autrement dit afin de mieux cerner les difficultés de nos apprenants il faudrait revenir à leurs profils de sortie.

« *Pour espérer cerner les éléments essentiels du problème de l'éducation en Algérie au cours de ces dernières décennies, il est indispensable de ne pas occulter certains paramètres qui se situent sur le plan de la mémoire, de la psychologie et de la mentalité. Or ces différents aspects de la question, qui sont rarement pris en compte, se sont nourris, directement ou indirectement, non seulement des conceptions qui ont eu cours chez les Algériens, durant cette période, sur l'instruction et le savoir en général, mais également de ce qui leur est parvenu, transmis souvent oralement, de l'histoire de l'enseignement avant et pendant les 130 ans de colonisation »*

DJEBBAR, 2007, p166

3.1.1. Enseignement pré universitaire

Le système éducatif algérien a connu plusieurs changements. En effet, pendant la période coloniale, l'ancien système éducatif basé sur la « MEDERSA » ou la « Zawia », qui se basait essentiellement sur l'enseignement du Coran, a été substitué majoritairement par deux écoles : une école pour les algériens et une école pour les français (ou européens).

Ensuite, juste après l'indépendance, on a voulu substituer le système éducatif des français par un autre système éducatif qui se veut algérien. Mais on a rencontré deux contraintes majeures : le manque de moyens et le manque de formateurs. Il a fallu donc, avec le peu de moyen qui existait à cette époque

recourir à des formateurs venus des pays arabes dans le cadre de la coopération. Cela a dû se faire en deux étapes :

3.1.1.1. Première étape 1962 – 1972

Pendant cette période, il s'agissait d'un système éducatif semblable à celui du colonisateur mais avec des orientations scientifiques et techniques. En effet, une commission de réforme a été installée et qui a remis un rapport en fin de 1'année 1964. Le rapport remis était sous forme de recommandations:

- Recrutement des instructeurs
- Elaborer des manuels.
- Construire des infrastructures.
- Recourir à des pays arabes en matière d'enseignement.
- L'enseignement devait s'organiser comme ce qui suit :

  01- Un enseignement primaire en 06 ans

  02- Un enseignement moyen en 04 ans (trois types)

  a- Enseignement général (BEG)

  b- Enseignement technique (CAP)

  c- Enseignement agricole (CA agricole).

  03- Enseignement secondaire :

  a- Enseignement secondaire général 03 ans.

  b- Enseignement secondaire technique 03 ans.

  c- Enseignement industriel et commercial 05 ans.

L'examen du BAC clôt chaque type d'enseignement secondaire.

3.1.1.2. Deuxième étape : 1970 – 1980

Cette période est caractérisée par l'ordonnance du 16 Avril 1976 concernant l'organisation de l'éducation et de la formation qui préconise la constitution de l'école fondamentale, l'obligation de l'enseignement et

l'unification de l'enseignement et son organisation. Cette ordonnance préconise également un enseignement secondaire spécialisé.

Cette étape s'est caractérisée par :

- L'élaboration des contenus et des méthodes d'un enseignement pluridisciplinaire. Et ce, pour un développement scientifique.
- La mise en place de certains mécanismes qui visent la bonne orientation des élèves dans leurs parcours éducatif.
- Les contenus doivent être adéquats avec l'entourage des élèves.

Dans l'objectif de bien structurer le système éducatif algériens plusieurs décisions ont été prises :

01- L'enseignement primaire :

Pas de grands changements sauf la dénomination de l'examen de 06ème qui devient un examen d'accès à la première année moyenne.

02-L'enseignement moyen :

Tous les enseignements : général, technique et agraire, qui étaient conçus pour le premier cycle du secondaire ont été pris en charge par les collèges. Ces enseignements doivent être sanctionnés par le BEM(Brevet d'Enseignement Moyen) qui constitue le profil de sortie des élèves du moyen.

03-L'enseignement secondaire (02 types):

Le premier est un enseignement en plusieurs filières en trois ans et qui se termine par l'examen du bac permettant l'accès à l'université.

Le second est un enseignement technique conçu pour former des travailleurs.

Troisième étape 1980 -1990

Cette période est caractérisée par l'école fondamentale établie à partir de l'année scolaire 1980 /1981 qui s'est généralisée progressivement afin de prendre le temps nécessaire pour l'élaboration des programmes et des contenus. Dans cette période l'enseignement est devenu obligatoire : 09 ans d'enseignement obligatoire (6ans au primaire et trois ans au moyen)

Durant cette étape l'enseignement secondaire a connu l'introduction de nouvelles matières telles que l'informatique, l'éducation technologique, les langues étrangères et l'éducation sportive.

Cet enseignement a connu, également, une nouvelle organisation :

- Tronc commun lettres.
- Tronc commun science.
- Tronc commun technologie.

3.1.1.3. Quatrième étape 1992-1999

Quelques réaménagements des programmes et quelques changements au niveau des filières de l'enseignement techniques secondaire.

3.1.1.4. Une nouvelle réforme du système éducatif à partir des années 2000

Vers la fin des années 90 et après tous les changements cités précédemment, tout le monde, en Algérie, se plaignait du « niveau bas » de nos élèves. Des élèves qui ne maîtrisaient bien ni l'arabe ni le français ni autre langue. C'est ce qui explique le taux bas de la réussite au bac à cette époque surtout pour les filières scientifiques : mathématique, scientifique, et technique mathématique.

Pour ceux qui obtiennent leur bac, trouvent également des difficultés à l'université car ils étaient scolarisés en arabe alors que les études supérieures se font en français notamment pour certaines spécialité comme la médecine, la biochimie, la biologie l'agriculture, la mécanique, l'informatique, l'architecture, etc.

Un état, donc, alarmant qui a nécessité une autre réflexion sur le système éducatif algérien. Cela a abouti à une nouvelle réforme de ce système.

Une réforme qui devrait prendre en considération les changements qui affectent le monde (révolution technologique), une réforme qui devrait former l'homme de demain. Un homme muni des outils de communication : maîtrise des langues étrangères, maîtrise de l'informatique et des TIC qui lui permettent d'accéder aux diverses connaissances aux cultures d'autrui. Un citoyen muni des savoirs : savoir être et savoir faire. Un citoyen ouvert sur le monde. Un citoyen qui respecte les autres capable de résoudre des problèmes et responsable.

Pour cela une commission nationale de la réforme du système éducatif (CNRSE) est installée en mai 2000 parle Président de la République.

En effet, un grand chantier a été ouvert par cette commission afin de dresser un état des lieux et proposer des solutions et faire des recommandations et définir des perspectives. Tout cela doit être remis, sous une forme de rapport, à une autre commission appelée commission nationale des programmes (CNP) qui, avec un groupe de spécialistes de disciplines (GSD) traduira ce rapport en programmes manuels et méthodes.

Allocution du Président de la République

« (…) la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe, comme chacun peut le comprendre aisément, par

l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents palier et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur. C'est à cette condition que notre pays pourra, à travers son système éducatif et ses institutions de formation et de recherche et grâce à ses élites, accéder rapidement aux nouvelles technologies, notamment dans les domaines de l'information, la communication et l'informatique qui sont entrain de révolutionner le monde et d'y créer des nouveaux rapport de force. »Cité par BENBOUZID, B (2009), P 12.

En effet, dans un document officiel, émanant du Ministère de l'éducation nationale, intitulé PROGRAMME (Mars 2005) les finalités de l'enseignement du français et ce qui est programmé dans ce sens est présenté comme suit :

3.1.1.5. Finalités de l'enseignement du français

La finalité de l'enseignement du français ne peut se dissocier des finalités d'ensemble du système éducatif. L'enseignement du français doit contribuer avec les autres discipline à :

- *La formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique.*
- *Leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.*

Sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre :

- *L'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs.*
- *La sensibilisation aux technologies modernes de la communication*
- *La familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle.*

- *L'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.*

Il nous semble que toutes ses finalités sont d'ordre sociopolitique : parmi les six finalités de l'enseignement du français citées dans ce document, il n'ya qu'une seule qui concerne le français en tant que langue, en tant qu'outil de communication et qui n'est pas assez détaillée. L'enseignement du français est, donc, inscrit dans une démarche globale : l'enseignement du français doit avoir les mêmes finalités que les autres matières.

3.1.1.6. Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire

Les apprenants, au terme du cursus, auront :

- *Acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires ;*
- *Utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ;*
- *Exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents de compte rendus, de rapport ;*
- *Adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias ;*
- *Produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer des prises de position) ;*
- *Appréhendé les codes linguistiques et iconiques pour en apprécier la dimension esthétique.*

Objectif Terminal d'Intégration (pour le cycle)

Produire un discours écrit/oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement (discours marqués par la subjectivité).

Objectif intermédiaire d'Intégration (2ème AS)

Produire un texte écrit/oral sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et ***en choisissant le modèle le plus adéquat parmi les modèles étudiés***

Profil d'entrée en 1ère AS

- **A l'oral, l'élève est capable de :**

- Distinguer le texte argumentatif du texte narratif, descriptif ou explicatif.
- Reformuler un court énoncé narratif, descriptif ou explicatif ;
- Produire un court énoncé narratif, descriptif, explicatif ou argumentatif ;
- Etayer une argumentation à l'aide d'arguments, d'exemples et d'explications.

- **A l'écrit :**

En lecture l'élève est capable de :

- Distinguer le texte argumentatif des autres types de textes,
- Retrouver à l'intérieur d'un texte intérieur d'un texte argumentatif les énoncés narratifs, descriptifs, explicatifs,
- Interpréter une image pour en dégager la visée argumentative.

- **En production, l'élève est capable de :**

- Rédiger une lettre pour convaincre,
- Etayer un texte argumentatif à l'aide d'arguments, d'exemples et d'explications,
- Insérer un passage argumentatif sous forme de dialogue dans un récit,
- Traduire une image en énoncé argumentatif.

Il nous semble, ici, que toutes les compétences sont visées : parler, lire, comprendre, distinguer, rédiger, étayer, etc.

Théoriquement parlant, ce programme donne plus d'importance à la linguistique d'énonciation : les traces de l'énonciateur, sa présence dans le texte, etc. De plus ce programme attire l'attention des apprenants sur l'analyse du discours : l'objet, l'opacité et la transparence du texte : « un locuteur est déterminé psychologiquement, idéologiquement et culturellement. »

Le cadre théorique

A- Linguistique de l'énonciation et approche communicative.

Les deux premiers cycles de l'enseignement ont permis d'installer la notion de texte. Les apprenants ont été confrontés, dans le cycle moyen, au texte considéré comme une superstructure dans laquelle l'exploitation des marques intertextuelles explicitées leur permettaient d'intégrer ce texte dans la classification opérée par une typologie et d'inférer alors une visée textuelle.

Le présent programme accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte et son intension informative) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. Ainsi tout discours porte la marque de son énonciateur. En interrogeant ces trace d'énonciation, en se posant des questions sur :

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

L'information contenue dans un texte sera appréhendée à un autre niveau de réflexion qui fera prendre conscience au fur et à mesure à l'apprenant

qu'un locuteur est déterminé psychologiquement, idéologiquement, culturellement comme il l'est lui-même ; que le référent dont parle le locuteur n'est pas le réel mais un réel filtré par lui ; que le locuteur adresse toujours son message à un (ou des) allocutaire(s) ciblé(s).

Cette prise de conscience en amènera une autre : une compétence de communication n'est pas seulement la conjugaison de deux composantes (compétence linguistique et compétence textuelle). Pour être acquise, la compétence de communication doit intégrer d'autres compétences dont :

- *La compétence sémiotico-sémantique (les systèmes associé à la linguistique comme la gestuelle, la ponctuation, la graphie…)*
- *La compétence situationnelle et sociale (connaissance du référent dont on parle, connaissance de l'univers…)*
- *La compétence pragmatique (savoir-faire concernant la mise en œuvre d'objet de communication conformes aux conditions matérielles, sociales, psychologiques…).*

B- Le cognitivisme

Les concepts qui éclairent la nature des connaissances à transmettre et les méthodes à utiliser sont à la base de ce programme :

- *Le conflit cognitif, né de l'interaction entre le sujet et le milieu constitue le mécanisme responsable des modifications des structures cognitives.*
- *L'élaboration des structures de connaissance est progressive, selon des paliers et des stades.*
- *Le déséquilibre cognitif chez le sujet se fait non seulement entre le sujet et le milieu, mais également par la prise de conscience d'un désaccord interindividuel.*

- *Les difficultés d'un apprentissage se situent d'une part au niveau de la structuration du savoir et d'autre part au niveau de la démarche intellectuelle qui permet d'atteindre ce savoir.*

Les théories cognitivistes considèrent la langue non comme un savoir « inerte » mais comme une construction intellectuelle ***dans laquelle l'apprenant*** *doit s'impliquer, en mobilisant toutes ses ressources.*

C- L'approche par compétence

Le programme ne peut plus être alors basé sur la logique d'exposition de la langue mais structuré sur la base des compétences à installer.

La compétence est la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une famille de situations que ces dernière soient disciplinaires sou transversales. Une famille de situation requiert les mêmes capacités ou les mêmes attitudes, les mêmes démarches pour résoudre les problèmes.

A ce titre le projet qui obéit à une intention pédagogique et qui permet l'intégration des différents domaines (cognitif, socio-affectif) à travers des activités pertinentes est le moyen d'apprentissage adéquat.

Les compétences : Compétence de lecture

Comprendre et interpréter des discours écrits /oraux pour les restituer sous forme de résumé à un (des) destinataire(s) précis ou pour exprimer une réaction face à ces discours.

Comprendre c'est se poser en tant que lecteur, établir des interactions entre un discours et ses propres connaissances, que ses connaissances concernent le contenu, les structures typiques, le lexique, la syntaxe, la pragmatique. C'est ensuite, à partir des connaissances générales, élaborer des hypothèses, confirmer ou réfuter celles-ci sur la base des informations rencontrées dans le texte. C'est

faire un aller-retour constant entre les différents niveaux de traitement de l'information (du mot, à la phrase, à l'énoncé, au texte au contexte et vice versa). La démarche proposée (résumée dans le tableau suivant) emprunte à l'approche onomasiologique et sémasiologique.

Capacités	**Objectifs d'apprentissage**
Savoir se positionner en tant que lecteur/auditeur	• Définir son objectif de lecture (lire pour résumer, pour le plaisir, pour accroître ses connaissances…) • Adapter sa modalité de lecture à son objectif. (lecture littérale, inférentielle, sélective…) • Adapter sa modalité d'coute à l'objectif.
Anticiper le sens d'un texte.	• Exploiter les informations données par le professeur avant écoute d'un texte ou exploiter les informations relatives au paratexte et à l'aire scripturale dans son ensemble en lecture, pour émettre des hypothèses sur le contenu du texte ou du message oral, sur la fonction du texte (narrative, argumentative…)
Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte	• Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication. • Repérer la structure dominante du texte oral/écrit. • Repérer les énoncés investis dans la structure dominante. • Repérer la progression thématique.

	• Repérer les facteurs assurant la cohésion du texte. • Séquentialiser le texte écrit/oral pour retrouver les grandes unités de sens. • Regrouper les éléments d'information pour construire des champs lexicaux.
Elaborer des significations	• Identifier les informations contenues explicitement dans le texte. • Distinguer les informations essentielles des informations accessoires. • Expliquer les ressemblances ou les différences à plusieurs niveaux (emploi des temps, focalisation, diversité des énoncés ; description, énoncés au style direct et indirect…). • Expliquer les influences des constructions syntaxiques sur le texte. • Repérer les marques de l'énonciation. • Interpréter un schéma, un tableau ou des données statistiques. • Expliquer le rapport entre le linguistique et l'iconique. • Distinguer le fictif du vraisemblable, vrai. • Mettre en évidence l'implicite par

	la connaissance du contexte. • Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions
Réagir face à un discours.	• Se construire une image du scripteur ou du locuteur. • Prendre position par rapport au contenu. • Découvrir l'enjeu discursif. • Justifier la transparence ou l'opacité du texte. • Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier. • Juger du type de rapport que le scripteur/locuteur entretien avec le lecteur/auditeur.

Nous pensons que ce programme est intéressant dans la mesure où il s'intéresse aux apports du cognitivisme et de l'approche par compétences mais comment appliquer cela en classe ? Quelles stratégies préconise-t-on pour installer ces compétences ? Ce sont des questions qui nous semblent importantes pour la mise en œuvre de tout programme et de toute pédagogie.

Evaluation de la compréhension de l'écrit par la production d'un résumé.

Critères	**Indicateurs**	**Objets d'étude**
Volume de la production	Selon la densité de l'information1/3 ou ¼ du texte	

	initial).	
Pertinence	• Respect du choix énonciatif. • Respect des mots clés du texte • Sélection des informations essentielles	• Récit : réduction de l'information au schéma narratif • Argumentation : informations limitées à la thèse et aux arguments • Vulgarisation: et interview : Noyau informatif à retrouver par suppression des reformulations, exemples et définition…
Organisation	Respect de l'organisation du texte. Respect du nombre de paragraphes du texte.	
Reformulation	• Au niveau syntaxique : - Juxtaposition plutôt que subordination - Nominalisation. - Emploi des deux points(:) pour expliquer. • Au niveau lexical : - Mots expressions permettant de synthétiser. - Eviter la reprise de phrases du texte.	

Résumer ce qu'on a compris veut dire articuler compréhension de l'écrit et production écrite. Il certain que le fait d'articuler ces deux compétences est très important mais il se peut qu'il y aurait des élèves qui comprennent un texte écrit mais qui ne savent pas le résumer, ne savent pas dire ce qu'ils ont compris en mots. Il faudrait donc, à notre sens, prévoir des activités qui aident les apprenants

à articuler compréhension de l'écrit et production écrite car le passage de l'une à l'autre ne peut être évident.

Compétence de production à l'écrit :

Produire un texte en relation avec les objets d'étude en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et du but visé et en mettant en œuvre un modèle.

Ecrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intension d'un ou de locuteurs particuliers, que ce message soit nouveau qu'il reproduise les discours d'autrui. C'est donc mobiliser ses savoirs et ses savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. C'est faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs.

Capacité	**Objectifs**
Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu.	• Définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée) • Choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne) • Activer des connaissances relatives à la situation de communication • Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler. • Sélectionner des les informations nécessaires à partir d'une documentation. • Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes. • Faire un choix énonciatif. • Choisir une progression thématique. • Choisir le niveau de langue approprié.

Organiser sa production	• Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication. • Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions. • Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations. • Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect. • Assurer la présentation (mise en page)slon le type d'écrit à produire.
Utiliser la langue d'une façon appropriée.	• Produire des phrases correctes au plan syntaxique. • Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit. • Assurer de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.
Réviser son écrit	• Utiliser une grille d'auto évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux. • Définir la nature de l'erreur : - Mauvaise prise en compte du lecteur. - Mauvais traitement de l'information (contenu) - Cohésion non assurée. - Non respect des contraintes pragmatiques. • Mettre en œuvre une stratégie de correction : - Mettre en jeu diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement).

NB : pour l'évaluation de l'écrit il faudra se référer au document d'accompagnement qui donnera des exemples de formulation de situation cibles (situation d'intégration des acquis) ainsi que les grille d'évaluation.

Il est à noter, ici, que « assurer la cohésion », « insérer des énoncés », « assurer la présentation », « produire » et « définir » sont des opérations et des stratégies nécessaires pour bien écrire mais ce qui manque est toujours le « comment ? » C'est ce qui pourrait gêner les enseignants et se répercuter négativement sur l'installation de certaines compétences.

Il apparaît, donc, que le nouveau programme est beaucoup plus intéressant que l'ancien programme dans la mesure où il recommande de relier les séances citées précédemment dans un travail collectif qui s'appelle *le projet*. Autrement dit, l'élève doit investir ses acquis antérieur dans le projet. Mais comment investir ces séances dans le projet? "Le comment?" dans le nouveau programme n'est pas vraiment clair. S'il semble évident d'utiliser le lexique étudié en classe et de se rappeler des cours de syntaxe faits également en classe, il est très difficile de développer l'écriture à partir des séances de compréhension de l'écrit.

Il nous semble que les textes qui se trouvent dans les nouveaux manuels véhiculaires d'un lexique recherché ou spécifique ne développent pas le goût à la lecture parce que l'élève ne peut pas continuer la lecture s'il ne comprend pas le sens des mots du texte donné à lire. C'est le cas par exemple des textes d'Albert Jacquard extraits de son œuvre "*à toi qui n'es pas encore né"* ce sont des textes dans lesquels il utilise un lexique recherché et spécifique et aborde des thèmes tels que "*manipulation du vivant"," manipulation génétique" ? "Nucléaire et effet de serre" ?* , etc. Ce sont des thèmes que lesélèves ne comprennent pas, même en arabe: il faut être un spécialiste pour expliquer clairement la technique du "*clonage"* ou pour expliquer le phénomène du "*réchauffement climatique*" et sa relation avec le nucléaire, en français, à des apprenants de langue étrangère âgés de 16 ans.

De tels textes et de tels thèmes peuvent engendrer le dégoût de la lecture, le refus de l'apprentissage et la sous-estimation de soi, ce qui risque d'ancrer dans

la pensée des élèves de mauvaises représentations sur la langue française qui pourront freiner son apprentissage.

Cela ne veut pas dire du tout que les nouveaux manuels ne présentent pas des textes dont le lexique est simple et dont les thèmes sont motivants mais ils sont rares et ils sont suivis de questionnaires qui portent sur la *progression thématique*, la *visée du texte* et sur la *recherche de la situation de communication* (à dégager du texte).

3.2. Points de vue des enseignants du secondaire sur la réforme.

Afin de répondre à cette question, nous avons élaboré un questionnaire et nous l'avons soumis aux enseignants :

3.2.1. Le questionnaire.

3.2.2. Finalités

Nous avons soumis un questionnaire aux enseignants du secondaire afin de connaître leurs points de vue sur la nouvelle réforme, sur leurs nouvelles actions et sur les changements de leurs comportements en classe. Ce questionnaire avait également pour objectif de connaître l'apport de cette réforme sur la production écrite chez les élèves du secondaire.

Ce questionnaire se base sur les points suivants :

1- Points de vue sur la réforme et les nouveaux programmes.
2- Points de vue sur la nouvelle approche adoptée (l'approche par compétence).
3- Les changements des comportements en classe.
4- L'enseignement de la production écrite (manières et méthodes).

3.2.3. Condition de la distribution et de la récupération du questionnaire

En distribuant notre questionnaire, nous avons essayé de toucher les quatre coins de la wilaya de Médéa. En effet, notre questionnaire a été distribué dans les Dairas suivantes :

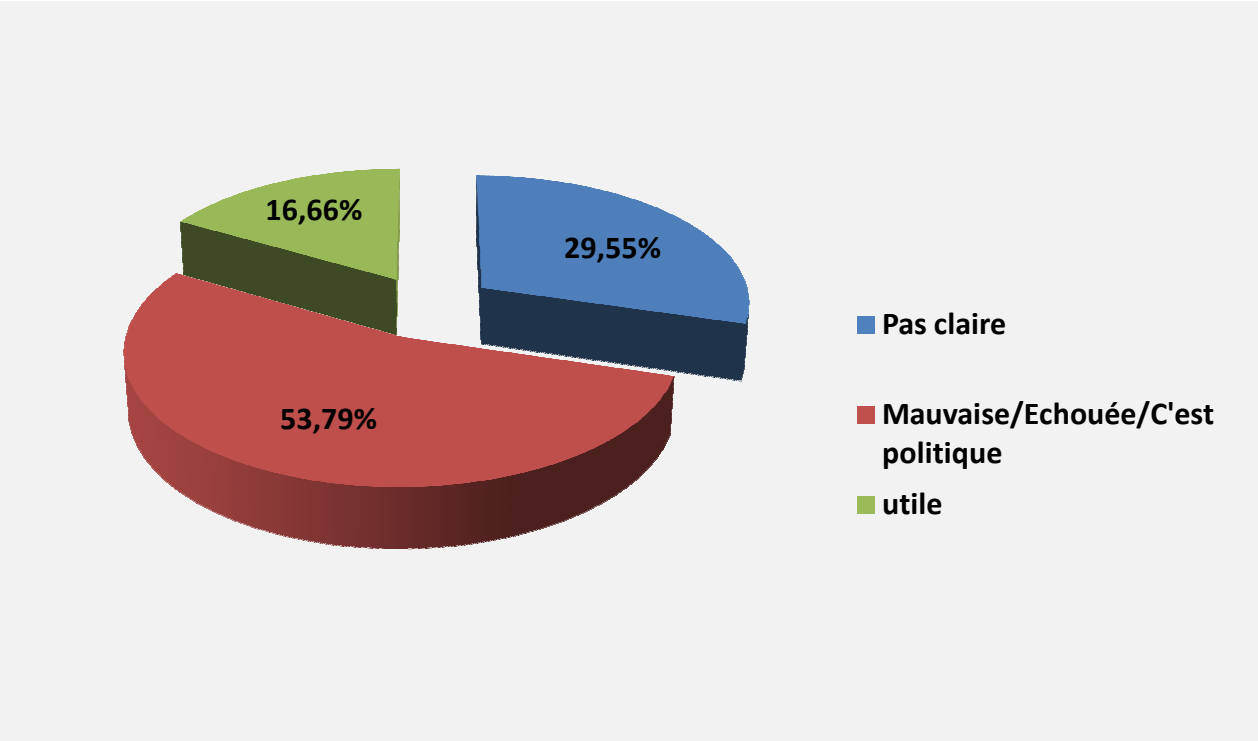
- Azizia, Tablat, Souaghi(coté est)
- Si el Mahdjoub (ouest)
- Ksar el Boukhari et Sebt Aziz (sud)
- Berrouaghia, Benchikao et Sidi Naamane (centre)
- Médéa (nord)

L'ensemble des questionnaires distribués était de 200 exemplaires mais nous n'avons pu récupérer que 140 exemplaires

Etant donné que les différents lycées cités ci- dessus étaient très éloignés les uns des autres, la distribution de nos questionnaires nous a pris beaucoup de temps. En plus de cela, lors de nos déplacements aux lycées, nous avons remarqué que les enseignants ont trop hésité à remplir notre questionnaire. Mais, après avoir trop insisté en expliquant, à chaque fois, les finalités du questionnaire en tant qu'élément important pour notre thèse de doctorat et que le questionnaire est anonyme, les enseignants ont finalement accepté de le remplir.

3.2.4. Réponses des enseignants et commentaires :

1ère question : Point de vue sur la réforme

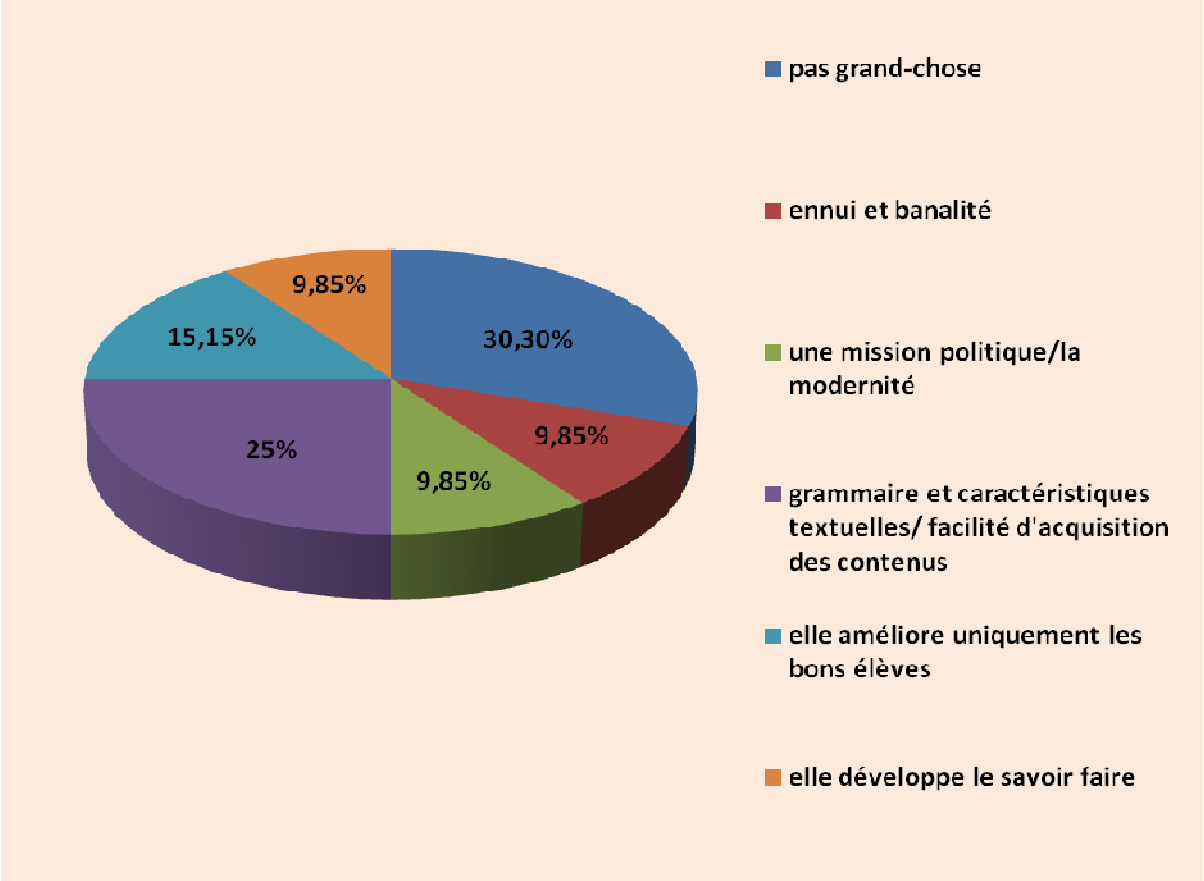


Pour cette première question qui nous semble expliquer les points de vue, les réactions, les comportements et la résistance des enseignants vis-à-vis de la nouvelle réforme, nous avons constaté que la majorité des enseignants (soit 53,79%) estime que cette réforme a échoué parce qu'elle a des objectifs politiques et non pas pédagogiques.

Citons ce passage :

« je pense que l'école algérienne n'avance pas, elle est au contraire entrain de patauger dans d'énorme problèmes. La réforme pédagogique en Algérie ne vise pas l'instruction de l'élève mais elle l'entame dans un champs de politique loin de l'apprentissage.» annexe n° 3 page 300

2ème question : Qu'apporte-t elle ?

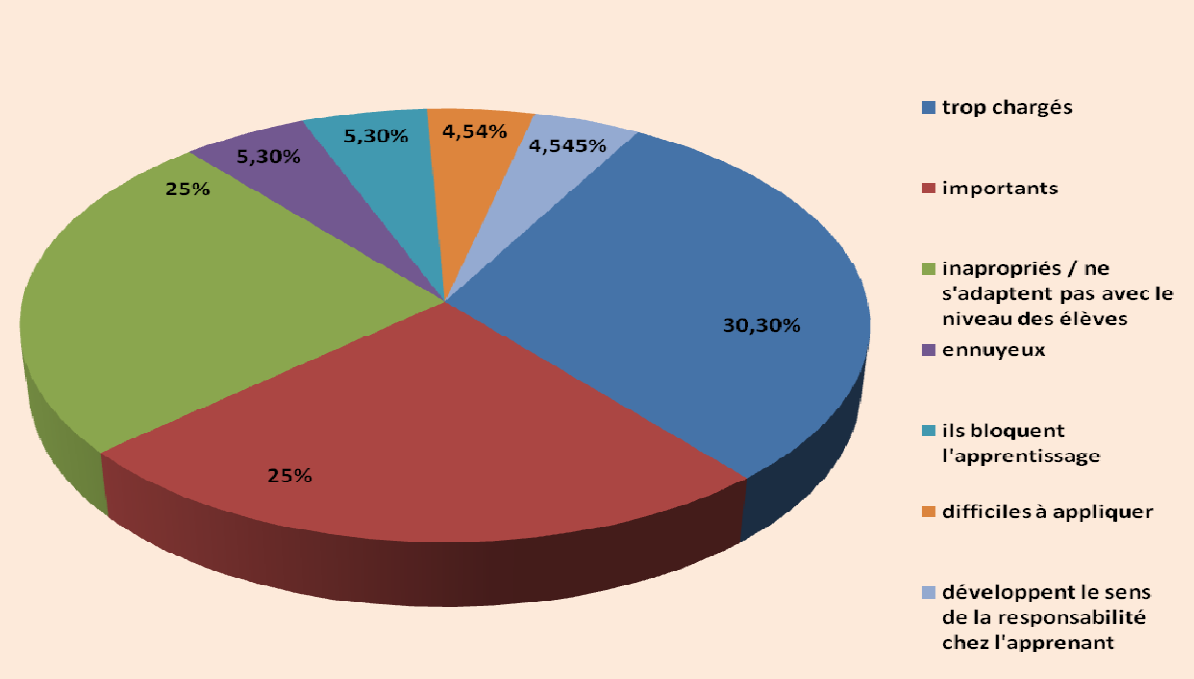


Les réponses à cette questions nous ont rassuré que les enseignants étaient sincères en répondant à la question précédente. En effet 50% des enseignants avaient une vision négative à l'égard de cette réforme : 9,85 trouvent qu'il s'agit d'une mission politique, 9,85 également estiment qu'elle n'apporte que des ennuis et des banalités et 30,30% pensent qu'elle n'apporte pas grand-chose. En plus de cela il ya 15% des réponses montrent que cette réforme n'améliore que les « bons élèves ».

*« Il me semble qu'elle est beaucoup plus efficace avec les élève de bon niveau et surtout studieux que pour les élèves moyens et faibles, vu l'effort considérable qu'elle nécessite. »*Annexe n°3.page 294

Il n'ya donc que 35% qui trouvent que cette nouvelle réforme du système éducatif algérien peut développer le savoir faire des élèves et facilite « l'acquisition des contenus ».

3ème question : les nouveaux programmes



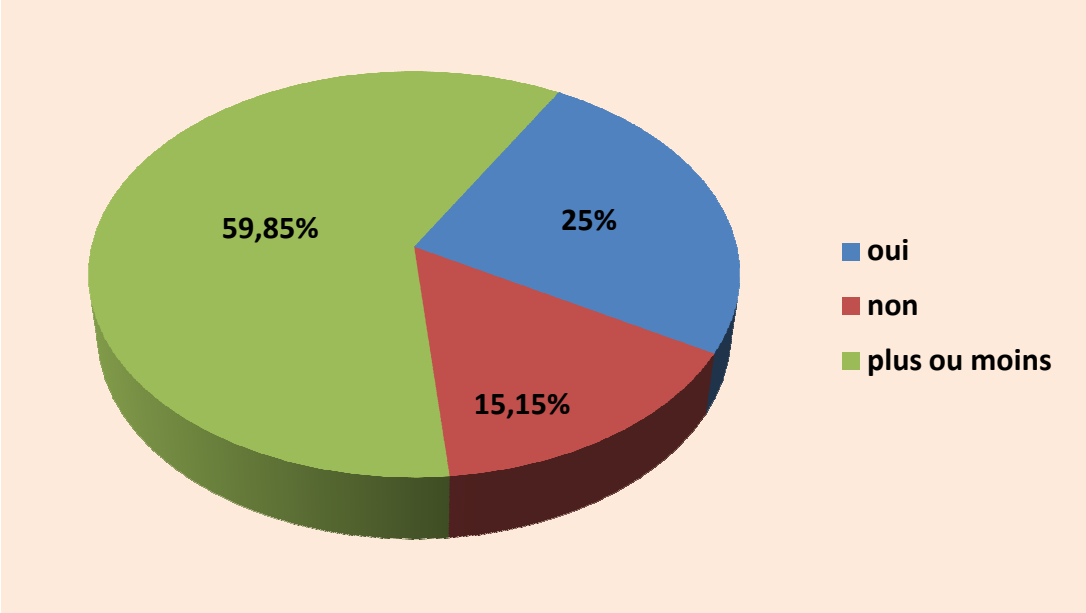
Pour les nouveaux programmes, il n'ya que 29,54% (25%+ 4,54%) des réponses obtenues qui trouvent que les nouveaux programmes sont importants dans la mesure où ils développent le sens de la responsabilité chez l'apprenant :

« Les nouveaux programmes élaborés pour l'enseignement du français en Algérie ont un objectif bien précis. C'est de rendre l'apprenant un citoyen responsable au futur, on développe en lui l'esprit critique et la liberté de la pensée mais il ignore complètement les notions de la syntaxe et de la conjugaison. » Annexe 03 page 300

Mais la majorité, soit 70,46% estiment que les nouveaux programmes sont trop chargés, ennuyeux et inappropriés par rapport aux connaissances et aux niveaux des apprenants. Certains enseignants vont même à dire que les nouveaux programmes bloquent parfois l'apprentissage.

« A cet égard, les méthodes éducatives dites « modernes » ont manifesté la même attitude fondamentale, bloquant ainsi une évolution véritable » annexe 03page 309

4ème question : Maîtrisez-vous l'approche par compétence ?



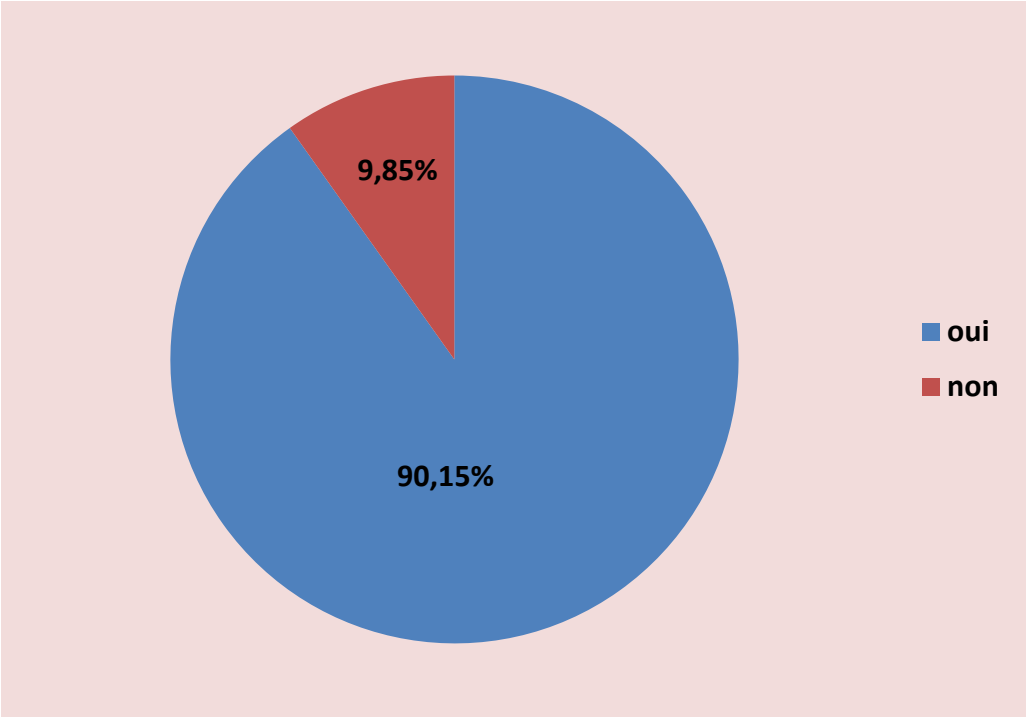
Les enseignants étaient clairs pour cette question :

25% maîtrisent l'approche par compétence

15,15% ne la maîtrisent pas

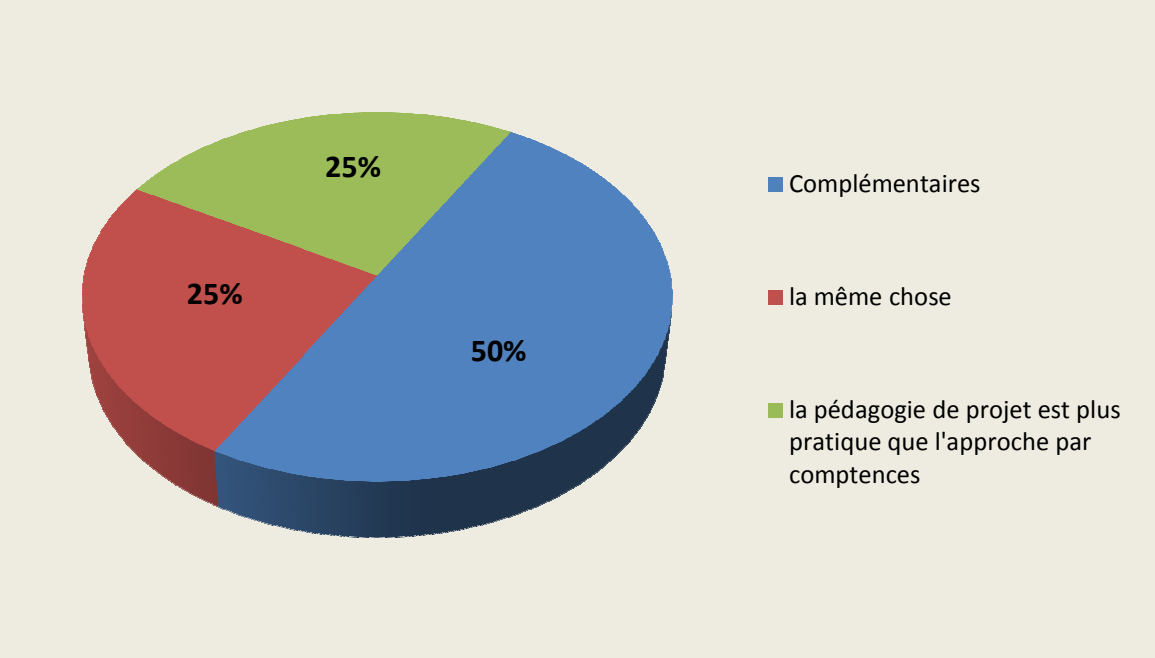
59,85% plus ou moins

5ème question : Appliquez-vous la pédagogie de projet en classe ?



Pour cette question, les réponses obtenues montrent que la majorité des enseignants (90,15%) utilisent la pédagogie de projet comme moyen d'enseignement. Il n'ya donc que 9,85% qui ne l'utilisent pas.

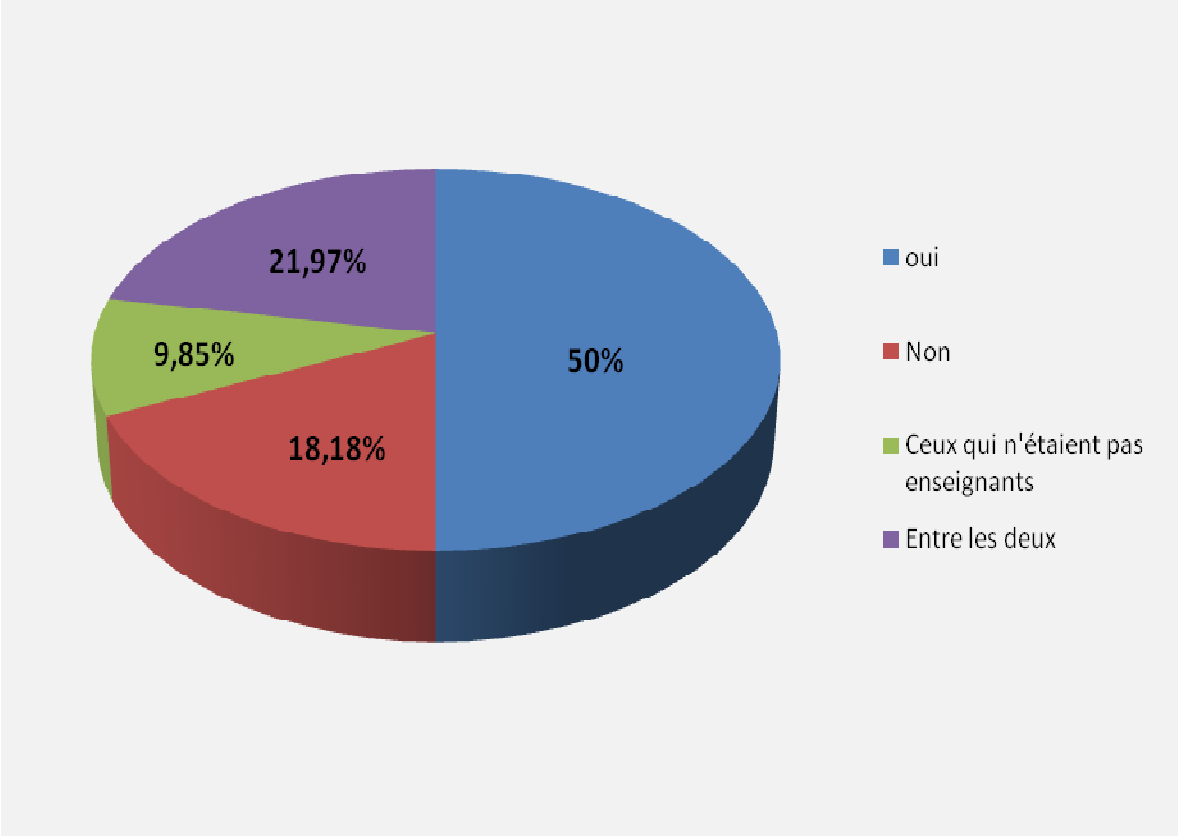
6ème question : La différence entre pédagogie de projet et approche par compétence.



Cette question avait pour objectif d'estimer le degré de confusion de certaines notions et de vérifier également les précédentes déclarations. En effet nous avons obtenu les résultats suivants :

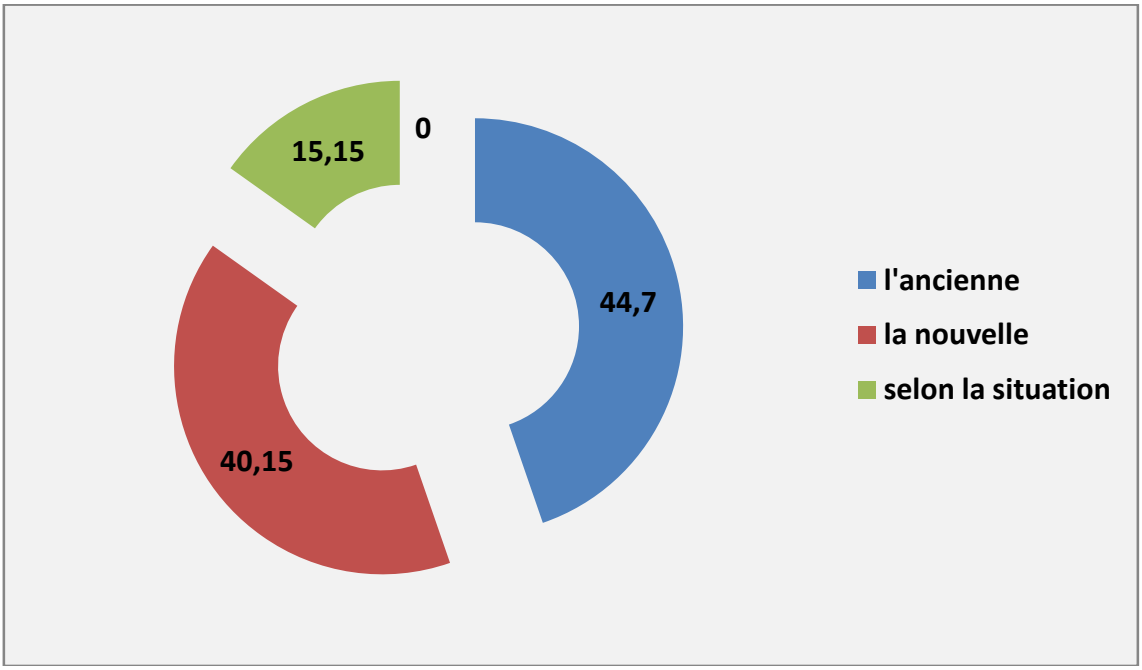
- 50% estiment qu'elles sont complémentaires
- 25% trouvent qu'il s'agit de la même chose
- 25% trouvent que la pédagogie de projet est plus pratique que l'approche par compétences

7ème question : Comportements des enseignants (changements)



- 50% des enseignants déclarent qu'ils ont changé leurs comportements en classe.
- 40,15% n'ont pas changé leurs comportements en classe : c'est à dire qu'ils travaillent de la même façon qu'avec l'ancienne approche.
- 9,85% n'ont pas travaillé avec l'ancienne approche.

8ème question : Que préférez-vous ?

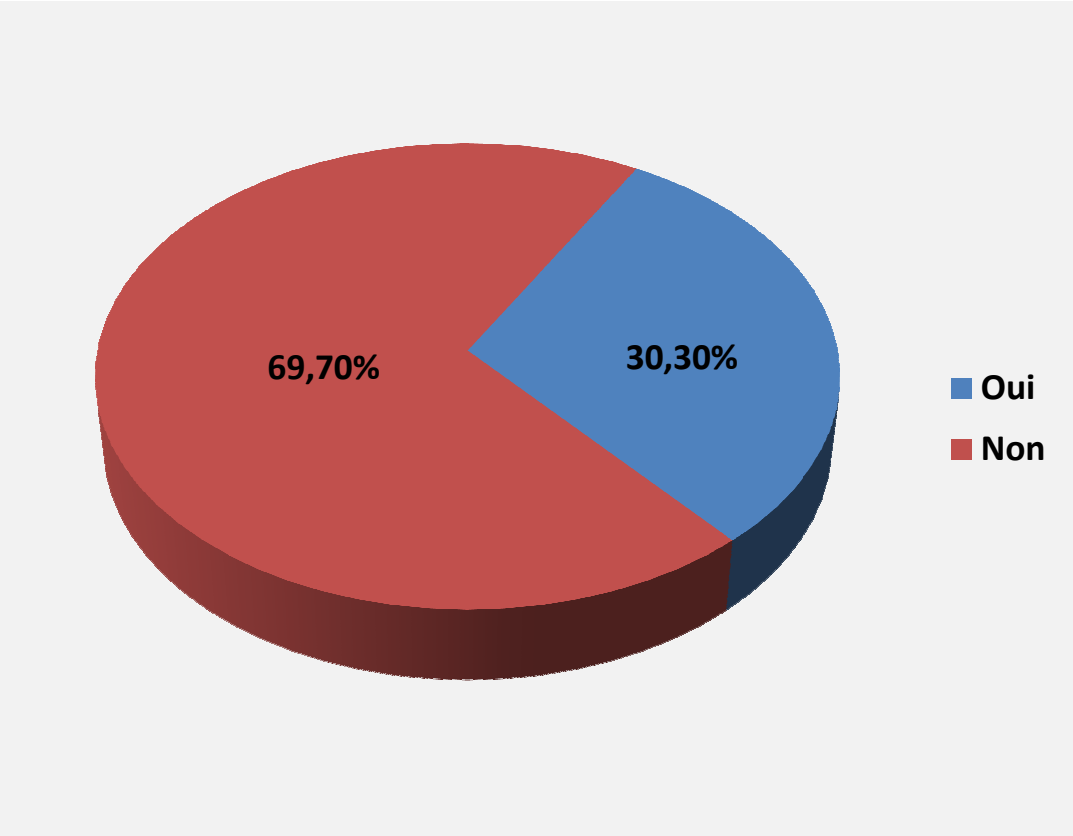


Concernant le pourquoi :

Pour ceux qui préfèrent l'ancienne méthode 45% ils pensent qu'elle est plus pratique et elle met en valeur l'approche globale du texte. ; et certains parmi eux ont été formés par l'ancienne méthodologie et ils assurent qu'elle était très efficace et ils ont appris le français grâce à cette méthodologie (l'approche communicative).

Par contre, ceux qui préfèrent la nouvelle approche (approche par compétence) 40 % des enseignants pensent que cette méthodologie est plus efficace dans la mesure où elle développe les compétences individuelles des élèves et les met dans des contextes réels. Selon eux cette approche se base sur des thèmes importants et motivants.

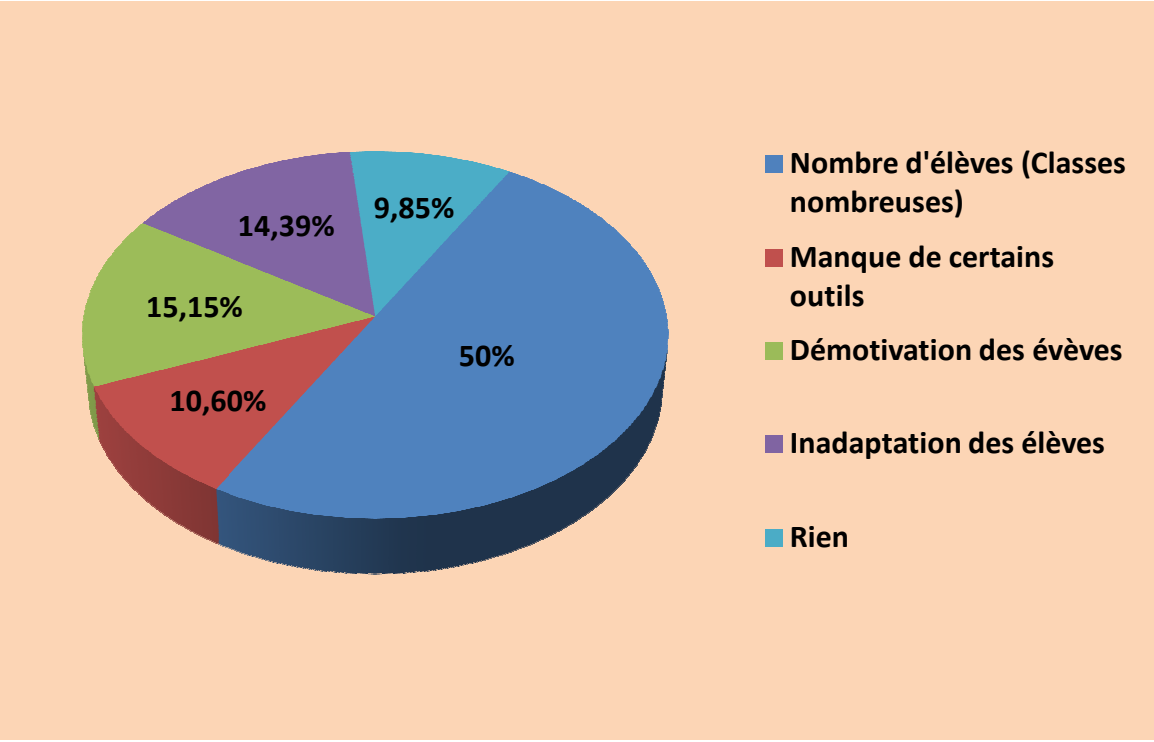
9ème question : avez-vous les moyens ?



Qu'est-ce qui manque ?

- Supports pédagogiques importants
- Laboratoire de langue
- Moyens audio-visuel
- Micro – data show
- Des classes moins encombrées (Nombre d'élèves réduit)

10ème question : Qu'est-ce qui vous gêne ?



Il semble que la moitié des enseignants, soit 50%, se sent gênée par le nombre élevé des élèves dans la classe mais les autres enseignants se sentent gênés par d'autres facteurs tels que l'hétérogénéité des groupes, la démotivation des élèves et le manque de certains outils.

« La classe elle-même puisque ceci pourrait être appliqué dans la mesure où on a le même niveau et pourquoi pas un nombre limité avec des moyens technologiques. » annexe n° 03.page 313

Or, nous pensons que si les enseignants ne se sentent pas à l'aise dans une démarche pédagogique donnée, ou si les principes de base d'une nouvelles approche ne sont pas clairs, cela entravent nécessairement l'enseignement/ apprentissage de toutes les matières y compris l'enseignement/ apprentissage de la langue française. Et c'est qui peut expliquer les difficultés dans lesquelles se trouvent nos étudiants de la première année universitaire (licence de français).

11ème question : comment enseignez-vous la production écrite ?

Tout le monde s'entend sur les étapes suivantes :

Préparation à l'écrit (plusieurs activités textes à trous, remise en ordre d'un texte)

Proposition d'un sujet en relation avec le type de texte étudié dans les séances précédentes

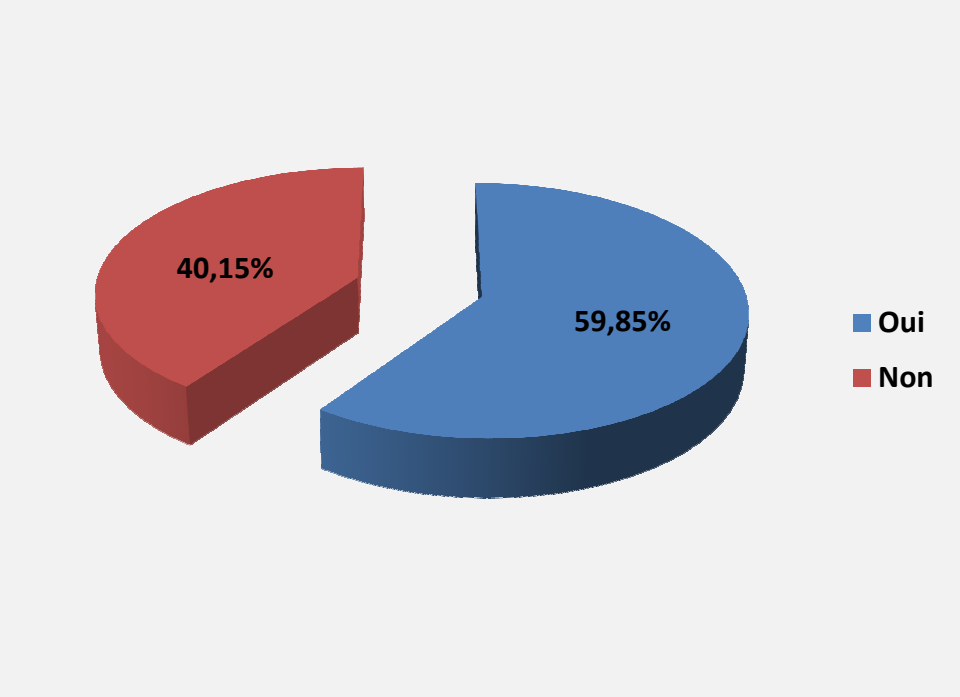
Rappel des caractéristiques du type du texte

Rappel des critères de réussite

Ecriture

Correction des erreurs les plus récurrentes ou amélioration d'une copie moyenne ensemble.

12ème question : cela réussit-il ?

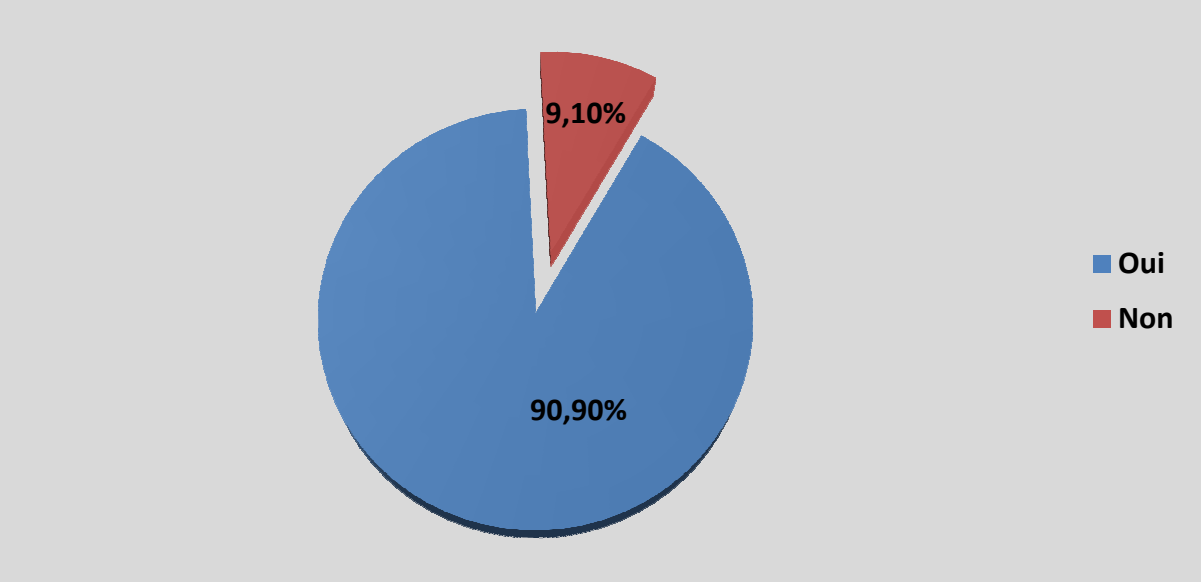


.

13ème question : Comment doit-on enseigner l'EE ?

1. Suivre les démarches citées précédemment
2. Développer le goût à la lecture
3. Installer un savoir faire relatif à la production écrite.

14ème question : l'enseignement de l'oral peut-il servir celui de l'écrit ?



La majorité des enseignants estiment que l'oral aide les apprenants à enrichir leur lexique et à s'habituer à des formes correctes. Certains parmi eux pensent que si les élèves commencent à bien parler ils finiront par bien écrire. Pour eux l'écrit est la concrétisation de l'orl par des traces écrites.

« L'oral est la clé de l'écrit, on doit aider, pourquoi pas pousser l'apprenant à s'exprimer oralement ce qui va lui donner la possibilité d'écrire s'il tombe bien sûr entre de bonne mains. » annexe 03.p 314.

Après avoir exposé le point de vue des enseignants sur les méthodes, les approches et les programmes, nous allons exposer d'autres points de vue sur cette question:

Commençant par IdirOUFELLA Inspecteur de l'Education et de l'Enseignement Fondamental (I.E.E.F) du français qui annonce que les enseignants sont en « désastre » :

« L'intention est certes bonne mais qu'en est-il dans les faits ? Comment mettre l'accent sur ce développement personnel et social de l'élève concrètement ?Ce ne sont certainement pas les manuels proposés qui s'en chargeront ni l'enseignant insuffisamment formé qui le fera ! un personnel rodé à utiliser exclusivement la pédagogie passive (donc des recettes… qui font encore recette malheureusement aujourd'hui !) et à qui on interdit formellement d'innover est forcément aliéné quelque part et il lui sera difficile, voire impossible de changer d'optique »

Une autre déclaration d'IdirOUFELLA, I.E.E.F de français, que nous trouvons très importante et déterminante est la suivante :

« En revanche, je ne sais pas si moi qui suis nul et incapable de faire travailler mes élèves ou encore de leur donner ce goût de travailler et d'être les artisans du savoir-faire qu'ils sont en principe censé apprendre, alors que je devrais leurs servir de guide, de coach. C'est raté ou du moins pour le moment. Illustration : lors de ma prière leçon dite d'amorce à la lecture, j'avoue d'avoir essuyé un échec lamentable : un élève sur les 24 inscrits a pu lire l'annonce, ce texte court qui sert à donner des informations. Pour donner du sens toutes mes explications assises sur des pubs et annonces suggérées par un journal n'ont fait que révéler l'ignorance totale du thème choisi par la totalité des élèves. Exemple : pas un élève ne possédait jusqu'alors la notion de publicité, d'annonce, de mannequins, de costumes traditionnels. Pas un seul ne sait qu'une

publicité est destiné à informer le public, à vendre en général. Si comme si on venait on venait à leur parler d'une autre galaxie dont ils n'ont jamais entendu parler ».

En revanche, Fatiha fatma FERHANI, (inspection générale, Ministère de l'éducation nationale, Algérie, dans son article intitulé « l'enseignement du français à la lumière de la réforme », annonce ce qui suit :

« Ceux qui reprochent à la réforme de ne pas avancer plus vite devraient à la fois considérer le poids considérable du passé et l'envergure des changements attendus, et mesurer, à titre d'illustration, le gap à combler entre le vécu étriqué de l'élève au sein de l'école et son ouverture débridée au monde dans le cybercafé de la même rue ».

Elle ajoute :

« Nous ajouterons qu'il ne s'agissait pas de réformer, au sens de changer, mais également de remettre à niveau un enseignement dont la vertu légitime de la démocratisation s'est traduite par des concessions trop larges à la qualité et notamment au niveau du recrutement des enseignants. Ainsi, disait-elle, l'enseignement du français ne peut être dissocié de celui de l'ensemble des matières, les contraintes et les faiblesses étant bien partagées du point de vue de la surcharge des classes (en moyenne 40 élèves) et des moyens pédagogiques ».

Fatiha Fatma FERHANI estimait qu'il s'agit d'une « transition de taille » :

« Les dimensions considérables de l'Ecole algérienne et sa répartition sur un territoire de plus de 2 400 000 kilomètres carrés (environ cinq fois la superficie de la France) atteste de l'ampleur de la tâche. Avec un taux de scolarisation de 96%)[1], ce sont près de huit millions d'élèves qui prennent chaque matin le chemin des 17 000 écoles primaires, 5000 collèges et 1500 lycées du pays sans compter les centaines d'établissements en construction ».

Elle trouve que les changements sont profonds :

« Ces innovations se sont traduites pour l'enseignement du français par de nouvelles implications didactiques et pédagogiques. La relation enseignant – enseigné qui, depuis toujours, avait fonctionné selon une relation frontale de type cours magistral-application cohabite désormais des interactions de type élèves-enseignant et élèves- élèves.

Le programme encourage ainsi la mise en place d'une pédagogie différenciée. La centration sur l'apprenant permet à celui-ci de construire d'une manière consciente ses savoirs et savoir-faire par le biais d'une démarche s'appuyant sur l'observation, l'analyse et l'interaction.

Auparavant, dans une routine aussi implacable pour les élèves que pour les enseignants, la pédagogie du modèle imposait son sempiternel parcours ».

Fatiha Fatma FERHANI, « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme », le français aujourd'hui 2006/3 (n° 154), p.11-18 Armand colin. CAIRN.INFO.

Voila donc, entre les praticiens (enseignants et inspecteurs) détracteursde la réforme du système éducatif algérien et théoriciens défenseurs de cette même réforme les avis divergent. Mais le constat est là : les difficultés de s'exprimer en français à l'oral et à l'écrit persistent toujours.

Que propose-t- on à l'université ? Y a-t-il une phase de transition entre le lycée et l'université ?

3.3. L'enseignement du FLE à l'université.

Comme tous les programmes d'enseignement du monde, les programmes d'enseignement du français à l'université algérienne ont connu plusieurs

réaménagements. Et ce à causes des changements des situations économiques et aux nouveaux besoins de la société algérienne. En effet, on est passé d'un système dit classique où l'enseignement s'étale sur quatre années pour avoir une licence à un système dit LMD où la licence ne dure que trois années.

3.4. Le système classique

3.4.1. L'enseignement

Dans l'ancien, l'enseignement est basé sur la lecture et sur les travaux de recherche personnels. En effet, on n'accordait pas beaucoup de temps à l'enseignement en classe : 1heurs 30 hebdomadaire pour chaque module. Citons à titre d'exemple les modules de la première année classique :

- Techniques des expressions écrites et orales (TEEO) 1h30 par semaine : un seul module et un seul enseignant mais la priorité est donné à l'écrit ; l'enseignement de l'oral était presque absent dans certaines universités. S'il existe dans certaines universités, il l'est indépendamment de l'écrit.
- Pratique systématique de la langue (PSL) 1h30
- Linguistique…….. 1h30
- Auteurs français…… 1h30
- Textes et histoires……..1h30
- Lectures critiques……1h30
- Langue nationale…….1h30

Si on prend l'exemple du module intitulé techniques des expressions écrites et orales (TEEO), ce module n'est enseigné qu'en première année universitaire. Comme si « écrire » est déjà acquis avant l'arrivée à l'université,

alors que s'exprimer par écrit, ce qui nous intéresse dans ce travail de recherche, ne pourrait être définitivement acquis dans un cycle donné et pour une période délimitée. Mais ce que nous estimons important est d'enseigner l'écrit durant toute la période conçue pour avoir une licence de français.

Mais il n-y avait aucune coordination (objectif ou projet commun) entre les différents modules. Autrement dit, les modules s'enseignaient indépendamment les uns des autres.

3.4.2. L'évaluation

Dans le système classique, il n'y avait que deux examens par an pour chaque module. Il n'y a pas de coefficient ni de crédit. Cela veut dire qu'on donnait la même importance à tous les modules.

Quant aux étudiants qui n'obtiennent pas une moyenne de 10/20 peuvent passer un autre examen en mois de juin appelé « examen de synthèse » comme ils peuvent encore passer un examen en mois de septembre appelé « examen de rattrapage ».

Pour conclure, dans le système classique l'importance est donnée au travail extra muros. C'est-à-dire à l'effort personnel : l'enseignant dirige, oriente et débat des questions avec les étudiants.

3.5. Le système LMD

Il s'agit d'une réforme de l'enseignement supérieur. Une réforme, attendue, qui vient pour répondre aux nouveaux besoins de la société algérienne qui évolue rapidement et qui fait partie d'un monde en transformation continue.

En effet, dans un extrait du dossier "Reformes des enseignements supérieurs" Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS), on déclarait ce qui suit :

« Depuis l'indépendance du pays, le système d'enseignement supérieur a connu en Algérie une évolution quantitative remarquable. L'extension du réseau universitaire (56 établissements répartis dans 38 wilaya), les effectifs estudiantins, (près de 750000 étudiants pour l'année universitaire 2003/2004), et le nombre de diplômés (plus de 700000 cadres formés depuis l'indépendance), sont autant d'éléments qui témoignent de cette évolution.

Un accroissement aussi rapide ne pouvait se réaliser sans engendrer un certain nombre de dysfonctionnements profonds dus essentiellement à la pression considérable de la demande sociale en enseignement supérieur ».

Allant dans le même sens, d'autres chercheurs et enseignants algériens (***Zineddine BERROUCHE et Youcef BERKANE***, affirmaient ce qui suit :

*« Tous les acteurs directs (enseignants, étudiants et administration) ainsi que la société dans son ensemble s'accordent unanimement sur l'état de dysfonctionnement et de crise de l'université algérienne et souligne, par conséquent, la nécessité et l'urgence de la doter de moyens pédagogiques, scientifique, humains matériels et structurels qui lui permettent de répondre aux attente de la société et de s'intégrer au système international de l'enseignement supérieur »****Zineddine BERROUCHE et Youcef BERKANE faculté des sciences économiques et de gestion, université de Sétif Revue des sciences économique et de gestion N°07 2007.***

Le système LMD vient, donc, pour remplacer un ancien système qui présentait beaucoup de « dysfonctionnements » :

« Ces dysfonctionnements qui se sont accumulés au fil des années font que l'Université algérienne apparaît, aujourd'hui, en inadéquation avec les mutations profondes qu'a connues notre pays sur les plans économique, social, politique et culturel. Elle semble être en effet dans l'incapacité de répondre efficacement aux défis majeurs que lui imposent l'évolution, sans précédent, des sciences et des technologies, et l'avènement de la mondialisation de l'économie,

de la communication et, récemment, du secteur de l'enseignement supérieur. (MESRS)idem

L'Algérie décide d'être à jour et de revoir toute l'architecture ancienne de l'enseignement universitaire afin de la substituer par une autre architecture nouvelle appelée système LMD : Licence, Master, Doctorat. C'est une réforme qui est censée répondre non seulement au besoin sociétal et économique mais aussi assurer une formation de qualité se basant sur de nouvelles approches d'enseignement :

« Ceci passe, nécessairement, par une nouvelle approche qui doit corriger les dysfonctionnements apparus, pour recentrer notre système de formation sur les préoccupations prioritaires de notre société et les contingences induites par un monde en pleine mutation. L'évaluation du système d'enseignement supérieur faite par ***la Commission Nationale de Réforme du Système Éducatif (C.N.R.S.E.)*** *a permis d'apprécier objectivement les multiples contraintes et les correctifs à introduire pour permettre à l'Université de jouer le rôle qui est le sien dans le processus de développement à dynamique accélérée dans lequel s'est engagé le pays ».(MESRS ibid)*

- Dans un ouvrage intitulé,REFERENTIEL LMD, BIEN ENSEIGNER DANS LE SYSTEMELMD, élaboré par BADDARI Kamel et HARZALLAH Abdelkarim (université de Boumerdès), on expliquait que :

« *Le LMD est un schéma qui a une approche par compétences. Il vise un enseignement de qualité par la concrétisation à terme de plusieurs actions :*

- *La mobilité, la coopération et la recherche développement.*
- *Mise en place d'écoles doctorales sur lesquelles s'appuient l'enseignement du master.*
- *La mise en place de plateformes pédagogiques et de formation à distance.*

- *Mise en place de réseau thématique et d'excellence pour contribuer à la compétitivité et à l'innovation.*
- *La recherche de sources de financement autres que les dotations publiques.*
- *Le travail coopératif sur des problèmes régionaux et transfrontalier.*
- *Identification d'un écosystème et la mise en place d'outils de veille pour concrétiser dans les faits le rôle de l'université dans la société.*
- *La formation des formateurs et la valorisation de l'enseignement transversal*

Ces actions ne se réalisent pas d'un trait de plume. C'est un travail de longue haleine qui s'accomplie avec opiniâtreté, citoyenneté et qui se nourrit de l'effort collectif.

La qualité de l'enseignement dans le dispositif LMD prend sa source de la pédagogie active qui laisse une large place à l'initiative de l'étudiant. Ainsi un enseignement devra :

- *Concilier la théorie et la pratique avec un accent particulier sur l'organisation de séminaires, de simulation de cas, d'enquête sur le terrain….*
- *Accompagnement des étudiants par les enseignants (animation du tutorat, les compétences externes - cadres d'entreprises, réception et consultation,…)*
- *Mise en place du réseau informatique, le matériel audiovisuel, bibliothèque,… »*

Ainsi le système LMD propose un enseignement semestriel basé sur des unités d'enseignement (UE) :

- **Unité d'enseignement fondamentale :**

  Une UE fondamentale, comprend un enseignement que tous les étudiants doivent suivre et valider. En spécialité, elle correspond aux matières indispensables que chaque étudiant devra acquérir.

- **Unité d'enseignement méthodologique :**

  Une UE de méthodologie comprend des enseignements destinés à l'acquisition de l'autonomie dans le travail.

- **Unité d'enseignement de découverte :**

  Une unité de découverte permet l'approfondissement des connaissances, l'orientation et les passerelles.

- **Unité d'enseignement transversale :**

  Une UE transversale permet l'acquisition d'outils complémentaires tel que l'informatique, les langues,…

- **Unité d'enseignement de préprofessionnalisation :**

  Il s'agit d'une UE importante proposée dans un semestre pour tout type de formation. Elle comprend des matières qui permettent :

  - A l'étudiant et à l'enseignant de maintenir une relation dynamique entre l'université et l'entreprise,
  - De doter l'étudiant des connaissances du monde de l'entreprise grâce à des matières portant sur la gestion et l'organisation des fonctions d'une entreprise, le marketing,…
  - Permettre à l'entreprise d'être au fait de la réalité de l'université en proposant à ses ingénieurs et cadres d'intervenir sur tel ou tel aspect pratique d'un enseignement dispensé à l'université.

Mais ici, une question importante se pose et s'impose : qu'en est-il de l'enseignement de l'écrit ? Qu'apportent ces nouvelles réformes en matière d'enseignement apprentissage de l'écrit ? C'est ce qui nous intéresse le plus dans ce travail de recherche.

Comme nous l'avons mentionné dans le premier chapitre, l'enseignement de l'écrit ne peut se faire tout seul. C'est-à-dire sans celui de l'oral et sans celui de la grammaire. L'enseignement de l'écrit ne pourrait se faire sans monter un projet d'écriture où toutes ses disciplines et autres interviennent en même temps avec la participation de tous les

enseignants du département du français et parfois on aura besoin des enseignants d'autres départements et d'autres spécialités.

Pour toutes ces raisons nous allons présenter ce qui est proposé dans les nouveaux canevas du système LMD (socle commun) afin d'y voir la place de l'enseignement de l'écrit :

Semestre: 1er Semestre

UE: Unité d'Enseignement Fondamentale 1

Matière 1 : Compréhension et Expression Écrite 1

Objectifs de l'enseignement

Compréhension et production de textes courts et simples

Connaissances préalables recommandées

- Reconnaître et identifier : les formes du discours (narration, descriptions etc), idées principales et secondaires, les causes et les effets, traits d'un personnage…
- Décoder des messages écrits en utilisant les stratégies appropriées à ce niveau.
- Maîtriser les différentes stratégies de lecture.
- Repérer le sens explicite (ou littéral) d'un texte court et simple.
- production de différents types de textes courts en se référant aux schémas textuels. aux modèles et typologies des genres de discours.

Contenu de la matière :

Types d'activité :

- Tri de textes
- Transformation : ex. message iconique vers un texte et vice versa
- Transposition, substitution, lacunaires, complétion etc.
- Balayage, écrémage, lecture sélective.

Contenus :

- Caractéristiques de la forme du discours étudié
- Les marques de l'énonciation : reproduire le schéma de communication
- Techniques et stratégies de lecture en utilisant des supports écrits variés
- Ressources : textes journalistiques, cartes (routières, géographiques etc), tableaux statistiques, images etc
- les mots et leur agencement dans la phrase
- les signes de ponctuation
- la progression des idées
- L'accord des adjectifs et du participe passé
- le participe présent et l'adjectif verbal
- la concordance des temps
- analyse de l'énonciation

Mode d'évaluation : Continu et examen

Références*(Livres et polycopiés, sites internet, etc)* :

Semestre :1er Semestre

UE: Unité Fondamentale 1

Matière 2 : Compréhension et Expression Orale 1

Objectifs de l'enseignement (*Décrire ce que l'étudiant est censé avoir acquis comme compétences après le succès à cette matière – maximum 3 lignes).*

Connaissances préalables recommandées

Compréhension

- développer chez l'étudiant des facultés d'écoute et d'hiérarchisation des contenus
- reconnaitre des intonations pour réagir
- construire le sens d'un message oral
- adopter une attitude d'écoute sélective pour repérer une information

- comprendre un vocabulaire fréquent en rapport avec des situations de la vie courante.

Expression

- interagir dans différentes situations de la vie courante.
- prendre part à une discussion
- donner et demander des informations
- prendre part à des échanges brefs.

Contenu de la matière :

Types d'activité

Compréhension

- écouter des messages audio
- sélectionner et hiérarchiser des informations
- identifier des voix

Expression

- exercices d'élocution
- présenter son point de vue, s'exprimer sur ses sentiments
- réagir à des situations
- répondre à des questions
- résumer, synthétiser, reformuler
- poser des questions pour se renseigner
- débattre à propos de sujets familiers

Contenus

Compréhension

- le rythme
- la pause
- la prosodie
- l'intonation

- les marques de l'énonciation
- le schéma de la communication

Expression

- les actes de parole
- exercice de diction, d'élocution

Mode d'évaluation : Continu et examen

Semestre :1er Semestre

UE : Unité d'Enseignement Fondamentale 2

Matière 1: Grammaire de la langue d'étude 1

Objectifs de l'enseignement (*Décrire ce que l'étudiant est censé avoir acquis comme compétences après le succès à cette matière – maximum 3 lignes).*

Connaissances préalables recommandées

- Comprendre la nature et le fonctionnement de la langue et des différentes parties du discours en partant du mot et de la phrase simple jusqu'à la phrase complexe.
- Pouvoir utiliser cette langue correctement dans les différentes situations de discours.

Contenu de la matière

Il s'agira ici de repérer les différents éléments de la phrase simple (nature des mots), de les discriminer et d'établir leur fonction.

Le contenu portera donc sur la nature et la fonction des mots d'une phrase simple. Les éléments de la phrase simple sont :

- Les noms, communs et propres
- Les pronoms (substituts du nom) : pronoms personnels, démonstratifs, indéfinis…

- Les éléments accompagnant les noms, déterminants (articles définis/indéfinis, adjectifs possessifs, démonstratifs, indéfinis, numéraux) et adjectifs qualificatifs.
- Les verbes, (verbes ou locution verbale) : Les espèces de verbes (transitifs/intransitifs), verbes personnels, impersonnels, pronominaux…, Notion d'aspect du verbe (procès : action dans son déroulement), nombre et personne, voix (active/passive), les modes, les temps, le radical et les désinences du verbe.
- Les adverbes
- Les conjonctions
- Les prépositions

La notion de fonction portera sur :

- La notion de prédicat : élément le plus important de la phrase (généralement le verbe mais peut être aussi un nom : notion de verbe copule).
- Le sujet
- Les différents compléments : objet (COD/COI) attribut, apposition
- Les compléments de circonstances (de temps, de lieu)

Mode d'évaluation : Continu et examen

Semestre: 1er Semestre
UE : Unité d'Enseignement Fondamentale 2

Matière 2 : Phonétique corrective et articulatoire 1

Objectifs de l'enseignement (*Décrire ce que l'étudiant est censé avoir acquis comme compétences après le succès à cette matière – maximum 3 lignes).*

Connaissances préalables recommandées

Avoir une bonne prononciation de la L1.

Contenu de la matière

Obligatoirement articulé avec celui de l'oral.

Notions d'ordre général relatives au son et à sa production. Travail sur la prononciation **en laboratoire de langue :** Prononciation des sons de la langue : Ecouter et Prononcer correctement les sons (enregistrement) : **enseignement pratique** en laboratoire de langue

- La phonétique en tant que discipline : présentation simple d'initiation,
- articulatoire : les organes de production des sons,
- L'alphabet, les voyelles et les consonnes de la langue étudiée,
- Production des consonnes : décrire et classer les consonnes,
- Production des voyelles et des semi-voyelles : écrire et classer les voyelles et les semi-voyelles,
- Les phonèmes de la langue d'étude,
- La correction des fautes d'intonation, de rythme, et de phonèmes : nasalisés, consonantique, etc., selon la langue,
- Intonation, rythme, accentuation selon la langue.

Mode d'évaluation : Continu et examen.

En guise de conclusion, nous pouvons dire que l'enseignement du français en Algérie, que ce soit avant l'enseignement supérieur ou à l'université connait des changements permanents et une actualisation importante qui s'inspirent des apports actuels de plusieurs disciplines : psychologie, sociologie, didactique, cognitivisme, approche par compétences et pédagogie de projet. Mais ce qui entrave l'enseignement/apprentissage, à notre sens, est la manière d'installer les compétences. C'est-à-dire le « comment faire ?» en classe.

De plus, à chaque niveau supérieur, on exige un certain nombre de compétences installées mais on ne propose pas de solution pour les compétences qui n'étaient pas installées.

CHAPITRE IV :

L’erreur : constat et classification

4. L'erreur

4.1. Introduction

L'erreur, à l'écrit, est toujours considérée comme une anomalie inscrite au niveau du mot, de la phrase, entre les phrases constituant le même paragraphe ou entre les paragraphes constituant le même texte.

Ainsi l'erreur est considérée par certains chercheurs, tel que Yves REUTER, comme un dysfonctionnement. D'ailleurs, il préfère utiliser le terme « dysfonctionnement » que le terme « erreur ». Selon lui : *« la notion d'erreur est trop restrictive (elle réfère plutôt à ce qui est localisable et faux) alors que le terme de dysfonctionnement serait moins réducteur et établirait un lien plus étroit avec celui de fonctionnement, manifestant ainsi qu'ils sont associés et participe de l'activité même ».* Dictionnaire des Concepts Fondamentaux des Didactiques (De Boeck, 2007 Page 101)

L'erreur, à l'écrit, est due à notre sens à :

- La méconnaissance des règles de la grammaire et de la conjugaison
- La non maîtrise de l'orthographe des mots.
- L'interférence d'autres langues : arabe ou anglais par rapport au français)
- L'oubli des formes des mots et des règles de la langue aussi.
- La mauvaise prononciation de certaines formes.
- La mauvaise écoute de la langue.

Mais le plus grand problème de l'erreur est le fait qu'elle n'est pas « *consensuelle*». En effet, la majorité des enseignants peuvent ne pas s'accorder sur la catégorie de l'erreur ni sur le degré de sa gravité :

« *En effet elle n'est pas consensuelle : enseignants ou chercheurs ne s'accordent pas facilement sur le repérage des erreurs ou leur importance. Elle est variable dans ses dimensions et ses contours : localisée de manière précise en orthographe par exemple, mais pouvant être plus étendue et avec des frontières moins nettes dans un travail de rédaction. »(idem p99)*

C'est pour cela un classement des erreurs est toujours difficile.

4.2. Les consignes :

Pour mieux constater les difficultés liées à l'écrit nous avons prévu deux consignes différentes :

Consigne 01 : Imaginer une suite et une fin à ce début de récit :

« La nuit était épaisse et grondante d'orage, Véronique dont la voiture était tombée en pane rejoignait à pied, à travers les bois, la maison isolée où elle habitait… »

Consigne 02 :

Présenter votre point de vue, sous forme d'un texte argumentatif, (pour, contre ou les deux) sur un sujet de votre choix.

Nous avons choisi ces deux types de textes (narratif et argumentatif) parce que ce sont les types les plus travaillés à l'école.

4.3. Constat :

4.3.1. Le texte narratif

Copie 01 : Annexe 04 page 340

1- Elle a trouvé deux hommes portent des vatement noir et taché au sang, à la main porte un coutaux.
2- Aucun intention.
3- Elle sente que quelqu'un marche dérierre leui et essayé de prends son sac.
4- Véronique comancé a courir jusqu'à elle a tombé
5- Véronique comancé a crié

6- Il ya un autre homme qui a regarder que ce que c'est passé.

Copie 02

7- La peluit est tembé et le tempête plus force. Véronique est très peur

8- Elle disside complète la route apied. Elle marche desement.

9- Véronique écoute des voix des animaux.

10- Elle est marche fait vite.

11- En petit temps

12- Véronique arrête cinq minute parce qu'il est très fatigue.

13- Dans cette temps elle regarde un lumière de voiture enface.

14- Elle est arrête cette voiture et demander l'aide.

Copie 03

15- La voiture été tombé ampane.

16- La maison esoler ou elle abitte

17- Sudain elle prondra son téléphone mais elle n'as pas trouvé le chont

18- Elle a contenuer à courir dans la forêt jusca elle trouve le chone.

19- En suit elle a appelé, son epousse mais il n'as pas répondais

20- Elle a continuie a courire

21- Elle a trouvais

22- Elle a attendit

23- Un bus saretera et elle partie

Copie 04

24- La voiture été tomber en pane

25- Elle rencontre

26- Des sons bizzars

27- Elle été très peur

28- Une voiture qui vienne

29- Véronik criée a hout voit pour les aidées

30- Véronik demande les aidées

31-Enfine Véronik va à sa maison heureux

Copie 05

32-Le temp qu'elle à se lévé la tête. Voit un grand homme

33- Elle a comonce a crié

34-Elle coure

35-Mais personne n'a la entendu

36-Elle contunu a courire pour qu'elle a puis trouvé une place pour ce caché.

37-Se affreux homme

38-Et s'était la fin de sa vie

Copie 06

39-Attravers les bois

40-Elle habiter

41-Elle entendre

42-Elle devient peur

43-Elle enter

44-Des hautes arbres affreuses

45-Son but était de sauvé et de secourer la fillete

46-La fille à des problèmes

Copie 07

47-La voiture été tombé en pane

48-Regoigné à pied a traver les bois

49- Il ya un lion elle ne c'est pas que ce que vous faire est ce que elle reviendre a la voiture ou sauver l'homme qui demander a lui l'aide mais elle deside de courir a sa voiture.

50-Le lion et parti elle deside de refaire

51-L'antention

52-Elle peur beaucoup et pleur qu'on il vu tous sa elle courire avec tous sa force

Copie 08

53-Elle commencait imaginé

54-Elle réfléchir pour trouver une solution a son conflit

55-Elle commencait de voire le lumière de leur maison et sulagé

Copie 09

56-Elle a caché derrière une arbre

57-L'un des deux arrivé ver elle

58-Le chain a remarqué natalie est commencé de courir derrière elle

59- Elle a arrête et leur armé tempé des ses yeux

60-Le policée est avoncé ver elle et lui dit

61-Enfin le policée acompaine natalie jusqu'à sa maisson et luit dit : « ma fille il faut pas que sort tout seul a la nuit fait attonction. Natalie remarce le policée et entre chez elle.

4.3.2. Le texte argumentatif

Copie 01 : Annexe 04 page 351

01- Le travail est tres important dans la vie quotidienne et pour vivre sans obstacle, parce que Aujourd'hui pour vivre alaise elle est travail. Mais ,Est-ce que pour vivre heureux doit être travail ?

02- D'abord, je pense que le travail esentiel pour vivre heureux pen

03-Aujourd'hui la vie est riche et demander le comodité de vie

04- Par example un jeune fait le mariage doit être travail.

05- Aussi pour achète quelque chose doit être travail.

Copie 02

06-Nous étudions pour avoir une métier qui Nous aide pour vivre au futur dans des bon conditions. Mais Est-ce que le travail ou cette métier est le chose le plus essentiel pour vivre heureux ?

07-C'es vrais que le travail est essentiel dans nous vie , Grace à lui nous gagnant des argents.

08- Pour vivre heureux nous avons besoin des autre choses à part l'argent nous avons besoin l'amor l'amitie …

09-La prove est qu'il ya des pouvres qui vivent heureux et dans autre partie il ya des riches qui travaillent mais ils ne sont pas heureux.

10-à mon avie, le travail n'est pas le chose le plus essentiel

11-l'équoition de la vie.

Copie03

12-Le travail est une activité personnelle et très important.

13-D'abord le travail est un métier pour aqcuir l'argent a fin de continer nôtre vie.

14-En suite le travail facilite beaucoup de chose qui aide les gens pour organiser votre vie.

15-Par exemple un marie trouve un travail il peut offrir plusieure choses a la famille qui a besoin

16- En plus : personne qui travail realise plusieurs songes qui aide sur la vie et devient heureux.

17-En plus, Avec le travail nous vivons avec le joie parce qu'il devient le suel chose essentiel.

18- Par exemple : pour moi si on trouve un travail et offre l'argent je visiterai a l'étranger donc je devient heureux. (c'est fille)

19-Enfin, le travail métier le personne devient avec le bonheure avec lui.

20- A nôtre coté le travail parfois dangereux et risque.

21-Le travail le plus difficile fais parfois le personne a la mort.

22-Les gens qui trouent des travail vivre avec le bonheure mais le contre vivre avec le malheure.

Copie 04

23- Le travail c'est un chose qui bien dans la vie

24-Le travail de femme il peut être pas bien.

25- Est-ce que le travail de la femme mieux que la maison ? au bien le contraire.

26-Il ya des gens qui ont pour le travail de la femme.

27- La femme jouer un ugrand rôle dans la vie.

28- Ainsi on a trouvé la femme travaillée dans plusieurs poste.

29- Aussi le travail de la femme dans les autres sociétés il est prèsque la même chose que l'homme.

30- Bien sur elle fatigue ; Mais elle est toujours donner le mieux.

31- En effet on se trouver des gens contre complètement au travail de la femme car le lieu qui mieux pour la femme c'est la maison.

32- Bien plus que le travail de deux coté elle n'est pas bien pour la santé de femme.

Copie 05

33- Le travail est un effort physic et moral, il nous aide à organiser notre temps dans une chose importante.

34- Personnellement, je suis d'accord avec le travail puis que on utilise tous ce qui est dans le corp.

35- Le travail à beaucoup d'avantage, parmis se avantages est essentiel pour vivre heureux.

36- On peut dire que le travail est comme un arme de personne pour combate l'unurance

37- L'enseignant aide es élèvent a finir ces études et pour leur culture.

Copie 06

38- A ce que ont peut vivre sont ces moyens et a ce que ces moyens nous isole du monde ou bien le contrare.

39- L'être hummaane à besoine d'une vie sociale pour qu'il être en courone avec les autres.

4.4. Classification des erreurs et commentaires

Après avoir consulté plusieurs grilles de classification nous avons opté enfin pour la grille du Centre Collégial de Développement de Matériel Didactique (CCDMD) qui définit et classe les catégories des erreurs comme suit :

01- ORTHOGRAPHE D'USAGE

Le mot n'est pas écrit correctement selon le dictionnaire (incluant l'emploi de la minuscule/majuscule au début du mot).

02- ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

Le mot n'est pas écrit correctement selon les règles de grammaire :

- Accord incorrect en genre (féminin/masculin) ou en nombre (singulier/ pluriel);
- Erreur d'accord du verbe;
- Confusion des homophones grammaticaux (ex. : *à/a, où/ou, est/ait*);

etc.

03- SYNTAXE

La phrase ou le groupe de mots ne sont pas construits correctement :

- lien inapproprié entre des phrases;
- mauvais choix de préposition;
- absence du *ne* dans la négation;
- temps ou mode verbaux inadéquats;

etc.

04- PONCTUATION

Un signe de ponctuation (ou un signe typographique) est omis ou mal employé.

05- VOCABULAIRE

Le mot ou l'expression sont utilisés de façon incorrecte :

confusion de mots;

imprécision;

pléonasme ou répétition abusive;

anglicisme;

registre de langue inadéquat; etc.

*** (+) veut dire une erreur.**

*** (+++) veut dire trois erreurs. Ainsi de suite.**

	Orthographe d'usage	Orthographe grammaticale	syntaxe	ponctuation	vocabulaire	Explication possible
1- Elle a trouvé deux hommes portent des vêtement noir et taché au sang, à la main porte un coutaux.	+	+	+++			
2- Aucun intention.		+				
3- Elle sente que quelqu'un marche dérierre leui et essayé de prends son sac.	+	+	+++			
4- Véronique comancé a courir jusqu'à elle a tombé	+	+	++			
5- Véronique comancé a crié	+	+	+			
6- Il ya un autre homme qui a regarder que ce que c'est passé.		+	+		+	
7- La peluit est tembé et le tempête plus force. Véronique est très peur	+	++	++		+	
8- Elle disside complète la route apied. Elle marche desement.	++		++		+	
9-Véronique écoute des voix des animaux.					++	

10- Elle est marche fait vite.		+	+			
11- En petit temps					+	
12- Véronique arrête cinq minute parce qu'il est très fatigue.		+++	+			
13- Dans cette temps elle regarde un lumière de voiture enface.	+	++				
14- Elle est arrête cette voiture et demander l'aide.		++++				
15- La voiture été tombé ampane.	+	+				
16- La maison esoler ou elle abitte	+++	++				
17- Sudain elle prondra son téléphone mais elle n'as pas trouvé le chont	+++		+		+	
18- Elle a contenuer à courir dans la forêt jusca elle trouve le chone.	+++	+	++		+	
19- En suit elle a appelé, son epousse mais il n'as pas répondais	++	+	+	++		
20- Elle a continuie a courire	++	++				

21- Elle a trouvais		+				
22- Elle a attendit		+				
23- Un bus saretera et elle partie	+		++			
24- La voiture été tomber en pane		+	+			
25- Elle rencontre			+			
26- Des sons bizzars	+				+	
27- Elle été très peur			+			
28- Une voiture qui vienne			+			
29- Véronik criée a hout voit pour les aidées	+++	++++				
30-Véronik demande les aidées	+		+		+	
31- Enfine Véronik va à sa maison heureux	++	+	+			
32- Le temp qu'elle à se lévé la tête. Voit un grand homme	+	++	+	+	+	
33- Elle a comonce a crié	+	++	+			
34- Elle coure		+	+			
35- Mais personne n'a la entendu			+			
36- Elle contunu a courire pour qu'elle a puis trouvé une place pour ce caché.	++	+++++	+			

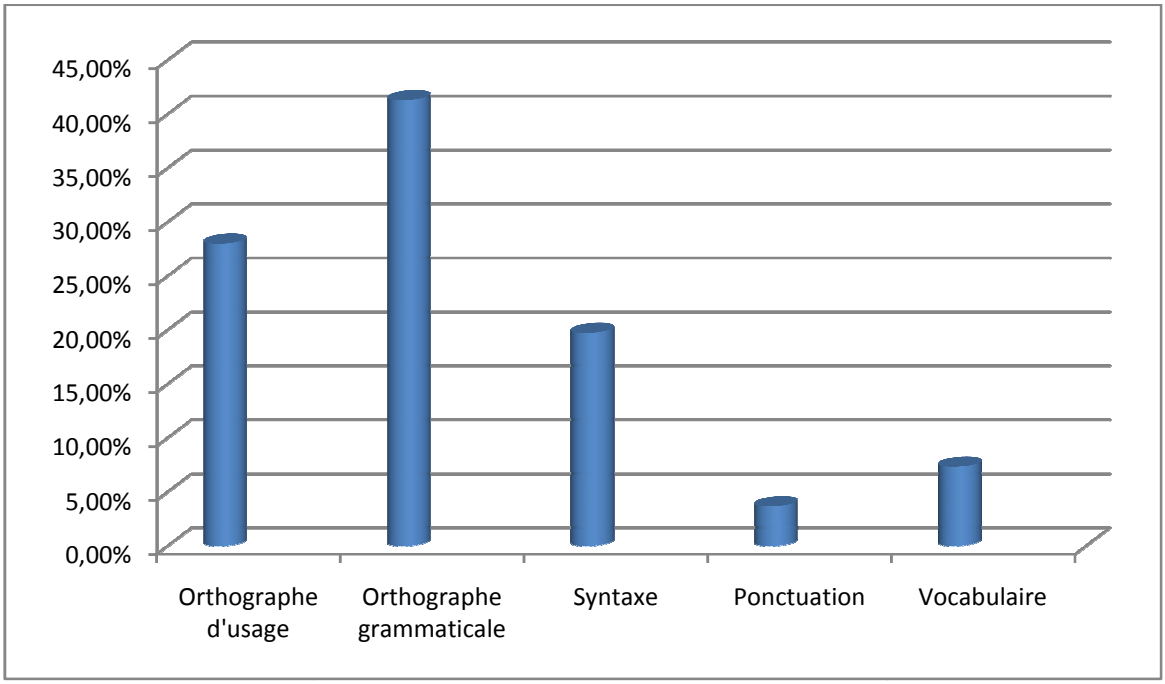
37- Se affreux homme		+				
38- Et s'était la fin de sa vie		+				
39- Attravers les bois	+					
40- Elle habiter		+				
41- Elle entendre		+				
42- Elle devient peur			+		+	
43- Elle enter		+				
44- Des hautes arbres affreuses		+				
45- Son but était de sauvé et de secourer la fillete	++	+				
46- La fille à des problèmes		+				
47- La voiture été tombé en pane		+				
48- Regoigné à pied a traver les bois	++	++				
49-Il ya un lion elle ne c'est pas que ce que vous faire est ce que elle reviendre a la voiture ou sauver l'homme qui demander a lui l'aide mais elle deside de courir a sa voiture.	+	+++++++	++	+	++	
50-Le lion et parti elle deside de refaire	+	+	+	+		
51- L'antention	+					
52-Elle peur beaucoup et pleur qu'on il vu tous sa elle courire avec tous sa force		+++++++	++	+		

53-Elle commencait imaginé	+	++				
54- Elle réfléchir pour trouver une solution a son conflit		+++			+	
55- Elle commencait de voire le lumière de leur maison et sulagé	++	++++	+	+		
56- Elle a caché derrière une arbre		++				
57- L'un des deux arrivé ver elle	+	+				
58- Le chain a remarqué natalie est commencé de courir derrière elle	++	+++	+		+	
59- Elle a arrête et leur armé tempé des ses yeux	++	+++	+			
60-Le policée est avoncé ver elle et lui dit	+++					
61-Enfin le policée acompaine natalie jusqu'à sa maisson et luit dit : « ma fille il faut pas que sort tout seul a la nuit fait attonction. Natalie remarce le policée et entre chez elle.	+++++++++	++++	+	+		

4.5. Statistiques et représentations graphiques

4.5.1. Le texte narratif : statistiques et représentation graphique

	Catégories d'erreurs	Nombre d'erreurs / 218	Pourcentage
01	**ORTHOGRAPHE D'USAGE**	61 Erreurs	27,98%
02	**ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE**	90 Erreurs	41,28%
03	**SYNTAXE**	43 Erreurs	19,72%
04	**PONCTUATION**	08 Erreurs	03,66%
05	**VOCABULAIRE**	16 Erreurs	07,33%



Le texte argumentatif

Texte argumentatif						
01- Le travail est tres important dans la vie quotidienne et pour vivre sans obstacle, parce que Aujourd'hui pour vivre alaise elle est travail. Mais ,Est-ce que pour vivre heureux doit être travail ?	++	++	++	++	+	
02- D'abord, je pense que le travail esentiel pour vivre heureux pen	++		+			
03-Aujourd'hui la vie est riche et demander le comodité de vie	+	++	++		+	
04-Par example un jeune fait le mariage doit être travail.	+	+	+		+	
05-Aussi pour achète quelque chose doit être travail.		+	++			
06-Nous étudions pour avoir une métier qui Nous aide pour vivre au futur dans des bon conditions. Mais Est-ce que le travail ou cette métier est le chose le plus essentiel pour vivre heureux ?	++	+++++				
07-C'es vrais que le travail est essentiel dans nous vie , Grace à lui nous gagnant des argents.	++	+++				
08-Pour vivre heureux nous avons besoin des autre choses à part l'argent nous avons besoin l'amor l'amiti qe …	++	+		+		

09-La prove est qu'il ya des pouvres qui vivent heureux et dans autre partie il ya des riches qui travaillent mais ils ne sont pas heureux.	++		+	+		
10- à mon avie, le travail n'est pas le chose le plus essentiel	++	+				
11-l'équoition de la vie.	+					
12- Le travail est une activité personnelle et très important.		+				
13-D'abord le travail est un métier pour aqcuir l'argent a fin de continer nôtre vie.	++++				+	
14-En suite le travail facilite beaucoup de chose qui aide les gens pour organiser votre vie.	+	+++	+			
15- Par exemple un marie trouve un travail il peut offrir plusieure choses a la famille qui a besoin	++	++	++	+		
16- En plus : personne qui travail realise plusieurs songes qui aide sur la vie et devient heureux.	+	++	+	+	+	
17- En plus, Avec le travail nous vivons avec le joie parce qu'il devient le suel chose essentiel.	++	++	+	+		
18-Par exemple : pour moi si on trouve un travail et offre		++++	+	++	+	

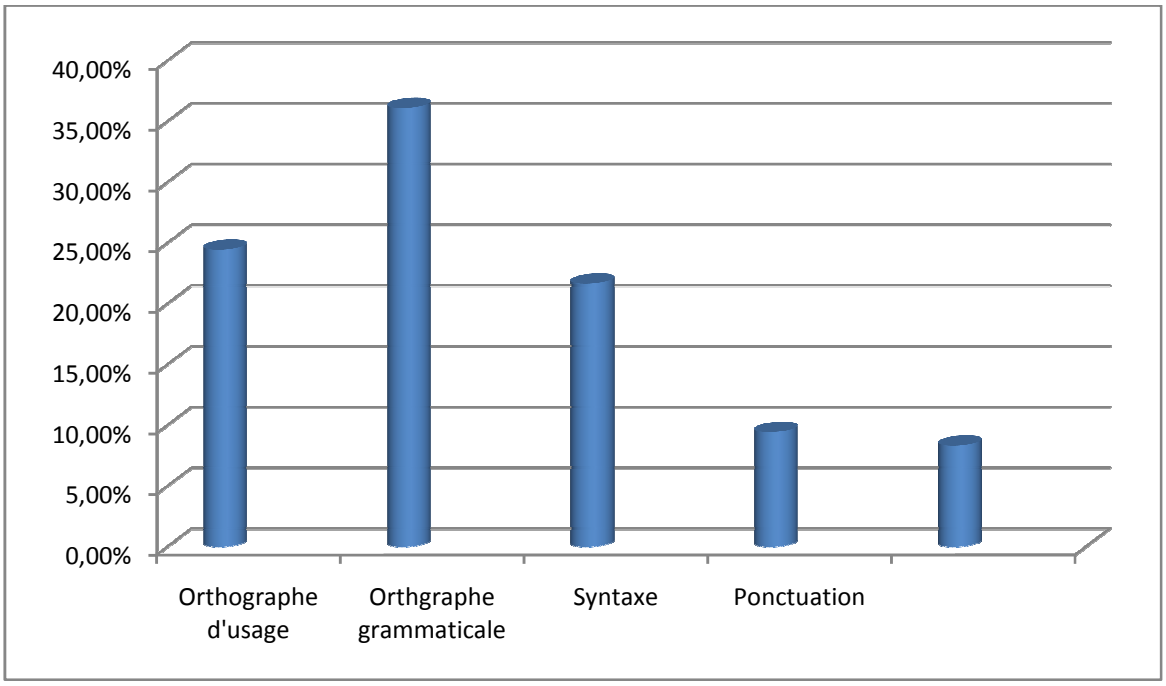
l'argent je visiterai a l'étranger donc je devient heureux. (c'est une fille)						
19-Enfin, le travail métier le personne devient avec le bonheure avec lui.	+	++	+		+	
20-A nôtre coté le travail parfois dangereux et risque.	+	+	+	+	+	
21-Le travail le plus difficile fais parfois le personne a la mort.		++			+	
22-Les gens qui trouent des travail vivre avec le bonheure mais le contre vivre avec le malheure.	+++	++	+		+	
23-Le travail c'est un chose qui bien dans la vie		+	+			
24-Le travail de femme il peut être pas bien.		++	++			
25-Est-ce que le travail de la femme mieux que la maison ? au bien le contraire.		+	+		+	
26-Il ya des gens qui ont pour le travail de la femme.		+				
27-La femme jouer un grand rôle dans la vie.		+				
28-Ainsi on a trouvé la femme travaillée dans plusieurs poste.		++	++		+	
29-Aussi le travail de la femme dans les autres société il est près que la même chose que	+	++	+	+		

l'homme.						
30-Bien sur elle fatigue ; Mais elle est toujours donner le mieux.	+	+	++		+	
31-En effet on se trouver des gens contre complètement au travail de la femme car le lieu qui mieux pour la femme c'est la maison.		++	+++	+		
32-Bien plus que le travail de deux coté elle n'est pas bien pour la santé de femme.		++	+++	+		
33-Le travail est un effort physic et moral, il nous aide à organiser notre temps dans une chose importante.	+		+	+		
34-Personnellement, je suis d'accord avec le travail puis que on utilise tous ce qui est dans le corp.	++	+	+		+	
35- Le travail à beaucoup d'avantage, parmis se avantages est essentiel pour vivre heureux.	+	+++	+	+		
36-On peut dire que le travail est comme un arme de personne pour combate l'unurance	+	++	+			
37-L'enseignant aide es élèvent a finir ces études et pour leur culture.		+++	+		+	
38-A ce que ont peut vivre sont ces moyens et a ce que ces moyens nous isole du monde	++	+++		+		

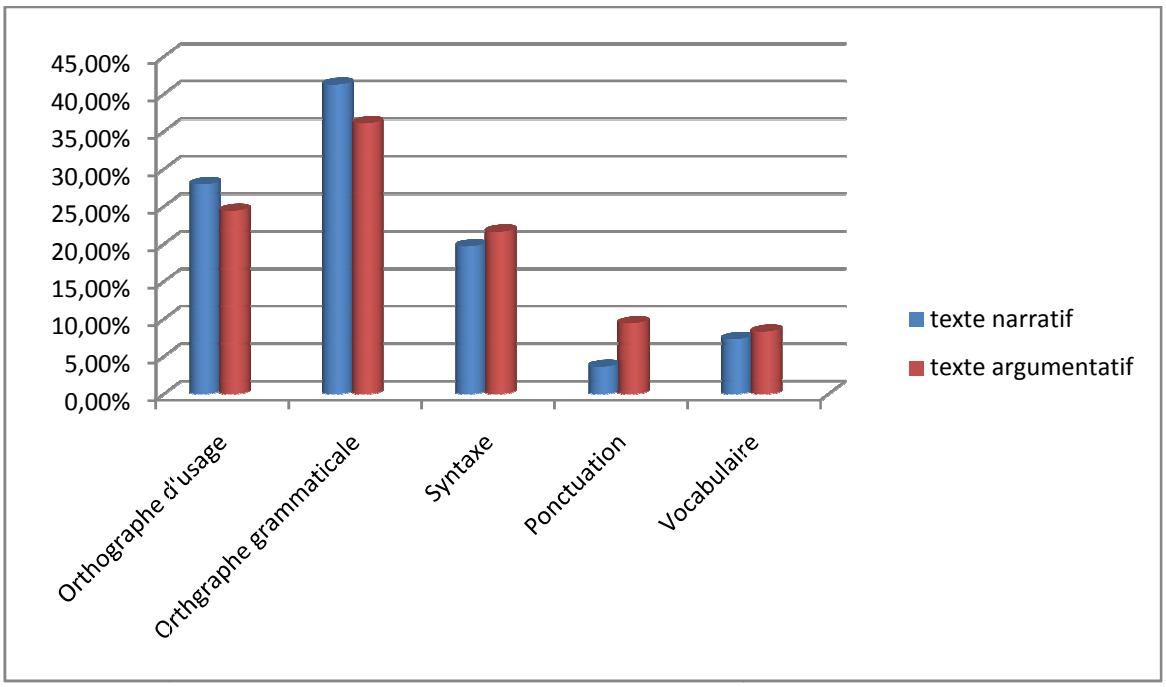
ou bien le contrare.						
39-L'être hummaane à besoine d'une vie sociale pour qu'il être en courone avec les autres.	+++	+	+		+	

4.5.2. Le texte argumentatif : Statistiques et représentation graphique

	Catégories d'erreurs	**Nombre d'erreurs / 180**	**Pourcentage**
01	**ORTHOGRAPHE D'USAGE**	44 Erreurs	24,44%
02	**ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE**	65Erreurs	36,11%
03	**SYNTAXE**	39 Erreurs	21,66%
04	**PONCTUATION**	17 Erreurs	9,44%
05	**VOCABULAIRE**	15Erreurs	08,33%



4.5.3. Comparaison des pourcentages d'erreurs des deux types de texte



4.6. Points de vue des étudiants :

Dans ce chapitre nous avons jugé utile de faire parler les apprenants sur leurs erreurs, sur leur quotidien sur leurs comportements en classe et en dehors de la classe vis-à-vis de la langue française. Ecouter nos apprenants nous semble important pour comprendre leurs difficultés et pouvoir les aider à les surmonter.

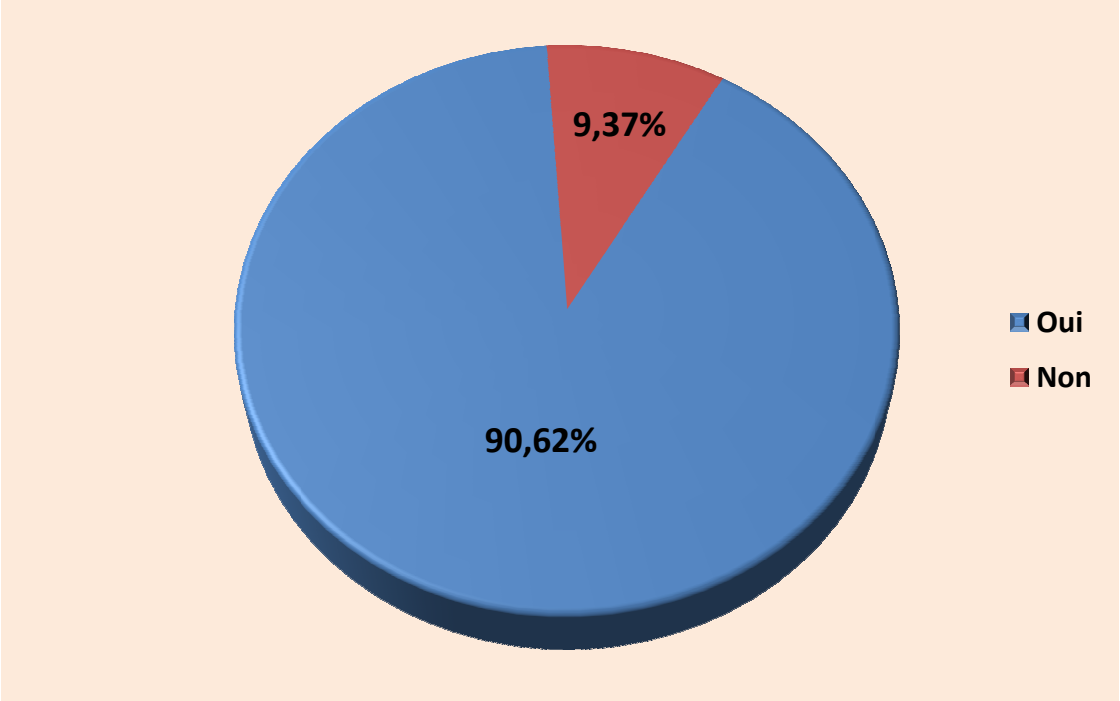
Pour cela nous avons adressé le questionnaire suivant aux étudiants de la première année universitaire (licence de français)

4.6.1. Le questionnaire :

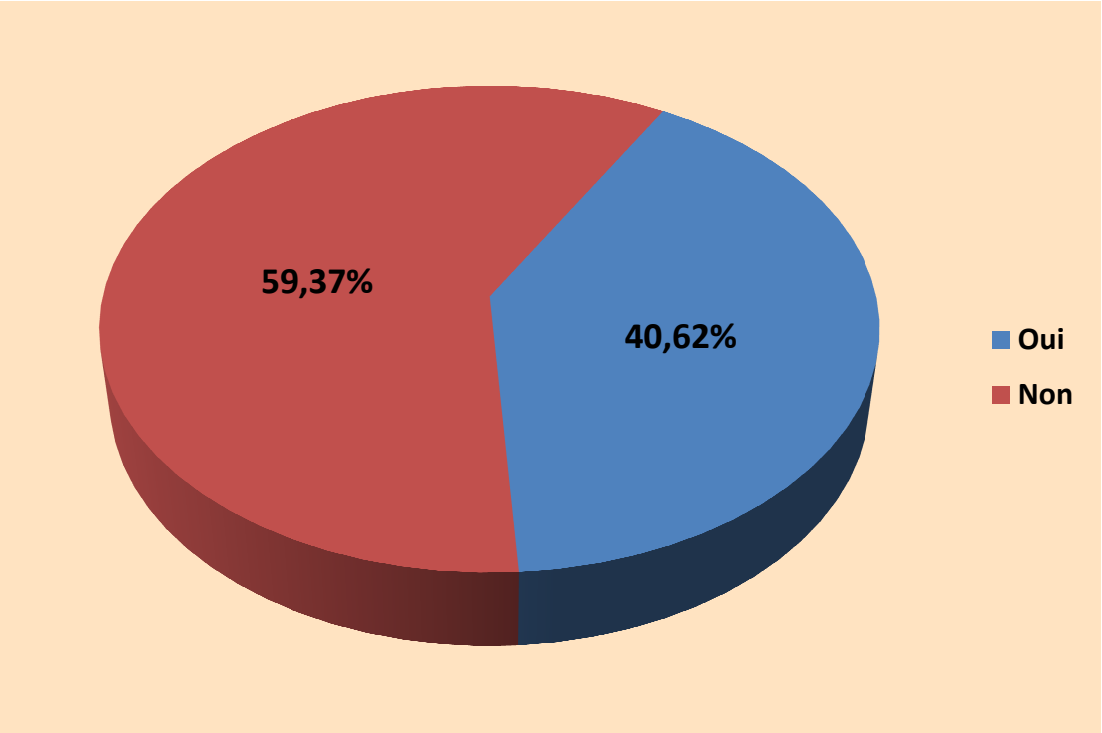
La majorité des questions étaient fermées (oui ou non) et portaient dans leur globalité sur les activités scripturales en classe et en dehors de la classe et sur certaines représentations à l'égard de l'écrit en général et de la langue française en particulier.

4.6.2. Réponses des étudiants et commentaires

1ère question : Ecrivez-vous en classe ?



2ème question : Ecrivez-vous en dehors de la classe ?

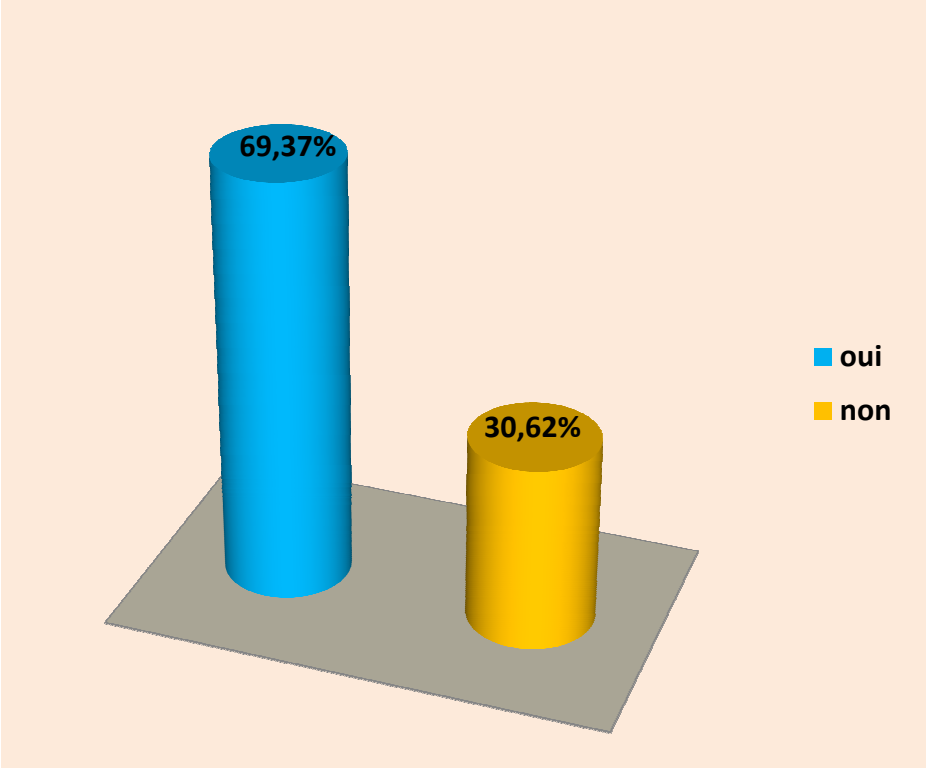


Si oui, quoi ? Les devoirs / Les pensées

Il semble ici que nos apprenants écrivent plus en classe qu'en dehors de la classe.

- En classe : 90,62% OUI et 9,37 NON
- En dehors de la classe : 59,37% NON et 40,62% OUI.
  Il est à noter ici que 40,62% des étudiants qui écrivent en dehors de la classe est un pourcentage important et significatif.

3ème question : Avez-vous-vous des difficultés en écrivant ?

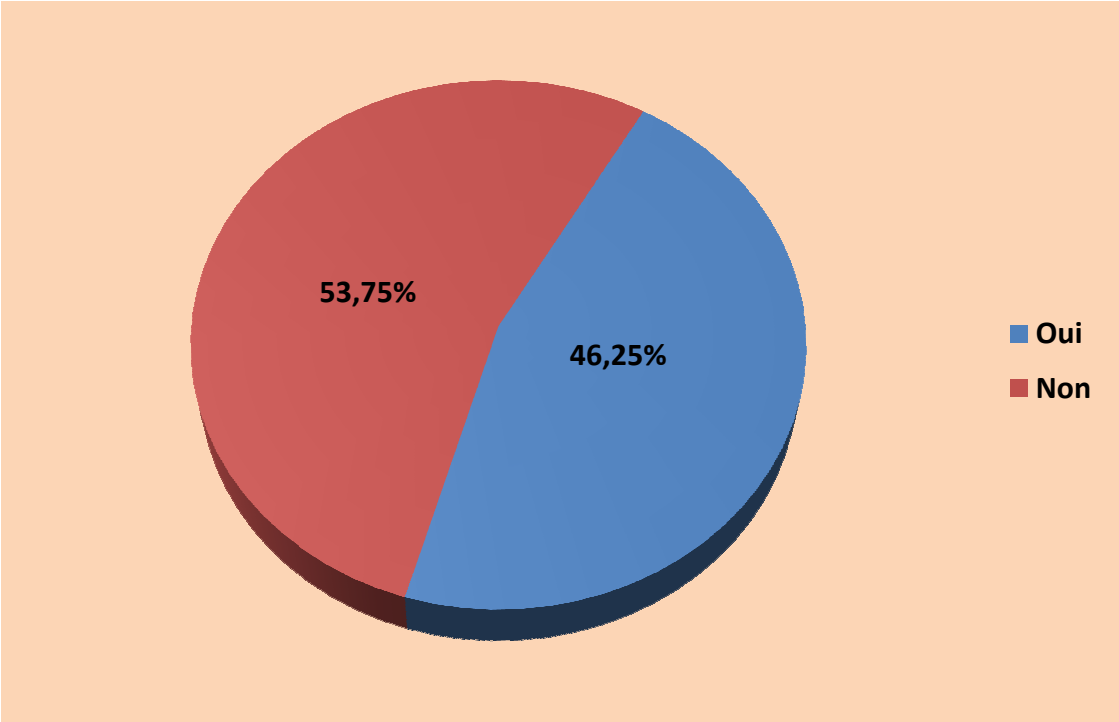


Ici, la majorité des étudiants (soit 69,37%° répondent qu'ils éprouvent des difficultés en écrivant s

A la question « Lesquelles ? », ils répondent comme suit :

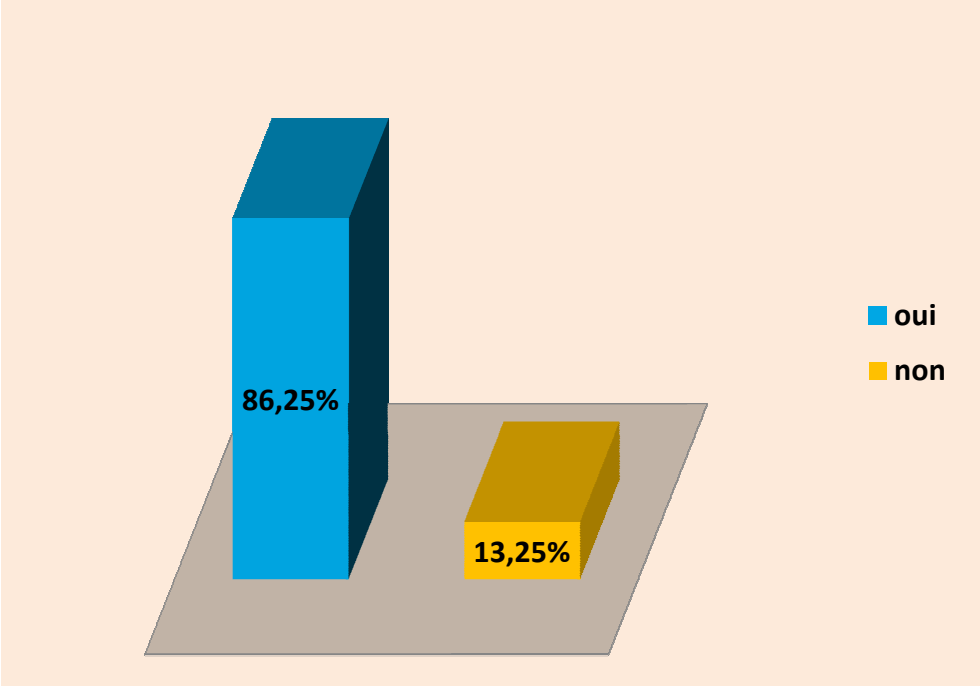
Orthographe / grammaire / conjugaison / constructions des phrases

4ème question : Avez-vous peur d'écrire ?



Le sentiment de la peur est également présent lors des activités d'écriture : 53,75% nous apprennent qu'ils ont peur d'écrire.

5ème question : aimez-vous lire ?

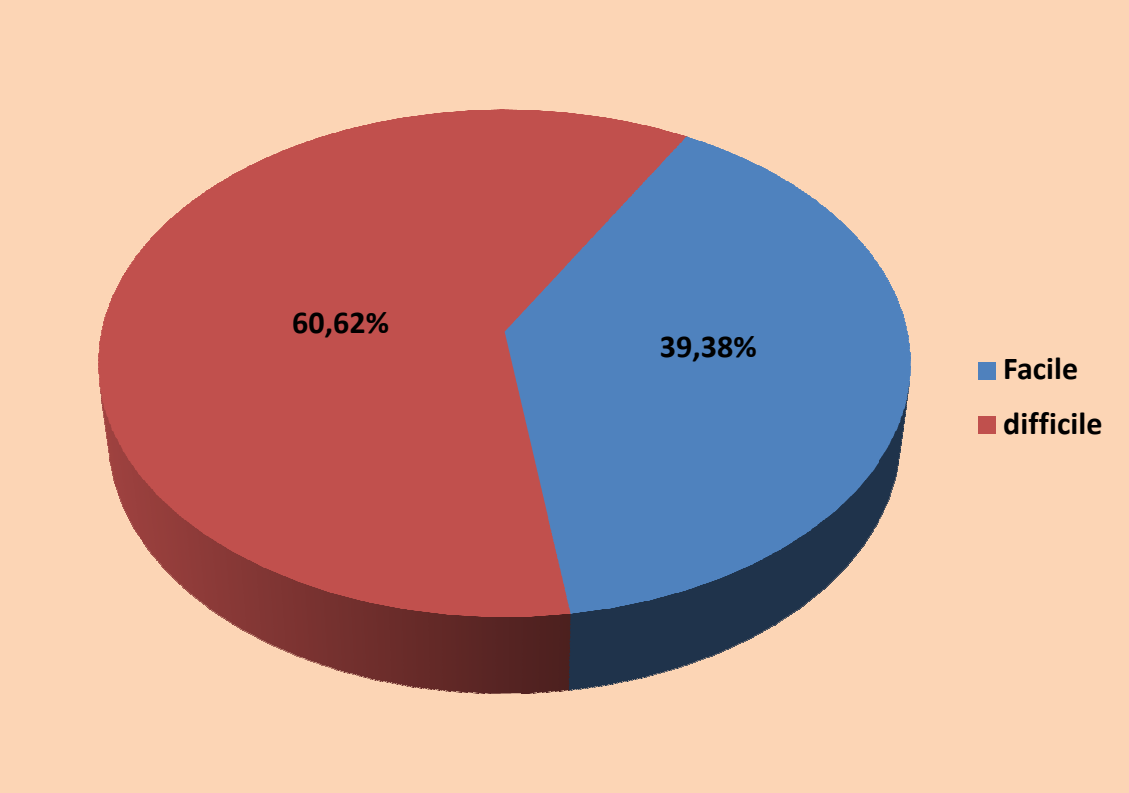


Pour ceux qui n'aiment pas lire, ils justifient leurs choix par les réponses suivantes :

Quand je lis je ne comprends pas.

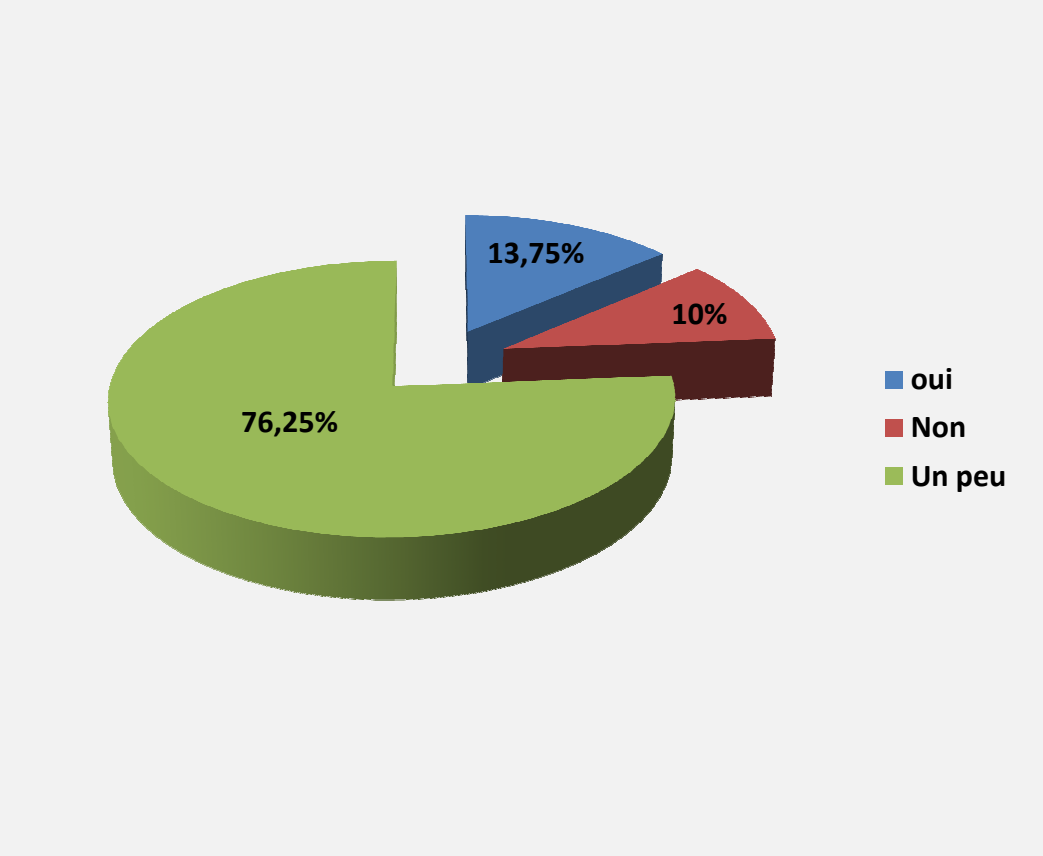
Je préfère écouter la radio ou regarder la Tv que lire.

6ème question : que pensez-vous de l'apprentissage de la langue française ?



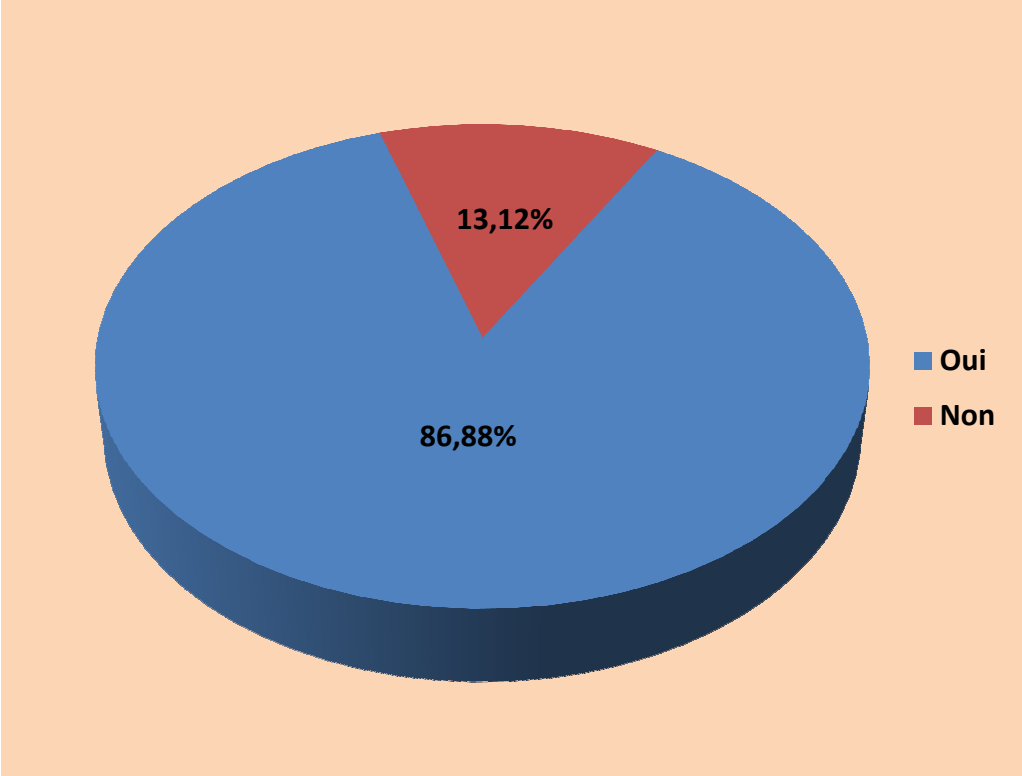
La majorité des étudiants (60,62%) pensent que l'enseignement de la langue française est difficile.

7ème question : parlez-vous en français en dehors de la classe ?



Ici, la majorité des étudiants (76,25%) nous informent qu'ils parlent peu en français en dehors de la classe.

8ème question : Avez-vous des difficultés en parlant ?



La majorité des étudiants (**86,88**) nous informent qu'ils éprouvent des difficultés en parlant

Les difficultés : Manque de vocabulaire et problème de constructions des phrases.
Problèmes liés au stress.

Conclusion :

Il nous semble que nos apprenants éprouvent beaucoup de difficultés en s'exprimant non seulement à l'écrit mais à l'oral aussi. Ces difficultés se

manifestent surtout au niveau de l’orthographe grammaticale : 41,28% pour le texte narratif et 36,11% pour le texte argumentatif. Mais elles se manifestent également sur les autres catégories d’erreurs (orthographe d’usage, syntaxe, ponctuation et vocabulaire). S’ajoutant à cela le sentiment de peur et de stress lors des activités scripturales.

CHAPITRE V :

Quelles activités d’écriture faudrait-il proposer ? Proposions didactiques

Les chapitres précédents, consacrés à l'enseignement du français en Algérie et à l'analyse des erreurs, nous ont aidés à mieux connaître les causes et les origines de certains blocages et certaines formes incorrectes. C'est ce qui nous a donné plusieurs idées afin de proposer quelques activités scripturales pour améliorer les écrits de nos étudiants.

Mais avant tout cela, il nous semble important de définir la notion d'activité. Une notion clef dans notre travail de recherche :

5. Activités, pratiques, tâches ou exercices ?

Afin de mieux cerner la notion d'activité et mieux la définir, certains chercheurs en didactique préfèrent la définir par rapport à d'autres notions proches telles que « pratique », « tâche » et « exercice » :

5.1. Selon le dictionnaire LAROUSSE

Dans le dictionnaire LAROUSSE, ces termes sont définis comme suit :

5.1.1. Activité :

« Faculté d'agir….Action de quelqu'un, d'une entreprise, d'un pays dans un domaine défini ; champ d'action »

Activité veut dire également : « ensemble des actions diverses menées dans un secteur, ou qui se manifestent dans un lieu »

5.1.2. Pratique :

- « Qui s'intéresse ou est relatif à l'application d'une discipline, d'une connaissance, ou qui vise directement à l'action concrète.»
- « Façon d'agir, conduite habituelle »
- Exercice d'un métier

- Application, exécution, mise en action des règles, des principes d'une science, d'un art, etc.

5.1.3. Tâche :

« Travail, ouvrage à faire dans un temps déterminé et à certaines conditions ».

5.1.4. Exercice :

- Activité spécialement structurée, adaptée, qui permet de développer les capacités de quelqu'un dans un domaine.
- Problème, devoir, ensemble de questions dans lesquels on a à appliquer ce qui a été appris précédemment dans un cours.
- Action d'exercer un métier, une activité ; pratique.

5.2. Selon le dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques

Dans le dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (groupe De Boeck s.a., 2007), les auteurs de cet ouvrage proposent les définitions suivantes :

- « L'activité désigne ce que fait le sujet dans un contexte précis de travail ; les pratiques renvoient aux activités entendues dans un contexte plus large que celui du travail et qui inclut les déterminations sociales et personnelles des activités elles-mêmes. »
- « l'activité concerne tout ce que met en œuvre le sujet didactique dans l'accomplissement d'une tâche ; ce qui concerne à la fois :
  - Ces conceptions du contenu d'enseignement, qui dépendent notamment de son rapport à ce contenu et de sa conscience disciplinaire ;

- Sa compréhension du sens et de l'intérêt de la tâche dans la situation didactique ;
- Son désir de se mettre au travail et sa motivation à répondre aux injonctions qui lui sont faites ;
- Les opérations cognitives qu'il met en jeu pour accomplir la tâche ;
- Les actions nécessaires à cet accomplissement.

Selon Jacques Leplat et Jean-Michel Hoc (1983) cités par les auteurs de ce dictionnaire :

« D'après les acceptions courantes, la tâche indique ce qui est à faire, l'activité ce qui se fait. La notion de tâche véhicule avec elle l'idée de prescription, sinon d'obligation. La notion d'activité renvoie, elle, à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations. »

Egalement, selon Robert Bouchard cité par Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, dans leur ouvrage intitulé Cours de didactique du français langue étrangère et seconde : « les exercices (travail sur la correction linguistique), les activités (travail sur l'efficacité communicative simulée) et les tâches (travail sur l'efficacité de textes produits en situations réelles et évalués socialement ».

Ainsi selon Gérard Vigner, cité par les mêmes auteurs dans le même ouvrage, « si tout exercice est bien une activité langagière, réciproquement toute activité langagière ne saurait être assimilée à un exercice », parce qu'elle peut ne pas être « intrinsèquement liée à un objectif déterminé d'apprentissage ».

5.3. Selon dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde

Selon Jean-Pierre Cuq, dans son ouvrage intitulé dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, ces termes sont définis comme suit :

5.3.1. Activité : ce terme polysémique peut renvoyer aux :

1- Aux opérations cognitives, auxquelles donne lieu tout processus (repérer, comparer, mémoriser, etc., en lisant un journal par exemple) ;

2- Aux exercices eux-mêmes (répondre à des questions, résumer, participer à un jeu de rôle, etc.) ;

3- Au support utilisé pour apprendre (dialogue, actualités télévisées, chanson, exercice de grammaire, etc) ;

4- A l'ensemble cohérent de ces trois premières acceptions : l'activité d'apprentissage peu être définie comme un lien entre ce que font effectivement les élèves (leur tâche sur un support donné) et l'objectif visé (qu'apprend l'élève ?).

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

- *Les activités de découverte* : elles permettent d'observer le fonctionnement du discours et d'en repérer certains éléments (prise de conscience et structuration de données langagières et sociolinguistiques) qui permettent à l'apprenant de construire son comportement aux plans linguistiques, pragmatique, interactif, culturel, en compréhension et en production, et des critères qui permettent de le contrôler (par exemple, observation de corpus, repérage, conceptualisation, etc.) ;
- *Les activités de systématisation* : elles entrainent à réaliser un aspect particulier, sont fractionnées, réitérées (de façon à automatiser les procédures), et contrôlées (la performance est-elle conforme à ce que l'on voudrait qu'elle soit ?). en voici des exemples reformulation en production, remise en ordre ou exercices lacunaires en compréhension ;
- *Les activités d'utilisation* : elles sont situées communicativement et entrainent simultanément les différentes composantes du discours, en compréhension comme en expression, dans des conditions aussi réalistes que possible. Ces activités servent de base à l'évaluation de la capacité à communiquer, et peuvent permettre d'éventuels retours en arrière vers des

activités d'observation ou de systématisation. Par exemple écouter ou lire pour décider d'une action, jeux de rôle improvisé, jeux de compétition, résolution de problèmes, etc.

5.3.2. Exercice :

Bien que ce terme soit souvent employé au même sens qu'activité d'apprentissage, l'exercice renvoie à un travail méthodique, formel, systématique, homogène, ciblé vers un objectif spécifique. Au sein d'un ensemble construit d'activités, l'exercice est conçu pour répondre à une activité particulière. Même si par ses origines historiques, le terme est souvent relié au travail grammatical, on peut l'utiliser pour désigner l'ensemble des travaux d'apprentissage linguistique et communicatif. Il n'est pas aisé d'en évaluer l'efficacité en vue de l'acquisition, étant donné la multiplicité des facteurs qui influence celle-ci. Les paramètres qui interviennent dans l'élaboration d'un exercice sont complexes (théories de l'apprentissage, descriptions linguistiques et communicatives, cadre méthodologique), ce qui rend toute typologie discutable. On peut distinguer les exercices suivant la phase de l'apprentissage dans laquelle ils s'insèrent, suivant le type de tâche qu'ils demandent, selon leur caractère guidé ou moins guidé, individuel ou collectif, ou encore comme ici, suivant leur nature et leurs objectifs.

1- *Exercices plutôt dédiés à l'entrainement en compréhension orale ou écrite :*

- Les questionnaires (questions ouvertes ou fermées, grilles, QCM, vrai/faux, classements) ;
- Les textes à trous (ou textes lacunaires) : en écoutant un document oral, l'élève doit retrouver des mots ou des expressions effacées sur une transcription (suivant l'objectif d'apprentissage, les lacunes peuvent porter sur des énoncés plus ou moins importants ou sur des mots du même champ lexical). Une aide peut être apportée par une liste des mots manquants (dans l'ordre ou dans le désordre, avec ou sans distracteur) ou

par leur définition) ou par leur définition. Dans le texte à « coquilles » il convient de corriger des erreurs laissées exprès dans la transcription d'un document oral, ou dans un texte écrit. Dans le « test de closure » il faut trouver des éléments manquants, mais les effacements sont aléatoires (par exemple un mot sur cinq) ;

- Les exercices de prédiction : l'élève doit combler des pauses ménagées dans le document sonore ;
- Les exercices de reconstitution (puzzle) et d'appariement, où des mots, des éléments de phrase, des énoncés, des segments de texte, des titres, des documents, des résumés, des images, doivent être remis en ordre (reconstitution). Ces exercices peuvent comporter des éléments distracteurs pour compliquer la tâche de l'apprenant ;
- Le résumé, le compte rendu, la synthèse, l'explication de texte et le commentaire de texte (ces deux derniers étant traditionnels en français langue maternelle) sont des exercices qui font jouer à la fois l'aptitude de compréhension et celle d'expression. La traduction (version) fait intervenir l'expression dans une autre langue que le document en langue cible.

2- *Exercices plutôt dédiés à l'entrainement en expression orale* :

- Les repérages et l'observation du corpus (enrichissement lexical, listes de réalisation de d'actes de parole, de comportements sociaux, etc.), la conceptualisation grammaticale, ou sociolinguistique (étude de la variation communicative en fonction des paramètres de la situation de communication), les remue-méninges sont des exercices de découverte qui permettent d'observer le fonctionnement du discours ;
- Les exercices structuraux, les simulations (visant à utiliser des actes de parole ou des tournures lexicales et grammaticales prévues d'avance), les reformulations sont des exercices permettant d'automatiser les comportements langagiers et discursifs des élèves ;

- Les jeux de rôles, le théâtre, les jeux, les résolutions de problèmes, les discussions et débats, l'exposé sont plutôt des activités d'utilisation, situées communicativement.

3- *exercices plutôt dédiés à l'entrainement en expression écrite.*

Aux exercices traditionnels en France qui sont la traduction (thème), la rédaction, la dissertation, s'ajoutent des exercices qui visent soit la réécriture soit l'écriture :

- La rédaction d'un texte (à la différence du résumé, le texte de départ n'est pas reformulé : on en supprime les éléments moins importants) ou son amplification (augmentation du volume d'un texte sans le dénaturer ; développement suivant un schéma plus complexe à partir d'éléments donnés) ;
- La transformation de texte : changement de genre (passage d'une prise de notes à un texte rédigé ; transformer un récit en dialogue ou en scénario, et inversement) ; changement de point de vue (changement de modalité, appréciative, dépréciative, neutre, d'un commentaire ; adoption du point de vue d'un autre personnage d'un récit ; transformation d'une thèse dans un texte argumentatif) ;
- La réparation de texte (imaginer le début, un passage ou la fin d'un texte), exercice qui implique d'obéir aux contraintes de la cohérence textuelle ;
- Les matrices de textes : canevas (déroulement du texte, par exemple un récit) ; guidage par des images ou des bruits ; imposition de contraintes comme la longueur, une liste de mots à utiliser, l'usage d'une structure de base, le pastiche, l'amorce à poursuivre, l'utilisation de tournures syntaxiques ou sémantiques précises.

4- *Exercices à visée métalinguistique :*

Conceptualisation, comparaison.

Exercice de réemploi : les exercices de réemploi visent à faire créer par les élèves, à l'oral comme à l'écrit, de nouveaux énoncés à partir d'éléments

linguistiques ou communicatifs déjà observés et mémorisés. Ils visent à favoriser la capacité à produire personnellement des messages. En méthodologie audio-orale, l'exercice de réemploi cherche à faire improviser de nouveaux dialogues à partir des répliques des dialogues de bases, mais a beaucoup de traits communs avec les exercices structuraux (répétition, forte contrainte lexicale ou structurale, manipulation formelle des structures aux dépens du sens et de la communication). En méthodologie SGAV, les exercices de réemploi renvoient aux phases d'exploitation /fixation et transposition/ appropriation, et peuvent être dirigés (exercices structuraux), semi-dirigés (description et commentaire d'usages, commentaire de dialogue et des personnages, résumé-récit), ou libres (transposition, expression libre).

Il s'agit en fin de parcours, d'inscrire la production des élèves en situation de communication, mais le passage du réemploi dirigé au réemploi spontané se fait difficilement. Aujourd'hui le terme réemploi est moins utilisé : l'assouplissement des unités didactiques, la prise en compte accrue des parcours d'acquisition individuels des apprenants, l'importance donnée à l'aisance dans la production orale font que l'on vise moins qu'autrefois à faire produire par les élèves des énoncés contenant des éléments prédéterminés.

Exercices de reformulation :

On nomme ainsi un exercice qui vise à faire exprimer les contenus d'un document de départ (documents oraux ou écrits, authentiques, ou productions d'élèves) en utilisant des tournures différentes ; celles-ci peuvent renvoyer à des savoir-faire prosodiques, grammaticaux, lexicaux, textuels ou communicatifs. Cet exercice permet de travailler le passage écrit/oral, la réécriture, l'aisance orale, l'adaptation aux paramètres de la situation de communication, ou encore la correction collective de productions d'apprenants.

Exercice de répétition :

La répétition de modèles, en vue d'un apprentissage mécanique du vocabulaire, de structures grammaticales ou d'habitudes articulatoires, a longtemps été conçue comme une condition fondamentale de l'apprentissage. L'exercice de répétition en série est une des formes des exercices structuraux. Même si la répétition joue un rôle dans la mémorisation, on pense aujourd'hui qu'acquérir consiste moins à répéter la même action qu'à modifier le comportement grâce à une activité structurante.

Exercice de substitution :

L'exercice de substitution est une forme d'exercice structural : les élèves, à partir d'un énoncé fourni, opèrent des substitutions, c'est-à-dire remplace un élément de la structure étudiée, ce qui entrainent ou non une modification d'accord. Les exercices à trous (choisir entre plusieurs mots, mettre un mot à la forme correcte) en sont une variante. Un exemple sans accord : c'est vous que je cherche (item) que je veux voir (stimulus) = c'est vous que je veux voir. Exemple avec accord : vous allez au marché (item) ; nous, les étudiants, Jeans Louis, (tu stimulus) = nous allons au marché, les étudiants vont au marché, etc.

Exercice de transformation :

L'exercice de transformation est une forme d'exercice structural : les élèves transforment des phrases qui présentent un même schéma structural (variation syntagmatique). On peut distinguer des transformations par addition (l'insertion d'un élément, par exemple ajout de « c'est…qui… », « Beaucoup de… »); des transformations par réduction (la suppression d'un élément entrainent une modification de la construction, la pronominalisation : « je vais au marché » = « j'y vais ») ; des transformation suivant une procédure indiqué par un modèle (forme exclamative, interrogative, interrogative, négative ; voix passive / active ;

style direct/indirect ; réunion de deux éléments en une seule phrase par une subordination ou une coordination).

Exercice structural :

L'exercice structural, que l'on peut catégoriser en exercice de répétition, de substitution et de transformation, invite l'élève à manipuler de façon guidée et intensive des structures grammaticales et articulatoires. L'énoncé qui par transformation ou substitution sera appelé item ; l'élément qu'il convient de supprimer, d'ajouter ou de substituer est le stimulus. La répétition de la même manipulation dans chaque exercice, et le caractère systématique et intensif de ce travail, font que l'on parle de séries ou de batterie d'exercices. Les exercices structuraux sont inspirés d'une théorie linguistique, la linguistique distributionnelle. Cette dernière représente la langue comme un ensemble de structures manipulables d'une part suivant un axe horizontal (l'axe syntagmatique) où des opérations de transformation permettent de repérer les régularité combinatoires, et, d'autres part, suivant un axe vertical (l'axe paradigmatique), où la substitution permet de segmenter et de classer la phrase en unités définies en fonction de leur entourage.

La conception des exercices structuraux est aussi issue d'une théorie psychologique de l'acquisition, le béhaviorisme. Une seule bonne réponse est attendue, qui doit être répétée, d'où une manipulation systématique et intensive (multiplication des items, homogénéité des constructions étudiées). La répétition des réponses correctes doit selon cette théorie assurer une meilleure mémorisation, une meilleure automatisation et accroitre la motivation (le renforcement). L'acquisition doit obéir à une progression pas à pas (en anglais *step by step*), graduée, qui ne doit pas décourager les élèves. Les laboratoires de langue, où les exercices sont enregistrés en magnétophones double piste (une pour les consignes, une pour la réponse des élèves éventuellement corrigés par un moniteur) permettent ce type de travail. Les exercices structuraux, qui se

trouvent au cœur de la méthodologie audio-orale (centrée sur la langue orale et la prononciation), ont obtenu un vif succès dans les années 1960-1970, sous l'effet positif de facteurs théoriques (le béhaviorisme, le distributionnalisme) et techniques (les laboratoires de langue). Ils sont économiques en métalangage (l'enseignant n'explique pas de règle) et il évite l'emploi de la langue maternelle (conçue à l'époque comme obstacle à l'acquisition d'une langue étrangère). Ces orientations ont, dans le public et chez les enseignants, durablement influencé les présupposés relatifs à l'enseignement des langues étrangères.

Les exercices structuraux ont aujourd'hui perdu une grande partie de leur prestige : l'apprentissage de la langue ne peut être ramené à celui d'un ensemble de structures ; les batteries d'exercices répétitifs sont ennuyeuses pour les élèves ; les tâches de l'exercice structural et le comportement langagier ordinaire sont de nature différente ; la notion de progression grammaticale est remise en cause ; le béhaviorisme est une théorie de l'acquisition aujourd'hui largement discréditée.

5.3.3. Pratiques de classe :

L'expression désigne traditionnellement les activités réalisées par l'enseignant lui-même face aux apprenants dans la salle de classe. Il s'agit des activités concrètes ou procédures directement observables (par exemple la proposition par l'enseignant d'une activité de conceptualisation grammaticale suivie d'exercices d'application), par opposition aux activités abstraites ou processus (les traitements cognitifs correspondant effectués par l'apprenant). Il s'agit aussi des activités effectivement réalisés, par opposition aux activités exigées par les principes pédagogiques, les théories ou la méthodologie de référence, les instructions officielles ou encore les concepteurs de matériels didactique utilisés : dans le domaine de la grammaire en classe de français langue étrangère, on a pu observer que, dans les pratiques de classe, les enseignants privilégiaient la méthode transmissive et déductive (ils

expliquaient eux-mêmes la règle de grammaire avant de donner des exercices d'application), alors que le principe de centration sur l'apprenant aurait demandé qu'ils mettent en œuvre les méthodes opposées, actives et inductives (en demandant aux apprenants de conceptualiser eux-mêmes).

5.3.4. Tâche

La notion de tâche provient de la recherche anglo-saxonne qui s'intéresse depuis longtemps aux apprentissages fondés sur les tâches (Nunan, 1989, Willis, 1996). Ces dernières années elle a été largement utilisée par la Cadre européen commun de référence pour les langues.

Pour Nunan, la tâche est un ensemble structuré d'activités devant faire sens pour l'apprenant ; il s'agit de se confronter à un support authentique, par des activités de compréhension, de production, d'interaction avec les pairs, la visée pragmatique étant privilégiée par rapport à la forme linguistique. Concevoir une tâche implique la prise en compte de six paramètres : les *objectifs*, le *support*, les *activités*, les *rôles* respectifs de l'enseignant et des apprenants, le *dispositif*. Willis ajoute un paramètre au cadre tracé par Nunan, celui du *résultat* de la tâche. Selon lui une tâche communicative consiste à échanger des significations pour parvenir à un résultat.

On peut également introduire une dimension de résolution de problème, dont les activités fondées sur l'échange d'informations entre apprenants constituent un bon exemple. La perspective actionnelle et la centration sur l'apprenant dont se réclame le cadre européen sont alors proches.

Une autre distinction pédagogiquement intéressante entre exercice activité et tâche a été proposée par Bouchard (1985) et renvoie d'une part au support, fabriqué dans le cas de l'exercice et authentique dans les autres cas, d'autre part aux interactions entre apprenants, présente dans le seul cas de la tâche. Dans tous les cas, la conception d'une tâche demande de croiser une analyse fine du support avec des objectifs ((en terme

d'appropriation) afin de susciter des activités langagières riches, tout en étant attentif au dispositif spatio-temporel et humain : présentiel ou auto-apprentissage, interaction entre pairs, mode d'évaluation, utilisation ou non du multimédia. Les productions verbales suscitées par les tâches constituent un objet d'étude pour certains chercheurs.

5.4. Expérimentation

5.4.1. Introduction

L'écriture est par définition un moyen d'expression, d'enregistrement des idées et de préservation des cultures et de l'histoire. Elle est également le moyen le plus efficace pour combattre l'oubli. Elle participe aussi à l'organisation de la pensée et à la construction des savoirs (J. Goody).

L'écriture est souvent une tâche difficile pour nos apprenants parce qu'elle nécessite non seulement la maitrise de certaines disciplines telle que la grammaire, la syntaxe ou même l'orthographe des mots et la richesse du lexique mais aussi la maîtrise d'autres compétences textuelles et paratextuelles voire même civiques. Cela nécessite donc un enseignement réfléchi de l'écriture surtout quand il s'agit d'une langue étrangère tel que le français en Algérie et plus précisément l'enseignement du français aux étudiants de l'université de Médéa, ce qui est notre cas.

L'écriture en français reste non maîtrisée par nos étudiants qui arrivent à l'université après avoir fait une dizaine d'années d'apprentissage du français. Elle constitue, pour eux un obstacle majeure qui a des répercussions négatives sur leur formation, sur leurs domaines de profession et même sur leurs vie sociales.

Or, apprendre à nos étudiants à mieux s'exprimer par écrit et en langue étrangère n'est pas une tâche facile. Cela nécessite à notre avis une pédagogie bien étudiée.

« *Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structure linguistiques convenables et une suite de phrases bien construite, mais à réaliser une série de procédures de résolutions de problèmes qu'il est parfois délicat de distinguer et de structurer » J.P.Cuq et Isabelle Gruca dans Cours de didactique du français langue étrangère et seconde (Grenoble 2005)*

Cela veut dire que écrire nécessite souvent un savoir faire. Autrement dit écrire nécessite souvent des stratégies d'écriture et des procédés permettant à surmonter certains obstacles : reformuler, supprimer, éviter d'écrire ceci ou cela, penser au lecteur (destinataire). Comment le message peut être compris ou interprété. Veut- on un message codé, connoté ou éviter toute connotation et toute subjectivité et opter pour une dénotation et une objectivité, etc. ce sont là des problèmes à résoudre qui sont liés au fait d'écrire et non seulement à la langue elle-même.

Selon Françoit Mangenot « *écrire en langue étrangère présente des difficultés spécifiques » classées par Wolff (1991 :p 110) en trois familles : difficultés linguistiques, tout d'abord, notamment sur le plan lexical ; difficultés ensuite à mettre efficacement en œuvre dans la L2 des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en L1 ; difficultés d'ordre socioculturel enfin, chaque langue ayant ses caractéristiques rhétorique propres, que l'apprenant ne connaît pas(…)* Wolff cité par Mangenot. F. dans contexte et conditions pour une réelle production d'écrit en ALAO (HAL, 2003)

Dans ce sens nous avons pensé à améliorer les écrits de nos apprenants par un ensemble d'activités scripturales qui doivent s'inscrire dans un seul projet.

Pour cela nous avons pensé à la conception et à la réalisation d'un journal en classe. Un journal qui serait publié sur le site du Laboratoire de la Didactique des Langue et des Textes (Université de Médéa). Nous avons pris cette décision

afin de donner du sens aux écrits des étudiants. Cela veut dire que les étudiants ne vont pas écrire pour l'enseignant, ni pour être évalués mais ils réalisent un projet concret destiné à un large public. C'est ce qui les a motivés davantage.

Les tâches vont être réparties sur quatre ou cinq groupes de la même classe. Et chaque groupe s'occupera d'une tâche bien définie : rédaction d'un reportage sur des régions de la wilaya de Médéa ou sur des régions algériennes réellement visitées, rédaction d'un article de sport, d'un article sur des évènements d'actualités, article sur leur vie estudiantine ou même des articles scientifiques**,** écrits personnels, poésie, etc.

Il nous semble que dans de telle pédagogie l'apprenant s'engage dans une perspective d'action : agir et réagir en classe et en dehors de la classe.

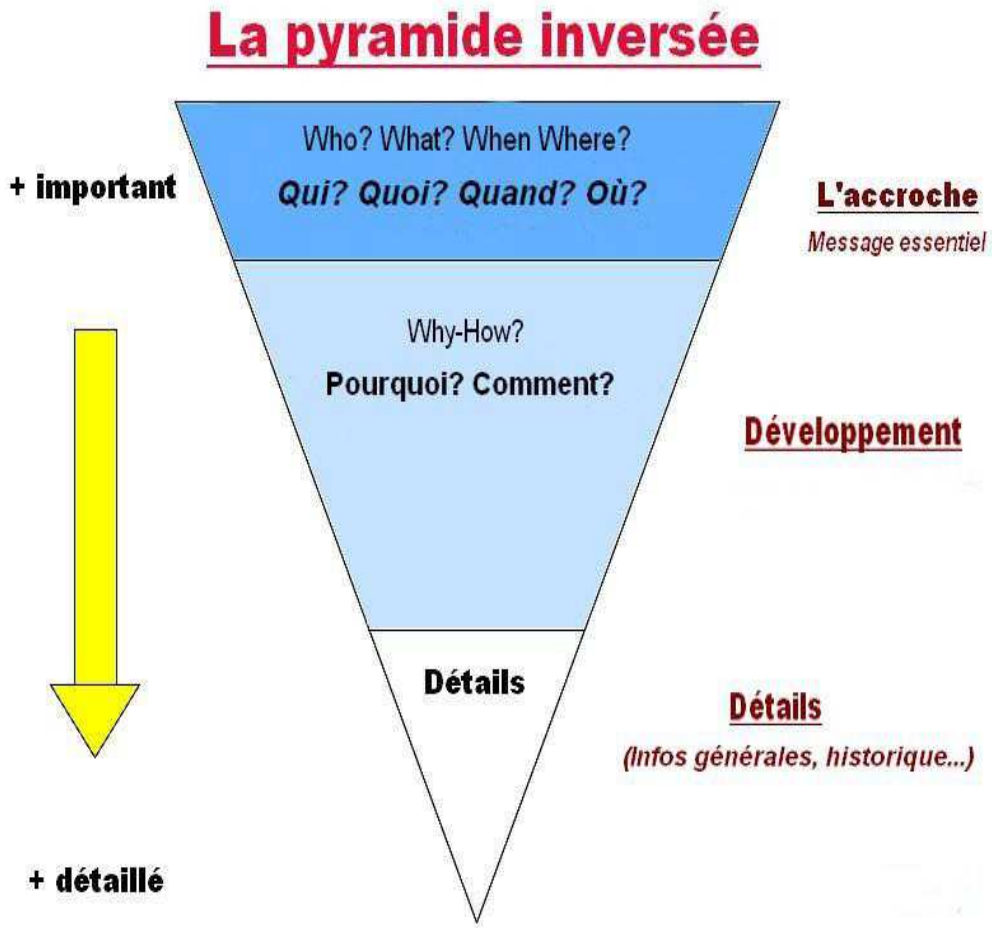
L'apprenant scripteur sait d'avance qu'il écrit pour être lu. Il aura donc une tâche permanente de lecture et de relecture, de correction et d'autocorrection. Il va donc penser et repenser ses écrits. Ce sont là des activités que nous enrichissons au fur et à mesure de l'élaboration du projet et en fonction des besoins de chaque groupe. L'enseignant ne fait qu'assister ses apprenants et les accompagner tout au long du projet.

5.4.2. L'écriture journalistique

Ecrire un article ne nécessite une langue recherchée mais une langue simple et claire. Car cela sert en premier lieu à informer un large public.

Pour cela un journaliste doit avoir toujours le souci d'être lu et compris le plus facilement et le plus rapidement possible.

Un article de journal doit respecter une certaine structure : un titre, un chapeau, un développent, des détails et une chute : c'est ce qui schématisé par Laurence Janin et Clemi Toulouse (décembre 2013) comme suit :



L'enseignant mais aussi la disponibilité d'un ensemble d'outils pédagogiques et des moyens relatifs à la nature du projet (interview, enregistrements, photos etc.)

5.4.3. Proposition du projet

Dans la première séance l'enseignant a proposé aux étudiants de penser à la réalisation d'un journal de classe. Il s'agit de mettre les étudiants dans des situations de journalistes afin de les motiver.

5.4.3.1. Première séance : Débat sur le projet (que doit contenir un journal ?)

Des articles politiques, des reportages, des faits divers, des articles de sport, des articles sur la littérature, des articles culturels et parfois scientifiques, des annonces et de la publicité.

Après un long débat avec les étudiants, l'enseignant s'est entendu avec eux sur le fait d'annuler toutes dimensions politiques et de commencer un travail en groupe sur des reportages sur des régions différentes de l'Algérie (travail collectif). Et si l'occasion se présente à l'un des étudiants d'assister à un match de foot, à une compétition sportive ou à n'importe quel évènement qu'il juge important (agression, accident de la route, inondation etc.), il essaye de le commenter ou de le relater dans un brouillon (travail individuel).

L'enseignant donne deux jours aux étudiants pour réfléchir et se documenter.

5.4.3.2. Deuxième séance : Conception et début de la réalisation du projet

Dans la deuxième séance les étudiants se mettent en groupes et chaque groupe doit élire un délégué (action sociale)

Etayage de l'enseignant (consignes) :

a-Choisissez une ville algérienne visitée réellement.

b-Choisissez le chemin qui mène à cette ville. Exemple : *en prenant la route nationale n°01 qui relie Blida à Médéa direction sud.*

c-décrivez ce chemin (tout ce qui se présente à la vue)

d- en se rapprochant de la ville, faites une description de celle-ci (vue générale)

A ce moment là les étudiants commencent à discuter entre eux assez longuement et le début de l'écriture ne s'est fait que tardivement.

Il est à noter que les outils disponibles étaient les dictionnaires. Certains groupes ont ramené avec eux des documents contenant certaines informations sur la ville dont il est question.

5.4.3.3. Troisième Séance : Que doit-on dire sur cette ville ?

Plan de rédactions : après un long débat toujours l'enseignant s'est entendu avec ses étudiants sur le plan suivant :

1-situation géographique.

2- l'agriculture.

3-commerce et économie.

4- activités sportives et culturelles.

5-patrimoine.

6- traditions : fêtes, vêtements, cuisine, etc.

7- tourisme.

8- institutions.

Il est à noter que la même démarche a été retenue pour la rédaction des récits, des écrits personnels et pour la traduction des poèmes et/ou article de presse.(thème et version)

Pour chaque titre les étudiants essayent de rédiger un ou deux paragraphes.

Rappelons que l'enseignant ne fait qu'intervenir s'il ya blocage. L'enseignant essaye de débloquer la situation et de relancer de nouveau les étudiants. Aucune intervention n'a été faite sur l'orthographe ou sur la

grammaire : l'intention était de rédiger le maximum d'idées sans s'intéresser aux erreurs.

Après plusieurs séances de (01heure 30), les étudiants arrivent à rédiger leurs premiers jets.

Puis on a consacré des séances pour la relecture du premier jet afin de relever toutes les erreurs et d'y réfléchir.

Ensuite, nous avons pensé à la mobilisation d'autres enseignants dans ce projet : un enseignant de grammaire, un enseignant de l'oral, et faire des séances de travail avec un enseignant du journalisme. L'idée ici est d'arrêter de faire de la grammaire et de l'oral sans les inscrire dans un projet d'écriture. Ces enseignants devraient donc préparer des leçons de grammaire et des séances de l'oral en fonction des besoins des étudiants dans leur projet d'écriture. Il nous semble, donc, important que les enseignants travaillent en collaboration et non pas individuellement. Il est à noter, ici, qu'auparavant, il n'y avait aucune relation entre les matières consacrées pour la première année licence de français. C'est-à-dire chaque matière a un programme à part entière.

5.5. Travailler en collaboration

Après avoir expliqué l'idée de projet aux enseignants, nos collègues étaient d'accord et ils n'ont épargné aucun effort afin de nous aider à réaliser ce projet.

5.5.1. L'enseignant de grammaire

Nos collègues ont consacré plusieurs séances à des activités portant sur la ponctuation, la construction de la phrase, la clarté et la netteté, sur les accords des participes, sur les reprises lexicales et les reprises grammaticales (pronoms et adjectifs).

Il est à noter que toutes les séances doivent être appliquées sur des passages erronés relevés des écrits des étudiants lors du premier jet.

5.5.2. L'enseignant de l'écrit

L'enseignant de l'écrit qui gère la conception et la réalisation de ce projet doit consacrer des séances à la rédaction du journal (écriture par groupe, écriture individuelle, réécriture, lecture relecture, correction, autocorrection et finalisation).

« Le travail de groupe multiplie les occasions de découvertes et par conséquent engendre la créativité et ouvre les portes du savoir. Le maître joue sur la taille des groupes : la réduire permet de gagner en efficacité et de mieux cibler les besoins individuels. La pratique de travaux de groupes permet au maître de varier sa posture pédagogique en devenant médiateur ». MATTOSSI Françoise, le travail de groupe in www.schola-europaea.eu/ELC/popups/09.pdf *(consulté en juin 2016)*

L'enseignant de l'écrit doit également aider les apprenants à reformuler et à s'exprimer autrement quand il s'agit de certains passages confus ou mal dits. Une autre tache est confié à l'enseignant de l'écrit est celle d'aider les apprenants à écrire en intervenant à chaque fois qu'il y ait un blocage. Il doit aussi participer à la traduction de certains écrits à l'aide d'un spécialiste.

5.5.3. L'enseignant de traduction.

En tant qu'enseignant, nous avons remarqué qu'à chaque séance de productions d'écrits ou d'entrainement à l'écrit, nos étudiants nous demandent toujours : « monsieur/madame, comment dit-on ceci ou cela en français » c'est-à-dire ils nous donnent des phrases et parfois des mots en langue maternelle et veulent avoir leurs équivalences en français. C'est ce qui nous a poussés à réfléchir à des activités de traduction à l'aide d'un enseignant spécialiste bien sûr.

Comme nous l'avons indiqué dans la liste des thèmes proposés pour l'élaboration du journal, il nous semble que certaines activités de traduction (thème et version) s'avèrent intéressantes dans la mesure où elles aident les

étudiants à traduire leurs idées de la langue maternelle à la langue française et vice versa.

Il nous semble également que multiplier les activités de traduction est important parce que cela permet à l'apprenant une certaine facilité de passer d'une langue à une autre et d'éviter certains blocages en écrivant parce qu'en écrivant, à un certains niveaux, notamment débutants ou intermédiaires, les idées viennent à la tête en langue maternelle d'où la nécessité de les traduire et de les écrire en langue étrangère.

A notre sens, il nous semble très évident que nos étudiants sont plus compétents en langue maternelle et en arabe de l'école qu'en français, c'est pour cela en construisant leurs idées en langue maternelle ou en langue de l'école, nos étudiants se trouvent contraints à trouver des équivalents en langue française à leurs mots, leurs phrases et leurs idées et par conséquent ils se bloquent.

La traduction est une activité que nous trouvons très importante dans la mesure où elle va mettre en lumière les différences entre les structures des phrases des deux langues. C'est une activité qui va également aider les apprenants à éviter toute les formes d'interférence.

Il nous semble donc qu'un retour vers la méthodologie traditionnelle (grammaire-traduction) est très important mais d'une manière adaptable aux besoins actuels de nos étudiants. Un retour vers la traduction mais comme partie d'un éclectisme que nous préférons dans une démarche de projet.

Ce sont, donc, les raisons pour lesquelles nous avons invité l'un de nos collègues enseignant et traducteur afin de nous aider à traduire certains écrits des étudiants et certains écrits d'auteurs (poèmes). L'objectif ici n'est pas seulement l'interprétation des idées mais aussi d'enrichir le lexique de nos étudiants. Un lexique qui peut être également enrichi par l'enseignant de l'oral.

5.5.4. L'enseignant de l'oral

Ce dernier a deux tâches principales : la première est d'aider les apprenants à réaliser des interviews en préparant les questions en classe par écrit ensuite il les entraîne à oraliser ces interviews. La seconde est de les aider à réaliser des reportages oraux. L'intérêt, ici, est aussi d'enrichir le lexique des étudiants dans des situations réelles et de travailler et réfléchir sur les structures de la langue (phrases, paragraphes, syntaxe, etc).

Dans cette perspective du passage de l'oral au scriptural, Michel Dabène (1991), affirme ce qui suit :

« Il ne s'agit évidemment pas de la transcription graphique des paroles dites mais de la véritable traduction qu'exige, par exemple, la relation écrite des discours oraux.

L'école privilégie la relation d'évènements, le plus souvent fictifs. Cette pratique narrative ne met pas forcément en valeur les différences entre l'oral et l'écrit. Par contre, la pratique du discours oral relaté par écrit dans une situation de communication qui fait intervenir une « voix relatante », ainsi qu'un travail sur les verbes introducteurs du discours rapporté où apparaît l'interprétation de la voix relatante dans le domaine de la situation initiale et de l'interprétation des valeurs illocutoires des énoncés rapportés nous paraît mieux à même de sensibiliser l'apprenant-scripteur aux exigences de l'ordre du scriptural ainsi qu'au travail propre au scripteur. »

5.5.5. L'enseignant de journalisme

Il nous semble, ici, que le recourt à un spécialiste est obligatoire dans la mesure où il va nous aider à organiser nos articles à mieux choisir les titres et à la disposition des pages.

Il demeure entendu que toutes activités ont été choisies en fonction des erreurs relevées.

Encore une fois les reportages sont remis aux étudiants (erreurs signalées) afin de relire et de corriger encore une fois. Cette fois-ci la correction se fait à l'aide de l'enseignant.

Durant cette période certains étudiants ont pu rédiger individuellement des articles sur des matchs auxquels ils ont assisté réellement. Un autre étudiant a rédigé un article sur une agression d'une fille au sein de l'université.

On réfléchie actuellement sur la présentation d'un écrivain et sur la rédaction de certaines annonces.

Après la correction deux étudiants, qui sont déjà désignés, seront chargés de la saisie et de la mise en page de tous les articles.

5.6. Exemples d'activités faites en classe :

5.6.1. Exemple 01 : lire, comprendre et analyser un article de presse :

- Observer les textes ci-dessous. (formes, caractères)
- Qu'est-ce que vous remarquez
- Observer les titres : quels sont les types de phrase utilisés
- Lisez les textes.
- Soulignez les mots et/ou expressions que vous n'avez pas compris ;
- Les titres résument-t-ils bien les évènements.

  Remplissez le tableau suivant :

Temps	Qui ?	Quoi ?	Quand ?	Où ?
Passé				
Présent				
Futur				

4 morts et 3 blessés dans deux accidents de la route à Blida

Quatre personnes sont décédées et trois autres ont été blessées dans deux accidents distincts de la circulation survenus dans la nuit de dimanche à lundi, sur le réseau routier de Blida, selon les services de la Protection civile de la wilaya. Selon le chargé de la communication auprès de ce corps constitué, Yacine Chaâbane, le premier accident est survenu vers 22h dimanche, sur l'axe de la RN42 reliant Chiffa et Mouzaïa, lorsqu'un véhicule touristique a dérapé et est allé percuter un arbre en bord de route, causant la mort de trois personnes dont deux sur place et la troisième à l'hôpital, au moment ou une quatrième victime a été atteinte de nombreuses blessures.
Le deuxième accident est survenu vers 6h30 de la matinée d'hier au lieudit pont de Sidi Brahim dans l'axe de la RN1, reliant Chiffa et Médéa, où une collision entre deux véhicules touristiques a causé la mort d'un jeune de 22 ans, qui a rendu l'âme au CHU Frantz Fanon, au moment où deux autres personnes ont été atteintes de blessures légères.

ON VOUS LE DIT

Décès d'un 10e hadji algérien à La Mecque

Un hadji algérien est mort dimanche soir à son hôtel à La Mecque, selon le responsable de la mission algérienne du hadj et de la omra. Originaire de Souk Ahras, le défunt Moustafa Loudjani (75 ans) est décédé de mort naturelle, a précisé Messaoud Bouledjouidja, ajoutant que cette personne *«a dû être épuisée après avoir effectué les rituels du hadj à Arafat»*. La mission algérienne du hadj déplore depuis le début de la saison du hadj dix décès, dont quatre femmes, la plupart d'entre eux morts suite à une asthénie.

ALGÉRIE-UE

Cinq villes accueilleront le 17e Festival culturel européen

Le 17e Festival culturel européen, prévu du 9 au 21 mai prochain, se tiendra dans cinq villes algériennes où le folklore, la musique, le théâtre et le cinéma européens seront fortement présents, ont indiqué hier les organisateurs.
Quinze pays réunis sous la bannière de la délégation européenne prendront part, durant deux semaines, à cette manifestation annuelle prévue à Alger, Annaba, Béjaïa, Oran et Tizi Ouzou, selon le programme présenté à la presse par le chef de la délégation européenne en Algérie, Marek Skolil.
Sous le thème «Les couleurs de l'Europe», le festival s'ouvrira avec un spectacle dans le genre blues touareg par l'artiste nigérien Bombino. Des lectures «à haute voix» d'extraits des œuvres d'auteurs algériens et européens ouvriront les différents programmes qui comportent également des fusions de différents styles de musique.
Les musiques folkloriques européennes, très présentes depuis les premières éditions du festival, seront représentées à travers des concerts animés par des artistes de Pologne, de Hongrie, du Portugal et des Pays-Bas. Des pays comme la Roumanie, la France, l'Espagne et la Croatie ont choisi de programmer de la musique classique, alors que l'Autriche, la Belgique, la République tchèque et l'Italie ont privilégié des genres plus modernes comme le jazz, le hip-hop ou la musique du monde.
Dans le volet théâtre, récemment introduit dans la programmation du festival, la Finlande propose *Quand l'ombre passe* (sur les traces de Mohammed Dib), une pièce destinée au jeune public.
Le cinéma sera également présent à travers des films d'animation qui seront projetés à Alger par l'Allemagne, la Roumanie et la France notamment.
Le Festival culturel européen est depuis l'an 2000 un rendez-vous culturel très attendu en Algérie, où il draine un public nombreux et diversifié. Pour la sixième année consécutive, il se tiendra simultanément dans plusieurs villes d'Algérie, en plus de la capitale. ***APS***

Même activité et même démarche avec un autre article.

Nos mémorables bêtises d'enfants



Photos : DR

Se badigeonner les cheveux au henné, peinturlurer le canapé avec des feutres indélébiles, provoquer une inondation, fuguer de la maison... Les souvenirs de nos bêtises d'enfants remontent à la surface à chaque réunion de famille. Cascades de fous- rires à l'évocation de nos actes diaboliques. Les petits démons que nous étions hier se sont transformés en adultes sages aujourd'hui. Mais qu'il est bon de se remémorer nos sottises de bambins !

Par Soraya Naili

Abdelhakim, 45 ans

«J'avais quatre ans. J'observais avec attention ma mère lorsqu'elle teignait sa longue chevelure avec du henné. Un jour, elle était tellement occupée qu'elle a laissé le reste de cette mixture dans le bol. J'avais des étincelles dans les yeux. L'occasion que j'attendais depuis longtemps se présentait enfin à moi ! Avec mes petites menottes, j'ai appliqué le henné sur mes cheveux. Je frottais mon cuir chevelu, les doigts oints de cette pâte comme j'ai vu ma mère le faire. Mes mains avait une couleur rouge-orangée. En me découvrant, une demi-heure plus tard dans cette posture, ma mère a failli tomber à la renverse. Elle m'a mis illico presto sous la douche et s'est mise à me frotter énergiquement la tête en me grondant. Puis soudain, elle a été prise d'un irrépressible fou rire.

Maman venait de découvrir ma nouvelle frimousse flanquée de mes cheveux couleur Poil de Carotte. Une bêtise qu'on se remémore souvent en riant aux larmes, quarante ans après.»

Maha, 30 ans

«A 5 ans, j'ai fait une fugue. Ma mère venait d'avoir un deuxième bébé. Ma petite sœur accaparait l'attention de toute ma famille. Il n'y en avait que pour elle. Je boudais dans mon coin mais personne ne semblait se soucier de moi. J'ai alors rassemblé quelques affaires dans mon petit sac à dos et suis sortie. J'ai longtemps marché sans savoir où aller. En fait, dans ma tête, je me disais que je trouverai bien une famille qui m'adopterait. Un nouveau papa et une nouvelle maman dont je serais l'enfant unique. L'alerte de ma disparition a vite été donnée. Tout le quartier s'est mobilisé pour se lancer à ma recherche. Je m'étais assise sur le banc d'un square pour me reposer. Un vieux monsieur remarquant que j'étais seule m'a demandé où étaient mes parents. J'ai dû prendre conscience à cet instant de la bêtise que je venais de commettre. Il m'a pris par la main et conduite au commissariat. Peu de temps après, mon père est arrivé. Il était vraiment paniqué. Je pensais que j'allais recevoir une bonne fessée. Pas du tout. Mes parents ont été très gentils avec moi. Je crois que cette mésaventure leur a ouvert les yeux. J'étais jalouse de ma petite sœur. Je me souviens qu'ils ont fait plus attention à moi par la suite. Quand je repense à cette fugue, je me dis que j'ai eu beaucoup de chance de ne pas être tombée sur un prédateur.»

Ma mère a failli s'arracher les cheveux le jour où j'ai coupé les tifs de ma petite sœur. La pauvre était méconnaissable. Elle était tondue comme un mouton.

Réda, 26 ans

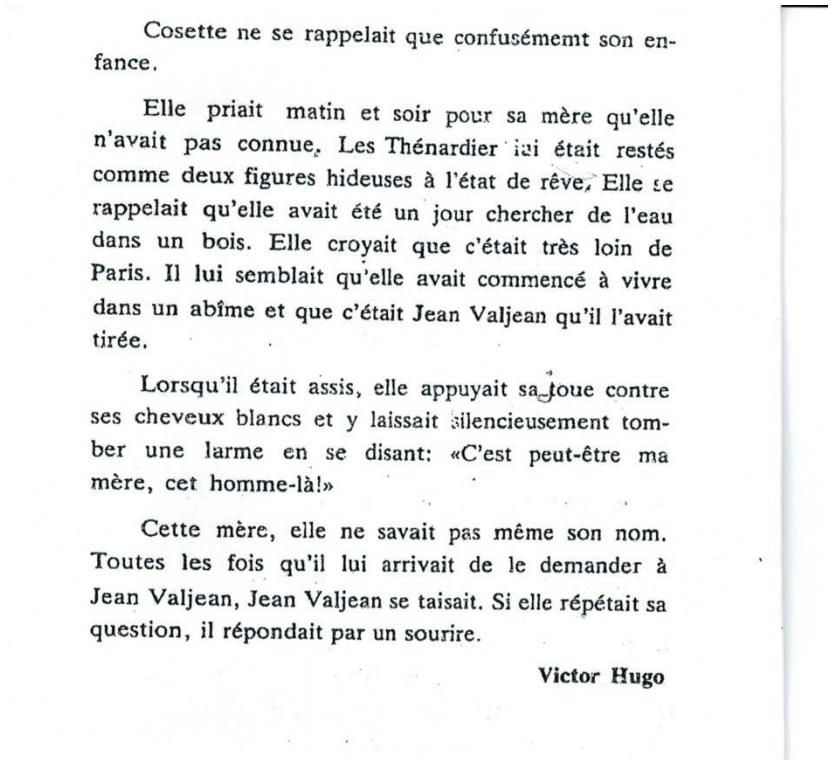
«Quand j'étais petit, je cumulais les bêtises. Certaines étaient drôles, d'autres provoquaient la colère de mes parents. Je vous les livre pêle-mêle. Mes parents recevaient des invités un jour. Ma mère avait préparé du thé à la menthe. Dès qu'elle a eu le dos tourné, j'ai versé du sel dans la théière. Je voulais voir la réaction des invités. Ils ont bien sûr fait la grimace en sirotant la boisson et maman a vite fait de découvrir d'où cela venait. J'ai eu droit à une bonne fessée. Une autre fois, j'ai voulu prendre un bain. J'ai ouvert le robinet et suis parti jouer dans ma chambre. L'eau a débordé et nous avons eu une inondation.

Grosse punition encore pour moi. J'avais aussi la fâcheuse manie de dessiner au feutre sur les murs et le canapé. Les punitions me calmaient une semaine, puis je revenais à la charge. Ma mère a failli s'arracher les cheveux le jour où j'ai coupé les tifs de ma petite sœur. La pauvre était méconnaissable. Elle était tondue comme un mouton ! Une autre fois, j'ai fait pire : j'ai mis la main sur l'album photos de notre famille. Atelier dessin et découpage en vue ! J'ai massacré toutes les photos. Mes parents étaient furieux. Ce jour-là, j'ai reçu une bonne correction dont je me souviendrai toute ma vie.»

Des sottises de bambins, qui n'en a pas fait un jour ? Ces épisodes sont, en quelque sorte, le piment de notre enfance. Entre fous rires des grands ou volées bien méritées, ces séquences marquent nos souvenirs d'une trace indélébile.

Des bêtises qui aident à mieux grandir et à apprendre à discerner le bien du mal. ■





Chapitre V : Quelles activités d'écriture faudrait-il proposer ? Proposions didactiques

5.6.2. Exemple 02 : Activités de traduction (travail en groupe)

Texte A : Cosette de Victor HUGO

Cosette ne se rappelait que confusémemt son enfance.

Elle priait matin et soir pour sa mère qu'elle n'avait pas connue. Les Thénardier lui était restés comme deux figures hideuses à l'état de rêve. Elle se rappelait qu'elle avait été un jour chercher de l'eau dans un bois. Elle croyait que c'était très loin de Paris. Il lui semblait qu'elle avait commencé à vivre dans un abîme et que c'était Jean Valjean qu'il l'avait tirée.

Lorsqu'il était assis, elle appuyait sa joue contre ses cheveux blancs et y laissait silencieusement tomber une larme en se disant: «C'est peut-être ma mère, cet homme-là!»

Cette mère, elle ne savait pas même son nom. Toutes les fois qu'il lui arrivait de le demander à Jean Valjean, Jean Valjean se taisait. Si elle répétait sa question, il répondait par un sourire.

Victor Hugo

Traductions obtenues :

Traduction 01

كوزات ت ذ ر سوى في طفولتها صباحا ومساء لأجل أمه التي لم تعرفها يوما. التينارد ولي بقوا ك ائل ين بارزتين لدرجة خيالية تذك ت ي م كانت تبحث فيه عن ا ماء في ا غابة ف اعتقدت أن الم بعيدا جدا عن اريس تبدو له أنها بد ت العيش ا حج م وأن ج ن في ان مث ها.

ع دم جلس وض ت خدها عل شعره الأبيض وترك دمعتها بطمت قائلا : ربما أمي هذ الش ص ! ". تلك الأ لم عرف حتى ا مها في ع ة المر ث سأل جون فيجان عن وهو يواصل صمت إذا أع دت ؤاله يج ب متسامة

Imene KORBANE, Amina BAGHDAD, Amina BOUAZIZ

190

Traduction 02

[illegible]

[illegible]

Kadhim SEGDI et Sofiane GHRIBI. Groupe 10

Traduction 03

[illegible]

Asma BOUCHNAFA, Messaouda TRACHI et Yousra BOUSTA

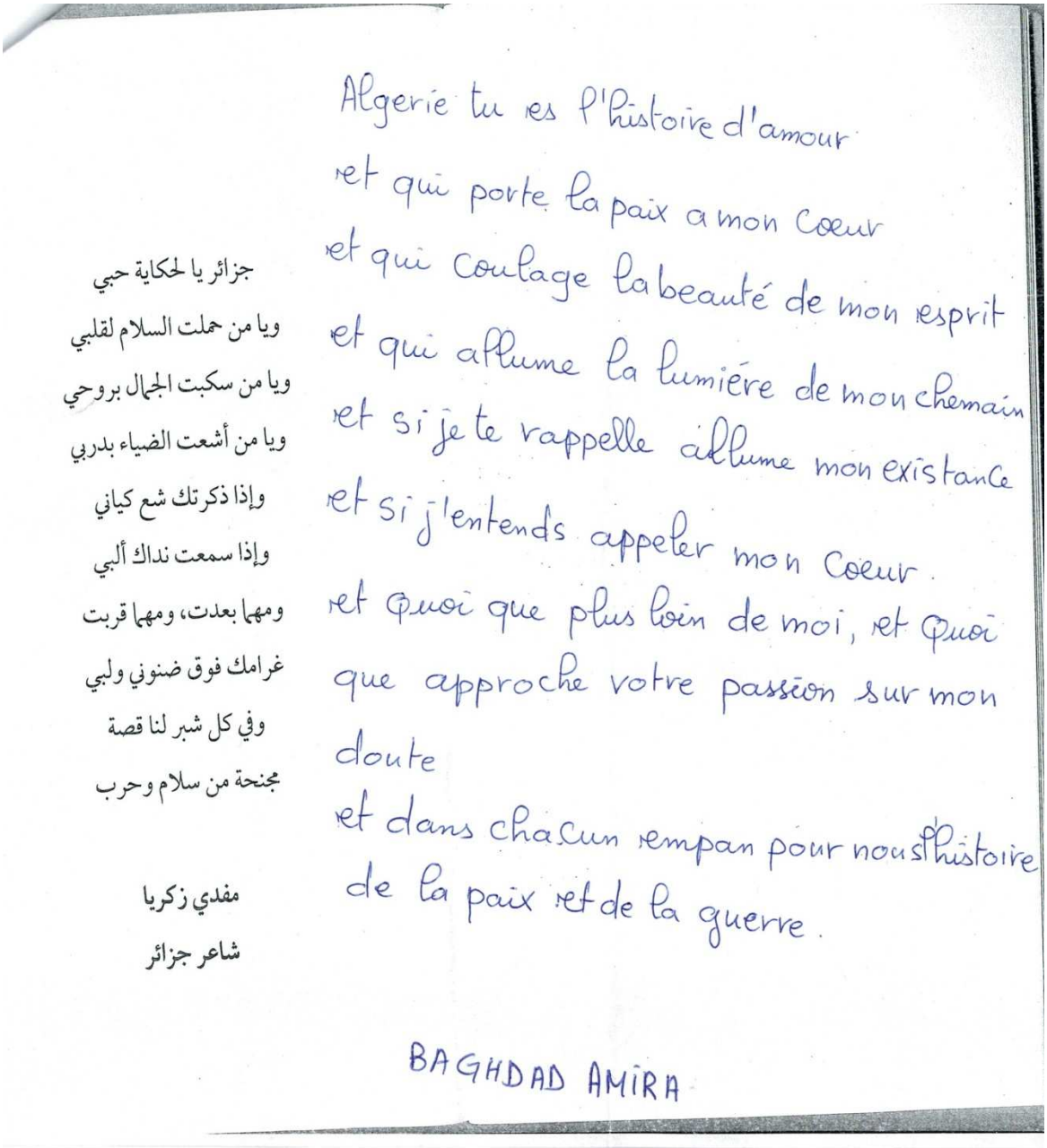
En rouge, ce sont les passages erronés

Texte B : un poème de MOUFDI Zakaria

[illegible]

Traductions obtenues

Traduction 01 :



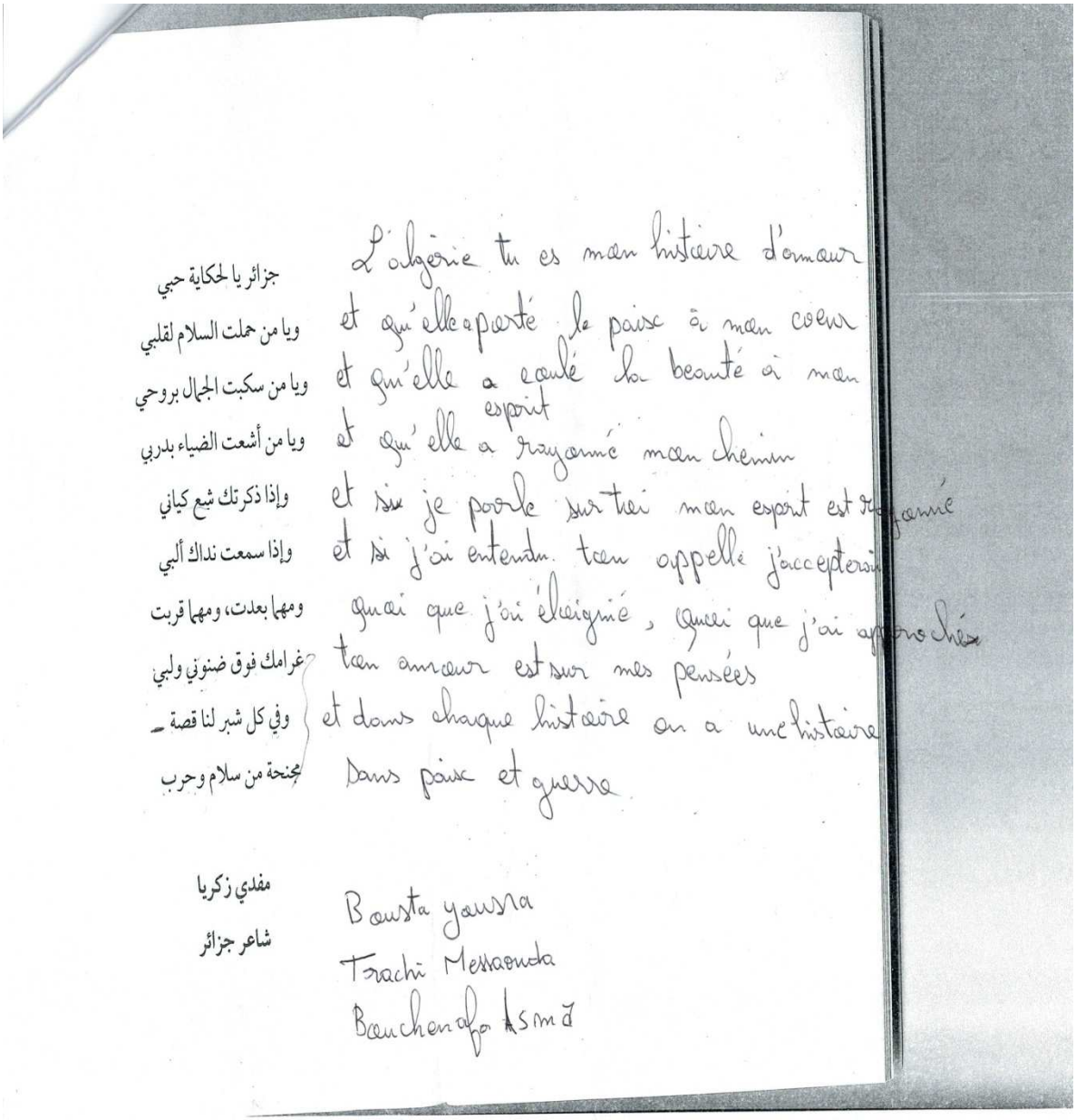
جزائر يا لحكاية حبي
ويا من حملت السلام لقلبي
ويا من سكبت الجمال بروحي
ويا من أشعت الضياء بدربي
وإذا ذكرتك شع كياني
وإذا سمعت نداك ألبي
ومهما بعدت، ومهما قربت
غرامك فوق ضنوني ولبي
وفي كل شبر لنا قصة
مجنحة من سلام وحرب

مفدي زكريا
شاعر جزائر

Algerie tu es l'histoire d'amour
et qui porte la paix a mon Coeur
et qui coulage la beauté de mon esprit
et qui allume la lumière de mon chemain
et si je te rappelle allume mon existance
et si j'entends appeler mon Coeur
et quoi que plus loin de moi, et quoi
que approche votre passion sur mon
doute
et dans chacun rempan pour nous l'histoire
de la paix et de la guerre.

BAGHDAD AMIRA

Traduction 02



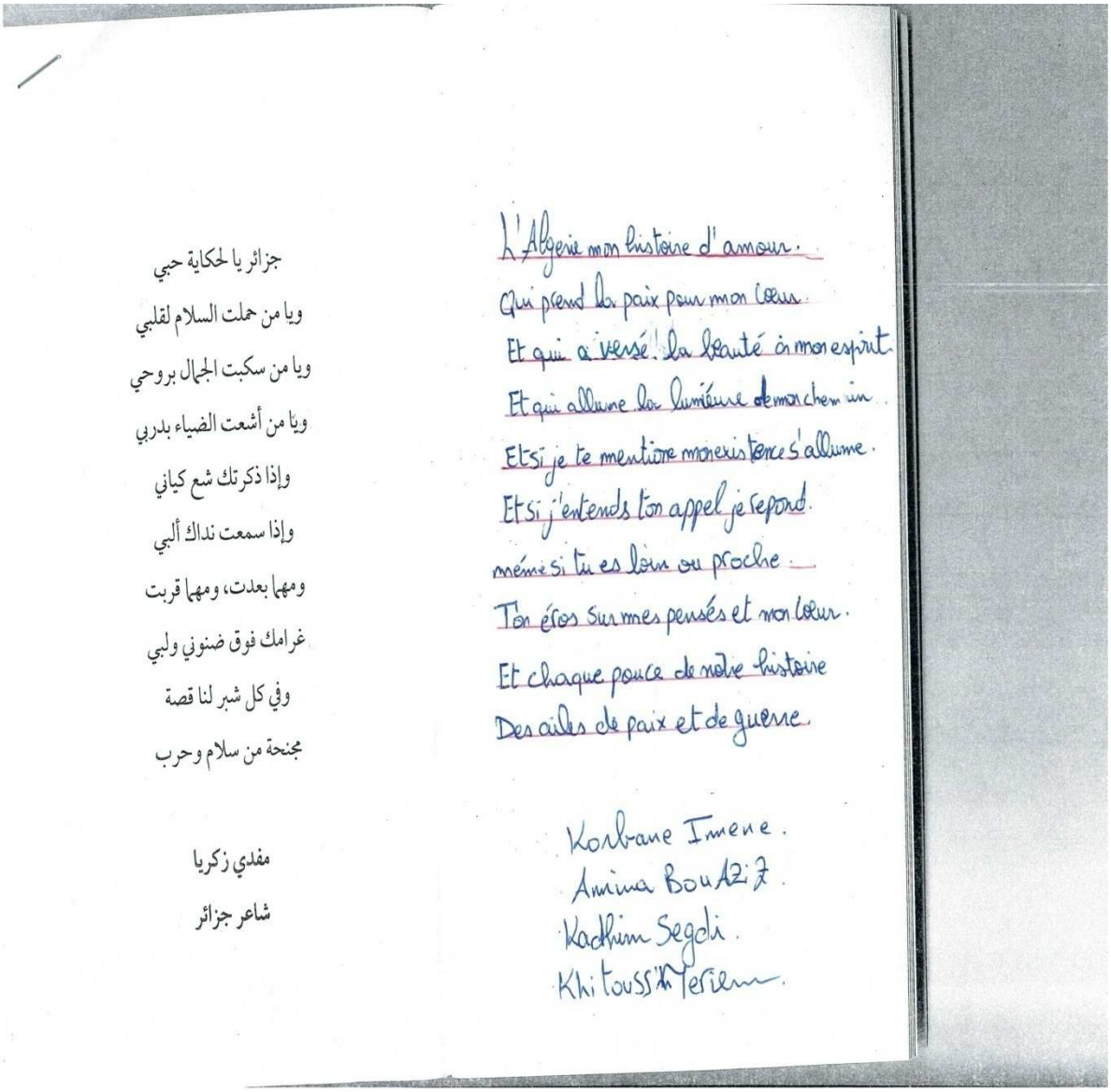
جزائر يا لحكاية حبي
ويا من حملت السلام لقلبي
ويا من سكبت الجمال بروحي
ويا من أشعت الضياء بدربي
وإذا ذكرتك شع كياني
وإذا سمعت نداك ألبي
ومهما بعدت، ومهما قربت
غرامك فوق ضنوني ولبي
وفي كل شبر لنا قصة
محنحة من سلام وحرب

مفدي زكريا
شاعر جزائر

L'algérie tu es mon histoire d'amour
et qu'elle a porté la paix à mon coeur
et qu'elle a coulé la beauté à mon esprit
et qu'elle a rayonné mon chemin
et si je parle sur toi mon esprit est rayonné
et si j'ai entendu ton appelle j'accepterai
quoi que j'ai éloigné, quoi que j'ai approché
ton amour est sur mes pensées
et dans chaque histoire on a une histoire
dans paix et guerre

Bousta yasmina
Trachi Messaouda
Bouchenafa Asma

Traduction 03



جزائر يا لحكاية حبي
ويا من حملت السلام لقلبي
ويا من سكبت الجمال بروحي
ويا من أشعت الضياء بدربي
وإذا ذكرتك شع كياني
وإذا سمعت نداك ألبي
ومهما بعدت، ومهما قربت
غرامك فوق ضنوني ولبي
وفي كل شبر لنا قصة
مجنحة من سلام وحرب

مفدي زكريا
شاعر جزائر

L'Algérie mon histoire d'amour.
Qui prend la paix pour mon cœur.
Et qui a versé la beauté à mon esprit.
Et qui allume la lumière de mon chemin.
Et si je te mentionne mon existence s'allume.
Et si j'entends ton appel je reponds.
même si tu es loin ou proche.
Ton éros sur mes pensées et mon cœur.
Et chaque pouce de notre histoire
Des ailes de paix et de guerre.

Korbane Imene.
Amina Bouaziz.
Kachkim Segdi.
Khitoussi Meriem.

Après avoir montré ces travaux à l'enseignant de traduction, ce dernier a organisé trois séances de 01h 30 avec nos étudiants, auteurs de ces traductions en intervenant sur les points suivants :

- La traduction et la communication entre les populations
- La traduction et les civilisations (exemple la civilisation chinoise)
- Les différents rôles de la traduction
- La traduction et les sciences (mathématiques, physique, médecine, etc.).
- La traduction et le schéma de communication de Jakobson
- La traduction littéraire :
    a- D'un texte en prose.
    b- D'un poème
- Les étapes de la traduction :
    a- Lire et relire plusieurs fois (1,2,3, 4 fois)
    b- Comprendre le texte.
    c- Traduire le texte par unité de traduction (UT)
    d- Respecter le code linguistique de chaque langue parce que chaque langue a son génie, ses caractéristiques et son intelligence.
    e- Chaque langue est véhiculaire d'une culture, d'une et d'une histoire que le traducteur doit connaître.
    f- Liberté et objectivité (fidélité) du traducteur.

En ce qui concerne la poésie, l'enseignant traducteur a montré aux étudiants que la traduction d'un poème est une tâche très difficile. Et que chacun de nous a sa propre perception du poème. Cela dépend de notre vécu, de notre enfance et/ou adolescence.

L'enseignant a montré également aux étudiants que la traduction d'un poème est, parfois, meilleure que le texte original.

Comparaison des traductions obtenues avec celle de VERA KITOVA, Lumières d'Algérie, 2015 :

Poème de MUFDI Zakaria traduit par VERA KITOVA :

Algérie, ô toi idylle de mon âme

Toi qui as apporté le salut à mon cœur

Toi qui as inondé mon âme d'harmonie

Et rempli ma route de lumière

Mon être s'illumine lorsque je t'évoque

Et dès que j'entends ta voix, je réponds

A ton appel, proche ou éloigné

Ton amour vit en moi plus fort

Que je puisse concevoir !

Chaque coin pour nous n'est-il pas un souvenir

Qui plane sur nos instants de bonheur

Ou sur les jours de guerre

Corrections et commentaires sur les traductions du poème de MUFDI Zakaria

Texte original	Traduction des étudiants	Traduction de l'auteur	Commentaires et remarques de l'enseignant de traduction
□□□□□	L'Algérie	Algérie	Utilisation fausse de l'article indéfini « L »
		ô	interjection
□□□ □□□□□	Histoire de mon amour	Idylle de mon âme	Explication des différences entre « idylle de l'âme et « amour » : l'expression « idylle de l'âme » est plus expressive et plus

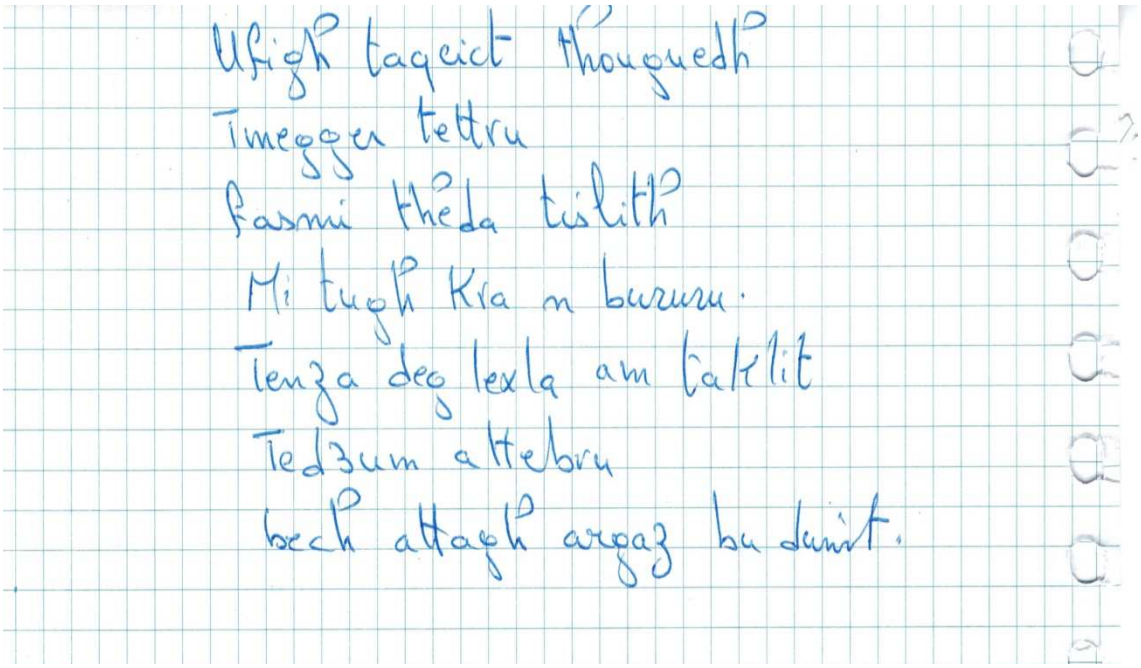
			poétique que l'expression « histoire d'amour »
□□□□ □□□□	Porter la paix	Apporter le salut	Explication des termes : • Porter • Apporter • Paix • Salut
□□□□	Verser	Inonder	Différences entre : • Verser • Inonder « inonder » est plus expressif
□□□□□	Beauté	Harmonie	Différence entre « beauté » et « harmonie » (les sèmes communs)
□□□□	Esprit	âme	Différences entre • Esprit • Ame
□□□□	Chemin	Route	Différence entre : • Chemin • Route • Sentier
□□□□	• Allumer • Rayonner	Illuminer	Différence entre : • Allumer • Illuminer • Rayonner • Eclairer
□□□□□	Mentionner	Evoquer	Différence entre : • mentionner • évoquer
□□□	• si • quand	Dès que	« dès que » exprime l'idée de la rapidité, de la vitesse.
□□□□	Accepter	Répondre	Différence entre : • accepter • répondre influences des nouvelles technologies : « accepter » ou

			« refuser » un appel alors que le terme adéquat est répondre à un appel
□□□	Sur mes pensées	Plus fort que je puisse concevoir	□□□ = « **Plus fort** » et non pas « **sur** »
□□□□	Passion	Amour	Ici « passion » est aussi correcte.
□□□	• Empan • pouce	coin	Différence entre : • empan • pouce • coin

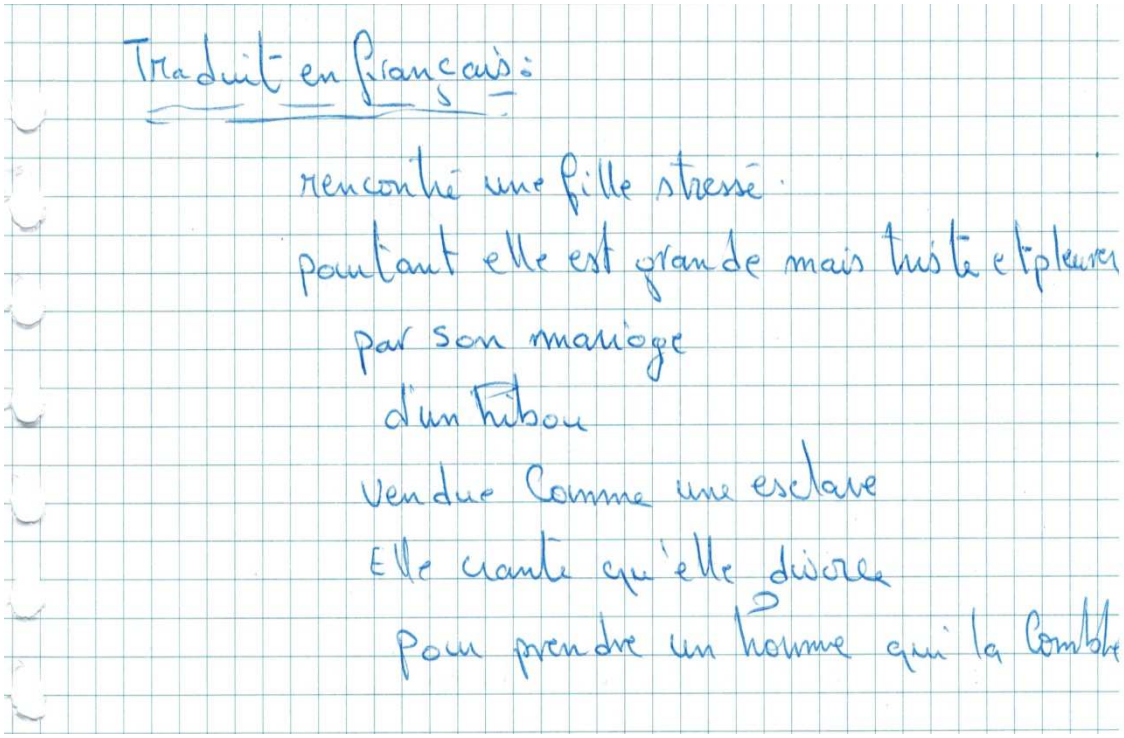
Nous avons donc relevé 31 expressions dans un poème très court. Ces termes ont été étudiés et analysé selon leurs contextes.

5.6.3. Exemple 03 :Traduction de deux poèmes choisis par les étudiants :

Poème 01(en langue berbère) : langue maternelle de certains étudiants):



Traduit comme suit


Traduit en français :

rencontré une fille stressé
pourtant elle est grande mais triste et pleure
par son mariage
d'un hibou
vendue comme une esclave
Elle crante qu'elle divorce
pour prendre un homme qui la comble

Correction :

J'ai trouvé une fille qui avait peur

Même si grande (jeune), elle pleure

En se rappelant le jour de son mariage

Parce qu'elle a épousé un hibou

Seule, triste et abandonnée

Mais elle insiste pour divorcer

Afin de se marier avec un véritable homme.

Poème 02

هجرت بعض أحبتي لأنني

رأيت قلوبهم تهوى فراقي

نعم اشتاق ولكني وضعت

كرامتي فوق اشتياقي

ارغب في وصلهم دوما ولكن

طريق الذل لا تهواه ساقي.

Traduit comme suit :

Groupe 01 :

J'ai quité mes proché volontairement, parce que

J'ai vu ces cœurs aimés separation, oui ils me menques

Mais j'ai mit ma dinieté avant mon manque je voudrais

Toujours les contactés Mais la vois d'emilation ne me plait pas

Groupe 02 :

J'ai quitte mes amoureux forcément car

J'ai vu que leur préferent ma séparation

Oui, je manque mais j'ai mis

Ma dignité sur mon manque

Je veut les rencontres toujour mais

Le chemin de l'humiliation ne le désire pas mon pied

Groupe 03 :

J'ai quité quelque mes amies plus fort

Que moi, car j'ai vu leur cœurs

Adorent mon séparation, c'est vrai qui'ils

Me manque mais, je pose ma dignité mieux

Que mon absence, je veux toujours contacter avec

Eux mais, mon pied n'aime jamais la rue

De ravalement.

Groupe 04 :

Je quite mes amis puisque

J'ai vue ses cœurs aime me séparer

Oui. il me manque mais j'ai mettais

Ma dignité avant tout

Je veus les contacté toujours mais

Mes pieds ne veuls pas marcher sur la

Route de la honte.

Comment nous avons procédé pour améliorer ces traductions ?

Dans cette séance de traduction nous avant invité, encore une fois l'enseignant traducteur afin qu'il aide les étudiants à mieux traduire ce poème.

En effet nous avons procédé, en sa présence, comme suit :

2- Recopier les quatre traductions sur le tableau.
3- Souligner toutes les erreurs.
4- Discuter et corriger

Ce n'était pas très difficile de corriger les erreurs de conjugaison, de grammaire ou d'orthographe mais un long débat a eu lieu autour des équivalences de certains termes tels que le terme « أحبتي « ahibati ».

Est-ce que c'est : « amis », « bien aimés » ou « proches » enfin nous avons opté pour « proche » et le terme : « اشتياقي » (ichtiaqi) ;

Est-ce que c'est : « manque », « nostalgie » ou « envie »

Enfin nous avons opté pour le terme « envie »

Et le poème devient comme suit :

J'ai quitté volontairement certains de mes proches
Parce que j'ai senti qu'ils souhaitaient mon départ.
Certes, ils me manquent mais j'ai mis
Ma dignité au dessus de mon envie.
J'ai toujours envie de les revoir mais
Je n'emprunterai jamais le chemin de l'humiliation.

5.6.4. Exemple 04 : Un accident (travail individuel)

Un grave accident de la circulation a eu lieu ce samedi à la wilaya de Médéa, sur le boulevard de M'sallah.

L'accident s'est produit vers 10h du matin, quand un bus à bord de laquelle se trouvaient 04 personnes, s'est subitement renversée entrainant la mort d'une passagère sont dans le coma et la quatrième choquée de l'accident

D'après l'anquette, le conducteur à perdu l'équilibre de son bus, là ou il a perdu le controle de son véhicule. Les policiers font leur travaille, et le samu prend les morts et les blessés.

Ce drame a fait un bruit dans la ville les gens étaient choquée.

Nous éspérons que les gens respecte les règles de la route pour diminuer le nombre des accidents

Comment nous avons procédé à l'amélioration de cet article ?

1- Recopier anonymement l'article sur le tableau.
2- Souligner collectivement les erreurs et les maladresses.
3- Relever les incohérences et/ou les contradictions.
4- Discuter et corriger.
5- Relire l'article et proposer des reformulations.
6- Réécrire l'article amélioré sur le tableau.
7- Recopier l'article pour le publier dans le journal

Nous avons obtenu ce qui suit :

Titre ?

Un grave accident de la circulation a eu lieu ce samedi à la wilaya de Médéa, sur le boulevard de M'sallah.

L'accident s'est produit vers 10h du matin, quand un bus à bord de laquelle se trouvaient 04 personnes, s'est subitement renversée entrainant la mort d'une passagère (?) sont dans le coma et la quatrième (?) choquée de l'accident

D'après l'anquette, le conducteur à perdu l'équilibre de son bus, là ou il a perdu le controle de son véhicule. Les policiers font leur travaille, et le samu prend les morts et les blessés.

Ce drame a fait un bruit dans la ville les gens étaient choquée.

Nous éspérons que les gens respecte les règles de la route pour diminuer le nombre des accidents

Il s'est avéré que cet article contient des erreurs de grammaire, de ponctuation, de conjugaison, d'orthographe, de vocabulaire et de cohérence.

- Grammaire : l'accord du participe passé, absence du sujet, le genre (le bus s'est renversée) , les homophones(à/a).

- la conjugaison. Exemple :, les gens respecte, sont dans le coma, etc.
- Orthographe : anquette.
- Vocabulaire : le conducteur a perdu l'équilibre de son bus : le mot « *équilibre* » doit être remplacé parle mot *« contrôle » ;* le mot *« bruit »* doit être remplacé par le mot *« ire »*.
- Les incohérences : une passagère morte (paragraphe 2) / le Samu prend les morts (paragraphe 3) ? *le conducteur a perdu le contrôle ;il faut respecter le code de la route ?*

  Il est à noter ici que toutes ces erreurs ont été discutées avec les étudiants et corrigées par les étudiants eux mêmes.

L'article amélioré :

Un grave accident à Médéa

Une personne morte, deux dont le pronostic vital est engagé et une personne traumatisée par le choc suite à un grave accident qui s'est produit hier sur la route de Msallah l'un des anciens quartiers de la wilaya de Médéa.

Le drame s'est produit quand un conducteur de bus a perdu le contrôle de son véhicule qui s'est renversé sur le coup. Le bilan est lourd : une passagère décédée, deux autres gravement blessées et la quatrième traumatisée par le choc. Les policiers sont arrivés très rapidement sur les lieux ainsi que les services de la protection civile qui ont pris en charge les quatre victimes.

Selon les premiers témoignages oculaires recueillis sur place, une vitesse excessive du véhicule serait la cause de ce drame. L'enquête des services de l'ordre déterminera les causes exactes de cet accident.

La nouvelle s'est rapidement répandue dans la région provoquant l'ire des citoyens.

L'article à publier :

Un grave accident à Médéa

Une personne décédée et deux autres gravement blessées

Une personne morte, deux dont le pronostic vital est engagé et une personne traumatisée par le choc suite à un grave accident qui s'est produit hier sur la route de Msallah l'un des anciens quartiers de la wilaya de Médéa.

Le drame s'est produit quand un conducteur de bus roulant à une grande vitesse a perdu le contrôle de son véhicule qui s'est renversé sur le coup. Le bilan est lourd : une passagère décédée, deux autres gravement blessées et la quatrième traumatisée par le choc. Les policiers sont arrivés très rapidement sur les lieux ainsi que les services de la protection civile qui ont pris en charge les quatre victimes.

Selon les premiers témoignages oculaires recueillis sur place, une vitesse excessive du véhicule serait la cause de ce drame. L'enquête des services de l'ordre déterminera les causes exactes de cet accident.

La nouvelle s'est rapidement répandue dans la région provoquant l'ire des citoyens.

6.6.5. Exemple 05 : l'interview

*** ce qui a été préparé avec l'enseignant de l'oral :**

- Ecouter une interview en classe (vidéo)

- Imiter et répéter en classe.

*** ce qui a été préparé avec l'enseignant de l'écrit :**

- préparer par écrit des questions pour le chef du département des langues étrangères.

- corriger et reformuler.

- lire à haute voix.

- se préparer pour l'interview (oraliser les questions écrite)

- allez au bureau du chef du département lui poser les questions (oralement).

- prendre notes

- à la lumière de ces notes, rédigez un article sur le département des langues étrangères.

Les questions préparées en classe pour l'interview:

1- Pouvez-vous nous présenter le département des langues étrangères en quelques mots ?
2- Les gens pourraient penser que la licence de français c'est un texte à lire et des questions de compréhension. Est-ce que c'est le cas ?
3- Quelles sont les conditions pour s'inscrire en licence de langue
4- Quelles sont les langues enseignées actuellement ?
5- Quelle nouveauté pour l'année prochaine ?
6- Quelles sont les débouchés/ les perspectives d'avenir des étudiants en langues ?
7- Le mot de la fin.

Le département des langues étrangères de l'université de Médéa

Le département de français de la faculté des lettres et des langues de l'université de Médéa a été créé en 2001. Dans ses premières années, il avait un effectif d'enseignants permanents très réduit (quatre enseignants permanents dont deux professeurs). D'autres enseignants sont venus en renfort : inspecteurs de l'éducation et de l'enseignement ou anciens enseignants de français. Le nombre d'étudiants était également très peu élevé, nous confie le chef du département, ne dépassant pas les 200 étudiants au total.

Quelques années plus tard, le nombre d'enseignants permanents a presque triplé ainsi que le nombre d'étudiants : on est passé de 200 étudiants à environ 600 étudiants en 2006.

En 2009, l'équipe enseignante s'est vue étoffée par un nombre important d'enseignants issus pour la plupart de la même université, dans le cadre de l'école doctorale algéro-française.

En 2013, une autre filière vient de voir le jour : il s'agit de la licence d'anglais. Une licence très

demandée par nos nouveaux bacheliers. Le département de français est donc devenu un département des langues étrangères.

Ainsi, le nombre global des étudiants dépasse actuellement 1600 étudiants et le nombre d'enseignants permanents est de 64 enseignants permanents et une vingtaine d'enseignants vacataires souligne Mme le chef du département.

Elle nous informe également qu'une nouvelle filière verra le jour l'année prochaine : il s'agit de la langue turque en LMD (Licence, Master, Doctorat). Cela entre dans le cadre du partenariat algéro-turc, précise le chef du département.

En répondant à la question des débouchés et l'avenir des étudiants diplômés de cette licence, le chef du département des langues étrangères nous ouvre des perspectives qui s'inscrivent certainement dans un cadre économique et touristique au potentiel prometteur.

Dans son dernier mot, le chef du département nous a encouragés et remerciés d'avoir pensé à la rédaction d'un tel article.

BETTIL,A et KORBANE, I

Nous voulons montrer, à partir de ces exemples, qu'il est possible de prévoir des activités dans toutes les matières : écrit oral, grammaire, orthographe, phonétique et conjugaison en fonction des lacunes constatées dans les écrits des étudiants et non l'inverse : prévoir des activités décontextualisées, pour tout le mondes et qui n'ont aucunes relation avec les besoins des étudiants en écriture. Cela veut dire qu'il faudrait prévoir des activités en contexte. Appliquer les règles de grammaire sur les écrits des étudiants, sur des passages écrits réellement par les apprenants en non pas sur des passages fabriqués ou trouvés dans des ouvrages conçu pour d'autres publics et pour d'autres sociétés.

Il est à noter qu'il ne faudrait pas laisser les apprenants face aux contraintes liées à l'écriture mais il faudrait les aider à écrire, à avancer et à être autonomes. Des outils tels que les tableaux suivants, proposés par Dorothée Dupleix et Bruno Mègre (2007), peuvent être très utiles :

5.6.6. Exemple d'outillage.

5.6.6.1. Tableau 01 : Pour raconter un évènement

<table>
<tr><th>Pour raconter un évènement vous devez</th><th>Comment procéder ?</th></tr>
<tr><td>Faire un choix : que voulez-vous raconter ?</td><td>- Respectez le nombre de mots ne racontez pas tous les détails de l'histoire.
- Respectez la situation décrite dans la consigne.</td></tr>
<tr><td>Trouver des idées.</td><td>- Présenter clairement la situation de départ (le décor : personnages, lieu, objets, évènement).
- Qui : qui doit raconter l'histoire et à qui ?
- Où : le lieu dans lequel va se dérouler l'histoire. Où se passe l'évènement ?
- Quand : le moment, l'époque, le temps où se déroule le récit. Quand cela s'est-il passé ?
- Quoi : évènement(s), actions que vous aller raconter. Que s'est-il passé ?</td></tr>
<tr><td>Hiérarchiser les informations de manière chronologique.</td><td>- Organiser les évènements et les actions en les hiérarchisant par rapport aux trois moments du récit : passé / présent / futur.
Utiliser ce tableau :
<table>
<tr><td>Temps</td><td>Qui ?</td><td>Quoi ?</td><td>Quand ?</td><td>Où ?</td></tr>
<tr><td>Passé</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Présent</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Futur</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table></td></tr>
<tr><td>Rédiger.</td><td>- Choisissez le temps des verbes en fonction du moment où se déroulent les actions.
- utiliser des outils précis pour parler des lieux (prépositions, adverbes).
- introduisez le ou les évènement(s) et les actions par des adverbes ou des indicateurs de temps, de lieu.
- Utilisez les tournures lexicales et les expressions adaptées à la situation du récit.</td></tr>
<tr><td>Etre cohérent.</td><td>- Utilisez des articulateurs.
- présentez de manière cohérente votre récit : faits, évènements…</td></tr>
<tr><td>Exprimez vos sentiments lors de cet évènement.</td><td>Faites des commentaires sur le lieu (une ville magnifique !), sur les personnes (une femme formidable.), sur le temps (un froid de canard.).</td></tr>
</table>

Conclure.	Terminez en indiquant ce que vous avez retenu de cet évènement : un état, un sentiment ou une action.

5.6.6.2. Tableau 02 : Pour décrire une personne

Pour décrire une personne	
Identité / famille	Aspect physique
- Prénom et nom. - Age (18 ans, la vingtaine, la trentaine, environ… ans). - Nationalité, langue maternelle, pays de naissance. - Adresse/lieu d'habitation. Présentation de la ville de résidence : où se situe-t-elle par rapport à la capitale ? est-ce une grande ville ? - la famille : grande ou petite ? - Nombre d'enfants, de frères et de sœurs.	- taille en général - cheveux - yeux - nez - bouche - dents
Goûts	Etudes/Carrière/ Profession/ Expériences.
Ce que cette personne aime, ce qu'elle préfère, ce qu'elle déteste, etc.	Ecole, université, entreprise, etc.

Notre démarche à résoudre les problèmes liés aux situations d'écriture se veut éclectique parce qu'à notre sens chaque méthodologie présente des points fort et des limites ;

Dans ce sens J.-C. Beacco souligne que *« La pertinence des choix méthodologiques s'appréhende par rapport aux situations éducatives dans lesquelles on les fait intervenir et non dans l'absolu ». J.-C.Beacco pp38*

Il ajoute aussi que *« Le triomphe final actuel de l'éclectisme signifierait une sorte de libération de la pratique des carcans méthodologiques, laquelle entrainerait, après la mort du manuel prédite en son temps par F. Debyser, celles des méthodologies d'enseignement »J.-C.Beacco. Pp40*

Il affirme également que *« L'éclectisme comme principe méthodologique est proposé comme la solution à l'inadaptation des stratégies méthodologiques aux contextes de leur utilisation. Il consisterait en un choix individuel éclairé, effectué dans les méthodologies existantes, et produit d'un calcul pédagogique permettant à chacun d'en tirer le meilleur parti(…) les choix personnels des enseignants peuvent concerner la pédagogie, ce qui n'a rien de surprenant, et aussi les supports, surtout à des niveaux intermédiaires ou avancés, ou ce qui importe est davantage le contenu d'un document (pour la motivation des apprenants) que ses apports linguistiques, par rapport à un programme ou un référentiel.» J.-C.Beacco pp41*

Cela veut dire qu'il n'existe pas de méthodologie miracle pour apprendre à écrire mais il faudrait savoir choisir ce qui peut nous aider à résoudre les problèmes liés au fait d'écrire de chaque méthodologie.

« *Dans une perspective pragmatique de recyclage, on ne négligera pas l'apport des méthodes traditionnelles. Si on les juge souvent périmées chez nous, elles sont très vivantes en Orient, en Afrique et en Extrême-Orient. Traduire, copier, recopier, écrire sous la dictée, imiter, répéter, réciter ? Pourquoi pas, si ces procédures s'inscrivent dans des activités non autoritaires et non initiatiques, et si elles exercent, soulagent et encouragent les élèves et les professeurs ? Moins classiques – et moins morales – certaines pratiques, dont j'ai pu vérifier l'efficacité en Syrie et en France, invitent les apprenants à mentir, voire même à se mentir un moment : chanter et rechanter un couplet avec le ton de l'émotion ad hoc, lire et relire un texte au magnétophone en marquant des pauses « dramatisantes », et faire comme si l'on comprenait tout ce que l'on dit alors qu'on ignore la signification de plusieurs phrases, pour découvrir, en fin de*

parcours, que l'on est quand même parvenu, sans analyse ni explication détaillée du texte, à saisir l'essentiel du sens, c'est sans doute jouer avec quelques petits interdits. Il est vrai que cela paraît moins inacceptable depuis les travaux sur l'incident learning. » Lefranc YANNICK, 2004

Notre démarche se veut aussi être actionnelle : c'est dire apprendre en faisant. Pour cela nous avons mis les apprenants dans des situations de journaliste afin de les faire sortir de la routine de l'enseignement traditionnel et les inscrire dans une pédagogie de projet qui se base sur le travail en groupe et par conséquent un enseignement implicite.

5.6.3.3. Ce que nous pensons également utile :

Il nous semble qu'avant de proposer des remédiations il faudrait prendre en considération que l'acte d'écrire implique plusieurs opérations, surtout mentales. En d'autres termes il ne faudrait pas oublier qu'en écrivant, le scripteur mobilise plusieurs opérations : penser, se rappeler, s'organiser, planifier, hiérarchiser, conclure, être clair, choisir un lexique adéquat et encore relier logiquement et chronologiquement ses idées ou les évènements qu'il va relater. Plus encore, le scripteur ne doit pas perdre de vue son objectif, de même qu'il doit dans certains cas persuader et/ou faire agir son destinataire. Toutes ces opérations peuvent exercer de fortes pressions sur l'apprenant scripteur qui se trouve dans la majorité des cas seul, condamné à répondre à une consigne, et conscient qu'il sera évalué et qu'il risque d'être sanctionné

a. Programmer une séance consacrée à l'écriture

Nous pensons donc utile de programmer des séances d'écriture pour tous les apprenants et pour tous les niveaux (dès le primaire jusqu'à l'université)

Lors de ce type de séance l'enseignant pourrait connaître les difficultés des apprenants et les discuter avec eux, comme il devrait classer les difficultés selon qu'elles sont liées à la forme, au type du texte, aux constructions des phrases, à l'écriture elle-même, à la société ou à l'élève lui-même, afin de pouvoir aider les

élèves en difficulté en production écrite. Le professeur doit être donc très proche de ses élèves : pour aider les élèves il faut leur redonner confiance en eux et, pour cela, le professeur doit leur permettre de *réussir des textes* en les guidant et en leur apprenant à se servir de leur matériel scolaire (manuels, cahiers, tableaux de conjugaison, dictionnaire, etc.).

b. Qu'est-ce que le professeur devrait faire ?

Sans doute il devrait leur donner la chance de rédiger en plusieurs jets : d'écrire, de se corriger puis de réécrire ; c'est en se corrigeant que l'on progresse, aussi faut-il que le prof leur apprenne à se corriger : à s'auto-corriger et à se corriger mutuellement (cf. Freinet). La tâche finira par une ou deux pages bien écrites que l'élève pourra montrer à ses parents et même photocopier.

L'enseignant devrait sans doute leur donner à lire et à imiter les bons textes : des textes d'auteurs mais surtout de bons textes d'élèves d'autres années et d'autres classes, dont ils pourraient s'inspirer : les peintres ou les garagistes apprennent en imitant, pourquoi pas les élèves !?

Le jour de la remise des copies, au lieu de rouspéter contre les paresseux ou les ignorants, le professeur lirait en classe les meilleurs extraits d'un maximum de rédactions : les bons extraits des bonnes et des moins bonnes copies.

c. Qu'est-ce que le professeur devrait arrêter de faire ?

Il devrait ne plus les laisser démunis : sans outils ni soutien. L'organisation du travail de la classe devrait favoriser l'usage des ressources, *l'outillage,* et l'*étayage* : le soutien moral et technique de l'enseignant et des camarades de la classe. En effet, des études ont montré que l'apprentissage mutuel favorisait

l'acquisition des savoirs grâce à la solidarité des élèves : l'union fait la force…et donne confiance.

d. Formaliser l'écriture

L'écriture est souvent considérée comme un don. Or il est difficile d'analyser un don et par conséquent un don ne peut être enseigné à l'école. Cette représentation est un autre obstacle à l'apprentissage de l'écriture qu'il faudrait surmonter en pensant l'écriture comme une pratique sociale, langagière, matérielle et en n'oubliant pas la fonction cognitive de l'écriture. Dans ce sens Jack Goody montre bien dans ses travaux que la pratique de l'écriture est productrice de la pensée et des savoirs.

e. Travailler l'oral

Il nous semble que travailler l'oral en classe développe beaucoup l'écriture. L'imitation et la répétition des situations de communications réelles enregistrées nous paraissent beaucoup plus intéressantes qu'un simple apprentissage des règles grammaticales et des règles d'usage. Les apprenants en langue étrangère écrivent le plus souvent comme ils parlent…mais s'ils ne parlent pas…? Ainsi en imitant et en répétant une communication, l'élève aura mémorisé et automatisé les normes et certaines structures courantes parce que l'apprentissage aura été pratique. Contrairement à ce qui se passe quand les règles sont enseignées en classe d'une façon abstraite, théorique, ou lorsqu'elles sont fixées dans des exemples de phrases coupés des réalités et des besoins sociaux.

De même travailler la chanson nous semble assez intéressant et très pratique pour une meilleure prononciation et pour l'enrichissement du vocabulaire qui fait toujours obstacle à nos élèves en situation d'écriture.

Il faudrait travailler l'oral par l'animation des débats oraux et par l'expression libre en classe mais il ne faudrait pas oublier qu'on est face à des apprenants de langue étrangère issus des milieux populaires et ruraux. Pour ce type d'apprenant, il nous semble qu'il faudrait consolider les bases de la langue : imiter et répéter dans un premier temps sera plus facile qu'inventer et débattre.

Il faudrait également travailler les poèmes à l'oral mais à notre sens le poème ne peut en aucun cas remplacer la chanson. En effet, apprendre un poème par cœur n'est pas du tout la même chose qu'imiter un chanteur parce que, d'une part, les élèves ne savent pas prononcer ni articuler correctement les syllabes d'un poème et cela peut ancrer dans leurs mémoires de fausses prononciations et de fausses articulations et par conséquent d'énormes fautes d'orthographe à l'écrit : si on ne prononce pas bien les mots, on ne les écrit pas correctement. D'autre part, le poème écrit n'est travaillé en classe qu'au niveau de la compréhension et de l'analyse : le poème a donc le même statut qu'un texte qui engendre l'ennui et le dégoût. A moins, comme le conseille la méthodologie communicative et cognitive, de prendre un peu plus de temps, de pratiquer la *compréhension progressive* en commençant par des étapes et des activités de compréhension globale et semi-globale avant de passer aux explications.

Si l'imitation des situations réelles enregistrées permet aux élèves d'écrire des phrases et de les enchaîner et si la chanson développe l'articulation, la prononciation et enrichit le vocabulaire, la dictée ne doit pourtant pas être oubliée : elle nous paraît constituer un vrai remède aux difficultés de l'orthographe

f. Dédramatiser l'acte de lire

Il est important également de favoriser le sens critique des apprenants face à l'écrit. Ils sont, pour beaucoup, impressionnés par le monde de la lecture qu'ils ne maîtrisent pas. En le sacralisant, ils ne peuvent se l'approprier.

Plusieurs pratiques visent donc à désacraliser l'écrit, ce qui peut paraître paradoxal pour l'institution scolaire mais s'avère très utile pour l'élève. Les textes classiques peuvent être relus avec une aide et racontés dans une langue moderne. La séance peut déboucher sur des exercices écrits de changement de registre comme le passage du tragique au burlesque : la pratique de la parodie permet de rire des textes et donc de se les approprier.

Il nous semble que les textes qui se trouvent dans les nouveaux manuels véhiculaires d'un lexique recherché ou spécifique ne développent pas le goût à la lecture parce que l'élève ne peut pas continuer la lecture s'il ne comprend pas le sens des mots du texte donné à lire. C'est le cas par exemple des textes d'Albert Jacquard extraits de son œuvre "*à toi qui n'es pas encore né"* ce sont des textes dans lesquels il utilise un lexique recherché et spécifique et aborde des thèmes tels que "*manipulation du vivant"," manipulation génétique" ? "Nucléaire et effet de serre" ? ,* etc. Ce sont des thèmes que les élèves ne comprennent pas, même en arabe : il faut être spécialiste pour expliquer clairement la technique du "*clonage"* ou pour expliquer le phénomène du "*réchauffement climatique*" et sa relation avec le nucléaire en français à des apprenants de langue étrangère âgés de 16 ans.

De tels textes et de tels thèmes peuvent engendrer le dégoût de la lecture, le refus de l'apprentissage et la sous-estimation de soi, ce qui risque d'ancrer dans la pensée des élèves de mauvaises représentations sur la langue française qui pourront freiner son apprentissage.

Cela ne veut pas dire du tout que les nouveaux manuels ne présentent pas des textes dont le lexique est simple et dont les thèmes sont motivants mais ils sont rares et ils sont suivis de questionnaires qui portent sur la *progression*

thématique, la *visée du texte* et sur la *recherche de la situation de communication* (à dégager du texte).

Or ce que nous proposons c'est de communiquer et de se rendre compte de tous les éléments de la situation de communication réelle, avant d'essayer de la dégager du texte. Il nous semble qu'il faut, au préalable, guider et aider les élèves à produire des textes dans lesquels ils essayent également de respecter le progrès d'une thématique avant de la retrouver dans les textes.

Nous pourrions donc dire qu'un lexique accessible pour tous les élèves et un thème motivant suivi d'un questionnaire simple aideraient l'élève à retrouver la confiance en lui-même, ce que nous pensons indispensable à la réussite scolaire.

Une série d'activités inspirée de *La Boîte à outils* (Barkat et Lefranc, 1997) nous semble aller dans ce sens.

FICHE 1 : QUE FAIRE AVEC UN TEXTE ?

D'après *La boîte à outils* (Barkat et Lefranc, 1997)

Choisir un court récit et le travailler plusieurs fois :

1. Produire des supports

Distribuer le texte

Faire lire le texte à haute voix par le professeur ou par les élèves et l'enregistrer sur CD ou K7

2. Produire des outils d'apprentissage

Enregistrer le texte avec des blancs

Texte à trous à compléter (suppression d'une manière aléatoire ou en fonction d'un objectif)

Donner les différents paragraphes du texte en désordre et les remettre en ordre.

Découper le texte en phrases et en mots, les mélanger et les remonter.

Donner le texte avec des erreurs et les corriger.

Faire le plan du texte.

Donner le plan du texte en désordre et le remettre en ordre.

Proposer des titres au texte et en choisir celui qui convient le mieux.(si le texte est long on présente plusieurs résumés pour en choisir un).

Donner des reformulations des passages clé et en choisir celle qui convient le mieux au sens du texte.

Donner les synonymes et les antonymes des mots clés.

Donner plusieurs définitions à chaque mot à choisir la bonne réponse.

Donner une liste de thèmes à associer à un segment du texte.

Travailler sur les questions globales et les questions ponctuelles.

Aider les élèves à la production tout en gardant les noyaux verbaux.

Faire des extensions sur le lexique.

3. Activités diverses au choix :

Lire, prononcer, se concentrer, lire et écrire pour comprendre, comprendre le vocabulaire, lire/balayer et deviner le sujet, lire et manipuler pour comprendre.

FICHE 2 : UN TEXTE ET DES QUESTIONS

(D'après un document élaboré par M. Lefranc)

<> OBJECTIFS

1. Reconstituer le sens avec des questions
2. Habituer les élèves à produire des questions

Nombre d'élèves :

25 à 30, en 5 à 6 groupes de 5 élèves

Matériel:

- 25 à 30 copies du texte (ou textes au rétro) (ou texte manuel)
- matrice de questions : qui ? fait quoi ? où ? quand ? pourquoi ? comment ?

& modèles de questions (recueillies dans les manuels)

A. MISE EN PLACE

Objectifs. Menu. Règles du jeu (régime)

B. SUITE DES ACTIVITES

PHASE 1

Chaque élève de chaque groupe reçoit le texte complet.

L'enseignant attribue un passage du texte à chaque groupe.

PHASE 2

Chaque groupe produit des questions (une pour chacun des autres groupes) avec les réponses rédigées articulées aux passages.

Aide, consultation de l'*enseignant* appelé.

PHASE 3 Le premier groupe *pose une question à chacun* des autres groupes *de la classe.*

1) *Le groupe questionneur* écrit ses questions au tableau.

2) Les autres groupes réfléchissent, se consultent, écrivent la réponse : un temps pour formuler (avec l'aide des outils, et du *professeur).*

3) *Les groupes* répondent successivement.

4) *Le groupe questionneur* réfléchit et prépare ses commentaires (avec ou sans l'aide du *professeur*).

Pendant ce temps, *les autres groupes* se mélangent et échangent des idées sur le texte.

5) *Le groupe questionneur* fait ses commentaires sur les réponses des autres groupes.

6) *Le professeur* intervient pour souligner ce qui a été réussi.

Le cas échéant, *il* reformule (reprend : corrige) quelques réponses des groupes ou quelques commentaires des questionneurs.

Puis c'est au tour du *second groupe.…*

PHASE 4
Quand tous *les groupes* ont travaillé. *Le professeur* pose de nouvelles questions : les siennes ou celles du manuel.

PHASE 5
Les élèves réfléchissent et répondent individuellement par écrit.

PHASE 6
Discussion collective.

PHASE 7
Réponses du *maître* articulées aux matériaux (textes, manuel) et aux travaux des phases précédentes. Discussion.

C. REMUE-MENINGES

Les élèves interviennent individuellement pour dire ce qu'ils ont appris de nouveau :

1. Vocabulaire :

Mots et formules retenues.

2. Grammaires :

Formes et constructions retenues, ou ressenties comme mieux maîtrisées (ex : « Je me sens un peu plus à l'aise avec le passé. »).

D. BILAN

- Difficultés rencontrées et franchies.
- A quel moment avez-vous compris tel ou tel passage ? Le sens général ? etc.

PROGRESSION EN PLUSIEURS TOURS

Pour faire tourner vite.

A – Chaque groupe pose une question de repérage général sur son passage.

On passe à un autre.

B – 2ème tour : questions approfondies.

NOTE : Ces activités, comme les autres proposées dans les fiches de l'annexe, nous semblent intéressantes dans la mesure où elles dynamisent l'apprentissage en développant une coopération constructive entre les élèves.

Aussi, une enquête faite en Afrique par Jean Mazénod, nous semble intéressante dans la mesure où elle aboutit à des propositions importantes pour l'enseignement de l'écrit en langue étrangère.

FICHE 3 : ENSEIGNER L'ECRIT

Jean Mazénod, après avoir fait des enquêtes sur l'enseignement de l'écrit en Afrique a écrit un article paru en août 1996 dans le n°39 revue *Diagonales*, dans lequel il propose beaucoup d'éléments importants pour l'enseignement de l'écrit en langue étrangère dont nous citons quelques points :

1. Abandonner la rédaction traditionnelle.
2. Privilégier les types de textes fonctionnels : lettre, poème, recette… en limitant la part du narratif
3. Augmenter la périodicité des devoirs (au minimum 10 par an) en développant.
   - l'auto-correction individuelle ou collective à l'aide d'un barème précis,

     adapté au sujet donné.
   - la production de groupe : une copie par groupe

- la correction sélective et aléatoire : seules quelques copies (ou parties de copies) sont corrigées par le professeur.

4. (Faire) corriger les devoirs le plus rapidement possible : l'idéal étant immédiatement après leur remise.
5. Ne pas terminer un cours sans avoir exigé des élèves la rédaction de quelques phrases personnelles : bilan, synthèse, formulation de questions, corpus…
6. On écrit pour être lu, pour communiquer avec autrui, chaque production doit donc être lue par au moins deux personnes qui peuvent être des élèves, lors des travaux de groupes. Avant de commencer à rédiger, chaque élève doit savoir qui le lira. Par ailleurs, après avoirs relevé les devoirs, le professeur n'hésitera pas à les remettre à quelques élèves qui pourront les parcourir librement. Cette lecture leur en apprendra souvent plus que la séance de correction elle-même.
7. Concevoir l'écriture comme une technique à apprendre plutôt que comme un don inné.
8. Au second cycle, ne pas se limiter aux seuls exercices du Bac. Faire écrire des textes littéraires et occasionnellement proposer l'un d'eux en commentaire composé. Le même texte sera ensuite réécrit en petits groupes. Cette démarche facilitera à la fois la réflexion sur l'écriture et sur la lecture des textes.

5.7. Conclusion partielle.

En termes de conclusion, nous pouvons dire que ce dernier chapitre a débuté par des notions théoriques détaillant la notion d' « activité », mot clé dans notre travail de recherche, tout en l'opposant à des notions très proches et parfois synonyme tels que : exercice, pratique et tâche. Ensuite, nous avons essayé de montrer comment les étudiants peuvent travailler en groupe et individuellement afin de réaliser un seul projet d'écriture et comment les enseignants peuvent

prévoir des activités scripturales et orales à partir des écrits d'étudiants. L'enseignement/apprentissage est ici actionnel. C'est-à-dire apprendre en faisant.

Nous avons essayé de montrer également, dans ce chapitre, à travers quelques exemples d'écrits des étudiants, comment les enseignants peuvent multiplier les activités en articulant lecture/écriture et écrit/oral au sein d'un seul projet d'écriture.

CONCLUSION

Conclusion

Notre point de départ était un constat négatif : après avoir fait une dizaine d'années d'enseignement du français, nos étudiants arrivent à l'université avec d'énormes difficultés à produire un texte en langue française. Face à ce constat alarmant, nous avons décidé de mener un travail de recherche dans ce sens avec l'objectif de remédier à cet état de fait.

Pour cela, nous avons consacré un premier chapitre pour définir l'écrit tout en essayant de mettre en lumière les aspects inhérents à l'activité de production écrite: psychologie, sociologie, rapport à l'écrit et littéracie.

Puis, dans le deuxième chapitre, nous avons parcouru toutes les méthodologies afin de rechercher la place accordée à l'écriture. Il s'est avéré que l'écrit occupe une place importante dans des courants méthodologiques à l'exemple de la méthodologie traditionnelle (grammaire-traduction), l'approche communicative, l'approche par compétence et l'approche actionnelle. Alors que dans d'autres il n'avait plus la primauté (M A O et SGAV).

Nous nous sommes intéressés dans le troisième chapitre au profil de sortie et au profil d'entrée de nos étudiants. C'est-à-dire que nous avons essayé de commenter et de débattre de l'enseignement du français : pré universitaire et universitaire afin de trouver des explications aux difficultés qu'ont nos étudiants en écrivant. Il s'est avéré ici que l'enseignement en Algérie, dans sa globalité, est en réforme permanente et dont les principes, les objectifs et la méthodologie elle-même ne sont pas très clairs. Ce qui pourrait entraver partiellement et parfois totalement l'enseignement/apprentissage en général et celui du français en particulier. Par contre à l'université, les enseignants ont une plus grande marge de manœuvre pour décider de travailler collectivement et concevoir ou proposer des programmes et/ou des canevas. C'est ce qui nous encourage à faire des recherches dans ce sens.

Le quatrième chapitre était consacré à l'analyse des erreurs dont l'objectif est d'en chercher les causes. Aussi, dans ce chapitre, la parole a été donné aux

étudiants afin qu'ils nous expliquent les blocages et les écueils auxquels ils sont confrontés.

A la fin de ce travail de recherche, nous avons proposé la conception d'un projet d'écriture. Il s'agit de la conception d'un journal.

Il est à noter, ici, que concevoir un journal est un grand chantier à entamer avec les étudiants. Un chantier où la contribution d'un seul enseignant serait à peine perceptible, et qu'il vaudrait mieux envisager la participation et la collaboration de toute une équipe multidisciplinaire. Il faut avouer que cela représente un grand défi que de les réunir autour d'un seul objectif, dès lors que nous avons fait face à un problème de disponibilité conjugué à une diversité de programmes dans les différentes matières.

Il nous semble également que le journal est un espace d'écriture qui permet aux étudiants de s'exprimer librement, et qui favorise l'écriture créative. Mais aussi, d'un point de vue didactique, le journal est un lieu qui nous permet de constater sur le champ les difficultés et de prévoir des activités dans toutes les matières pour y remédier. Dans ce journal, les étudiants écrivent, lisent ce qu'ils ont écrit, s'auto-corrigent et réécrivent. Ils peuvent même lire les écrits d'autres groupes.

Les enseignants, de leurs côtés, assistent les étudiants en multipliant les activités scripturales et orales qui vont dans la même direction qui est la réalisation d'un projet commun.

Il nous semble, donc, que concevoir des projets d'écriture pour tous les niveaux de licence en collaboration avec tous les enseignants, chacun dans sa spécialité pourrait être l'une des perspectives de ce travail de recherche. Cela ne pourrait se réaliser que par un éventuel travail de recherche portant sur les méthodes de conception de canevas. Des canevas qui donneraient plus d'importance à la complémentarité et à l'interdisciplinarité des matières. Des canevas qui mettraient en valeur la pédagogie de projet et les relations tâche/actions.

Créer un journal électronique dans lequel nos étudiants peuvent écrire et être corrigés par un groupe d'enseignants pourrait être l'un de ces projets d'écriture. Un tel projet pourrait permettre aux enseignants de procéder, non seulement à la remédiation aux erreurs dues majoritairement aux interférences linguistiques ou aux manques de vocabulaire, mais cela pourrait aussi nous permettre de réfléchir sur les problèmes de cohérence et de cohésion des productions de nos étudiants.

Un travail de recherche d'envergure sur des activités d'écriture stratégiquement organisées dans le cadre d'un projet d'écriture, pourrait être envisagé ultérieurement à la suite de notre travail de recherche qui n'est qu'une petite brèche sur la muraille des activités scripturales.

Or, il nous semble quand même que nos étudiants ont montré une motivation extrême lors des interviews (interaction écrit/oral) et dans les séances de traduction qui leur ont permis d'acquérir un vocabulaire très varié.

La séance de traduction a permis également aux étudiants d'être vigilants en passant d'une structure de langue à une autre. Cette séance nous a permis également de corriger plusieurs problèmes orthographiques et syntaxiques.

Le souci d'être lu par un large public a poussé les étudiants à effectuer plusieurs lectures et relectures. Chose qui était très ennuyeuse lors des séances traditionnelles de lecture silencieuse et de compréhension de l'écrit.

Il nous semble également que nous avons pu donner envie à nos étudiants à voir le journal publié et le lire encore une fois. Une envie de lecture qui était perdue auparavant.

Pour terminer, nous pouvons dire que nos étudiants, lors de la réalisation de ce projet d'écriture (le journal) ont pu faire des séances de compréhension écrite et orale des séances production de l'écrits et de l'oral, des séances de grammaire et du vocabulaire sans en ressentir la lourdeur.

On ne peut que constater qu'il ne s'agit ici que d'un premier pas vers une pédagogie de projet, une approche actionnelle et multidisciplinaire, une esquisse des outillages et des étayages dans notre démarche à résoudre les difficultés liées à l'écrit. Un premier pas au sujet duquel il nous plairait de penser que nous avons contribué à l'accomplir.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

ABDELILAH-BAUER Barbara, *Le défi des enfants bilingues : Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*, Paris, La Découverte, 2006.

AMMOUDEN M'hand, *L'apprentissage actif de l'écrit et/ou de l'oral en licence de français dans le cadre d'une approche intégrée*, thèse de doctorat, Béjaia, Algérie, 2012.

ANCTIL Dominic, *Maîtrise du lexique chez les étudiants universitaires : typologie des problèmes lexicaux et analyse des stratégies de résolution de problèmes lexicaux*, Université de Montréal, 2005.

BARE DE MIGNIAC Christine, *vers une didactique de l'écriture*, Paris, De Boeck, 1996.

BARKAT M. et LEFRANC Yannick, *La boîte à outils de l'assistant de français au Royaume-Uni*, Londres, Ambassade de France, 1997.

BAUTIER Elisabeth, *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan, 1995.

BAUTIER Elisabeth et ROCHEX Jean-Yves, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, Paris, Armand Colin, 1998.

BEACCO Jean Claude, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier, coll. Langues et didactique, 2007.

BEACCO Jean Claude et DI GIURA Marcella, *Alors, Cahier d'exercices, niveau A2 du CECR*, Didier, Paris, 2008.

BEAUDET Céline, « Littéracie universitaire, patchwriting et impéritie » dans *Le français aujourd'hui*, 2015/3 n° 190, p. 99-114.

BEAUDET S et ROUX Pierre.-Yves, *réussir le DELF, unité A4, Oral/écrit*, Paris, Didier, 1996.

BENBOUZID Boubkeur et QUÉAU Philippe, *Préface, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, UNESCO - ONPS, 2006.

BENBOUZID Boubkeur, *La réforme de l'éducation en Algérie : Enjeux et réalisations*, Casbah, Alger, 2009.

BENHOUHOU Nabila, *L'enseignement du français en Algérie, l'écrit et l'évaluation de l'écrit dans le système scolaire : bilan et perspective*, thèse de doctorat, Bouzareah, Alger, 2007.

BLANCHE-BENVENISTE Claire, *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys, 1997.

BOUANANI Fari, *« L'enseignement/apprentissage du français en Algérie : état des lieux »*, dans Synergies Algérie, 2008, n° 3, p. 227-234.

BOUCHARD Robert et KADI Latifa. « *Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture »*, dans le français dans le monde, 2012, n°51, p. 9-15.

CARDUNER Damen, HOLY Lauriane et M'GHARY Kévin (dir), *La place de l'écrit et de l'écriture dans notre société: usages et mutations* INSA de Rennes Département INFO 3ème année, 2013.

CATACH Nina, *L'orthographe française*, Paris, Armand Colin, 2005.

CHABANNE Jean-Charles et BUCHETON Dominique, *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*, Delagrave/CRDP Versailles, 2002.

CHAROLLES Michel, « *L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques* », dans Pratiques, 1986, n° 49.

CHISS Jean-Louis, REUTER Yves et DAVID Jacques, *Didactique du Français, Fondement d'une discipline.* Collection : Savoirs en pratique. Bruxelles, De Boeck, 2005

COUBARD Florence et GAMORY Florence, *« Ecrire à plusieurs mains : la place du travail de groupe pluriculturel en écriture au niveau intermédiaire 1 et avancé* », dans Ela. Etudes de linguistique appliquée, 2003/4, n° 132, p. 457-482.

COURBON Bernard, *Concours de professeur des écoles, l'épreuve de français*, Paris, Vuibert, 1986.

COURTILLON Janine et SALINS Geneviève-Dominique, *Libre Echange*, méthode de français, Paris, Didier, 1995.

CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2002.

CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, S.E.J.E.R, 2003.

DABENE Michel. « *Un modèle didactique de la compétence scripturale* », dans Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°4, 1991, p. 9-22.

DJENATI Geneviève, *« Pourquoi écrire ? », Le Journal des psychologues,* 2009/9, n°272, p. 20.

FRAENKEL Beatrice et MBODJ Aïssatou, « *Introduction : Les New Literacy studies, jalons historiques et perspectives actuelles »,* dans Langage et société, 2010/3, n° 133, p. 7-24.

FREINET Célestin, *Pour l'école du peuple*, Paris, François Maspero, 1969.

GALISSON Robert, COSTE Daniel, *Le dictionnaire de Didactique des Langues*, Paris, Hachette, 1976.

GARCIA DEBANC Claudine et DELCAMBRE Isabelle, *« Enseigner l'oral »,* dans Repères n°24-25, Paris, INRP, 2001 / 2002.

GARNOT Jean, « l'évolution des écritures égyptiennes », in *l'écriture et la psychologie des peuples*, Paris, Armand Colin, 1963.

GERMAIN Claude, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International, 1993.

GERNET Jacques, « La Chine, aspects et fonctions psychologiques de l'écriture », in *l'écriture et la psychologie des peuples*, Paris, Armand Colin, 1963.

GIORDAN, André et SALTET Jérôme, *Apprendre à apprendre*, Paris, E.J.L, 2012.

GIRARDET Jacky et CRIDLIG, Jean-Marie, *Panorama de la langue française, Cahier d'exercices*, CLE International/SEJER, 2004.

GOODY Jack. *La raison graphique*, Paris, Minuit, 1977.

GOODY Jack, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, La Dispute, 2007.

HALTE, Jean-François et PETITJEAN André, « *Ecrit, écriture, école et société »*, dans Pratiques, 1980, n° 26.

HOLEC Henri., LITTLE David et RICHTERICH René, *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1996.

JAVERZAT Marie-Claude. *« De la dictée à l'adulte ou de la façon de faire venir l'écrit à la bouche* ». Dans Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, 1998, n°17. L'oral pour apprendre, p. 127-137;

LAHIRE Bernard, « *La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse »*, dans Ville-Ecole-Intégration, 1998, n° 114.

LE LAY Yann, *Savoir rédiger*, Larousse, S. L, 2010.

LEFRANC Yannick, *« Le FLE au service du FLM »*, dans Education et sociétés plurilingues, 2002, n° 12 p. 51-64.

LEFRANC Yannick, « L'apprenant, sa faculté de langage et la classe de langue », dans Ela. *Etudes de linguistique appliquée* 2004, n°133, p.79-95.

LEFRANC Yannick, *« FLE, FL«M», FLS : les apprenants, leur faculté de langage et la classe de langue »*, dans Ela. Études de linguistique appliquée, 2004/1 no 133, p. 79-95.

LEFRANC Yannick, *Cours de méthodologie du FLE*, Strasbourg, Polycopiés 2000-2008.

LEFRANC Yannick, *« Discuter librement en FLE-FLS : un dispositif transculturel donc politique* », dans Ela. Études de linguistique appliquée, 2008/4, n° 152, p. 493-504.

LEFRANC Yannick, *« Apprentissage des langues Modernisation et domestication participative »*, dans Synergies Sud-est européen, 2009, n° 2, p. 177-194

LEVY-BRUBL Henri, « l'écriture et le droit », in *L'écriture et la psychologie des peuples*, Paris, Armand Colin, 1963.

LOJKINE Stéphane, *qu'est ce que l'écriture* ? *Cours d'initiation à la french theory*, Université de Provence, 2011.

MANGENOT François, « *Contexte et conditions pour une réelle production d'écrit en ALAO »*, Université Stendhal, Grenoble 3, 2000/3.

MARIELLE RISPAIL et WHARTON Sylvie *« Réalités sociolinguistiques et dimension interculturelle en formation : comparaison entre la Réunion et les Seychelles »*, dans Ela, Études de linguistique appliquée, 2003/1, n°129, p 41-52.

METRAUX Alfred, « les primitifs : signaux et symboles, pictogrammes et protoécriture », in *l'écriture et la psychologie des peuples*, Paris, Armand Colin, 1963.

NDIAYE Valdiodio, *« behaviorisme vs constructivisme : quelle approche pour l'apprentissage humain ?* » dans Education scientifique, Dakar APSNS, 1997, vol. 1 n° 1.

OFELIA ELENA Aquino Garcia, *Dysfonctionnements et difficultés d'apprentissage des déterminants possessifs français chez les apprenants hispanophones (Cas de figure des apprenants mexicains)* thèse de doctorat, université Rennes 2, 2010, 526p.

PEYROUTET Claude, *Expression : Méthodes et Techniques*, Paris, Nathan, 1992.

PREVOST Nathalie, MORIN Marie-France, *« Quel rôle joue la connaissance des lettres dans l'acquisition de l'écriture en maternelle ? »*, dans Le français aujourd'hui, 2015/3 n° 190, p. 35-50.

PUREN Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International, 1998.

PUREN Christian, BERTOCCHINI Paola et COSTANZO Edvige, *Se former en didactique des langues*, Paris, ellipses, 1998.

REUTER, Yves, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF, 1996.

RISPAIL Marielle et WHARTON Sylvie, « Réalités sociolinguistiques et dimension interculturelle en formation : comparaison entre la Réunion et les Seychelles », *Ela. Études de linguistique appliquée* 2003/1 (no 129), p. 41-52.

ROEGIERS Xavier, *L'APC dans le système éducatif algérien*, UNESCO – ONPS, 2006

SCHNEUWLY Bernard, « apprendre à écrire. Une approche socio-historique » dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.). *La production de textes*. Montréal, Les Éditions Logiques, 1995, p. 73-100

SPICHER Anne, *Savoir rédiger : les techniques pour écrire avec clarté et efficacité*, Paris, Ellipses, 2ème édition, 2014.

SITOGRAPHIE

DJEBBAR Ahmed, Le système éducatif algérien : miroir d'une société en crise et en mutation, 2007.
https://www.codesria.org/IMG/pdf/chap8-djebbar.pdf

MATHIEU QUET, « Jack Goody, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit* », *Lectures* [En ligne], Les comptes rendus, 2007, mis en ligne le 30 août 2007, consulté le 30 juillet 2017. URL : http://lectures.revues.org/429

Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues
http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/.édition

numérisée au format pdf : décembre 2012.

MARIE-CECILE GUERNIER ET CHRISTINE BARRE-DE MINIAC, « Rapport à l'écrit et construction de connaissances disciplinaires. Étude de cas », *Pratiques* [En ligne], 143-144 | 2009, mis en ligne le 13 juin 2014, consulté le 30 juillet 2017. URL : http://pratiques.revues.org/1457 ; DOI : 10.4000/pratiques.1457

TAILLEFER, HELENE. 2006. «Deux révolutions de l'écrit : de l'imprimé au virtuel», *Postures*, Dossier «Espaces inédits: les nouveaux avatars du livre», n°8, En ligne http://revuepostures.com/fr/articles/taillefer-8 (Consulté le 11 / 01 / 2018). D'abord paru dans : Taillefer, Hélène. 2006. «Deux révolutions de l'écrit : de l'imprimé au virtuel», *Postures*, Dossier «Espaces inédits: les nouveaux avatars du livre», n°8, p. 15-28.

ANNEXES

Annexe 01

Documents officiels

Annexe 1

Extraits du « Dossier "Reformes des enseignements supérieurs" » (MESRS)

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE DOSSIER ''REFORMES DES ENSEIGNEMENTS SUPÉRIEURS'' *NOUVELLE ARCHITECTURE DES FORMATIONS BASÉE SUR LE DISPOSITIF LICENCE/MASTER/DOCTORAT*

Décembre 2003

INTRODUCTION Depuis l'indépendance du pays, le système d'enseignement supérieur a connu en Algérie une évolution quantitative remarquable. L'extension du réseau universitaire (56 établissements répartis dans 38 wilaya), les effectifs estudiantins, (près de 750000 étudiants pour l'année universitaire 2003/2004), et le nombre de diplômés (plus de 700000 cadres formés depuis l'indépendance), sont autant d'éléments qui témoignent de cette évolution. Un accroissement aussi rapide ne pouvait se réaliser sans engendrer un certain nombre de dysfonctionnements profonds dus essentiellement à la pression considérable de la demande sociale en enseignement supérieur. Ces dysfonctionnements qui se sont accumulés au fil des années font que l'Université algérienne apparaît, aujourd'hui, en inadéquation avec les mutations profondes qu'a connues notre pays sur les plans économique, social, politique et culturel. Elle semble être en effet dans l'incapacité de répondre efficacement aux défis majeurs que lui imposent l'évolution, sans précédent, des sciences et des technologies, et l'avènement de la mondialisation de l'économie, de la communication et, récemment, du secteur de l'enseignement supérieur. En effet, si le système éducatif a joué, après l'indépendance, un rôle de premier plan dans la phase de construction de l'État algérien, permettant ainsi à notre pays de se prévaloir d'acquis indéniables, dans les domaines aussi bien économiques, que sociaux, culturels et scientifiques, le temps est venu, plus de trente années après la réforme de 1971, de créer les conditions permettant à notre université de relever les défis, présents et à venir, engendrés par la société du savoir et de l'information qui émerge. Ceci passe, nécessairement, par une nouvelle approche qui doit corriger les dysfonctionnements apparus, pour recentrer notre système de formation sur les préoccupations prioritaires de notre société et les contingences induites par un monde en pleine mutation. L'évaluation du système d'enseignement supérieur faite par **la Commission Nationale de Réforme du Système Éducatif (C.N.R.S.E.)** a permis d'apprécier objectivement les multiples contraintes et les correctifs à introduire pour permettre à l'Université de jouer le rôle qui est le sien dans le processus de développement à dynamique accélérée dans lequel s'est engagé le pays. A la lumière des recommandations de la dite commission et des directives du plan de mise en œuvre de la réforme du système éducatif adopté en **Conseil des Ministres le 20 avril 2002**, l'un des principaux axes du programme d'actions à court, moyen et long termes, arrêté dans le cadre de la **stratégie décennale du développement du secteur pour la période 2004 - 2013**, concerne **—l'élaboration et la mise en œuvre d'une réforme globale et profonde des enseignements supérieurs, dont la première étape est la mise en place d'une nouvelle architecture des enseignements,**

accompagnée d'une actualisation et mise à niveau des différents programmes pédagogiques, ainsi que d'une réorganisation de la gestion pédagogique". Loin d'être un simple effet de mode, il s'agit, face à un monde caractérisé sur le plan économique par les règles impitoyables du marché, et sur le plan scientifique et technologique, par l'explosion des connaissances:

* de concilier les exigences légitimes de la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur avec celles nécessaires d'une formation de qualité,
* de donner aux notions de compétition et de performance tout leur sens,
* d'asseoir les bases d'une réelle autonomie des établissements conformément aux règles de la bonne gouvernance.
* de permettre à l'Université algérienne de redevenir le pôle de rayonnement culturel et scientifique qu'elle a été, au niveau régional et international.
* de participer au développement durable du pays. **ÉTAT DES LIEUX DU SYSTÈME UNIVERSITAIRE ACTUEL ET PRINCIPAUX DYSFONCTIONNEMENTS** Le système universitaire actuel connaît des dysfonctionnements, tant au plan structurel et organisationnel des établissements qu'au plan pédagogique et scientifique des formations dispensées, notamment : **1- En matière d'accueil, d'orientation et de progression des étudiants** Il est à relever :
* un accès à l'université, basé sur un système d'orientation centralisé, ayant atteint ses limites, et induisant une légitime frustration et menant à des impasses exprimées par un important taux d'échec et un séjour prolongé des étudiants.
* un mode de progression annuelle rigide générant une importante déperdition, accentuée par les effets négatifs d'une réorientation le plus souvent par l'échec.
* un système d'évaluation qui sanctionne lourdement la réalisation effective des programmes d'enseignement.
* une offre de formation à l'entrée de l'université en inadéquation avec les différentes séries de bac. **2- En matière d'architecture et de gestion des enseignements** Il est à noter :
* une architecture tubulaire.
* des parcours de formation cloisonnés n'offrant que très peu de passerelles.
* une gestion du temps pédagogique souvent peu rationnelle en raison du volume horaire contraignant et de sessions d'examens multiples et étalées pénalisant le travail personnel de l'étudiant et réduisant le temps imparti aux enseignements. **3- En matière de diplômes, d'encadrement et de qualification professionnelle** Il est à observer :
* un taux d'encadrement insuffisant résultant d'une faible productivité de la formation post-graduée et de la déperdition due à un exode important d'enseignants chercheurs.
* un cycle court désaffecté car dévalorisé et peu attractif, dans l'incapacité de répondre efficacement aux objectifs initialement assignés (formation de cadres moyens) faute de statut, de moyens et de débouchés clairement exprimés par les acteurs économiques.
* des formations mono disciplinaires ne permettant pas l'acquisition d'une culture générale et d'une formation diversifiée, gages d'une ouverture d'esprit et une adaptabilité dans la vie professionnelle. Compte tenu du constat, il est clair que la réforme à mettre en œuvre devra toucher à la fois l'architecture des formations, les contenus pédagogiques des

différents curriculums , l'organisation pédagogique , les modes d'orientation, d'évaluation et de progression des étudiants , l'organisation et la gestion des différentes structures pédagogiques et de recherche. Ces thèmes constituent les chantiers prioritaires que la tutelle doit lancer. **LE POURQUOI DES REFORMES DU SYSTÈME DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR** Les dysfonctionnements mis en évidence rendent nécessaire et urgent de faire sortir l'Université algérienne de la crise qu'elle traverse en la dotant, dès aujourd'hui, des moyens pédagogiques, scientifiques, humains, matériels et structurels qui lui permettront de répondre aux attentes de la société tout en s'intégrant au système international de l'enseignement supérieur. La correction des différents dysfonctionnements rencontrés actuellement, aussi bien au niveau de la gestion qu'au niveau des performances et rendement de l'Université algérienne, passe nécessairement par la mise en œuvre d'une réforme globale et profonde de l'enseignement supérieur

Cette réforme, tout en confirmant le caractère public de l'enseignement supérieur, doit réaffirmer les principes essentiels qui sous-tendent la vision des missions dévolues à l'université algérienne, à savoir:

* assurer une formation de qualité, en prenant en charge la satisfaction de la demande sociale légitime en matière d'accès à l'enseignement supérieur,
* réaliser une véritable osmose avec l'environnement socio-économique en développant toutes les interactions possibles entre l'université et le monde qui l'entoure,
* développer les mécanismes d'adaptation continue aux évolutions des métiers,
* consolider sa mission culturelle par la promotion des valeurs universelles qu'exprime l'esprit universitaire, notamment celles de la tolérance et du respect de l'autre,
* être plus ouverte sur l'évolution mondiale, particulièrement celle des sciences et des technologies,
* encourager et diversifier la coopération internationale selon les formes les plus appropriées,
* asseoir les bases d'une bonne gouvernance fondée sur la participation et la concertation.

Pour répondre à ces défis, l'université algérienne engage une réforme de l'enseignement supérieur qui repose sur :

* l'offre d'une formation de qualité pour une meilleure insertion professionnelle
* la formation pour tous, tout au long de la vie,
* l'autonomie des établissements universitaires,
* et l'ouverture de l'université au monde. **LA NOUVELLE ARCHITECTURE DES ENSEIGNEMENTS SUPÉRIEURS: LE DISPOSITIF « LICENCE/MASTER/DOCTORAT » (…) La formation « tout au long de la vie »** : L'évolution rapide des sciences et des technologies exige une mise à niveau permanente des connaissances et des compétences que seul un système souple et ouvert permet. Le dispositif LMD offre à tous, et à toutes les étapes de la vie, quels que soient le niveau atteint et les motivations exprimées, l'opportunité d'entreprendre ou de parfaire une formation, au cours ou après un séjour professionnel. Le même diplôme peut être acquis de différentes manières : formation initiale, formation continue, formation en apprentissage et/ou validation des acquis de l'expérience. **La nouvelle vision de la**

politique de formation : Le dispositif LMD décline une vison nouvelle de la formation universitaire axée sur :

* une autonomie de l'université sur la base de la bonne gouvernance,

* l'élaboration d'un projet d'université intégrant les préoccupations locales, régionales et nationales sur les plans aussi bien économique et scientifique que social et culturel,

* des offres de formation diversifiées, organisées en concertation avec le secteur économique,

* une pédagogie active où l'étudiant est un acteur de sa formation et l'équipe pédagogique un soutien, un guide et un conseil qui l'accompagne tout le long de son parcours de formation,

* une évaluation permanente et continue des établissements et des enseignements,

* la mobilisation et l'adhésion de toute la famille universitaire ; Il s'agit, en un mot, de créer une nouvelle université vivante et moderne, à l'écoute de son environnement et ouverte au monde. **(…) MESURES D'ACCOMPAGNEMENT 1- En terme de ressources humaines**: Les nouveaux besoins en encadrement induits par la mise en œuvre des réformes nécessitent le renforcement des ressources humaines par :

* la mise en place d'un plan de formation des formateurs qui sera sous-tendu par la redynamisation de la recherche et de la recherche-formation,

* l'encouragement de la formation « tout au long de la vie » et dans les meilleures conditions, des enseignants et des chercheurs,

* la mobilisation des moyens nécessaires pour répondre aux objectifs d'encadrement afin de préparer l'accueil du million d'étudiants prévu en 2008,

* la contribution des enseignants-chercheurs établis à l'étranger par l'introduction de mesures incitatives et l'assouplissement des procédures,

* le renforcement de la participation des cadres des secteurs non académiques, notamment pour animer les T.D., T.P., séminaires et stages professionnels,

* la promotion et le développement des méthodes d'enseignement modernes, notamment par la généralisation de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication appliquées à l'enseignement (Internet et autres réseaux, e-learning…),

* l'imprégnation des enseignants et des gestionnaires de la pédagogie aux contenus des réformes à travers la planification de sessions (séminaires, stages…) de sensibilisation. **2- En terme de pédagogie :** Il s'agit d'engager :

***** la révision des systèmes d'accès, d'évaluation, de progression et d'orientation pédagogiques,

* la valorisation des Travaux Pratiques en mettant plus de moyens matériels dans les laboratoires de graduation et de recherche (ce dernier devant devenir le noyau central de toute formation post-graduée),

* la (re)mise en place et la (re)valorisation des stages en milieux professionnels.

* le développement de nouveaux types de formations appuyées sur les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication, à savoir : le télé-enseignement, le e-learning... De telles mesures pourraient, en effet, atténuer le déficit en encadrement. * la révision du calendrier universitaire particulièrement pour une gestion plus efficiente du temps pédagogique **(…) 7-En terme d'harmonisation du système éducatif :** Les

réformes ne pourront atteindre l'impact attendu que si le système éducatif avec ses différents paliers se fond dans une vision globale d'une politique nationale de formation qui articule d'une manière cohérente, complémentaire et pédagogique toutes les étapes de l'apprentissage. Cela nécessite une coordination institutionnalisée, permanente et continue entre tous les secteurs en charge de la formation notamment pour :

* harmoniser les programmes,

* préciser les diplômes et notamment les séries de Baccalauréat,

* réguler les flux et rationaliser l'orientation, **8- En terme de réglementation :** Il s'agit de revoir les textes réglementaires et législatifs pour intégrer les nouvelles dispositions prévues par le système LMD, notamment celles relatives au positionnement des nouveaux diplômes. **CONCLUSION** Outre la correction des différents dysfonctionnements observés dans notre système d'enseignement supérieur, l'architecture nouvelle proposée mettra notre université au diapason avec l'organisation des systèmes d'enseignement supérieur en vigueur dans la plupart des pays avancés dans le monde et en voie de généralisation dans les autres. Cet ajustement à un modèle d'organisation des enseignements supérieurs international, ouvrira l'université algérienne au monde et facilitera les échanges, tant indispensables au niveau universitaire, comme il favorisera la mobilité des diplômés, et développera la coopération et la reconnaissance mutuelle des diplômes. L'enjeu de ces réformes est de répondre au véritable double challenge : accueillir plus d'un million d'étudiants à partir de 2008 tout en assurant une formation de qualité ! Cependant la cohérence globale d'une réforme, la force intrinsèque de sa logique et la pertinence de ses objectifs ne suffisent pas à elles seules à garantir la réussite de son application. Il faudrait, pour cela, inéluctablement améliorer le cadre de vie, de travail et d'étude des principaux acteurs universitaires et gagner l'adhésion de toutes les composantes de la communauté universitaire, principalement ceux qui auront la charge de sa mise en oeuvre, les enseignants, et ceux pour qui elle est conçue, les étudiants. C'est le but de la large concertation qui doit s'engager.

Annexe 1.2. : Note d'orientation relative à la mise en œuvre de la réforme (MESRS)

A Messieurs Le Président de la Commission Nationale Les Présidents des Conférences Régionales Les Chefs d'établissement d'Enseignement Supérieur A l'instar des autres universités de par le monde à un moment donné de leur évolution, l'université algérienne se doit aujourd'hui de faire le nécessaire effort d'adaptation aux multiples et profondes mutations de son environnement et relever les nouveaux défis qu'elles ont générés. Citons, à titre illustratif, la démocratisation au plan politique, la globalisation au plan économique, l'avènement de la société de l'information, l'explosion des connaissances et l'émergence de nouveaux métiers aux plans des savoirs et des savoir faire. Dès lors, engager notre université dans une dynamique de réformes devient une exigence inéluctable et de plus en plus pressante, car cela conditionne, dans une très large mesure, le développement durable de la Nation. C'est là un truisme confirmé par toutes les rét1exions, institutionnelles ou individuelles, menées jusqu'à ce jour sur notre système éducatif. La Commission Nationale de Réforme du Système Educatif (la C.N.R.S.E) a, dans son rapport final, mis en évidence les multiples contraintes et les correctifs à introduire pour permettre à l'université algérienne de jouer le rôle qui est le sien dans le processus de développement

dans lequel s’est engagé le pays et d'adapter son système de formation à ses impératifs et à ses exigences. Un plan de mise en oeuvre des recommandations de la C.N.R.S.E a été adopté en Conseil des Ministres le 30 avril 2002. Partant, le Ministre de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique a retenu comme axe principal dans son programme d'action arrêté dans le cadre de la stratégie décennale du développement du secteur celui de la mise en place d'une nouvelle architecture des enseignements supérieurs et la refonte des contenus des enseignements. Ce projet de réforme a fait l'objet, tout au long de l'année écoulée, d'une profonde réflexion à laquelle ont pris part de nombreux groupes de travail composés d'experts et d'universitaires. Cette réflexion a débouché sur la proposition d'un schéma de formation articulé autour de 3 paliers: Bac + 3 (Licence), Bac + 5 (Master) et Bac + 8 (Doctorat). Il a été exposé à différents responsables pédagogiques lors de nombreuses rencontres dont la dernière est celle des chefs d'établissement les 7 et 8 janvier 2004 à l'université Badji Mokhtar de Annaba. Peut être est-il opportun de rappeler ici quelques uns des principes qui sous-tendent cette réforme qui se veut globale dans sa conception, participative dans sa démarche, progressive et intégrative dans sa mise en application. Cette réforme n'est pas une fin en soi. Elle doit répondre à une attente et à une aspiration sociales. Aussi devra-t-elle consolider le caractère de service public de l'institution universitaire, préserver la démocratisation de l'enseignement supérieur, permettre à l'université algérienne d'assurer une formation de qualité répondant aux standards internationaux, favoriser une meilleure intégration des établissements d'enseignement supérieur dans leurs environnements socio-économiques et institutionnaliser la formation continue en vue de l'adaptation des diplômés de l’enseignement supérieur aux évolutions permanentes des métiers et développer les mécanismes de soutien à l'auto-formation.

Ce sont là les principales finalités de ce projet de réforme qui place l'étudiant au centre de son intérêt. II a, en effet, pour objectif ultime de lui permettre, dans le domaine qu'il aura choisi, compte tenu de ses possibilités d'optimiser ses chances de réussite et d'atteindre son plein épanouissement. Pour ce, diverses dispositions organisationnelles, structurelles et pédagogiques sont prévues : une nouvelle architecture des enseignements, un accompagnement pédagogique, une capitalisation et une transférabilité des acquis, une diversification des parcours universitaires et un aménagement étudié de passerelles. Ce sont autant d'éléments qui permettront, de promouvoir une pédagogie de la réussite et de réduire les échecs universitaires et les déperditions. Ils ne manqueront pas, par là même, d'améliorer les performances globales du système de l'enseignement supérieur. Le soin d'élargir la concertation sur ce dossier à tous les acteurs concernés est laissé aux établissements. Il leur incombe de mettre en place les cellules de réforme, les équipes pédagogiques et d'engager les procédures nécessaires à la conception; la proposition et l'organisation d'offres de formations en fonction des plans de développement inscrits dans le projet de l'établissement. C'est là le point nodal du nouveau paradigme d'approche des réformes. La conférence nationale et ses différents organes sont les instances idoines pour l'impulsion, la conduite et le suivi de la dynamique du processus de réformes. Elles doivent veiller particulièrement : - à l'organisation de la concertation avec toutes les composantes de la communauté universitaire, - à la mise en place par les établissements

des structures et organes chargés de la réforme (cellules de suivi, équipes de formation, équipes pédagogiques. . .), - au développement et à l'intensification des échanges interuniversitaires, - à la promotion d'une politique de partenariat avec l'environnement socio-économique. L'amorce du processus des réformes se fera par l'ouverture, à la demande des établissements, de nouveaux parcours de formation de type BAC+3 (licence) dès la rentrée universitaire 2004-2005. Dans la phase actuelle, le diplôme national sanctionnant cette formation qui ne se substitue, à aucun autre délivré par le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, sera hautement valorisé non seulement par les contenus scientifiques et pédagogiques de ses programmes et leur pertinence quant aux objectifs qui lui sont assignés mais aussi par l'ouverture à une transversalité disciplinaire. La conception et l'ouverture de nouvelles filières, nécessairement intégrées dans le plan de développement de l'établissement engagent ce dernier, tant au plan de la disponibilité des moyens humains et matériels qu'au plan des attentes de l'environnement socio-économique (local, régional et/ou national). Les propositions d'ouverture de nouvelles offres de formations, assorties d'un cahier des charges, doivent être soumises pour étude et avis à la conférence régionale de rattachement avant le 29 février 2004. La validation des offres de formation est prononcée par la Direction de la Formation Supérieure Graduée, après avis de la Commission Nationale d'Habilitation. Les établissements ne réunissant pas encore les conditions nécessaires pour le démarrage de ces types de formation doivent mettre tout en oeuvre pour pouvoir s'inscrire, à terme, dans la logique de cette réforme. La plus haute importance doit être accordée à l'application et au suivi de la présente note. Le bureau de la Conférence Nationale procédera régulièrement à des évaluations de l'état d'application de ces orientations et rendra le Ministère destinataire de ses rapports d'évaluation. Le Ministre de L'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique Pr. Rachid HARRAOUBIA

15ème ANNEE. — N°33 Vendredi 23 avril 1976

الجمهورية الجزائرية
الديمقراطية الشعبية

الجريدة الرسمية

اتفاقات دولية . قوانين . أوامر ومراسيم
قرارات مقررات ، مناشير ، إعلانات وبلاغات

	ALGERIE		ETRANGER	DIRECTION ET REDACTION : SECRETARIAT GENERAL DU GOUVERNEMENT
	6 mois	1 an	1 an	
Edition originale	30 DA	50 DA	80 DA	Abonnements et publicité : Imprimerie Officielle 7, 9 et 13, Av. A. Benbarek - ALGER Tél. : 66-18-15 à 17 - C.C.P. 3200-50 - ALGER
Edition originale et sa traduction	70 DA	100 DA	150 DA (Frais d'expédition en sus)	

Edition originale, le numéro : 0,60 dinar. Edition originale et sa traduction, le numéro : 1,30 dinar — Numéro des années antérieures : 1,00 dinar. Les tables sont fournies gratuitement aux abonnés. Prière de joindre les dernières bandes pour renouvellement et réclamation. Changement d'adresse : ajouter 1,00 dinar. Tarif des insertions 15 dinars la ligne

JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
CONVENTIONS ET ACCORDS INTERNATIONAUX — LOIS, ORDONNANCES ET DECRETS,
ARRETES, DECISIONS, CIRCULAIRES, AVIS, COMMUNICATIONS ET ANNONCES
(TRADUCTION FRANÇAISE)

SOMMAIRE

LOIS ET ORDONNANCES

Ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation, p. 428.

DECRETS, ARRETES, DECISIONS ET CIRCULAIRES

MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS PRIMAIRE ET SECONDAIRE

Décret n° 76-66 du 16 avril 1976 relatif au caractère obligatoire de l'enseignement fondamental, p. 432.

Décret n° 76-67 du 16 avril 1976 relatif à la gratuité de l'éducation et de la formation, p. 432.

Décret n° 76-68 du 16 avril 1976 relatif au conseil de l'éducation, p. 433.

Décret n° 76-69 du 16 avril 1976 portant modalités d'élaboration de la carte scolaire, p. 433.

Décret n° 76-70 du 16 avril 1976 portant organisation et fonctionnement de l'école préparatoire, p. 434.

Décret n° 76-71 du 16 avril 1976 portant organisation et fonctionnement de l'école fondamentale, p. 435.

Décret n° 76-72 du 16 avril 1976 portant organisation et fonctionnement des établissements d'enseignement secondaire, p. 436.

Décret n° 76-73 du 16 avril 1976 relatif à l'application de l'article 10 de l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation, p. 438.

LOIS ET ORDONNANCES

Ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation.

AU NOM DU PEUPLE,

Le Chef du Gouvernement, Président du Conseil des ministres,

Sur le rapport du ministre des enseignements primaire et secondaire,

Vu les ordonnances n°* 65-182 du 10 juillet 1965 et 70-53 du 18 djoumada I 1390 correspondant au 21 juillet 1970 portant constitution du Gouvernement ;

Vu l'ordonnance n° 67-24 du 18 janvier 1967 portant code communal ;

Vu l'ordonnance n° 68-71 du 21 mars 1968 portant statut des établissements d'enseignement privé ;

Vu l'ordonnance n° 69-38 du 23 mai 1969 portant code de la wilaya ;

Vu l'ordonnance n° 71-74 du 16 novembre 1971 relative à la gestion socialiste des entreprises ;

Vu l'ordonnance n° 73-29 du 5 juillet 1973 portant abrogation de la loi n° 62-157 du 31 décembre 1962 ;

Le Conseil des ministres entendu,

Ordonne :

TITRE I

DISPOSITIONS GENERALES

Article 1er. — La législation en matière d'éducation et de formation est constituée par la présente ordonnance et par les textes législatifs, à caractère législatif ou les textes réglementaires qui en découlent ainsi que par les textes d'application qui s'y rapportent.

Chapitre I

Principes fondamentaux

Art. 2. — Le système éducatif a pour mission dans le cadre des valeurs arabo-islamiques et de la conscience socialiste :

— le développement de la personnalité des enfants et des citoyens et leur préparation à la vie active,
— l'acquisition de connaissances générales scientifiques et technologiques,
— la réponse aux aspirations populaires de justice et de progrès,
— l'éveil des consciences à l'amour de la patrie.

Art. 3. — Le système éducatif doit :

— inculquer aux jeunes les principes de justice et d'égalité entre les citoyens et les peuples et les amener à combattre toute forme de discrimination,
— dispenser une éducation qui favorise la compréhension et la coopération entre les peuples pour la paix universelle et l'entente des nations,
— développer une éducation en accord avec les droits de l'homme et ses libertés fondamentales.

Art. 4. — Tout Algérien a droit à l'éducation et à la formation. Ce droit est assuré par la généralisation de l'enseignement fondamental. Un décret précisera les modalités d'application des dispositions du présent article.

Art. 5. — L'enseignement est obligatoire pour tous les enfants âgés de six ans à seize ans révolus.

Art. 6. — L'Etat garantit l'égalité des conditions d'accès à l'enseignement post-fondamental sans autre limitation que les aptitudes individuelles d'une part, les moyens et les besoins de la société d'autre part.

Art. 7. — L'enseignement est gratuit à tous les niveaux, quel que soit le type d'établissement fréquenté.

Art. 8. — L'enseignement est assuré en langue nationale à tous les niveaux d'éducation et de formation et dans toutes les disciplines. Un décret précisera les modalités d'application du présent article.

Art. 9. — L'enseignement d'une ou de plusieurs langues étrangères est organisé dans des conditions définies par décret.

Art. 10. — Le système éducatif est du ressort exclusif de l'Etat. Nulle initiative individuelle ou collective ne peut exister en dehors du cadre défini par la présente ordonnance.

Art. 11. — Le système éducatif s'insère dans le plan global de développement.

Art. 12. — Le système éducatif est étroitement lié à la vie active et ouvert sur le monde des sciences et des techniques ; il comporte une part obligatoire d'entraînement à des travaux productifs, économiquement et socialement utiles.

Art. 13. — Tout établissement associe la famille à son action éducative. La participation des parents est organisée dans des conditions définies par des textes pris à l'initiative du ministre chargé de l'éducation.

Art. 14. — L'éducation et la formation continue sont dispensées par l'Etat aux citoyens qui en manifestent le désir sans distinction d'âge, de sexe ou de profession.

Art. 15. — En vue de créer une véritable communauté éducative, les éducateurs et les jeunes doivent participer à la vie sociale au sein des établissements ainsi qu'à la gestion des établissements d'éducation et de formation.

Art. 16. — L'éducation est une œuvre d'intérêt national et constitue une priorité. L'Etat peut, à cet effet, faire appel à toute personne dont la formation ou la compétence est de nature à renforcer ou à améliorer l'activité pédagogique.

Chapitre 2

Le système d'enseignement et ses structures

Art. 17. — Le système éducatif est constitué des niveaux d'enseignement suivants :

— l'enseignement préparatoire,
— l'enseignement fondamental,
— l'enseignement secondaire,
— l'enseignement supérieur.

Chacun de ces enseignements est assuré dans des établissements appropriés.

Art. 18. — Outre les établissements d'éducation et de formation des différents niveaux mentionnés à l'article précédent, le système éducatif comprend des institutions et des services de soutien ayant, notamment, pour mission :

— la formation pédagogique,
— la recherche pédagogique,
— l'orientation scolaire et professionnelle,
— l'action sociale scolaire.

Il comprend, par ailleurs, tous les établissements ou services dont la création est nécessitée par l'évolution du système éducatif.

TITRE II

L'enseignement préparatoire

Art. 19. — L'enseignement préparatoire est un enseignement destiné aux enfants qui n'ont pas atteint l'âge scolaire obligatoire. C'est un enseignement de compensation qui prépare les enfants à l'entrée à l'école fondamentale et ce :

— en leur inculquant de bonnes habitudes pratiques,
— en favorisant leur développement physique,
— en faisant naître, en eux, le sens du dévouement et l'amour de la patrie,
— en les habituant à l'effort et au travail en groupe,

— en leur donnant une éducation artistique appropriée,

— en les initiant aux premiers éléments de lecture, d'écriture et de calcul.

Art. 20. — L'enseignement préparatoire est dispensé dans des jardins d'enfants des écoles maternelles et des classes enfantines.

Art. 21. — Il est reconnu la faculté aux administrations et organismes publics, aux collectivités locales, entreprises socialistes, coopératives de la révolution agraire, comités de gestion, mutuelles, organisations de masse, à l'exception de toute personne, association ou société privée, d'ouvrir un établissement d'enseignement préparatoire après autorisation du ministre chargé de l'éducation.

Art. 22. — L'enseignement préparatoire est dispensé exclusivement en langue arabe.

Art. 23. — Le ministre chargé de l'éducation exerce la tutelle pédagogique sur les établissements d'enseignement préparatoire.

Il détermine les conditions d'admission des élèves, les horaires, les programmes et les directives pédagogiques.

Il assure la formation des éducateurs destinés à cet enseignement et propose le statut particulier de ces personnels.

TITRE III

L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

Chapitre 1er

Missions et objectifs

Art. 24. — L'enseignement fondamental a pour mission d'assurer une éducation de base commune à tous les élèves. Il a une durée de neuf ans.

Art. 25. — L'école fondamentale est chargée de dispenser aux élèves :

— un enseignement de langue arabe leur permettant une maîtrise totale de l'expression écrite et orale ; cet enseignement, qui est un facteur important du développement de leur personnalité, doit les doter d'un instrument de travail et d'échange pour se pénétrer des différentes disciplines et pour communiquer avec leur milieu.

— un enseignement comprenant les fondements des mathématiques et des sciences, qui permette d'acquérir les techniques d'analyse, de raisonnement, et de compréhension du monde vivant et inerte.

— l'étude systématique des processus de production et une éducation au travail et par le travail ; cet enseignement, qui est développé, notamment, dans les ateliers ou dans les unités de production, permet aux élèves l'accès à une information générale sur le monde du travail; il les prépare à une formation professionnelle de base et les met en mesure d'opérer le choix conscient d'un métier.

— les bases des sciences sociales et notamment, des connaissances historiques, politiques, morales et religieuses ; ils permettent aux élèves de se pénétrer du rôle et de la mission de la nation algérienne et de la révolution ainsi que des lois régissant l'évolution sociale, et d'acquérir les comportements et les attitudes conformes aux valeurs de l'Islam, et de la morale socialiste.

— un enseignement artistique qui éveille en eux le sens esthétique et les amène à participer à la vie culturelle ; en outre, il doit susciter les vocations diverses dans ce domaine et encourager la promotion des talents.

— une éducation physique de base et la pratique régulière d'une activité sportive : tous les élèves sont encouragés à concourir dans les différents prix organisés dans le cadre du sport scolaire.

— l'enseignement des langues étrangères qui doit leur permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples.

Chapitre 2

Organisation pédagogique et administrative

Art. 26. — L'école fondamentale constitue une unité organique dispensant une éducation continue de la première à la neuvième année.

L'unité de l'école fondamentale se retrouve dans ses principes d'organisation, l'homogénéité des contenus et l'identité des fondements de ses méthodes.

Art. 27. — L'école fondamentale comporte trois étapes :

— la première dure de la première à la troisième année,

— la deuxième dure de la quatrième à la sixième année,

— la troisième dure de la septième à la neuvième année.

Art. 28. — L'admission des enfants en première année d'enseignement fondamental s'effectue à l'âge de six ans révolus. Les conditions d'admission ainsi que les dérogations éventuelles sont arrêtées par le ministre chargé de l'éducation.

Art. 29. — L'enseignement fondamental est dispensé :

— soit, dans sa totalité, dans un même établissement,

— soit, par cycles successifs, dans des établissements complémentaires.

Art. 30. — Des établissements spéciaux, autres que ceux prévus par la législation sur la santé publique, peuvent être créés pour les enfants et adolescents dont l'état de santé, le développement intellectuel ou physique réclament une éducation spécifique.

Art. 31. — La fin de la scolarité dans l'enseignement fondamental est sanctionnée par un brevet d'enseignement fondamental.

Les modalités de délivrance et l'équivalence de ce diplôme sont déterminées par décret.

Art. 32. — Le corps enseignant est constitué par des maîtres de l'enseignement fondamental et par des maîtres spécialisés chargés d'enseigner une ou plusieurs disciplines.

TITRE IV

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Chapitre 1er

Missions et objectifs

Art. 33. — L'enseignement secondaire accueille les élèves issus de l'école fondamentale dans des conditions fixées par le ministre chargé de l'éducation.

Il a pour objet, outre, la poursuite des objectifs généraux de l'école fondamentale :

— le renforcement des connaissances acquises,

— la spécialisation progressive dans les différents domaines en rapport avec les aptitudes des élèves et les besoins de la société.

A ce titre, il favorise :

— soit, l'insertion dans la vie active,

— soit, la poursuite des études en vue d'une formation supérieure.

Art. 34. — L'enseignement secondaire comprend :

— l'enseignement secondaire général,

— l'enseignement secondaire spécialisé,

— l'enseignement secondaire technologique et professionnel.

Art. 35. — L'enseignement secondaire général a pour mission principale de préparer les élèves en vue de la poursuite des études dans l'enseignement supérieur.

Art. 36. — L'enseignement secondaire spécialisé a pour but, outre les objectifs poursuivis par l'enseignement secondaire général, l'entraînement des élèves dans la discipline ou le groupe de disciplines dans lesquelles ils obtiennent des résultats probants.

Art. 37. — L'enseignement secondaire technologique et professionnel a pour but la préparation des jeunes à l'occupation d'emplois dans les secteurs de production. A cet effet, il assure la formation de techniciens et d'ouvriers qualifiés et prépare, également, à des formations supérieures.

Cet enseignement est organisé en étroite liaison avec les entreprises, les établissements publics et les organisations des travailleurs.

Chapitre 2

Organisation pédagogique et administrative

Art. 38. — La durée des études de l'enseignement secondaire général et de l'enseignement secondaire spécialisé est de trois ans.

La durée des études de l'enseignement secondaire technologique et professionnel peut varier, selon le niveau de formation envisagé, entre un et quatre ans.

Art. 39. — Les conditions d'admission dans l'enseignement secondaire sont fixées par le ministre chargé de l'éducation.

Art. 40. — L'enseignement secondaire est dispensé dans des établissements appelés « Ecoles secondaires et technicums ».

Art. 41. — Un diplôme ou certificat sanctionne la fin des études de l'enseignement secondaire.

Les modalités de délivrance et d'équivalence de ce diplôme ou certificat sont déterminées par décret.

Art. 42. — Le corps enseignant est composé :

— de professeurs spécialisés dans l'enseignement d'une ou de deux disciplines,

— de professeurs d'enseignement pratique.

Ces enseignants exercent à plein temps ou à temps partiel.

En application de l'article 16 de la présente ordonnance et en tant que de besoin, les cadres et les professionnels des entreprises, les spécialistes des différents secteurs de l'activité nationale participent aux tâches d'enseignement et de formation.

TITRE V

LA FORMATION CONTINUE

Art. 43. — Les activités de formation continue visent l'alphabétisation et l'élévation constante du niveau culturel, moral et politique des citoyens.

Elle s'adresse à toute personne ou groupe de personnes ne bénéficiant pas d'un enseignement scolaire en vue de développer ses connaissances et de compléter sa formation.

Art. 44. — La formation continue est organisée de manière à constituer avec l'enseignement scolaire un système intégré d'éducation permanente diversifiée selon l'âge des bénéficiaires et les besoins de la société.

Art. 45. — La formation continue est dispensée :

— dans des institutions spécialement créées à cet effet,

— dans les établissements d'éducation et de formation,

— dans tout autre lieu approprié.

Art. 46. — Sous l'égide du ministre chargé de l'éducation et selon des modalités fixées par décret, les collectivités locales, les organisations nationales de masse, les entreprises et coopératives ainsi que les différents services publics peuvent organiser des activités de formation continue.

Art. 47. — La formation continue est assurée par des enseignants de différentes spécialités ou par toute personne compétente.

Art. 48. — La formation continue prépare, au même titre que les enseignements scolaires :

— aux examens et concours pour l'obtention de titres et diplômes délivrés sous la garantie de l'Etat,

— aux concours d'entrée dans les écoles, centres ou instituts de formation générale ou professionnelle.

TITRE VI

LA FORMATION DES PERSONNELS

Chapitre 1er

Missions, objectifs et structures

Art. 49. — La formation des personnels de l'éducation a pour but de leur faire acquérir les notions et connaissances relatives à leur service.

La formation est une opération continue pour tous les éducateurs à tous les niveaux : elle doit leur conférer, à la fois les techniques de la profession, le niveau de qualification et de culture le plus élevé, le sens aigu de leur mission et l'engagement politique constant en faveur des idéaux de la révolution.

Art. 50. — Les activités de formation, dont la durée peut varier selon la spécialité ou l'opération envisagée, sont organisées dans des établissements appropriés placés sous l'égide du ministre chargé de l'éducation.

La formation est dispensée aux personnels d'enseignement, d'administration et d'inspection des différents niveaux avec, éventuellement, la contribution des ministères et des organismes intéressés.

Art. 51. — Ces établissements dispensent à plein temps ou à temps partiel, la formation initiale et participent au perfectionnement des personnels en activité.

Art. 52. — Outre la formation, ces établissements participent, en relation avec les institutions spécialisées :

— à la documentation et à l'information de l'ensemble des personnels en activité,

— à la recherche et à l'expérimentation dans le domaine de l'enseignement et de la formation.

Chapitre 2

Organisation pédagogique et administrative

Art. 53. — Les modalités d'admission dans les établissements de formation sont fixées par des textes ultérieurs.

Art. 54. — Toute opération de formation ou de perfectionnement est sanctionnée par une attestation portant mention de la spécialité et du niveau atteint.

Art. 55. — La formation est dispensée par un personnel formateur spécialisé répondant aux critères d'aptitude définis par des textes ultérieurs.

Art. 56. — Les personnels d'enseignement, d'administration et d'inspection sont tenus de participer aux stages et études de perfectionnement de recyclage qui sont organisés à leur intention.

Art. 57. — Des congés d'études de trois à douze mois peuvent être octroyés aux fonctionnaires titulaires suivant des modalités déterminées par décret.

TITRE VII

LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE

Art. 58. — La recherche pédagogique vise à améliorer d'une manière constante, le niveau de l'éducation et de la formation en favorisant la rénovation des contenus, des méthodes pédagogiques et des moyens didactiques et en intégrant la formation dans son environnement.

Art. 59. — La recherche pédagogique s'effectue dans des institutions appropriées en relation avec les institutions de formation, les établissements d'enseignement supérieur et de recherche scientifique, ainsi que les organismes spécialisés dépendant des autres ministères.

Art. 60. — Les objectifs principaux des institutions de recherche pédagogique sont :

— la collecte et le traitement de la documentation sur l'éducation, la formation et les sciences qui s'y rapportent,

— la conduite des recherches sur les différents aspects de l'éducation et de la formation et de leur environnement,

— l'expérimentation des méthodes pédagogiques, des contenus d'enseignement, des moyens didactiques et des supports éducatifs nouveaux,

— l'évaluation des résultats de l'activité pédagogique au sein des établissements expérimentaux,

— la diffusion des résultats des études et des recherches.

TITRE VIII

L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

Art. 61. — L'orientation scolaire et professionnelle a pour mission l'adaptation de l'activité pédagogique :

— aux capacités individuelles des élèves,

— aux impératifs de la planification scolaire,

— aux exigences de l'activité nationale.

Elle est liée au déroulement de la scolarité dans les différents cycles d'éducation et de formation.

Art. 62. — L'orientation scolaire et professionnelle vise à mettre au point des procédures de consultation qui facilitent la connaissance de la population scolaire.

Art. 63. — Les institutions d'orientation scolaire et professionnelle participent, en relation avec les institutions de recherche pédagogique, aux travaux de recherche, d'expérimentation et d'évaluation concernant l'efficacité des méthodes pédagogiques, l'utilisation des moyens d'enseignement, l'adaptation des programmes et les procédures d'examination.

Art. 64. — L'orientation scolaire et professionnelle a pour objet :

— d'organiser les séances d'information sur les études et les carrières, les examens psychologiques et les entretiens qui permettent de déceler les aptitudes des élèves,

— de suivre l'évolution des élèves durant leur scolarité,

— de proposer des modalités d'orientation et de récupération,

— de participer à l'insertion des élèves dans le milieu professionnel.

Art. 65. — L'orientation scolaire et professionnelle s'exerce de façon intégrée dans les centres spécialisés et dans les établissements d'éducation et de formation.

Art. 66. — Les conditions d'organisation de l'orientation scolaire et professionnelle sont fixées dans des textes ultérieurs.

TITRE IX

L'ACTION SOCIALE SCOLAIRE

Art. 67. — L'action sociale scolaire est un ensemble d'activités qui complète l'action éducative assurée par l'Etat dans le but :

— de faciliter aux élèves la poursuite de leurs études par la suppression des disparités d'origine sociale, économique et géographique,

— d'alléger les charges des familles.

Art. 68. — L'action sociale scolaire assure aux élèves les prestations nécessaires en matière de moyens d'enseignement, de fournitures scolaires, de transport, d'alimentation, d'habillement, d'hébergement, de loisirs et de détente, d'assistance médicale.

Art. 69. — Les différentes activités de l'action sociale scolaire ainsi que leurs modalités de financement sont déterminées dans des textes pris à l'initiative du ministre chargé de l'éducation.

TITRE X

COMPETENCES

Art. 70. — Sont de la compétence du ministre chargé de l'éducation :

— les questions pédagogiques ayant trait, notamment, aux contenus, plans d'études et moyens didactiques,

— l'élaboration des textes d'organisation du système éducatif,

— la réglementation scolaire,

— l'exécution des plans nationaux et des programmes sectoriels en matière d'éducation et de formation,

— l'élaboration des normes de construction et d'équipement des locaux scolaires,

— la détermination des réglements relatifs aux examens et concours ainsi que l'octroi des titres et diplômes,

— la définition des types d'établissements d'éducation et de formation et leur répartition géographique,

— la tutelle pédagogique et administrative des établissements d'éducation et de formation,

— l'élaboration des statuts particuliers et des modalités de gestion des personnels relevant du ministère chargé de l'éducation, en collaboration avec le ministère chargé de la fonction publique et le ministère des finances,

— l'inspection et le contrôle pédagogique et administratif des établissements et des personnels d'éducation et de formation.

Art. 71. — Sont de la compétence de la wilaya :

— la collecte et la communication aux services centraux compétents, de toutes les informations et études relatives à l'élaboration du plan national en matière d'éducation et de formation,

— l'exécution des programmes de wilaya en matière d'éducation et de formation au niveau de la wilaya,

— l'application des instructions et directives relatives au fonctionnement des établissements d'éducation et de formation,

— le développement des activités culturelles, artistiques et sportives scolaires ainsi que de l'action sociale scolaire.

Art. 72. — Sont de la compétence de la commune :

— la collecte et la communication aux services centraux, par l'intermédiaire de la wilaya, de toutes les informations et études en matière d'éducation et de formation,

— l'exécution des plans communaux et des programmes locaux concernant l'éducation et la formation,

— le développement des activités culturelles, artistiques et sportives scolaires et l'encouragement des initiatives en faveur de l'action sociale scolaire,

— la direction et la surveillance des travaux de construction, d'aménagement et d'équipement des établissements d'éducation et de formation implantés sur le territoire de la commune, à l'exception des projets qui relèvent des services de la wilaya ou de l'Etat.

Art. 73. — Les modalités de répartition des charges entre l'Etat, la wilaya et la commune sont déterminées par la loi.

Art. 74. — Les organismes publics, les entreprises socialistes, coopératives de la révolution agraire, les comités de gestion participent, selon leurs moyens financiers matériels et humains, au développement de l'éducation, de la formation professionnelle et de l'apprentissage, à l'animation sociale et culturelle, à l'alphabétisation et au perfectionnement des travailleurs, dans le cadre des fonds sociaux réglementaires.

TITRE XI

DISPOSITIONS COMMUNES

Art. 75. — Il est créé auprès du ministre chargé de l'éducation, un conseil de l'éducation.

Le conseil de l'éducation est consulté sur toutes les questions d'intérêt national concernant l'éducation et la formation.

Sa composition et ses missions sont fixées par décret.

Art. 76. — Les modalités de création, d'organisation et de fonctionnement de l'ensemble des établissements d'éducation, de formation et de recherche prévus par la présente ordonnance sont fixées par décret.

Art. 77. — Les établissements d'éducation et de formation, à l'exception des établissements d'enseignement préparatoire, sont dotés de la personnalité morale et de l'autonomie financière.

Art. 78. — Les programmes et horaires des établissements d'éducation et de formation sont arrêtés par le ministre chargé de l'éducation.

Art. 79. — L'enseignement technologique et professionnel est organisé en association avec le ministère chargé de l'éducation et avec son accord.

Art. 80. — La délivrance des diplômes ou certificats et l'attribution des équivalences sont du ressort du ministre chargé de l'éducation.

Art. 81. — Le contrôle des activités pédagogiques et culturelles au sein des établissements d'éducation et de formation est assuré par un corps d'inspecteurs dont le statut et les conditions d'activité sont fixés par des textes ultérieurs.

TITRE XII

DISPOSITIONS TRANSITOIRES

Art. 82. — L'enseignement est obligatoire jusqu'à l'âge de 14 ans pour les élèves scolarisés à la date de publication de la présente ordonnance au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire. Cependant, ces élèves peuvent bénéficier d'une intégration progressive dans l'école fondamentale sur la base de procédures et dans des délais qui sont déterminés par décret.

Art. 83. — En attendant l'adoption des textes législatifs, à caractère législatif ou des textes réglementaires régissant les modalités d'organisation, de délivrance et d'équivalence des titres et diplômes, les titres et diplômes sanctionnant les différents niveaux d'éducation ou de formation continuent à être délivrés conformément à la législation en vigueur avant la publication de la présente ordonnance au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Art. 84. — En attendant l'application des dispositions contenues aux articles 7 et 8 de la présente ordonnance, les activités d'éducation et de formation demeurent soumises à la législation en vigueur.

Art. 85. — Des textes ultérieurs compléteront et préciseront en tant que de besoin, les dispositions de la présente ordonnance.

Art. 86. — Toutes dispositions contraires à la présente ordonnance sont abrogées.

Art. 87. — La présente ordonnance sera publiée au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 16 avril 1976.

Houari BOUMEDIENE.

DECRETS, ARRETES, DECISIONS ET CIRCULAIRES

MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS PRIMAIRE ET SECONDAIRE

Décret n° 76-66 du 16 avril 1976 relatif au caractère obligatoire de l'enseignement fondamental.

Le Chef du Gouvernement, Président du Conseil des ministres,

Sur le rapport du ministre des enseignements primaire et secondaire,

Vu l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation ;

Décrète :

Article 1er. — L'enseignement fondamental est obligatoire pour les enfants qui atteignent l'âge de six ans pendant l'année civile en cours conformément aux dispositions de l'article 5 de l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation et celles du présent décret et des textes d'application qui en découlent.

Art. 2. — Les parents, les tuteurs et, de manière générale, toutes les personnes ayant à leur charge des enfants en âge d'être scolarisés, sont tenus de faire inscrire les enfants concernés, à l'école fondamentale de leur secteur géographique scolaire.

Art. 3. — Au début de chaque année civile, les autorités communales adressent au directeur de wilaya chargé de l'éducation, l'état numérique des enfants qui atteignent l'âge de scolarisation obligatoire à la rentrée suivante.

Art. 4. — Avant chaque rentrée scolaire, les chefs d'établissement procèdent à l'inspection des enfants, conformément aux normes et réglements scolaires en vigueur.

Art. 5. — L'obligation scolaire implique la présence assidue de l'élève à l'école et la poursuite des études conformément à la réglementation scolaire en vigueur. Elle est contrôlée quotidiennement sous la responsabilité du chef d'établissement.

Art. 6. — Les absences constatées sont immédiatement portées à la connaissance du chef d'établissement qui invite les parents ou les tuteurs à lui en faire connaître les motifs.

Art. 7. — Les parents et les tuteurs sont tenus de justifier tout manquement à l'obligation scolaire. Dans ce cas, une dispense peut être délivrée par le ministre chargé de l'éducation.

Art. 8. — Le manquement des parents à l'obligation scolaire constitue une faute qui entraîne comme sanction à l'encontre des parents ou des tuteurs, un avertissement et en cas de récidive, une amende civile.

Art. 9. — Le ministre chargé de l'éducation précisera, en tant que de besoin, les modalités d'application des dispositions du présent décret.

Art. 10. — Le ministre des enseignements primaire et secondaire, le ministre de l'intérieur et le ministre de la justice, garde des sceaux, sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret qui sera publié au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 16 avril 1976.

Houari BOUMEDIENE.

Décret n° 76-67 du 16 avril 1976 relatif à la gratuité de l'éducation et de la formation.

Le Chef du Gouvernement, Président du Conseil des ministres,

Sur le rapport du ministre des enseignements primaire et secondaire,

Vu l'ordonnance n° 66-127 du 27 mai 1966 portant institution du monopole de l'Etat sur les opérations d'assurance ;

Vu l'ordonnance n° 73-64 du 28 décembre 1973 portant loi de finances pour 1974, notamment ses articles 25 et 26 ;

Vu l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation ;

Vu le décret n° 76-66 du 16 avril 1976 relatif au caractère obligatoire de l'enseignement fondamental ;

Décrète :

Article 1er. — L'enseignement est dispensé gratuitement dans tous les établissements d'éducation et de formation et ce, conformément à l'article 7 de l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation.

Art. 2. — Bénéficient de la gratuité du service d'enseignement tous les élèves régulièrement inscrits dans un établissement d'éducation et de formation ainsi que les adultes qui poursuivent un cycle d'enseignement ou de formation.

Art 3. — Outre la gratuité du service d'enseignement, les élèves de l'enseignement fondamental et ceux de l'enseignement secondaire peuvent bénéficier, aux moindres coûts, des moyens didactiques, des fournitures scolaires ainsi que des services sociaux qui concourent au bon déroulement des activités éducatives.

Art. 4. — Les frais d'entretien et de fonctionnement des établissements d'éducation et de formation sont à la charge de l'Etat et des collectivités locales.

Les entreprises socialistes et les familles peuvent être appelées à participer aux frais de fonctionnement selon les modalités ultérieurement arrêtées.

Art. 5. — En application des dispositions de l'article 3 ci-dessus, les familles et les organisations de masse peuvent

être appelées à assurer une contribution, soit financière, soit en nature, aux prestations et services prévus aux articles 7 et 8 ci-après.

Art. 6. — Les fournitures scolaires individuelles et les moyens didactiques dont la nomenclature est fixée par arrêté du ministre chargé de l'éducation, sont mis à la disposition de l'élève, au prix coûtant, par l'intermédiaire d'une coopérative scolaire ou inter-scolaire constituée à cet effet.

Art. 7. — Le bénéfice du transport scolaire, du restaurant scolaire, du vêtement, de l'hébergement et de la protection contre les risques et accidents au sein de l'établissement est assuré aux élèves moyennant une participation forfaitaire. Cette participation, qui peut varier selon la localité, le revenu des familles et le niveau d'études considéré, est fixée par arrêté ministériel.

Art. 8. — La protection prévue à l'article 7 ci-dessus, couvre les risques de toutes natures encourus à l'occasion du déroulement des activités éducatives, et de formation et bénéficie à tous les élèves.

Cette protection est assurée par un organisme placé sous la tutelle du ministre chargé de l'éducation agissant dans le cadre des dispositions législatives relatives au monopole de l'Etat sur les opérations d'assurance.

Art. 9. — Sont abrogées toutes dispositions contraires au présent décret.

Art. 10. — Le ministre des enseignements primaire et secondaire est chargé de l'exécution du présent décret qui sera publié au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 16 avril 1976.

Houari BOUMEDIENE.

Décret n° 76-68 du 16 avril 1976 relatif au conseil de l'éducation.

Le Chef du Gouvernement, Président du Conseil des ministres,

Sur le rapport du ministre des enseignements primaire et secondaire.

Vu les ordonnances n°s 65-182 du 10 juillet 1965 et 70-53 du 18 djoumada I 1390 correspondant au 21 juillet 1970 portant constitution du Gouvernement ;

Vu l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation, notamment en son article 75 ;

Décrète :

Article 1er. — Le conseil de l'éducation participe à la mise en œuvre de la politique d'éducation et de formation telle qu'elle découle des dispositions de l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation.

Art. 2. — Le conseil de l'éducation a pour mission d'étudier et de débattre des problèmes se rapportant à l'éducation et à la formation sous tous leurs aspects ; dans ce cadre, il donne des avis techniques, procède à des études et analyses globales, formule des recommandations diverses.

Art. 3. — Le conseil de l'éducation comprend :

1° *les représentants des ministères :*

— 1 représentant par ministère,

2° *les représentants des organisations de masse :*

— 1 représentant du Parti,

— 1 représentant de l'union générale des travailleurs algériens,

— 1 représentante de l'union nationale des femmes algériennes,

— 1 représentant de l'union nationale de la jeunesse algérienne,

— 1 représentant des parents d'élèves,

3° *les représentants des éducateurs, des spécialistes divers et des personnalités :*

— 5 éducateurs de l'enseignement fondamental et secondaire,

— 5 universitaires proposés par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique,

— 5 personnalités désignées par le ministère chargé de l'éducation.

Art. 4. — Le conseil de l'éducation peut inviter à participer à ses travaux toute personne dont la collaboration lui paraît utile.

Art. 5. — Les membres du conseil de l'éducation sont nommés par décret pour une période de quatre ans renouvelable une fois.

Art. 6. — Les fonctionnaires membres du conseil de l'éducation en qualité de représentants d'une administration ou d'une organisation de masse, perdent la qualité de membre de ce conseil lorsqu'il est mis fin aux fonctions qu'ils exercent.

Art. 7. — La vacance d'un siège, au sein du conseil de l'éducation occasionnée par le départ, la démission ou le décès d'un membre est pourvue dans un délai d'un mois selon les dispositions prévues à l'article 6 ci-dessus.

Art. 8. — Les membres du conseil de l'éducation participent personnellement aux réunions et aux travaux du conseil et des commissions.

Art. 9. — Le conseil de l'éducation est présidé par le ministre chargé de l'éducation.

Art. 10. — Le président du conseil de l'éducation est assisté de deux vice-présidents et d'un secrétaire général.

Art. 11. — En cas d'empêchement du président, la conduite des travaux du conseil de l'éducation est assurée par l'un ou l'autre des deux vice-présidents.

Art. 12. — Le conseil de l'éducation se réunit au moins une fois par an sur convocation de son président.

Le président fixe l'ordre du jour des réunions et signe le procès-verbal des séances.

Au cours de sa première séance, le conseil de l'éducation procède :

— à l'élaboration et à l'adoption de son règlement intérieur,

— à l'installation d'un secrétariat administratif.

Art. 13. — Le secrétaire général du conseil de l'éducation est nommé par décret. Il a la responsabilité du secrétariat administratif du conseil de l'éducation.

Art. 14. — Le conseil de l'éducation siège au ministère des enseignements primaire et secondaire.

Art. 15. — Un budget est alloué au conseil de l'éducation.

La gestion des crédits alloués au conseil de l'éducation est assurée, sous la responsabilité du président ordonnateur des dépenses et au sein du secrétariat général, par un agent comptable chef des services financiers.

Art. 16. — Le ministre des enseignements primaire et secondaire est chargé de l'exécution du présent décret qui sera publié au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 16 avril 1976.

Houari BOUMEDIENE.

Décret n° 76-69 du 16 avril 1976 portant modalités d'élaboration de la carte scolaire.

Le Chef du Gouvernement, Président du Conseil des ministres,

Sur le rapport du ministre des enseignements primaire et secondaire,

Vu les ordonnances n°s 65-182 du 10 juillet 1965 et 70-53 du 18 djoumada I 1390 correspondant au 21 juillet 1970 portant constitution du Gouvernement ;

Vu l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation ;

Vu le décret n° 68-77 du 3 avril 1968 fixant les conditions d'application de l'ordonnance n° 68-9 du 23 janvier 1968 relative aux constructions scolaires ;

Décrète :

Article 1er. — La carte scolaire a pour but d'assurer en permanence, les meilleures conditions possibles de scolarisation sur l'ensemble du territoire national.

Le présent décret fixe les conditions d'élaboration de la carte scolaire.

Art. 2. — Les établissements scolaires doivent être disposés de manière à desservir convenablement la population scolarisable concernée par l'enseignement aux différents niveaux, ainsi que par la formation continue.

Art. 3. — A l'intérieur d'une même commune, les zones de recrutement des établissements scolaires sont déterminées conformément à des critères établis par arrêté interministériel et sur instructions conjointes du ministre chargé de l'éducation et du ministre de l'intérieur.

Art. 4. — Pour mieux répondre aux objectifs de scolarisation, la conception des établissements doit tenir compte des conditions de plein emploi des locaux scolaires, des éventualités de changement de destination ou de capacité des établissements et leur fréquentation par les élèves.

Art. 5. — Pour réaliser la carte scolaire de manière précise et cohérente à l'échelle du territoire national, une consultation systématique est organisée entre les services de la carte scolaire du ministère chargé de l'éducation et des administrations concernées au niveau local, notamment les assemblées populaires communales, les assemblées populaires de wilaya et de directions de wilaya chargées de l'éducation.

Art. 6. — Les directeurs de wilaya chargés de l'éducation fournissent les différentes informations nécessaires à l'élaboration de la carte scolaire et donnent leur accord sur le réseau d'établissements scolaires retenu pour leur wilaya.

Art. 7. — L'assemblée populaire de wilaya se prononce obligatoirement sur le nombre, la nature et l'implantation exacte des établissements scolaires qu'il y a lieu d'établir au sein d'une commune donnée. Une commission technique dont la composition est définie par arrêté effectue les travaux préparatoires.

Art. 8. — La commission nationale de répartition, outre les attributions qui lui sont confiées par le décret n° 68-77 du 3 avril 1976 susvisé, a pour mission de mettre au point et de proposer les modalités d'élaboration et de mise à jour de la carte scolaire prévisionnelle et se prononcer sur son adoption définitive.

Art. 9. — Les normes et critères d'élaboration de la carte scolaire sont établis par arrêté du ministre chargé de l'éducation.

Art. 10. — La wilaya et la commune ont pour mission de rassembler, en collaboration avec l'organe central chargé de la planification, les données statistiques devant servir de l'élaboration de la carte scolaire.

Art. 11. — Les services de la carte scolaire doivent disposer régulièrement d'une situation de synthèse sur l'évolution de la population scolaire et les disparités régionales en matière de scolarisation à tous les niveaux. Les informations concernant cette situation de synthèse sont fournies par les walis.

Art. 12. — Les services de la carte scolaire doivent disposer :

— de la carte prévisionnelle des établissements à implanter, agrandir ou modifier,

— du fichier central des établissements,

— du fichier central des équipements.

Art. 13. — Tous les services de l'Etat doivent fournir au ministère chargé de l'éducation, toutes les indications utiles à l'élaboration de la carte scolaire.

Art. 14. — Des arrêtés ultérieurs préciseront les dispositions du présent décret.

Art. 15. — Le ministre des enseignements primaire et secondaire est chargé de l'exécution du présent décret qui sera publié au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 16 avril 1976.

Houari BOUMEDIENE.

Décret n° 76-70 du 16 avril 1976 portant organisation et fonctionnement de l'école préparatoire.

Le Chef du Gouvernement, Président du Conseil des ministres,

Sur le rapport du ministre des enseignements primaire et secondaire,

Vu l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation ;

Décrète :

CHAPITRE I

Dispositions générales

Article 1er. — L'enseignement préparatoire est dispensé dans des établissements publics placés sous tutelle pédagogique du ministre chargé de l'éducation et dénommés « jardins d'enfants, écoles maternelles ou classes enfantines ».

Art. 2. — L'initiative d'ouverture d'un établissement d'enseignement préparatoire appartient, après autorisation du ministre chargé de l'éducation, aux organismes publics, offices, collectivités locales, sociétés nationales, coopératives de la révolution agraire, comités de gestion, organisations de masse, à l'exception de toute personne, association ou société privée.

Art. 3. — La création d'un établissement d'enseignement préparatoire est prononcée par décision du ministre chargé de l'éducation. La fermeture, la suppression et le transfert sont décidés dans les mêmes formes après rapport motivé de l'organisme qui a la charge de l'établissement.

Art. 4. — L'établissement d'enseignement préparatoire est dirigé par un directeur nommé par l'autorité qui crée cet établissement, après avis du ministre chargé de l'éducation.

Art. 5. — Le personnel pédagogique qui exerce au sein des établissements d'enseignement préparatoire est régi par un statut particulier fixé conjointement par le ministre chargé de l'éducation et le ministre chargé de la fonction publique.

Des textes ultérieurs préciseront les conditions de nomination de ces personnels ainsi que les modalités de gestion de leur carrière administrative et pédagogique.

Art. 6. — L'établissement d'enseignement préparatoire est soumis à tous les contrôles administratifs et pédagogiques exercés par le ministre chargé de l'éducation.

Art. 7. — Les conditions de construction des bâtiments, d'organisation matérielle des établissements ainsi que d'équipement en mobilier scolaire et en moyens didactiques font l'objet de textes ultérieurs pris à l'initiative du ministre chargé de l'éducation.

CHAPITRE II

Dispositions pédagogiques

Art. 8. — L'enseignement préparatoire est d'une durée de deux ans. Y sont admis les enfants âgés de quatre ans à six ans révolus, dans des conditions qui sont arrêtées par le ministre chargé de l'éducation.

Art. 9. — L'enseignement préparatoire a pour objet :

— d'aider la famille dans l'éducation de l'enfant en concourant à son épanouissement par un entraînement physique approprié, à l'éducation des sens, à l'éveil de sa curiosité intellectuelle, à la formation de bonnes habitudes et à la préparation à la vie collective,

— de préparer l'enfant à l'enseignement fondamental en l'initiant, notamment, aux premiers éléments de lecture, d'écriture et de calcul.

Art. 10. — Le programme d'enseignement à l'école préparatoire est organisé conformément aux dispositions pédagogiques fixées par le ministre chargé de l'éducation.

Art. 11. — L'enseignement préparatoire est dispensé exclusivement en langue arabe.

CHAPITRE III

Dispositions administratives et financières

Art. 12. — Les charges financières de l'enseignement préparatoire incombent entièrement et exclusivement à la collectivité ou à l'organisme public qui crée l'établissement.

Art. 13. — Pour l'application des dispositions prévues à l'article précédent, les collectivités et organismes publics qui créent des établissements d'enseignement préparatoire doivent se soumettre à tous les contrôles exercés par le ministre chargé de l'éducation et respecter les textes en vigueur, notamment en matière des normes de construction des établissements, d'équipement en mobilier scolaire et didactique, d'hygiène et de sécurité.

Art. 14 — Une contribution financière peut être demandée aux parents dont les enfants sont inscrits dans un établissement d'enseignement préparatoire.

Le montant de cette contribution financière est fixé par un arrêté conjoint du ministre chargé de l'éducation et du ministre des finances.

CHAPITRE IV

Dispositions transitoires

Art. 15. — Les personnes et organismes privés ayant sous leur autorité des établissements d'enseignement préparatoire, doivent se soumettre aux mesures édictées par le ministre de l'éducation dès la publication du présent décret au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Les modalités de réglement de la situation des établissements d'enseignement privé et des personnels de ces établissements feront l'objet de textes ultérieurs.

Art. 16. — Sont abrogées toutes dispositions contraires à celles du présent décret.

Art. 17. — Le ministre des enseignements primaire et secondaire est chargé de l'exécution du présent décret qui sera publié au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger le 16 avril 1976.

Houari BOUMEDIENE.

Décret n° 76-71 du 16 avril 1976 portant organisation et fonctionnement de l'école fondamentale.

Le Chef du Gouvernement, Président du Conseil des ministres,

Sur le rapport du ministre des enseignements primaire et secondaire,

Vu l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation;

Vu le décret n° 76-66 du 16 avril 1966 relatif au caractère obligatoire de l'enseignement fondamental ;

Vu le décret n° 76-67 du 16 avril 1976 relatif à la gratuité de l'éducation et de la formation ;

Vu le décret n° 76-69 du 16 avril 1976 portant modalités d'élaboration de la carte scolaire ;

Décrète :

Chapitre 1

Dispositions générales

Article 1er. — L'école fondamentale est un établissement public doté de la personnalité morale et de l'autonomie financière et placé sous la tutelle du ministre chargé de l'éducation.

La création d'une école fondamentale est prononcée par décret. La fermeture et la suppression sont décidées dans les mêmes formes.

Art. 2. — En fonction des besoins de la scolarisation, l'école fondamentale peut disposer d'une ou de plusieurs annexes créées par décision du ministre chargé de l'éducation.

Ces annexes fonctionnent sous l'autorité du directeur de l'école fondamentale de rattachement, assisté de directeurs d'annexes qui peuvent être, à cet effet, déchargés partiellement de cours.

Art. 3. — Une éducation spécifique est dispensée dans les écoles fondamentales spéciales en faveur des diverses catégories d'enfants handicapés.

Les contenus et méthodes d'enseignement dans les écoles fondamentales spéciales ainsi que les conditions d'organisation et de fonctionnement de ces établissements sont arrêtés conjointement par les ministres intéressés.

Art. 4. — Les établissements d'enseignement fondamental peuvent avoir des internats, des restaurants scolaires, des bibliothèques, des installations et équipements culturels, artistiques et sportifs, des services de ramassage scolaire.

Des solutions communes à deux ou plusieurs établissements peuvent être envisagées.

Art. 5. — L'école fondamentale est dirigée par un directeur nommé par le ministre chargé de l'éducation et assisté d'un conseil d'éducation et de gestion.

Art. 6. — Le conseil d'éducation et de gestion comprend :

— le directeur de l'école fondamentale, président,

— le gestionnaire de l'établissement,

— le surveillant général,

— trois représentants du corps enseignant,

— les directeurs d'annexes,

— trois représentants des parents d'élèves.

Art. 7. — Le conseil d'éducation et de gestion se prononce sur le budget et le compte de gestion. Il donne un avis sur l'organisation générale de l'établissement, veille à la bonne application des directives émanant de l'autorité de tutelle et apprécie les résultats de la scolarité. Il formule des suggestions sur toutes questions se rapportant à l'éducation.

Le conseil d'éducation et de gestion se réunit au moins trois fois par an sur convocation de son président qui fixe l'ordre du jour et signe le procès-verbal des séances.

Art. 8. — Les délibérations du conseil d'éducation et de gestion relatives aux projets de budget et au compte de gestion de l'établissement, ne sont exécutoires qu'après approbation par l'autorité de tutelle ; celle-ci doit intervenir, au plus tard, deux mois après la réunion dudit conseil.

Art. 9. — Le directeur de l'école fondamentale, le surveillant général et le gestionnaire sont nommés par le ministre chargé de l'éducation.

Le directeur représente l'établissement dans tous les actes de la vie civile. Il assure, conformément à la réglementation en vigueur, l'exécution des délibérations du conseil d'éducation et de gestion.

Chapitre 2

Régime des études et de la scolarité

Art. 10. — Les conditions d'admission des enfants à l'école fondamentale sont fixées par arrêté du ministre chargé de l'éducation.

Art. 11. — Le programme d'enseignement de l'école fondamentale est réparti sur neuf années scolaires. Les études sont organisées en trois cycles d'une durée de trois années chacun.

Un arrêté du ministre chargé de l'éducation détermine les dispositions d'organisation des années d'études pour chacun de ces cycles.

Art. 12. — L'enseignement fondamental est sanctionné par un brevet d'enseignement fondamental (B.E.F.).

Ce diplôme est obtenu à la suite d'une série de contrôles continus complétés, en cas de besoin, par un examen final.

Les modalités de délivrance du brevet d'enseignement fondamental sont fixées par arrêté du ministre chargé de l'éducation.

Art. 13. — Les élèves de l'enseignement fondamental sont orientés vers les différentes filières de l'enseignement secondaire, compte tenu des résultats de leur scolarité, de leur aptitudes et des besoins de l'activité économique.

A cet effet, des commissions d'orientation sont créées par arrêté du ministre chargé de l'éducation.

Chapitre 3

La communauté éducative

Art. 14. — L'école fondamentale constitue une communauté éducative au sein de laquelle vit et évolue l'élève. Toutes les conditions doivent y être réunies afin de compléter l'éducation prodiguée par la famille, de favoriser la vie en groupe, de susciter et d'entretenir l'amour du pays et du travail, de créer l'esprit d'équipe et le respect d'autrui.

Art. 15. — Les conditions de vie en communauté éducative s'organisent autour d'activités culturelles, artistiques et sportives, de travaux productifs individuels et collectifs et de séances de loisir récréatif ; elles doivent concourir à la création et au maintien d'un environnement propice à l'épanouissement de l'élève.

Art. 16. — En collaboration avec les collectivités locales et organisations de masses, notamment l'association des parents d'élèves, le chef d'établissement élabore le programme annuel des activités culturelles, artistiques et sportives et le plan de participation aux travaux productifs.

Art. 17. — Un réglement intérieur organisant la vie en communauté éducative au sein de l'école fondamentale est établi par le conseil d'éducation et de gestion et approuvé par l'autorité de tutelle.

Chapitre 4

Dispositions financières

Art. 18. — Le budget de l'école fondamentale, préparé par le directeur, est présenté au conseil d'éducation et de gestion qui en délibère. Il est ensuite soumis à l'approbation de l'autorité de tutelle.

La nomenclature du budget est fixée par décret.

Art. 19. — Le budget de l'école fondamentale comporte un titre des ressources et un titre des dépenses.

Les ressources comprennent :

— les subventions allouées par l'Etat, les collectivités locales et les établissements ou organismes publics,
— le produit des recettes de l'internat et du restaurant scolaire, de la vente des objets fabriqués et des publications,
— les recettes diverses,
— les dons et legs.

Les dépenses comprennent :

— les dépenses de fonctionnement,
— les dépenses d'équipement,
— toutes dépenses nécessaires à la réalisation des objectifs de l'école fondamentale et à la sauvegarde de son patrimoine.

Art. 20. — Le directeur de l'école fondamentale est ordonnateur du budget. Il procède à l'engagement et à l'ordonnancement des dépenses ainsi qu'à l'établissement des ordres de recettes dans la limite des prévisions arrêtées pour chaque exercice.

Art. 21. — Le gestionnaire de l'établissement tient, en sa qualité d'agent comptable et sous l'autorité du directeur, la comptabilité de l'établissement et la gestion des biens meubles et immeubles.

Art. 22. — Le compte de gestion est établi par le gestionnaire qui certifie que les mandats émis et les titres à recouvrer sont conformes à ses écritures.

Il est soumis par le directeur au conseil d'éducation et de gestion accompagné d'un rapport contenant toute explication utile sur la gestion financière, mobilière et immobilière de l'école.

Il est ensuite soumis à l'approbation du ministre de tutelle, accompagné des observations du conseil d'éducation et de gestion.

Chapitre 5

Dispositions particulières

Art. 23. — Les services de la carte scolaire du ministère chargé de l'éducation fixent, à l'occasion de l'élaboration du plan national de développement, le réseau national d'établissements d'enseignement fondamental après avis des collectivités locales.

Art. 24. — Les dépenses de construction ou de reconstruction des établissements d'enseignement fondamental et de l'infrastructure culturelle, éducative et sportive rattachée à ces établissements sont supportées par le budget de l'Etat dans le cadre du plan national de développement.

Art. 25. — Pour la réalisation des constructions ou de reconstruction des établissements d'enseignement fondamental et de l'infrastructure qui en dépend, le wali et le président d'A.P.C. sont responsables en collaboration étroite avec les services centraux concernés, et sous le contrôle du ministre chargé de l'éducation, des études techniques, de la passation et de l'exécution des marchés ainsi que la réalisation des travaux et de la livraison des constructions.

Chapitre 6

Dispositions transitoires

Art. 26. — En attendant la construction effective des écoles fondamentales, les écoles élémentaires et les collèges d'enseignement moyen continuent à fonctionner conformément aux dispositions réglementaires en vigueur.

La conversion de ces établissements en écoles fondamentales est assurée conformément à un plan national arrêté par le ministre chargé de l'éducation après consultation des collectivités locales concernées.

Art. 27. — Durant une période transitoire et jusqu'en septembre 1981, le certificat d'études primaires élémentaires et le brevet d'enseignement moyen sont délivrés conformément aux réglements scolaires en vigueur de même que les attestations et certificats de scolarité.

Des instructions du ministre chargé de l'éducation doivent préciser, en tant que de besoin, les modalités de délivrance de ces mêmes diplômes aux candidats ayant interrompu leur scolarité ainsi qu'aux adultes désireux de se perfectionner.

Art. 28. — Sont abrogées toutes dispositions contraires au présent décret.

Art. 29. — Le ministre des enseignements primaire et secondaire est chargé de l'exécution du présent décret qui sera publié au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 16 avril 1976.

Houari BOUMEDIENE.

Décret n° 76-72 du 16 avril 1976 portant organisation et fonctionnement des établissements d'enseignement secondaire.

Le Chef du Gouvernement, Président du Conseil des ministres,

Sur le rapport du ministre des enseignements primaire et secondaire,

Vu l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation ;

Vu le décret n° 75-39 du 27 février 1975 portant création et fixant les modalités d'attribution du diplôme de technicien ;

Vu le décret n° 76-67 du 16 avril 1967 relatif à la gratuité de l'éducation et de la formation ;

Vu le décret n° 76-69 du 16 avril 1976 portant modalités d'élaboration de la carte scolaire ;

Décrète :

Chapitre 1er

Dispositions générales

Article 1er. — L'enseignement secondaire est dispensé dans des établissements d'enseignement dénommés « écoles secondaires et technicums », tel que prévu à l'article 40 de l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 susvisée.

Art. 2. — L'établissement d'enseignement secondaire est un établissement public d'enseignement doté de la personnalité morale et de l'autonomie financière. Il est placé sous la tutelle du ministre chargé de l'éducation.

La création des établissements d'enseignement secondaire est prononcée par décret. La fermeture et la suppression sont décidées dans les mêmes formes.

Art. 3. — Des établissements d'enseignement secondaire annexes peuvent être créés par décision du ministre chargé de l'éducation en fonction des besoins de scolarisation.

Les annexes fonctionnent sous l'autorité du chef de l'établissement de rattachement.

Art. 4. — Les établissements d'enseignement secondaire peuvent avoir des internats, des restaurants scolaires, des bibliothèques, des installations et équipements culturels, artistiques et sportifs, des services de ramassage scolaire.

Des solutions communes à deux ou plusieurs établissements peuvent être envisagées.

Art. 5. — L'établissement d'enseignement secondaire est dirigé par un directeur nommé par le ministre chargé de l'éducation.

Art. 6. — Le directeur de l'établissement d'enseignement secondaire est assisté d'un conseil d'orientation et de gestion et, au moins, de trois collaborateurs : le directeur des études, le gestionnaire de l'établissement, le surveillant général. Il dispose à cet effet, de services administratif, pédagogique et financier.

L'organisation de ces services et les attributions des différents corps de fonctionnaires qui y exercent sont définies par des textes ultérieurs.

Les collaborateurs du directeur sont nommés par le ministre chargé de l'éducation.

Art. 7. — Le conseil d'orientation et de gestion qui fonctionne auprès de chaque établissement d'enseignement secondaire comprend :

— le directeur de l'établissement, président,
— le directeur des études,
— le gestionnaire de l'établissement,
— le surveillant général,
— trois représentants des professeurs,
— trois représentants des personnels,
— trois représentants des parents d'élèves,
— trois représentants des élèves.

Art. 8. — Le conseil d'orientation et de gestion se prononce sur le budget et le compte de gestion. Il donne un avis sur l'organisation générale de l'établissement, veille à la bonne application des directives émanant de l'autorité de tutelle et apprécie les résultats de la scolarité. Il formule des suggestions sur toutes questions se rapportant à l'éducation.

Le conseil d'orientation et de gestion se réunit au moins trois fois par an sur convocation de son président qui fixe l'ordre du jour et signe le procès-verbal des séances.

Art. 9. — Les délibérations du conseil d'orientation et de gestion relatives aux projets de budget et au compte de gestion de l'établissement, ne sont exécutoires qu'après approbation par l'autorité de tutelle ; celle-ci doit intervenir, au plus tard, deux mois après la réunion dudit conseil.

Art. 10. — Le directeur représente l'établissement dans tous les actes de la vie civile et assure, conformément à la réglementation en vigueur, l'exécution des délibérations du conseil d'orientation et de gestion.

Art. 11. — Les établissements d'enseignement secondaire participent, conformément à la réglementation en vigueur, à l'élévation du niveau culturel et scientifique des citoyens et au perfectionnement des travailleurs en cours d'emploi.

Chapitre 2

Régime des études et de la scolarité

Art. 12. — Les conditions générales d'admission des élèves dans les établissements d'enseignement secondaire sont arrêtées par le ministre chargé de l'éducation.

Art. 13. — La durée des études dans les établissements d'enseignement secondaire est de trois années en règle générale ; elle peut être réduite ou prolongée, suivant les nécessités pédagogiques.

Art. 14. — L'enseignement secondaire comprend :

— l'enseignement secondaire général,
— l'enseignement secondaire spécialisé,
— l'enseignement secondaire technologique et professionnel.

Un arrêté du ministre chargé de l'éducation détermine les dispositions d'organisation des études pour chacun de ces enseignements.

Art. 15. — L'enseignement secondaire général et l'enseignement secondaire spécialisé sont dispensés dans des écoles secondaires.

Art. 16. — L'enseignement secondaire technologique et professionnel est dispensé dans les technicums.

Art. 17. — L'enseignement secondaire général et spécialisé est sanctionné par un diplôme de fin d'études secondaires (D.F.E.S.) intitulé « Baccalauréat ».

Le baccalauréat est obtenu à la suite d'une série de contrôles continus complétés par un examen final.

Les modalités de délivrance du baccalauréat sont fixées par un texte ultérieur.

Art. 18. — L'enseignement secondaire technologique et professionnel est sanctionné par le diplôme de technicien selon les dispositions du décret n° 75-39 du 27 février 1975 susvisé.

Des certificats et des brevets de capacité professionnelle sanctionnent les formations partielles ou de courte durée.

Ces titres et diplômes sont obtenus à la suite d'une série de contrôles continus et complétés, selon le cas, par un examen final.

Des textes ultérieurs précisent les modalités d'application du présent article.

Chapitre 3

La communauté éducative

Art. 19. — Pour favoriser la création d'une communauté éducative au sein des établissements d'enseignement secondaire, des activités culturelles, artistiques et sportives, des travaux productifs individuels et collectifs, ainsi que des séances de loisir récréatif sont organisés avec le concours des élèves et des personnels, et pour le plein épanouissement de chacun.

Art. 20. — En collaboration avec les collectivités locales, les organisations de masse, l'association des parents d'élèves et l'union nationale de la jeunesse algérienne, le directeur élabore un programme annuel des activités énumérées à l'article 19 ci-dessus.

Art. 21. — Un réglement intérieur organisant la vie en communauté éducative au sein de l'établissement d'enseignement secondaire est établi par le conseil d'orientation et de gestion et approuvé par l'autorité de tutelle.

Chapitre 4

Dispositions financières

Art. 22. — Le budget de l'établissement d'enseignement secondaire, préparé par le chef de l'établissement et le gestionnaire, est présenté au conseil d'orientation et de gestion qui en délibère. Il est ensuite soumis à l'approbation de l'autorité de tutelle.

La nomenclature du budget est fixée par décret.

Art. 23. — Le budget de l'établissement d'enseignement secondaire comporte un titre de ressources et un titre de dépenses :

Les ressources comprennent :

— les subventions allouées par l'Etat, les collectivités, les établissements ou organismes publics ou privés,
— les produits de recettes de l'internat et des restaurants scolaires ainsi que de la vente des objets fabriqués et des publications,
— les recettes diverses,
— les dongs et legs.

Les dépenses comprennent :

— les dépenses de fonctionnement,
— les dépenses d'équipements,
— toutes dépenses nécessaires à la réalisation des objectifs de l'établissement d'enseignement secondaire et à la sauvegarde de son patrimoine.

Art. 24. — Le directeur de l'établissement secondaire est ordonnateur du budget. Il procède à l'engagement et à l'ordonnancement des dépenses ainsi qu'à l'établissement des ordres de recettes dans la limite des prévisions arrêtées pour chaque exercice.

Art. 25. — Le gestionnaire de l'établissement tient, en sa qualité d'agent comptable et sous l'autorité du directeur, la comptabilité de l'établissement et la gestion des biens meubles et immeubles.

Art. 26. — Le compte de gestion est établi par le gestionnaire qui certifie que les mandats émis et les titres à recouvrer sont conformes à ses écritures.

Il est soumis par le directeur au conseil d'orientation et de gestion accompagné d'un rapport contenant toute explication utile sur la gestion financière, mobilière et immobilière de l'établissement.

Il est ensuite soumis à l'approbation du ministre de tutelle, accompagné des observations du conseil d'orientation et de gestion.

Chapitre 5

Dispositions particulières

Art. 27. — Les services de la carte scolaire du ministère chargé de l'éducation fixent conformément au plan national de développement, le réseau national des établissements d'enseignement secondaire.

Art. 28. — Les dépenses de construction ou de reconstruction des établissements d'enseignement secondaire et de l'infrastructure culturelle, éducative et sportive rattachées à ces établissements sont supportées par le budget de l'Etat dans le cadre du plan national de développement.

Art. 29. — Pour la réalisation des constructions ou la reconstruction des établissements d'enseignement secondaire et de l'infrastructure dépendante, le wali est responsable, en collaboration étroite avec le directeur de wilaya chargé de l'éducation, des études techniques, de la passation et de l'exécution des marchés ainsi que de la réalisation des travaux et la livraison des constructions.

Chapitre 6

Dispositions transitoires

Art. 30. — En attendant la constitution effective des écoles secondaires, les lycées d'enseignement général et les lycées d'enseignement technique continuent à fonctionner conformément aux dispositions réglementaires en vigueur.

La conversion de ces établissements en écoles secondaires est assurée, conformément à un plan national arrêté par le ministre chargé de l'éducation, après consultation des collectivités locales et des organismes publics concernés.

Art. 31. — Durant une période transitoire et jusqu'en septembre 1981, le baccalauréat de l'enseignement secondaire et les différents brevets sont délivrés conformément aux réglements scolaires en vigueur, de même que les attestations et certificats de scolarité.

Des instructions du ministre chargé de l'éducation doivent préciser, en tant que de besoin, les modalités de délivrance de ces mêmes diplômes aux candidats ayant interrompu leur scolarité ainsi qu'aux autres désireux de se perfectionner.

Art. 32. — Sont abrogées toutes dispositions contraires au présent décret.

Art. 33. — Le présent décret sera publié au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 16 avril 1976.

Houari BOUMEDIENE.

Décret n° 76-73 du 16 avril 1976 relatif à l'application de l'article 10 de l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation.

Le Chef du Gouvernement, Président du Conseil des ministres,

Sur le rapport du ministre des enseignements primaire et secondaire et du ministre de l'intérieur,

Vu l'ordonnance n° 68-71 du 21 mars 1968 portant statut des établissements de l'enseignement privé ;

Vu l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation ;

Décrète :

Article 1er — En application de l'article 10 de l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation, les établissements d'enseignement privé régis par les dispositions de l'ordonnance n° 68-71 du 21 mars 1968 susvisée, sont intégrés au patrimoine de l'enseignement public et placés sous la tutelle administrative et pédagogique du ministre des enseignements primaire et secondaire.

Art. 2. — A titre transitoire et jusqu'à l'intervention des mesures qui leur seront expressément et individuellement notifiées, les établissements mentionnés à l'article 1er ci-dessus continuent à fonctionner selon les dispositions des textes en vigueur et celles du présent décret.

Art. 3. — Les mesures prévues à l'article 2 ci-dessus sont prises par le wali assisté du directeur de wilaya chargé de l'éducation et ne peuvent entrer en application qu'en fin d'année scolaire.

Art. 4. — Les biens meubles et immeubles des établissements d'enseignement privé sont placés sous la protection du wali qui doit, le cas échéant, prendre toutes les mesures conservatoires que justifierait la sauvegarde de ces biens.

Art. 5. — Pendant la période transitoire et jusqu'à l'intervention des mesures qui leur seront individuellement et expressément notifiées, aucun établissement ne peut fermer ou changer de destination ; aucun local ne peut être cédé, à titre gratuit ou onéreux, loué ou sous-loué, transformé ; aucun matériel ne peut être soustrait ; aucune archive ne peut être détruite ou déplacée.

Toute infraction aux dispositions du présent article est punie d'une peine de deux (2) mois à deux ans d'emprisonnement et d'une amende de 2.000 à 10.000 dinars ou de l'une des deux peines seulement, le chef d'établissement étant, en tout état de cause, juridiquement et civilement responsable.

Art. 6. — Sous l'autorité du wali, il est créé, dans chaque wilaya, un comité d'intégration de l'enseignement privé. Ce comité, présidé par le wali, comprend :

— le directeur de wilaya chargé de l'éducation, vice-président,
— le directeur de l'infrastructure et de l'équipement,
— le directeur des domaines et de l'enregistrement,
— le représentant du ministère de la justice.

Art. 7. — Le comité est chargé d'étudier et d'appliquer toute mesure propre à assurer l'intégration des établissements d'enseignement privé à l'enseignement public.

Ces mesures sont prises par arrêté du ministre des enseignements primaire et secondaire après avis, le cas échéant, du ou des ministres intéressés.

Art. 8. — Les propriétaires légitimes des établissements de l'enseignement privé, faisant l'objet d'une intégration, ont droit à une indemnité sur la base d'une estimation établie par les services des domaines de wilaya concernant la valeur vénale des locaux, des installations du mobilier et éventuellement de tout autre matériel servant à l'activité de ces établissements.

Art. 9. — La réinscription et l'affectation des élèves ayant fréquenté un établissement d'enseignement privé, feront l'objet d'un arrêté du ministre des enseignements primaire et secondaire.

Art. 10. — L'intégration du personnel exerçant dans un établissement d'enseignement privé fera l'objet d'un arrêté pris à l'initiative du ministre des enseignements primaire et secondaire et conjointement avec le ministre de l'intérieur, chargé de la fonction publique et le ministre des finances.

Art. 11. — Les modalités d'application du présent décret seront précisées, en tant que de besoin, par arrêtés.

Art. 12. — Le ministre des enseignements primaire et secondaire est chargé de l'exécution du présent décret qui sera publié au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 16 avril 1976.

Houari BOUMEDIENE.

Imprimerie Officielle, Alger - 7, 9 et 13 Avenue Abdelkader-Benbarek

N° 27 — Mercredi 6 Safar 1421

39è ANNEE — correspondant au 10 mai 2000

الجمهورية الجزائرية
الديمقراطية الشعبية

الجريدة الرسمية

اتفاقات دولية ، قوانين ، ومراسيم
قرارات وآراء ، مقررات ، مناشير ، إعلانات وبلاغات

JOURNAL OFFICIEL

DE LA REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

CONVENTIONS ET ACCORDS INTERNATIONAUX - LOIS ET DECRETS
ARRETES, DECISIONS, AVIS, COMMUNICATIONS ET ANNONCES

(TRADUCTION FRANÇAISE)

ABONNEMENT ANNUEL	Algérie Tunisie Maroc Libye Mauritanie	ETRANGER (Pays autres que le Maghreb)
	1 An	**1 An**
Edition originale.....	**1070,00 D.A**	**2675,00 D.A**
Edition originale et sa traduction	**2140,00 D.A**	**5350,00 D.A** (Frais d'expédition en sus)

DIRECTION ET REDACTION :
SECRETARIAT GENERAL DU GOUVERNEMENT

Abonnement et publicité :
IMPRIMERIE OFFICIELLE
7, 9 et 13 Av. A. Benbarek-ALGER
Tél : 65.18.15 à 17 - C.C.P. 3200-50 ALGER
TELEX : 65 180 IMPOF DZ
BADR : 060.300.0007 68/KG
ETRANGER : (Compte devises)
BADR : 060.320.0600 12

Edition originale, le numéro : 13,50 dinars. Edition originale et sa traduction, le numéro : 27,00 dinars.
Numéros des années antérieures : suivant barème. Les tables sont fournies gratuitement aux abonnés.
Prière de joindre la dernière bande pour renouvellement, réclamation, et changement d'adresse.
Tarif des insertions : 60,00 dinars la ligne.

DECRETS

Décret présidentiel n° 2000-101 du 5 Safar 1421 correspondant au 9 mai 2000 portant création de la commission nationale de la réforme du système éducatif.

Le Président de la République,

Vu la Constitution, notamment ses articles 53, 65, 77 et 125 (alinéa 1er) ;

Décrète :

Article 1er. — Il est créé, sous la haute autorité du Président de la République, une commission nationale de la réforme du système éducatif, désignée ci-après "la commission".

Le siège de la commission est fixé à Alger. Elle peut se réunir, à l'initiative de son président, en tout autre lieu du territoire national.

CHAPITRE I

MISSIONS ET ATTRIBUTIONS

Art. 2. — La commission est chargée de procéder, sur la base de critères scientifiques et pédagogiques, à une évaluation du système éducatif en place en vue d'établir un diagnostic qualifié, objectif et exhaustif de tous les éléments constitutifs du système d'éducation, de formation professionnelle et d'enseignement supérieur et d'étudier, en fonction de cette évaluation, une refonte totale et complète du système éducatif.

Art. 3. — La commission est, dans ce cadre, chargée de proposer un projet définissant les éléments constitutifs d'une nouvelle politique éducative comportant, notamment, une proposition de schéma directeur portant, d'une part, sur les principes généraux, les objectifs, les stratégies et les échéanciers de mise en œuvre graduelle de la nouvelle politique éducative et, d'autre part, sur l'organisation et l'articulation des sous-systèmes ainsi que l'évaluation des moyens humains, financiers et matériels à mettre en place.

Art. 4. — La commission présente, dans un délai de neuf (9) mois à compter de la date de son installation, les résultats de ses travaux sous forme d'un rapport général qui servira de base à la refonte du système éducatif dans son ensemble et à l'élaboration d'un nouveau dispositif légal régissant le système d'éducation et de formation.

Art. 5. — Dans le cadre de la démarche générale de sa mission, la commission étudiera et proposera, sur la base du diagnostic établi, dans un rapport circonstancié, les mesures qui lui apparaitront nécessaires et urgentes applicables dans des domaines jugés prioritaires dès la rentrée qui suit la date de son installation.

Art. 6. — La commission est, dans le cadre de l'accomplissement de sa mission, habilitée à :

— demander aux administrations et organismes publics la communication de tous documents, études et informations statistiques ou autres, relatifs au système éducatif de nature à compléter son information ;

— recevoir toutes études en rapport avec ses missions ;

— entendre toute personne dont l'audition présente un intérêt pour la conduite de ses travaux ;

— faire appel à des experts et à des consultants nationaux ou étrangers ou relevant d'organisations internationales pour l'éclairer dans ses travaux.

CHAPITRE II

COMPOSITION ET ORGANISATION

Art. 7. — Les membres de la commission sont désignés par le Président de la République *intuitu personae* en raison de leur compétence, de leur expérience et de l'intérêt qu'ils portent au système d'éducation et de formation.

Art. 8. — La présidence de la commission est assurée par une personnalité nationale nommée par le Président de la République. Le président de la commission est assisté de quatre vice-présidents nommés dans les mêmes conditions.

Art. 9. — Le président de la commission assure l'animation et la coordination des travaux de la commission et de ses démembrements, exerce son autorité sur l'ensemble des personnels de soutien mis à la disposition de la commission, autorise le recours à l'expertise et à la consultation et certifie la réalisation des travaux y afférents.

Il représente la commission auprès des autorités compétentes.

Les vice-présidents assistent le président de la commission dans l'exercice de ses fonctions.

CHAPITRE III

FONCTIONNEMENT

Art. 10. — La commission se réunit en session ordinaire au moins une fois par mois. Elle peut se réunir en session extraordinaire à l'initiative de son président.

Le président fixe l'ordre du jour des réunions.

Art. 11. — Lors de sa première séance plénière, la commission élabore et adopte son règlement intérieur qui doit fixer les règles de son fonctionnement, la conduite de ses travaux ainsi que celles des sous-commissions et des groupes de travail.

Art. 12. — La commission peut créer en son sein des sous-commissions et/ou des groupes de travail auxquels elle fixe un plan de charge ainsi que l'échéancier de réalisation des travaux qui leur sont confiés.

Art. 13. — La commission est dotée d'un secrétariat permanent disposant des moyens humains, matériels et financiers nécessaires à son fonctionnement.

Art. 14. — Les crédits nécessaires au fonctionnement de la commission, notamment ceux relatifs à l'hébergement, à la restauration et au transport, sont individualisés et inscrits à l'indicatif des services de la Présidence de la République qui assurent la gestion pour le compte de la commission.

Les dispositions du présent article seront précisées par arrêté conjoint du secrétaire général de la Présidence de la République et du ministre des finances.

Art. 15. — Le présent décret sera publié au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 5 Safar 1421 correspondant au 9 mai 2000.

Abdelaziz BOUTEFLIKA.

★

Décret présidentiel n° 2000-102 du 5 Safar 1421 correspondant au 9 mai 2000 portant désignation des membres de la commission nationale de la réforme du système éducatif.

Le Président de la République,

Vu la Constitution, notamment ses articles 53, 65, 77 et 125 (alinéa 1er) ;

Vu le décret présidentiel n° 2000-101 du 5 Safar 1421 correspondant au 9 mai 2000 portant création de la commission nationale de la réforme du système éducatif ;

Décrète :

Article 1er. — La composition de la commission nationale de la réforme du système éducatif, créée par le décret présidentiel n° 2000-101 du 5 Safar 1421 correspondant au 9 mai 2000, susvisé, figure en annexe du présent décret.

Art. 2. — Le présent décret sera publié au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 5 Safar 1421 correspondant au 9 mai 2000.

Abdelaziz BOUTEFLIKA.

ANNEXE

LISTE DES MEMBRES DE LA COMMISSION NATIONALE DE LA REFORME DU SYSTEME EDUCATIF

Président :

Hadj Salah Abderrahmane

Vice-présidents :

Benzaghou Benali

Messaoudi Khalida

Hadjar Tahar

Haraoubia Brahim

Membres :

Abbassi Brahim

Abbas Leïla

Abed Yamina

Abdelouahab Abderrahmane

Abdennour Azedine

Achour Mouloud

Adel Abderrezak

Alioua Larbi

Allab Daho

Aloui Belkacem

Amir Mohamed

Amimour Zineb

Arrada Moussa

Arous Zoubir

Athmani Rachid

Attatfa Djillali

Azzout Belkacem

Bakri Abdelkrim

Barkat Mourad

Bekada Mohammed

Belabid Ali

Bennadji Chérif

Benhacine Brahim

Benahliliba Mohamed

Bendjaballah Noureddine

Bendib Ahmed

Benmiloud Khaled

Ben Mohamed Abdelkader

Benmouhoub Ahmed Abdelmouneîn

Benouniche Abdelhak

Bennoune Mahfoud

ANNEXE 02

LE JOURNAL

Le département des langues étrangères de l'université de Médéa

Le département de français de la faculté des lettres et des langues de l'université de Médéa a été créé en 2001. Dans ses premières années, il avait un effectif d'enseignants permanents très réduit (quatre enseignants permanents dont deux professeurs). D'autres enseignants sont venus en renfort : inspecteurs de l'éducation et de l'enseignement ou anciens enseignants de français. Le nombre d'étudiants était également très peu élevé, nous confie le chef du département, ne dépassant pas les 200 étudiants au total.

Quelques années plus tard, le nombre d'enseignants permanents a presque triplé ainsi que le nombre d'étudiants : on est passé de 200 étudiants à environ 600 étudiants en 2006.

En 2009, l'équipe enseignante s'est vue étoffée par un nombre important d'enseignants issus pour la plupart de la même université, dans le cadre de l'école doctorale algéro-française.

En 2013, une autre filière vient de voir le jour : il s'agit de la licence d'anglais. Une licence très demandée par nos nouveaux bacheliers. Le département de français est donc devenu un département des langues étrangères.

Ainsi, le nombre global des étudiants dépasse actuellement 1600 étudiants et le nombre d'enseignants permanents est de 64 enseignants permanents et une vingtaine d'enseignants vacataires souligne Mme le chef du département.

Elle nous informe également qu'une nouvelle filière verra le jour l'année prochaine : il s'agit de la langue turque en LMD (Licence, Master, Doctorat). Cela entre dans le cadre du partenariat algéro-turc, précise le chef du département.

En répondant à la question des débouchés et l'avenir des étudiants diplômés de cette licence, le chef du département des langues étrangères nous ouvre des perspectives qui s'inscrivent certainement dans un cadre économique et touristique au potentiel prometteur.

Dans son dernier mot, le chef du département nous a encouragés et remerciés d'avoir pensé à la rédaction d'un tel article.

BETTIL,A et KORBANE, I

EVENEMENTS

Un grave accident à Médéa

Une personne décédée et deux autres gravement blessées

Une personne morte, deux dont le pronostic vital est engagé et une personne traumatisée par le choc suite à un grave accident qui s'est produit hier sur la route de M'sallah, l'un des anciens quartiers de la wilaya de Médéa.

Le drame s'est produit quand un conducteur de bus roulant à une grande vitesse a perdu le contrôle de son véhicule qui s'est renversé sur le coup. Le bilan est lourd : une passagère décédée, deux autres gravement blessées et la quatrième en état de choc.

Les policiers sont arrivés très rapidement sur les lieux ainsi que les services de la protection civile qui ont pris en charge les quatre victimes.

Selon les premiers témoignages recueillis sur place, une vitesse excessive du véhicule serait la cause à l'origine de ce drame. L'enquête des services de l'ordre déterminera les causes exactes de cet accident.

La nouvelle s'est rapidement répandue dans la région provoquant l'ire des citoyens.

TELEMÇANI YASMINE

Un accident de la route

Le mardi 06 Octobre 2015, vers 13 heures, en sortant de l'université, j'ai vu un aveugle qui tenait une canne blanche en train de traverser la route sur le passage piéton. Tandis qu'il arrivait au milieu du passage, un camion roulant à une grande vitesse se dirigeait vers lui. Le conducteur klaxonnait alors que le pauvre homme se hâtait pour arriver de l'autre côté, mais rien n'y fit. Le chauffard a finit par le percuter en dépit de ses vaines tentative de freinage. Il l'a projeté vers le trottoir. Le vieil homme a reçu un coup au niveau du crâne, les gens ont accouru vers le lieu de l'accident pour venir en aide à la victime. La personne avait perdu connaissance, et son visage saignait abondamment. Après quelques instants, les agents de la protection civile sont arrivés ainsi que la police. Le blessé a été évacué immédiatement à l'hôpital. Il avait le visage complètement défiguré.

Le conducteur ne comprenait pas ce qui lui est arrivé, il criait : « je ne l'ai pas fait exprès » Mais d'après certains témoins qui ont assisté à la scène le conducteur était en train de parler au téléphone.

ZAHI AMIRA

Un incendie

Je me souviens d'un évènement qui s'est produit en 2013. C'est un évènement qui m'a traumatisée. Il restera gravé dans ma mémoire à vie.

C'était l'été. Il faisait très chaud : la température a atteint les 45°. C'était au moment de la sieste : vers 14h, à l'heure où le silence régnait sur le village somnolant. Aucun bruit ne se faisait entendre. Soudain nous avons entendu un grand fracas : c'était une explosion ! Nous avions vraiment eu peur et sans réfléchir nous nous sommes retrouvés dehors. C'était un énorme feu qui s'est déclaré au niveau du toit de la maison de notre voisin.

Cris d'enfants et hurlement des femmes ont alarmé tous les habitants du village. Tout le monde voulait les sauver mais c'était très difficile. Heureusement que les pompiers sont intervenus à temps, et ils ont pu sauver tous les membres de la famille mais leur maison était complètementdétruite.

FRADJ KHEIRA

Régions algériennes.

MEDEA

Médéa est une petite ville montagneuse d'Algérie, située à 88Km au sud de la capitale de ce pays sur les hauts plateaux qui forment la vallée de la Mitidja. La wilaya a des frontières avec : Blida au Nord, Djelfa au Sud, M'sila et Bouira à l'Est et Ain Defla à l'Ouest.

C'est une ancienne ville surnommée à l'époque la capitale du Tittri. Le Bey de cette wilaya était le frère de l'Emir Abdelkader qui est décédé à l'arrivée des Français en1930.En 1937,après le traité de la Tafna,l'Emir en un fait une de ses capitales,et dont la maison existe toujours.Cette demeure, devenue entretemps musée, présente la vie de nos ancêtres, ainsi que les traditions de Médéa.

Cette wilaya comprend 64 communes réparties sur une surface de 8775.65Km² etcompte une population qui dépasse les 722000 habitants.

La capitale duTittripossède cinqanciennes voies d'accès ou portes (Bab el gort,Bablakouass,Babdzair,Bab el Berkani, Bab Sidi Sahraoui). Elle est aussi connue pour ses ruelles étroites, ses quartiers à l'architecture turque et ses petites maisons dissimulées aux toits de tuiles rouges.

Médéa est une région à vocation agricole, dont les fruits comme les pommes et les raisins de Benchicaousont réputés. Ses mets traditionnels font également sa renommée.

En allant vers l'Ouest de la wilaya, on arrive à Tibhirine.Ses terres offrent un paysage verdoyant à perte de vue. Le monastère des moines trappistes (appelés Babas par les habitants) s'y tient à flanc de colline et fait partie intégrante de la vie socioéconomique de la population.

Si je devais continuer de vous parler de Médéa, je serais intarissable.je vous invite donc à visiter cette merveilleuse ville et découvrir sa beauté par vous même.

BENGHARBIA Karima

BERROUAGHIA

C’est au Sud-est de la wilaya de Médéa, à 18 kmchef-lieu, que se trouve lacommune de Berrouaghia.L’origine du nom est amazigh ‘AVEWAQUE’ arabisé BERROUAGH désignant l’asphodèle. Elle se distingue par sa nature et son agriculture (surtout les vignes et les céréales).

Population: 80 152 habitants
Superficie : 16 132 km

Berrouaghiadispose des infrastructures suivantes :

- Des usines (SONACOM, INERGA , SONATRACH…)
- Un hôpital
- Un marché couvert
- trois hôtels
- Cinq lycées et cinq CEM et plusieurs écoles primaires
- Lepénitencier de Zmala
- Un cinéma, curieusement situé au rez-de-chaussée de la mairie
- un bureau de notaire qui était en 1945 à un musulman kabyle Abderrahmane farés
- un complexe sportif où se pratique : handball, natation, musculation, football, kick-boxing,Kung Fu.
- Activité musical : groupes de rai et de rap
- Les mosquées : EL FATH c’est le plus grand, El masdjid el Atiq, masdjid Foudil
- un bain naturel qui s’appelle HamamSalhine.L’eau de ce bain est naturellement chaude.

Notre remarquable région

Notre village est splendide : forêts, vallées, plaines et mer. Cette région enchante tout le monde, les étrangers viennent se balader et aspirer à la sérénité.Tout un chacun protège cette nature.

Les gens savent que notre village est merveilleux surtout en hiver et au printemps.

En hiver, tous les paysages deviennent fantastiques. Il ya aussi des choses qui caractérisent notre village tel que le brouillard qui s’étend sur les montagnes ou la neige qui brille face au rouge du coucher de soleil.

Quand il pleut, les paysages qui entourent notre village deviennent paradisiaques.

Après la tempête la terre se gorge d’eaux et l’herbe commence à pousser. Après quelques jours, la

verdure commence à apparaître et petit à petit tout devient vert : arbres, plaines et même les montagnes. Cela annonce le début du printemps : les oiseaux voltigent et gazouillent. C'est la saison de la joie et du bonheur.

Les habitants de cette région passent de bons moments pendant cette saison.Certains habitants du village restent chez eux alors d'autres préfèrent aller à la chasse.

Je vous conseille de visiter notre village.

F.K

Boughzoul



Boughzoul est l'une des communes de Chahbounia dans la wilaya de Médéa. Elle compte plusieurs quartiers comprenant chacun des bâtiments, des écoles primaires et des magasins pour l'alimentation générale. Au centre ville, on trouve une mosquée, le siège de la mairie, un stade, un bureau de poste, des restaurants, des librairies et plusieurs commerces. A côté de la mairie il y a un CEM (collège) qui s'appelle Mohamed Sadouki, et il y a un grand jardin y attenant.

Boughzoul est dotée naturellement de sites très beaux et très vastes. C'est la porte du grand désert algérien. C'est ce qui lui donne de grandes chances d'être la future capitale économique de notre cher pays l'Algérie : un projet d'une nouvelle ville de 400000 habitants est en cours de réalisation.

Boughzoul est vraiment un endroit naturellement très beau qui mérite d'être visité.

TRACHI Messaouda

TABLAT

Tablat est une petite et ancienne ville qui se trouve dans la wilaya de Médéa/Algérie. Elle se situe à 70km au sud-est d'Alger et à 90km à l'est de Médéa. Elle a des frontières avec Garoma à l'est ; Aissania à l'ouest ; deux bassins au nord et Mezghana au sud.

Tablat est un nom qui signifie la cellule et qui peut avoir le sens d'un bloc de roche laminoir. D'ailleurs certains vont jusqu'à dire que Tablat était une marche militaire romaine.

Dans la ville de Tablat il ya trois lycées, un tribunal, le siège de la Daira, le siège de la mairie, un stade qui s'appelle MBT, une salle de sport, une piscine, trois mosquée et deux hôpitaux.

Les habitants de Tablat font plusieurs activités sportives telles que le football et la natation.

REZIG.F et KHRAZ.K

Rachgoune



J'ai été sur le plus grand sommet de la montagne dans le village de *Rechgoune*, j'ai été en face d'un très beau paysage qui mériterait d'être dessiné. Ce village est situé au nord-ouest de la *wilaya d'Ain Témouchent (l'ouest algérien), il est très touristique surtout en été.*Toutes les maisons de ce village sont construites sur la montagne, on trouve aussi des maisons très anciennes.

Quand j'ai été àRechgoune j'ai vu toutes les plages de cet endroit féerique : ***Madrid, Baz et Rechgoune.***Il y a une petite île dans la mer en face du village. On y trouve une petite balisetrès ancienne (depuis colonisation). Cette île n'est pas très loin de la plage. Elle est juste à 1**km.**

La plus belle chose dans cet endroit c'est le coucher de soleil. C'est vraiment paradisiaque. La mer y est calme et c'est une très belle

image. C’est un endroit qui mérite d’être visité plusieurs fois.

GHAFFAR HAYET

Ghardaïa

La wilaya de Ghardaïa se situe au centre de la partie nord du Sahara, à 600 km au sud d'Alger. Elle possède un paysage d'une beauté saisissante avec sa touche traditionnelle par ses caractères touristiques comme les tenues de bni Mzab les maisons ; la vie simple les gens généreux touts a donnée une image spécifique de la région.

Ghardaïa occuper une position centrale reliant les hauts plateaux avec le Sahara ; ce qui fait d'elle une place tournante pour le développement de toute la région (Zelfana, Metlili ; Berriane et beaucoup plus éloignée au sud El-Meniaa)

La capitale de la vallée du m'Zab ; fait partie du patrimoine mondiale et elle est considérée comme site touristique d'importance en Algérie.

LATRACHE Khaoula

Vacances et voyages

Istanbul

J’ai visité nombre de pays et j’ai vu une diversité de cultures mais celle qui m’a vraiment plu est la Turquie.

Mon voyage de l’été passé était la visite des villes dans deux pays, mais je préfère commencer par celle qui m’a beaucoup attiré. Il s’agit de la deuxième capitale de la Turquie, la capitale économique de ce pays : Istanbul.

Sur un fond de bleu azur, les rayons jaunes orangés d’un soleil couchant, peignent une beauté extraordinaire. C’est une beauté qui m’a laissée éblouie. C’était le moment de l’atterrissage de l’avion. J’ai vu tout cela à travers monhublot, j’étais impatiente de découvrir cette ville merveilleuse mais malheureusement j’étais harasséepar la fatigue. J’ai pris, donc, la direction de mon hôtel.

Le lendemain, les gazouillis des oiseaux m’ont fait ouvrirles yeux,et après m’être levée, je me suis dirigée d’un pas résolu vers la place la plus connue d’Istanbul *la place BACHA* qui est d’une architecture typiquement islamique.Entourée de mosquéesà l’exemple de la mosquée bleue qui m’a submergéed’une sérénité intérieure, et m’a donné l’envie de rester dans cette ambiance divine le reste de mes jours, car elle baigne dans cette atmosphère de civilisation islamique séculaire.

Un peu plus loin de cette mosquée se trouvait l’un des plus grands bazars au monde, où j’ai acheté plusieurs cadeaux pour les membres de ma famille.

Après un long circuit, une odeur m’a attirée, et me suis dirigée vers un restaurant dont les fenêtres donnaient sur une mer parée de bateaux. Après avoir mangé à satiété, mon déjeuner a pris fin par un authentique thé turc.

Ensuite, j’ai décidé de prendre le bateau. J’ai pris le premier qui s’appelle « AL ABARA », et je me suis installée aubout deson pont supérieur, et j’avais la chance de me tenir sur le bord du bateau et ouvrir les bras tout en donnant une liberté totale à mes pensée : l’aire soufflait doucement sur mon visage et me donnaitla sensation de vol comme un pigeon. Tout de suite j’ai pris mon appareil afin de prendre selfie inoubliable.

BENYAHYAKAWTAR

La fidélité des algériens au cirque Amar

Les soirées ramadanesques n'ont pas manqué d'animations entre soirées théâtrales surles esplanades, et le fameuxCirque Amar qui a dressé ses chapiteaux à Ardis (centre commercial à Mohamadia, Alger). Beaucoup de gens de différents âges ont afflué pour voir le défilé des animaux sur l'arène : lions, tigres, anacondas et beaucoup d'autres animaux exotiques venant aussi bien de la jungleque d'Afrique tel que l'éléphant qui jouait avec un grand ballon avec sa trempe agile, le zèbre et le dromadaire qui dansait sur un rythme oriental.

Les acrobates, eux aussi ont fait un numéro époustouflant et les clowns nous ont beaucoup fait rire.

Juste avant l'Imsak (moment où on cesse de manger pour jeûner), nous avons quitté les chapiteaux avec un grand regret, celui de ne pas pouvoir rester jusqu'à la fin de la présentation.

Les cirques sont l'un des lieux les plus féériques, ils font la joie des petits et des grands.

MASSAOUDANE.A

Points de vue

L’importance de la lecture pour les étudiants.

La lecture a un rôle très important pour acquérir des connaissances dans différents domaines.

En tant que futur chercheur, l’étudiant doit lire afin de découvrir le monde, de connaître davantage d’autres civilisations et d’autres langues. Cela lui permet également d’améliorer son niveau linguistique : vocabulaire, constructions des phrases et écriture en général. La lecture peut développer aussi l’imagination de l’étudiant et sa créativité. Elle lui permet aussi d’avoir de l’inspiration.

De ce fait, il est conseillé à tout étudiant de lire autant qu’il le peut.

Vivre à la compagne ? Moi, jamais !

Je sais que la campagne est un endroit magnifique pour celui qui aime la solitude, un lieu aux paysages pleins de verdure, l’air y est pur et les surfaces agricoles dessinent même des tableaux grandeur nature montrant les paysans affairés au travail de la terre. Je sais que aussi insignifiant que cela puisse paraître, l’homme ne se sent vraiment dans son élément que quand il est proche de la nature,et cela aide également au développement économique du pays.

Alors pourquoi je ne peux pas y vivre ?

Tout d’abord, la campagne est un endroit à l’opposé de la ville.Il est dépourvu de toutes les commodités de la vie comme les magasins, les centres commerciaux, les salles de sports, etc.

Ensuite, certaines infrastructures comme les banques, la postes, les mairies, les hôpitaux, les écoles et les centres de formations pour les jeunes sont très éloignés : les habitants de la campagne souffrent pour y aller.

A la campagne,il ya Aussi un manque flagrant en centres de loisir, des jardins publics, des stades et des salles de sports. Sans oublier les

moyens de transport presque inexistants : ni bus, ni taxi, ni train. C’est ce qui complique la vie des habitants de la campagne et la rend plus difficile.

Enfin, tous ces inconvénients font queles gens répugnent à vivre à la campagne, et la rendentde moins en moins attractive. C’est ce qui a donné lieu à l’exode rural, un phénomène qui consiste à délaisser la campagne afin d’aller s’installer en ville.

L’abandon des parents

Nous assistons ces derniers temps à un phénomène qui a pris de l’ampleur dans notre société. En effet, on remarque que les gens mettent leurs parents dansdes résidences pour personnes âgées, parce qu’ils sont devenus une charge lourde pour eux. Ils pensent que de cette façon, ils vont mieux vivre et vont bénéficier d’une plus grande liberté, tout en oubliant que leurs parents ont beaucoup souffert et ils ont sacrifié leur vie afin de les éduquer, de les soigner et parfois même pour les marier, etc.

Méritent-ils cesort ? C’est tout simplement de la maltraitance ! Quand les parents prennent de l’âge, ils perdent progressivement leur vivacité.Ils finissent par êtrerejetés, isolés et écartés de la vie dynamique de la famille. Cette maltraitance est beaucoup plus insidieuse que la violence physique.

Cette situation doit être dénoncée, elle doit changer. Imaginez-vous un instant à la place de ces personnes âgées que vous ne manquerez pas d’être un jour !

Il ne faut pas oublierque l’on subira les mêmes affres que nous avons fait subir aux autres.

G.R

L’argent fait-il le bonheur ?

Dans le monde dans lequel nous vivons, l’argent est peut-être l’une des choses les plus essentielles et les plus importantes pour le bien-être de l’individu.Cela dit, c’est une arme à double tranchant, d’un côté, il facilite la vie et de l’autre, il peut la détruire.

Les opinions sont partagées.Certains sont favorables à lui accorder une place de choix dans leur existence, et d’autres y sont opposés.

D’une part l’argent aide et facilite énormément les conditions de la vie. Du point de vue matérialiste, l’argent procure effectivement le bonheur. Grâce à lui, l’homme peut s’offrir tout ce qu’il désire. Par exemple, cela luipermet d’acheter les plus beaux vêtements et unvéhicule dernier cri.

En outre, il peut acquérir le matériel le plus sophistiqué desnouvelles technologies comme par exemple :le smartphone, de même qu’il peut voyager dans le monde entier. Par conséquent, il éprouve un sentiment de satisfaction et d’épanouissement qu’il peut assimiler au bonheur.

Nabila.B

Cependant, l’argent peut aussi faire le malheur de l’homme, quand il a trop d’argent, parfois, il se sent supérieur aux autres, il devient égoïste alors, il se fait des ennemis et se renferme sur lui-même.

Par ailleurs, on peut avoir beaucoup d’argent et en même temps être atteint d’une maladie incurable ; à ce moment-là, l’argent n’a plus aucune valeur face à la détresse physique et psychologique dans laquelle certaines personnes peuvent se trouver.

Ainsi, à avoir trop d’argent, on a tendance à le dépenser à tort et à travers, par exemple dans les discothèques, etc. Employé à mauvais escient, l’argent rend les gens malheureux.

En conclusion, je pense que l’argent peut faire le bonheur de l’homme, s’il sait l’utiliser avec parcimonie. En revanche, il peut le conduire à sa perte lorsque-il lui est donné une valeur qui le rend plus important que la vie elle-même.

Article 10

Le train

Aujourd'hui les moyens de transport sont devenus une chose très importante dans la vie de l'homme. Ils permettent de lever les contraintes liés au voyage : Fatigue, perte de temps, etc. S'il y a lieu d'évoquer un moyen de transport original et dont le développement est digne d'un récit épique, on parlerait certainement du train, innovation singulière en bien des égards.

Il convient de savoir que l'invention du train est passée par plusieurs étapes. Quelle est l'histoire du train ? Quels sont ses avantages ? et comment il a été développé ?

On va essayer de répondre, dans cet article à toutes ces questions

D'abord, l'ingénieur français Nicolas Cugnot fut le premier à concevoir un véhicule automobile à vapeur en 1769. Mais la première locomotive à vapeur au sens propre du terme fût construite en Grande Bretagne

En 1800, Ralph Alain était le premier qui pensé à utiliser la puissance de la vapeur mais malheureusement, il n'a pas réussi.

En 1804, Richard Trevithick a mis sa première locomotive en marche. Elle pût tirer 20 tonnes et a atteint la vitesse de 08km/h.

A partir des années cinquante, les locomotives diesel se développèrent. Elles sont devenues plus puissantes et plus rapides. Elles sont utilisées pour transporter les marchandises et les voyageurs.

Au 20ème siècle le train a beaucoup évolué en utilisant les différentes énergies pour garantir un déplacement très rapide. En effet, on a inventé le train à grande vitesse TGV, le métro et le tram.

Aujourd'hui, le voyage en train présente plusieurs avantages. En effet, en prenant le train, on diminue le risque des accidents. Il nous permet de gagner du temps : le train arrive en général à l'heure. De

plus, il réduit considérablement la pollution, et il est très confortable sans négliger la sécurité pour autant.

Vivre à l'université

Avoir le bac.

Le bac constitue l'un des diplômes les plus importants, car il permet d'accéder à l'université et poursuivre des études supérieures.

J'ai eu mon bac, mais après une souffrance qui reste gravée dans ma mémoire ; j'avais peur de ne pas l'obtenir mais grâce au bon Dieu qui m'a donné la force, le courage pour réussir mon objectif.

Durant ma première année à l'université ; j'ai rencontré beaucoup de difficultés ; c'était un changement radical, je n'ai pas pu m'adapter à tel point que je ne voulais plus poursuivre mes études. Mais grâce à mon cher enseignant, qui était toujours à mes côtés, il m'a beaucoupaidée, il m'a encouragée, motivée et a insisté pour que je tienne le coup. Et à force de sacrifices, j'y suis arrivée petit à petit, ce n'était pas facile, mais j'étais persuadée que j'arriverai à vaincre mon désespoir.

C'est par la persévérance, par les efforts fournis, par le travail qu'on arrive à réaliser nos buts.Comme le dit si bien le proverbe : « c'est en forgeant qu'on devient forgeron. »

N.B

L’affichage des notes et la consultation



Dessin de Meriem SELLAG

Dans le contexte universitaire, la période « d’après examens » n’échappe, assurément, pas du problème concernant l’affichage des notes que ce soit en publique où sur le site universitaire, et la consultation (voire retard d’affichage ou affichage sans consultation). Dans le dit « problèmes d’affichage et de consultation », il sera question d’en parler en les figurant dans une bi-vision visant l’enseignant et l’étudiant.

L’enseignant se soumet à de beaucoup de pressions, professionnelles soient-elles ou quotidiennes, qui l’interrompt et ne lui cède le pas que pour corriger les dizaines de copies des étudiants qui, de l’autre côté, se considèrent comme « victimes » de ce problème. Dans ce cas, ces étudiants se dressent en déraisonnables ayant réputé l’enseignant comme injuste pour n’avoir pas encore affiché les notes.

Dans le cas où l’enseignant les affiche sans avoir organisé une consultation des copies, il s’érigera en injuste. La légitimité de l’université procure à tout étudiant le droit de consulter sa copie, d’en tirer des remarques, et d’en apprendre à ne pas refaire les mêmes fautes…

Cependant, dans le cadre de la consultation, l’étudiant n’a raison ni de solliciter l’enseignant de lui rajouter des renforcements (notes supplémentaires), ni de lui justifier ses réponses selon sa guise.

Quoi qu’il en soit, l’enseignant et l’étudiant sont tous deux concernés de ce problème, et ne peuvent se satisfaire qu’en respectant les règles établies sur ce respecter l’un l’autre.

Sara.B

Problèmes rédactionnels d'expression française



Dessin de Meriem SELLAG

La place de la rédaction d'expression française se détend en considération de nombreuses erreurs commises par l'étudiant universitaire algérien.

Les difficultés majeures consistent tout d'abord au manque de la pratique rédactionnelle. Dans ce cas le, la plume de l'étudiant ne serait pas indifférente au style de l'écriture française si elle n'en est pas accoutumée, ainsi l'étudiant ait du mal à rédiger, et même s'il y arrive, il rédigerait mal alors qu'il peut, probablement, être d'un bon oral. Or, il ne s'efforce pas à rédiger s'il n'en est pas obligé, d'autres termes, s'il « n'en soit pas la peine » selon lui. En outre, la rédaction d'expression française endure le problème phénoménal de l'inter-langue rencontrée entre les lignes des étudiants arabophones ; ceux-ci n'arrivent souvent à transmettre l'idée qu'après l'avoir traduite de leur langue maternelle en français tout en niant la différence totale entre les styles des deux langues (langue maternelle « arabe » et langue cible « française »). De plus, l'étudiant algérien se réfugie, fréquemment, sous le toit d'internet qui lui procure une rédaction aisée et parfaite d'un côté, plagiaire et un tel suicide de la compétence rédactionnelle de l'autre côté.

Les problèmes de la rédaction proviennent de la négligence de l'étudiant lui-même. Et ne peuvent être résolus que par le biais de lui-même. Changer de principes en est le premier pas, et il n'y a que le premier pas qui coûte !

Sara.B

Je veux écrire.

Je veux écrire mais je ne sais pas par quoi commencer. Les gens disent que l'écriture est un soulagement, une évacuation du trop-plein. Mais pourquoi cela n'a jamais été le cas pour moi ? Je me dis toujours que j'aime lire mais je n'aime pas écrire ou bien, autrement dit, l'écriture ne me tente pas. Pourquoi je n'éprouve pas ce besoin d'écrire ? Mes pensées sont-elles trop compliquées pour être transformées en lettres ? Parfois j'ai l'impression que personne ne comprendra mes écris, personne ne pourra remarquer que j'écris ce que je vis, ce que je vois, ce que je sens. Même si certains sentiments ne m'appartiennent pas mais j'ai le droit de les décrire.

Se perdre dans ses idées, cela m'est souvent arrivé. Chercher une destination, une orientation, un refuge là où les mots sortent plus clairement. Là où j'aurais droit à écrire ce que je n'arrive pas à traduire. Un endroit où je me débarrasserai de mon blocage, de ma panne qui me parait éternelle.

Feriel

Les poèmes

Maman

Maman, tu as le paradis sous tes pieds

Dans tes mains, je trouve toutes les clés

Et dans tes yeux, je trouve le vrai sens de la vie

Et les mouvements de tes lèvres,

Je les considère comme un poème célèbre

Maman, après neuf mois de grossesse,

Où tu as supporté toutes les faiblesses,

Tu gardes l'espoir en toute noblesse ;

En disant : « mon Dieu, je n’ai qu’eux, que mes enfants puissent vivre

Comme des oiseaux libres ».

Maman, grâce à toi j’existe, grâce à toi je résiste.

Je voudrai te rendre au moins une nuit blanche

Que tu as passé à côté de moi.

Ou bien un dîner que tu as préparé avec joie.

Je t’aime maman.

Kheira FREDJ

Ma mère

Elle pense à mes peines

Elle pense à mes douleurs.

Elle pense à mes malheurs

Elle pense à ma solitude

Elle pense à mon chagrin

Elle pense à me faire plaire

Elle pense à me rendre noble

Elle pense à moi

Ni l’absence ni la distance ne m’empêchera

De te dire je t’aime maman.

ABIR LAOUADJI

Maman

Un petit message

Pour te dire tourne les pages

Les pages sont les années,

Pendant toutes lesquelles tu nous as bercées, aimées.

Tu nous as appris la vie

Grâce à toi, on en sourit.

Tu nous as montré le bonheur,

Et tu as consolé nos peurs.

Je t'écris ce petit mot aujourd'hui

Pour te dire merci.

De toutes les mamans, tu es la meilleure.

Et je te garderai dans mon cœur.

FATIMA HANACHI

Poème (IMANE)

Intime choisie parmi toutes mes copines,

Mais passeulement pour le meilleur,

Aussi pour le pire.

Nette, sincère à toutmoment,

Et voilà une amie que j'aime énormément

N.B

Poèmes et texte traduits

هجرت بعض أحبتي لأنني

رأيت قلوبهم تهوى فراقي

نعم اشتاق ولكني وضعت

كرامتي فوق اشتياقي

ارغب في وصلهم دوما ولكن

طريق الذل لا تهواه ساقي.

Ahmed chawki

Traduction :

J’ai quitté volontairement certains de mes proches
Parce que j’ai senti qu’ils souhaitaient mon départ.
Certes, ils me manquent mais j’ai mis
Ma dignité au dessus de mon envie.
J’ai toujours envie de les revoir mais
Je n’emprunterai jamais le chemin de l’humiliation

Poème en langue berbère (kabyle)

Ufigh taqcict thougued

Tmegger tettru

Fasmi theda tislith

Mi tough kra n bururu

Tenza deg lexla am takilt

Ted3um a ttebra

Bech attagh argaz bu dunit

Traduction :

J’ai trouvé une fille qui avait peur

Même si grande (jeune), elle pleure

En se rappelant le jour de son mariage

Parce qu’elle a épousé un hibou

Seule, triste et abandonnée

Mais elle insiste pour divorcer

Afin de se marier avec un véritable homme.

PORTRAITS

Ma meilleure copine

Je voudrais parler d’une personne spéciale et qui m’est importante. *DOUNIA* est ma meilleure amie, la personne en qui j’ai le plus confianceau monde. Elle a un visage avenant, les cheveux longs et bruns, les yeuxmarron et elle à un beau sourire.Elle est grande et maigre. *DOUNIA* est une fille au grand cœuret qui est très sympathique. Nous nous amusons beaucoup ensemble.C’est ma meilleure copine !

GHAFFAR HAYET

Divertissement

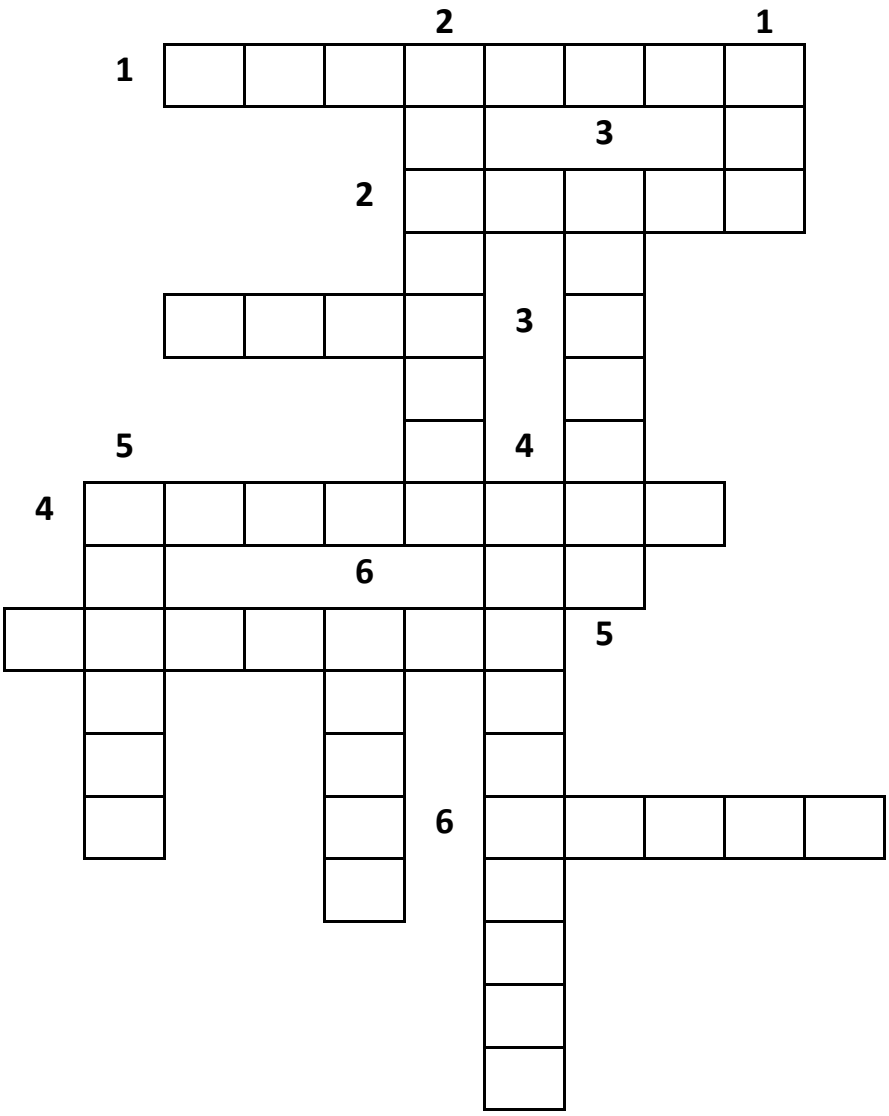
Mots cachés

NE CHERCHEZ QUE DES PARTICIPES PASSES et écrivez l'infinitif entre parenthèses
exemple invité (inviter)

A	V	S	H	S	S	O	T	I	N	C	T	P	O	U
J	O	L	I	V	E	U	Q	F	Z	R	R	K	Y	Q
G	K	J	Q	R	V	A	I	G	M	U	O	Q	L	V
S	U	I	R	E	P	C	E	V	Z	R	N	T	U	R
E	I	F	N	D	U	Z	P	C	I	R	F	I	J	S
G	N	D	U	F	L	L	J	E	V	Q	Z	N	B	F
I	U	T	C	N	R	E	P	O	N	D	U	V	L	C
P	M	Z	E	I	D	R	P	H	S	D	J	I	T	O
M	U	R	V	N	E	T	R	E	V	U	O	T	I	N
I	I	O	O	U	D	O	Y	T	R	F	J	E	R	N
R	N	S	S	D	X	U	U	T	G	V	K	E	C	U
N	Q	S	Y	H	H	L	C	I	C	D	T	Y	E	A
O	I	M	B	M	U	T	I	A	F	E	D	I	T	A
T	L	T	H	O	C	F	P	S	D	O	I	G	J	K
M	G	O	V	C	O	U	R	U	T	W	X	K	W	Y

Mots croisés

(Asmaa Bettil)



Horizontal :

1- Elle s’appelait la langue gauloise.

2- La capitale de la France.

3- Un animal carnivore.

4- Un métier.

5- Grand joueur dans un club espagnol.

6- La mère du christ.

Vertical :

1- Adjectif possessif.

2- Un empereur français.

3- La seine.

4- Pour mesurer la température du corps.

5- Un habitat royal

6- Parc des animaux en France

Blagues

1- Qu'elle est la plus intelligente, la blonde, la rousse ou la brune ?

La rousse parce que c'est un dictionnaire.

2- Un fils demande à son père :
   - Papa, c'est quoi la beauté ?
   - Tu vois ta mère ?
   - Oui
   - Eh ben ! ce n'est pas ça !

ANNEXE 03 :

QUESTIONNAIRES

Questionnaire adressé aux enseignants

Questionnaire adressé aux enseignants

1. Que pensez-vous de la réforme pédagogique en Algérie ?

……
……
……
…….

2. Qu'apporte-t-elle réellement en matière d'enseignement /apprentissage du français ?

……
……
……
……

3. Que pensez-vous des nouveaux programmes élaborés pour l'enseignement du français en Algérie ?

……
……
……
……

4. Maîtrisez-vous l'approche par compétence ?

Oui

Non

Plus ou moins

5. Appliquez-vous la pédagogie de projet en classe ?

Oui

Non

Si non, pourquoi ?

……
……
…….

6. Quelles différences voyez-vous entre pédagogie de projet et approche par compétence ?

……
……
……
……

7. Après la mise en place de la nouvelle approche pédagogique, avez-vous changé de comportement en classe ou continuez-vous à enseigner par l'ancienne méthodologie (approche communicative) ?

……
……
……
……..…..

8. Que préférez-vous ?

L'ancienne méthodologie

La nouvelle approche

Pourquoi ?.....

……
……

9. Avez-vous les moyens pour appliquer la nouvelle approche ?

Oui

Non

Qu'est-ce qui vous manque ?

.....
……
……

10. Qu'est-ce qui vous gêne en appliquant la nouvelle approche ?

……
……
……

11. Comment enseignez-vous la production écrite ?

……
……
……
……

12. Cela réussit-il ?

Oui

Non

Si non, pourquoi selon vous?

……
……
……
……

13. D'après vous comment doit-on enseigner l'expression écrite ?

……
……
……
……

14. L'enseignement de l'oral peut-il servir celui de l'écrit ?

Oui

Non

Si oui, comment ?

……
……
……
……

Questionnaire adressé aux enseignants

1. Que pensez-vous de la réforme pédagogique en Algérie ?

Je pense que la réforme pédagogique en Algérie ne sera bénéfique tant qu'il existera une rupture entre l'école et la société.

2. Qu'apporte-t-elle réellement en matière d'enseignement /apprentissage du français ?

Elle améliore les capacités scolaires des élèves ainsi que leurs capacités d'analyse et de synthèse.

3. Que pensez-vous des nouveaux programmes élaborés pour l'enseignement du français en Algérie ?

Je pense que les nouveaux programmes élaborés pour l'enseignement du français en Algérie doivent respecter tout d'abord le système socioculturel.

4. Maîtrisez-vous l'approche par compétence ?

Oui ☐

Non ☐

Plus ou moins ☒

5. Appliquez-vous la pédagogie de projet en classe ?

Oui ☒

Non ☐

Si non, pourquoi ?

6. Quelles différences voyez-vous entre pédagogie de projet et approche par compétence ?

La première c'est l'enseignant qui fait tout, mais la deuxième c'est l'élève qui découvre et qui déduit.

7. Après la mise en place de la nouvelle approche pédagogique, avez-vous changé de comportement en classe ou continuez-vous à enseigner par l'ancienne méthodologie (approche communicative) ?

Vu le niveau réel des élèves et surtout l'oral, je continue toujours à enseigner par l'ancienne méthode.

8. Que préférez-vous ?

L'ancienne méthodologie [X]

La nouvelle approche [ ]

Pourquoi ? - A cause du problème de l'oral chez les élèves
- Elle permet d'avancer dans le programme.

9. Avez-vous les moyens pour appliquer la nouvelle approche ?

Oui [ ]

Non [X]

Qu'est-ce qui vous manque ?

La participation des élèves.

10. Qu'est-ce qui vous gêne en appliquant la nouvelle approche ?

La non participation des élèves.

11. Comment enseignez-vous la production écrite ?

- Présentation du sujet
- Le plan
- Les mots clés
-

12. Cela réussit-il ?

Oui ☒

Non ☐

Si non, pourquoi selon vous?

13. D'après vous comment doit-on enseigner l'expression écrite ?

Le thème que l'élève doit traiter
- La consigne, on demande avec de l'élève
- Les mots clés + développement
- conclusion

14. L'enseignement de l'oral peut-il servir celui de l'écrit ?

Oui ☒

Non ☐

Si oui, comment ?

D'après Saussure, l'oral et l'écrit sont deux systèmes de signes distincts dont l'image raison d'être du second est de représenter le premier.

Questionnaire adressé aux enseignants

1. Que pensez-vous de la réforme pédagogique en Algérie ?

La décadence du niveau et la qualité de l'apprentissage expliquent les faiblesses de cette réforme. A part les difficultés de la mise en œuvre pour les enseignants, se manifestant celles de l'acquisition chez l'apprenant

2. Qu'apporte-t-elle réellement en matière d'enseignement /apprentissage du français ?

Il me semble qu'elle est beaucoup plus efficace avec les élèves de bon niveau et surtout studieux que pour les élèves moyens et faibles, vu l'effort considérable qu'elle nécessite

3. Que pensez-vous des nouveaux programmes élaborés pour l'enseignement du français en Algérie ?

Pour les deux niveaux 1ère AS et 3AS acceptable en grande partie cependant inapproprié pour les 2ème AS à cause du choix des supports, également l'inadéquation des projets proposés au volume horaire annuel

4. Maîtrisez-vous l'approche par compétence ?

Oui ☐

Non ☒

Plus ou moins ☐

5. Appliquez-vous la pédagogie de projet en classe ?

Oui ☐

Non ☒

Si non, pourquoi ?

Deux entraves majeures nous empêchent de l'appliquer :
* Le nombre important des élèves dans les classes
* Le manque des moyens (T.I.C.E.) et absence de classes spécialisées

6. Quelles différences voyez-vous entre pédagogie de projet et approche par compétence ?

Dans l'approche par compétence, l'enseignant n'est qu'un médiateur, l'apprenant est sensé participer à son propre apprentissage, de ce fait il acquiert non seulement un savoir, mais un savoir faire et un savoir être.

7. Après la mise en place de la nouvelle approche pédagogique, avez-vous changé de comportement en classe ou continuez-vous à enseigner par l'ancienne méthodologie (approche communicative) ?

Je doute fort qu'il y ait un enseignant qui n'a pas changé de comportement en classe ne serait ce que la nouvelle méthode exige un effort double de la part de ces enseignants pour les raisons citées avant.

8. Que préférez-vous ?

L'ancienne méthodologie ☐

La nouvelle approche ☒

Pourquoi ? Elle implique d'avantage l'apprenant et le fait participer (autoapprentissage) mais pour se faire, il faut créer le milieu favorable.

9. Avez-vous les moyens pour appliquer la nouvelle approche ?

Oui ☐

Non ☒

Qu'est-ce qui vous manque ?

Surtout un laboratoire de langue pour faire sortir l'apprenant de la monotonie infligée par l'enseignement de la langue et créer chez l'apprenant l'envie de l'apprendre.

10. Qu'est-ce qui vous gêne en appliquant la nouvelle approche ?

Le manque de moyens et le désintérêt qu'éprouvent les apprenants à l'égard de cette langue.

11. Comment enseignez-vous la production écrite ?

En trois parties (séances) : Proposition de sujets, remise de plan et grille d'orientation / Compte rendu de la production (Etude contrastive + amélioration d'une production) / E.I / l'autocorrection

12. Cela réussit-il ?

Oui ☐

Non ☒

Si non, pourquoi selon vous?

Par leur désintérêt, les apprenant ne font que copier des passages de l'internet sans même les lire

13. D'après vous comment doit-on enseigner l'expression écrite ?

Il faut d'abord inciter les apprenant à la lecture ensuite leur demander de faire les rédactions

14. L'enseignement de l'oral peut-il servir celui de l'écrit ?

Oui ☒

Non ☐

Si oui, comment ?

Par l'enrichissement du répertoire langagier chez l'apprenant et l'habituer à l'écoute de phrases bien construites grammaticalement

Questionnaire adressé aux enseignants

1. Que pensez-vous de la réforme pédagogique en Algérie ?

La réforme a échoué mais l'echec ne s'explique pas dans la volonté d'introduire de nouveaux outils pédagogiques mais car il est dans la rupture entre l'école et la société

2. Qu'apporte-t-elle réellement en matière d'enseignement /apprentissage du français ?

de nouveaux Contenus

3. Que pensez-vous des nouveaux programmes élaborés pour l'enseignement du français en Algérie ?

Ils ne sont pas adaptés aux niveaux des élèves

4. Maîtrisez-vous l'approche par compétence ?

Oui ☐

Non ☐

Plus ou moins ☒

5. Appliquez-vous la pédagogie de projet en classe ?

Oui ☒

Non ☐

Si non, pourquoi ?

6. Quelles différences voyez-vous entre pédagogie de projet et approche par compétence ? elles sont distinctes :

La pédagogie par projet = Entrée par le Contenus

se refère exclusivement au Comportementalisme

La pédagogie par Compétence Entrée par la Situation et Centration sur les actions des apprenants

7. Après la mise en place de la nouvelle approche pédagogique, avez-vous changé de comportement en classe ou continuez-vous à enseigner par l'ancienne méthodologie (approche communicative) ?

On est entre les deux

8. Que préférez-vous ?

L'ancienne méthodologie ☒

La nouvelle approche ☐

Pourquoi ? Car apprendre une langue hors de tout contexte ne permet pas à l'élève d'utiliser ce qu'il a appris dans une situation réelle

9. Avez-vous les moyens pour appliquer la nouvelle approche ?

Oui ☐

Non ☒

Qu'est-ce qui vous manque ?

Les moyens matériels

10. Qu'est-ce qui vous gêne en appliquant la nouvelle approche ?

Nos élèves manquement dans profil d'entrée (pas de prérequis)

11. Comment enseignez-vous la production écrite ?

A partir d'un certain nombre d'apprentissages tout au long de la séquence de la compréhension à la production

12. Cela réussit-il ?

Oui ☐ } oui ou Non

Non ☐

Si non, pourquoi selon vous?

Tout dépend du niveau de l'élève. Parfois face à la copie d'un élève en grande difficulté on peut se demander par quoi il commence l'orthographe ? la consigne ? la Syntaxe ?

13. D'après vous comment doit-on enseigner l'expression écrite ?

C'est une tâche ardue pour l'enseignant, ça il faut le reconnaître, car les élèves arrivent avec des profils variés, en résumé, l'élève doit acquérir un certain savoir faire en classe relatif à l'apprentissage de la production écrite

14. L'enseignement de l'oral peut-il servir celui de l'écrit ?

Oui ☒

Non ☐

Si oui, comment ?

Pour moi l'oral en interaction avec l'écrit c'est tout l'intérêt des prises de notes, des brouillons, c'est à dire tout ce qui permet le cheminement de la construction de ce qui sera écrit-

Questionnaire adressé aux enseignants

1. Que pensez-vous de la réforme pédagogique en Algérie ?

Je pense que l'école algérienne n'avance pas, elle est au contraire entrain de patauger dans d'énormes problèmes. La réforme pédagogique en Algérie ne vise pas l'instruction de l'élève plus elle l'entame dans un champ de politique lors de l'apprentissage

2. Qu'apporte-t-elle réellement en matière d'enseignement /apprentissage du français ?

Pour la première question, la réponse est en matière générale pour toutes les sections (Primaire-moyen et secondaire) et tous les modules, Concernant l'apprentissage du Français, elle réclame un taux de réussite assez ascendant ce qui prouve sa banalité.

3. Que pensez-vous des nouveaux programmes élaborés pour l'enseignement du français en Algérie ?

Les nouveaux programmes élaborés pour l'enseignement du Français en Algérie ont un objectif bien précis, c'est de rendre l'apprenant un citoyen responsable au futur, on développe en lui l'esprit critique et la liberté de la pensée mais il ignore complètement les notions de la syntaxe et la conjugaison.

4. Maîtrisez-vous l'approche par compétence ?

Oui

Non

Plus ou moins ✓ Vu que nos apprenants ne possèdent pas le noyau essentiel de cette approche celui de "La compétence" Orale écrite.

5. Appliquez-vous la pédagogie de projet en classe ?

Oui ✓

Non

Si non, pourquoi ?

6. Quelles différences voyez-vous entre pédagogie de projet et approche par compétence ?

La pédagogie du projet vise un tout globale au fin du projet, elle permet l'investissement des apprentissages acquis dans une production donc l'apprenant saurait ce qu'on lui demande à faire et cela s'inscrit dans le savoir-faire mais l'APC par compétence demande le savoir-être et ce qui manque dans nos élèves.

7. Après la mise en place de la nouvelle approche pédagogique, avez-vous changé de comportement en classe ou continuez-vous à enseigner par l'ancienne méthodologie (approche communicative) ?

Je suis une enseignante qui a commencé sa carrière avec l'ou en appliquant la nouvelle approche pédagogique, mais parfois je fais recours à l'ancienne méthode que j'ai appris quand j'étais élève pour que mon apprenant puisse bien recevoir le message / ou plutôt mon message.

8. Que préférez-vous ?

L'ancienne méthodologie ✓

La nouvelle approche

Pourquoi ? Je préfère l'ancienne méthodologie. J'ai appris le Français grâce à cette méthode, j'ai appris les notions de base grâce à l'approche qui valorise la syntaxe et la conjugaison plus que la compréhension globale des supports.

9. Avez-vous les moyens pour appliquer la nouvelle approche ?

Oui

Non

Qu'est-ce qui vous manque ?

On ne peut pas estimer qu'on a tous les moyens pour appliquer une telle approche mais on doit bien changer certaines choses pour améliorer notre champ de travail.

10. Qu'est-ce qui vous gêne en appliquant la nouvelle approche ?

Ce qui me gêne et m'empêche de bien appliquer cette, c'est le manuel scolaire vu qu'il ne correspond à aucun objectif de l'apprentissage du Français. Nos élèves ont un niveau assez déterminé et n'arrive pas à décrypter de tels supports donc, on l'espère bien le former

11. Comment enseignez-vous la production écrite ?

La production écrite est une phase primordiale dans l'enseignement du Français, elle investit toute la séquence. Pour moi, je fais un petit rappel de la séquence je donne la consigne, je demande de souligner les mots clés et on lance ensemble un plan de travail enfin on dresse une grille de réussite.

12. Cela réussit-il ?

Oui ✓

Non

Si non, pourquoi selon vous?

.....

.....

.....

.....

13. D'après vous comment doit-on enseigner l'expression écrite ?

.....

Je pense il faut l'enseigner selon les directives de l'inspecteur.

.....

14. L'enseignement de l'oral peut-il servir celui de l'écrit ?

Oui ✓

Non

Si oui, comment ?

Evidemment, l'apprenant construit une idée dans sa tête. Il classe des représentations mentales d'après chaque séance, enfin il réaliserait en dernière donne une tâche écrite.

Remarque: On a employé le conditionnel présent vu que toute cette analyse reste dans l'éventualité.

Questionnaire adressé aux enseignants

1. Que pensez-vous de la réforme pédagogique en Algérie ?

.....Amorcage d'encadrements.....
.....
.....
.....

2. Qu'apporte-t-elle réellement en matière d'enseignement /apprentissage du français ?

.....Elle donne plus de valeur.....
.....à l'apprenant en classe.....
.....
.....

3. Que pensez-vous des nouveaux programmes élaborés pour l'enseignement du français en Algérie ?

.....Acceptables !.....
.....
.....
.....

4. Maîtrisez-vous l'approche par compétence ?

Oui ☑

Non ☐

Plus ou moins ☐

5. Appliquez-vous la pédagogie de projet en classe ?

Oui ☑

Non ☐

Si non, pourquoi ?

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

6. Quelles différences voyez-vous entre pédagogie de projet et approche par compétence ?

.....l'implication de l'apprenant.....
.....
.....

7. Après la mise en place de la nouvelle approche pédagogique, avez-vous changé de comportement en classe ou continuez-vous à enseigner par l'ancienne méthodologie (approche communicative) ?

.....J'utilise la nouvelle méthode (A.P.C).....
.....
.....

8. Que préférez-vous ?

L'ancienne méthodologie ☐

La nouvelle approche ☒

Pourquoi ?.....donne plus de valeur à l'élève.....
.....on participe la professeur.....
.....

9. Avez-vous les moyens pour appliquer la nouvelle approche ?

Oui ☐

Non ☒

Qu'est-ce qui vous manque ?

.....manque de moyens pour.....
.....l'oral.....

10. Qu'est-ce qui vous gêne en appliquant la nouvelle approche ?

.....le manque d'élèves.....
.....des classes sont chargées.....
.....

11. Comment enseignez-vous la production écrite ?

Par un sujet. Rédiger
puis correction collective
Compte rendu

12. Cela réussit-il ?

Oui ☒

Non ☐

Si non, pourquoi selon vous?

13. D'après vous comment doit-on enseigner l'expression écrite ?

de la même méthode

14. L'enseignement de l'oral peut-il servir celui de l'écrit ?

Oui ☒

Non ☐

Si oui, comment ?

Oralité
donner plus d'idées aux
élèves

"20 ans"

Questionnaire adressé aux enseignants

1. Que pensez-vous de la réforme pédagogique en Algérie ?

Je pense qu'elle n'est pas bien installée sur le terrain (l'action pédagogique)

2. Qu'apporte-t-elle réellement en matière d'enseignement /apprentissage du français ?

Elle a pris en considération l'enseignement de la compréhension et l'expression orale.

3. Que pensez-vous des nouveaux programmes élaborés pour l'enseignement du français en Algérie ?

Presque les mêmes.

4. Maîtrisez-vous l'approche par compétence ?

Oui ☐

Non ☐

Plus ou moins ☒

5. Appliquez-vous la pédagogie de projet en classe ?

Oui ☒

Non ☐

Si non, pourquoi ?

6. Quelles différences voyez-vous entre pédagogie de projet et approche par compétence ?

Le projet est là pour motiver l'élève dans la construction des savoirs et l'A.P.C. restent la place des connaissances au profit des compétences.

7. Après la mise en place de la nouvelle approche pédagogique, avez-vous changé de comportement en classe ou continuez-vous à enseigner par l'ancienne méthodologie (approche communicative) ?

J'essaye de changer mon comportement en classe mais parfois je me retrouve dans l'ancienne méthodologie.

8. Que préférez-vous ?

L'ancienne méthodologie ☒

La nouvelle approche ☐

Pourquoi ? je n'aime pas le changement

9. Avez-vous les moyens pour appliquer la nouvelle approche ?

Oui ☐

Non ☒ X +-

Qu'est-ce qui vous manque ?

Pour l'oral parfois c'est difficile

10. Qu'est-ce qui vous gêne en appliquant la nouvelle approche ?

Le surchargement

11. Comment enseignez-vous la production écrite ?

Proposer un sujet de mise en chantier (1er jet)
Remise des copies aux élèves pour une amélioration (2ème jet)
Compte rendu de l'expression écrite + auto-correction.

12. Cela réussit-il ?

Oui ☒

Non ☐

Si non, pourquoi selon vous?

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

13. D'après vous comment doit-on enseigner l'expression écrite ?

je suis d'accord avec (11)
.....
.....
.....

14. L'enseignement de l'oral peut-il servir celui de l'écrit ?

Oui ☒

Non ☐

Si oui, comment ?

Enrichir le vocabulaire / Rechercher des idées
.....
.....
.....

Questionnaire adressé aux enseignants

1. Que pensez-vous de la réforme pédagogique en Algérie ?

La pédagogie ou la réforme pédagogique en Algérie est une entreprise mal définie, ou plutôt indéfinie.

2. Qu'apporte-t-elle réellement en matière d'enseignement /apprentissage du français ?

Réformer l'enseignement pour bâtir une éducation nationale à la hauteur de sa mission dans une Algérie moderne,

3. Que pensez-vous des nouveaux programmes élaborés pour l'enseignement du français en Algérie ?

A cet égard, les méthodes éducatives dites «modernes» sont manifestées la même attitude fondamentale, bloquant ainsi une évolution véritable.

4. Maîtrisez-vous l'approche par compétence ?

Oui

Non

Plus ou moins X

5. Appliquez-vous la pédagogie de projet en classe ?

Oui X

Non

Si non, pourquoi ?

6. Quelles différences voyez-vous entre pédagogie de projet et approche par compétence ?

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

7. Après la mise en place de la nouvelle approche pédagogique, avez-vous changé de comportement en classe ou continuez-vous à enseigner par l'ancienne méthodologie (approche communicative) ?

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

8. Que préférez-vous ?

L'ancienne méthodologie

La nouvelle approche ✓

Pourquoi ? Elle est plus pratique

.....
.....

9. Avez-vous les moyens pour appliquer la nouvelle approche ?

Oui

Non

Qu'est-ce qui vous manque ?

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

10. Qu'est-ce qui vous gêne en appliquant la nouvelle approche ?

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

11. Comment enseignez-vous la production écrite ?

En passant d'abord par l'oral puis l'analyse d'un texte, après les points de langue ensuite l'écrit ou l'expression écrite.

12. Cela réussit-il ?

Oui X

Non

Si non, pourquoi selon vous?

13. D'après vous comment doit-on enseigner l'expression écrite ?

Il faut bouquiner pour pouvoir écrire.

14. L'enseignement de l'oral peut-il servir celui de l'écrit ?

Oui X

Non

Si oui, comment ?

On passe de l'oral vers l'écrit c'est à dire qu'ils se complètes l'un et l'autre.

Questionnaire adressé aux enseignants

1. Que pensez-vous de la réforme pédagogique en Algérie ?

.....Que dire? La réforme pédagogique est censée d'améliorer les capacités scolaires de nos élèves d'améliorer aussi le savoir faire et le savoir être de nos apprenants, leurs capacités d'analyse et de synthèse malheureusement ce n'est le cas que d'une minorité (ceux qui ont reçu une bonne formation dès le début.

2. Qu'apporte-t-elle réellement en matière d'enseignement /apprentissage du français ?

.....Si je peux le dire pas grand chose, si ce n'est que l'apport de l'oral (production/expression de l'oral) c'est vrai qu'elle a été mise dès la base mais elle n'a pas été appliquée les maîtres ou plutôt les éducateurs n'ont pas été formés.....

3. Que pensez-vous des nouveaux programmes élaborés pour l'enseignement du français en Algérie ?

.....Ils ne sont pas vraiment adaptables au niveau des élèves (certains surtout le programme de la 2ème Année secondaire) aussi pour le moyen à ma connaissance.....
.....

4. Maîtrisez-vous l'approche par compétence ?

Oui ☒

Non ☐

Un peu ☐

5. Appliquez-vous la pédagogie de projet en classe ?

Oui ☒

Non ☐

Si non, pourquoi ?

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

6. Quelles différences voyez-vous entre pédagogie de projet et approche par compétence ?

L'approche par compétence a pour objectif de moderniser les finalités de l'enseignement pour mieux les ajuster aux besoins des apprenants et à instaurer plus largement et efficacement les générations spécialisées
Cependant la pédagogie du projet vise à rendre l'élève acteur de son apprentissage

7. Après la mise en place de la nouvelle approche pédagogique, avez-vous changé de comportement en classe ou continuez-vous à enseigner par l'ancienne méthodologie (approche communicative) ?

Au début j'ai trouvé des difficultés car on ne nous a pas beaucoup aidé mais avec le temps et en faisant des recherches personnelles j'ai changé de comportement en classe.

8. Que préférez-vous ?

L'ancienne méthodologie ☐

La nouvelle approche ☒

Pourquoi ? Cette dernière nous a facilitée la tâche du moment où l'enseignant donne l'occasion à l'élève de faire des efforts de participer à la tâche d'enseignant d'où peu d'effort se fait de la part de l'enseignant.

9. Avez-vous les moyens pour appliquer la nouvelle approche ?

Oui ☐

Non ☐

Qu'est-ce qui vous manque ?

micro + Les moyens technologiques (Data) (nombre des élèves, le volume horaire) (le niveau des élèves) et même la disposition de la classe.

10. Qu'est-ce qui vous gêne en appliquant la nouvelle approche ?

La classe elle même je suis que ceci pourrait être appliqué dans la mesure où on (aura) a le même niveau et pourquoi pas en nombre limité avec des moyens technologiques.

11. Comment enseignez-vous la production écrite ?

Eh Bien Pour moi elle passe par 3 phases : ① Présentation de la production et explication ② présentation des critères de réussite et rédaction par groupe (en classe) ③ Prendre une rédaction d'un groupe et correction (Amélioration)

12. Cela réussit-il ? Avec succès .

Oui ☒

Non ☐

Si non, pourquoi selon vous?

.....

.....

.....

.....

13. D'après vous comment doit-on enseigner l'expression écrite ?

elle (apprend) doit être enseignée dès le début de l'apprentissage qui doit passer par l'oral (groupe) aboutir à l'écrit qui commence par écrire une phrase sur un thème puis un paragraphe et enfin un texte.

14. L'enseignement de l'oral peut-il servir celui de l'écrit ?

Oui ☒

Non ☐

Si oui, comment ?

L'oral est la clé de l'écrit, on doit aider pourquoi pas pousser l'apprenant à s'exprimer oralement ce qui va lui donner la possibilité d'écrire s'il tombe bien sûr entre de bonnes mains.

Son courage

Questionnaire adressé aux étudiants de la 1ère année LMD (français).

Questionnaire adressé aux étudiants de la 1ère année LMD (français).

1- Ecrivez-vous en classe ?

Oui

Non

Si oui, quoi ?

……
……

2- Ecrivez-vous en dehors de la classe?

Oui

Non

Si oui, quoi ?

……
……

3- Avez-vous des difficultés en écrivant ?

Oui

Non

Si oui, qu'est ce qui vous gêne ?.....

……
……..

4- Avez-vous peur d'écrire ?

Oui

Non

5- Aimez-vous lire ?

Oui

Non

Si non, pourquoi ?

……
……..……..

6- Que pensez-vous de l'apprentissage de la langue française ?

Facile

Difficile

7- Parlez-vous en français en dehors de la classe ?

Oui

Non

Un peu

8- Avez-vous des difficultés en parlant ?

Oui

Non

Si oui, qu'est-ce qui vous bloque ?

Manque de vocabulaire

Construction des phrases

Autres……
……
…….……..

Questionnaire adressé aux étudiants de la 1ère année LMD (français).

1- Ecrivez-vous en classe ?

Oui ☒

Non ☐

Si oui, quoi ?

l'hors ~~Pour~~ des examens et des interrogations je trouve mes leçons devant moi donc je peux réviser

2- Ecrivez-vous en dehors de la classe?

Oui ☐

Non ☒

Si oui, quoi ?

.....

.....

3- Avez-vous des difficultés en écrivant ?

Oui ☒

Non ☐

Si oui, qu'est ce qui vous gêne ?.....

.....Je ~~ne~~ connais pas la conjugaison des ~~les~~ verbes.....

.....

4- Avez-vous peur d'écrire ?

Oui ☒

Non ☐

5- Aimez-vous lire ?

Oui ☒

Non ☐

Si non, pourquoi ?

.....
.....

6- Que pensez-vous de l'apprentissage de la langue française ?

Facile ☒

Difficile ☐

7- Parlez-vous en français en dehors de la classe ?

Oui ☐

Non ☐

Un peu ☒

8- Avez-vous des difficultés en parlant ?

Oui ☐

Non ☒

Si oui, qu'est-ce qui vous bloque ?

Manque de vocabulaire ☐

Construction des phrases ☐

Autres.....
.....
.....

Questionnaire adressé aux étudiants de la 1ère année LMD (français).

1- Ecrivez-vous en classe ?

Oui ☒

Non ☐

Si oui, quoi ?

j'écris les cours

2- Ecrivez-vous en dehors de la classe?

Oui ☐

Non ☒

Si oui, quoi ?

3- Avez-vous des difficultés en écrivant ?

Oui ☒

Non ☐

Si oui, qu'est ce qui vous gêne ? la pauvreté lexicale

4- Avez-vous peur d'écrire ?

Oui ☐

Non ☒

5- Aimez-vous lire ?

Oui ☒

Non ☐

Si non, pourquoi ?

.....
.....

6- Que pensez-vous de l'apprentissage de la langue française ?

Facile ☐

Difficile ☒

7- Parlez-vous en français en dehors de la classe ?

Oui ☒

Non ☐

Un peu ☒

8- Avez-vous des difficultés en parlant ?

Oui ☒

Non ☐

Si oui, qu'est-ce qui vous bloque ?

Manque de vocabulaire ☐

Construction des phrases ☒

Autres.....
.....
.....

Questionnaire adressé aux étudiants de la 1ère année LMD (français).

1- Ecrivez-vous en classe ?

Oui ☒

Non ☐

Si oui, quoi ?

je écris tous les leçons des modules aussi quelques choses importante et utile

2- Ecrivez-vous en dehors de la classe?

Oui ☒

Non ☐

Si oui, quoi ?

Parfois j'ai pas terminé mes leçons donc j'ai continue mais leçons hors de la classe

3- Avez-vous des difficultés en écrivant ?

Oui ☒

Non ☐

Si oui, qu'est ce qui vous gêne ? Parfois je rencontre les difficultés de vocabulaire et orthographe mais c'est pas trop

4- Avez-vous peur d'écrire ?

Oui ☐

Non ☒

5- Aimez-vous lire ?

Oui ☒

Non ☐

Si non, pourquoi ?

……
……

6- Que pensez-vous de l'apprentissage de la langue française ?

Facile ☐

Difficile ☒

7- Parlez-vous en français en dehors de la classe ?

Oui ☐

Non ☐

Un peu ☒

8- Avez-vous des difficultés en parlant ?

Oui ☒

Non ☐

Si oui, qu'est-ce qui vous bloque ?

Manque de vocabulaire ☒

Construction des phrases ☐

Autres……
……
……

Questionnaire adressé aux étudiants de la 1ère année LMD (français).

1- Ecrivez-vous en classe ?

Oui ☒

Non ☐

Si oui, quoi ?

on écrit dans l'expression écrite et à la Grammaire et l'exercices de phonétique aussi en Anglais

2- Ecrivez-vous en dehors de la classe?

Oui ☒

Non ☐

Si oui, quoi ?

on écrit en dehors de la classe ~~Exercice~~ Quest ce qu'on fait pendant la journée

3- Avez-vous des difficultés en écrivant ?

Oui ☒

Non ☐

Si oui, qu'est ce qui vous gêne ? j'ai des difficultés en écrivant parce que j'ai pas beaucoup de lesrique et j'ai difficultée aussi au g vocabulaire et les fautes d'orthographes

4- Avez-vous peur d'écrire ?

Oui ☒

Non ☐

5- Aimez-vous lire ?

Oui ☑

Non ☐

Si non, pourquoi ?

.....
.....

6- Que pensez-vous de l'apprentissage de la langue française ?

Facile ☐

Difficile ☒

7- Parlez-vous en français en dehors de la classe ?

Oui ☐

Non ☐

Un peu ☒

8- Avez-vous des difficultés en parlant ?

Oui ☑

Non ☐

Si oui, qu'est-ce qui vous bloque ?

Manque de vocabulaire ☒

Construction des phrases ☐

Autres.....
.....
.....

Questionnaire adressé aux étudiants de la 1ère année LMD (français).

1- Ecrivez-vous en classe ?

Oui ☒

Non ☐

Si oui, quoi ?

des productions écrits, des Exercices d'applications

2- Ecrivez-vous en dehors de la classe?

Oui ☐

Non ☒

Si oui, quoi ?

3- Avez-vous des difficultés en écrivant ?

Oui ☒

Non ☐

Si oui, qu'est ce qui vous gêne ? ~~la construction~~ la construction des phrases l'accord Conjugaison, orthographe

4- Avez-vous peur d'écrire ?

Oui ☐

Non ☒

5- Aimez-vous lire ?

Oui ☒

Non ☐

Si non, pourquoi ?

……
……..……..

6- Que pensez-vous de l'apprentissage de la langue française ?

Facile ☐

Difficile ☒

7- Parlez-vous en français en dehors de la classe ?

Oui ☐

Non ☐

Un peu ☒

8- Avez-vous des difficultés en parlant ?

Oui ☒

Non ☐

Si oui, qu'est-ce qui vous bloque ? [illegible]

Manque de vocabulaire ☒

Construction des phrases ☒

Autres……
……
……..……..

Questionnaire adressé aux étudiants de la 1ère année LMD (français).

1- Ecrivez-vous en classe ?

Oui ☑

Non ☐

Si oui, quoi ?

pour gagne des information et les utilise dans la révision.

2- Ecrivez-vous en dehors de la classe?

Oui ☐

Non ☑

Si oui, quoi ?

3- Avez-vous des difficultés en écrivant ?

Oui ☑

Non ☐

Si oui, qu'est ce qui vous gêne ? les fautes d'orthographes

La grammaire

4- Avez-vous peur d'écrire ?

Oui ☑

Non ☐

5- Aimez-vous lire ?

Oui ☑

Non ☐

Si non, pourquoi ?

……
……

6- Que pensez-vous de l'apprentissage de la langue française ?

Facile ☐

Difficile ☑

7- Parlez-vous en français en dehors de la classe ?

Oui ☐

Non ☐

Un peu ☑

8- Avez-vous des difficultés en parlant ?

Oui ☑

Non ☐

Si oui, qu'est-ce qui vous bloque ?

Manque de vocabulaire ☑

Construction des phrases ☐

Autres……
……
……

Questionnaire adressé aux étudiants de la 1ère année LMD (français).

1- Ecrivez-vous en classe ?

Oui ☑

Non ☐

Si oui, quoi ?

...Car..on..est..besoin..des cours que..les..proffesseurs..nous..dictent....
.....

2- Ecrivez-vous en dehors de la classe?

Oui ☐

Non ☑

Si oui, quoi ?

.....
.....

3- Avez-vous des difficultés en écrivant ?

Oui ☐

Non ☑

Si oui, qu'est ce qui vous gêne ?.....
.....
.....

4- Avez-vous peur d'écrire ?

Oui ☐

Non ☑

5- Aimez-vous lire ?

Oui ☑

Non ☐

Si non, pourquoi ?

.....
.....

6- Que pensez-vous de l'apprentissage de la langue française ?

Facile ☑

Difficile ☐

7- Parlez-vous en français en dehors de la classe ?

Oui ☐

Non ☐

Un peu ☑

8- Avez-vous des difficultés en parlant ?

Oui ☐

Non ☑

Si oui, qu'est-ce qui vous bloque ?

Manque de vocabulaire ☐

Construction des phrases ☐

Autres.....
.....
.....

Questionnaire adressé aux étudiants de la 1ère année LMD (français).

1- Ecrivez-vous en classe ?

Oui ☒

Non ☐

Si oui, quoi ?

...en classe, j'ai écrit les cours et tout qu'on apprend dans la classe...

2- Ecrivez-vous en dehors de la classe?

Oui ☒

Non ☐

Si oui, quoi ?

...en dehors de la classe essayer de écrit une paragraphe... une petit expression, faire l'exercice...

3- Avez-vous des difficultés en écrivant ?

Oui ☐

Non ☒

Si oui, qu'est ce qui vous gêne ?.....

.....

.....

4- Avez-vous peur d'écrire ?

Oui ☐

Non ☒

5- Aimez-vous lire ?

Oui ☒

Non ☐

Si non, pourquoi ?

.....
.....

6- Que pensez-vous de l'apprentissage de la langue française ?

Facile ☐

Difficile ☒

7- Parlez-vous en français en dehors de la classe ?

Oui ☐

Non ☐

Un peu ☒

8- Avez-vous des difficultés en parlant ?

Oui ☒

Non ☐

Si oui, qu'est-ce qui vous bloque ?

Manque de vocabulaire ☒

Construction des phrases ☐

Autres.....
.....
.....

Questionnaire adressé aux étudiants de la 1ère année LMD (français).

1- Ecrivez-vous en classe ?

Oui ☑

Non ☐

Si oui, quoi ?

parce que on doit écrire pour nous aider à la mémorisation

2- Ecrivez-vous en dehors de la classe?

Oui ☐

Non ☑

Si oui, quoi ?

.....

.....

3- Avez-vous des difficultés en écrivant ?

Oui ☐

Non ☑

Si oui, qu'est ce qui vous gêne ?.....

.....

.....

4- Avez-vous peur d'écrire ?

Oui ☐

Non ☑

5- Aimez-vous lire ?

Oui ☑

Non ☐

Si non, pourquoi ?

.....
.....

6- Que pensez-vous de l'apprentissage de la langue française ?

Facile ☑

Difficile ☐

7- Parlez-vous en français en dehors de la classe ?

Oui ☐

Non ☐

Un peu ☑

8- Avez-vous des difficultés en parlant ?

Oui ☑

Non ☐

Si oui, qu'est-ce qui vous bloque ?

Manque de vocabulaire ☐

Construction des phrases ☑

Autres.....
.....
.....

Questionnaire adressé aux étudiants de la 1ère année LMD (français).

1- Ecrivez-vous en classe ?

Oui ☒

Non ☐

Si oui, quoi ?

j'écris les cours qui nous oprons dans la classe parfois des expressions de prof

2- Ecrivez-vous en dehors de la classe?

Oui ☒

Non ☐

Si oui, quoi ?

j'écris parfait des recherche, des document pour l'exposé

3- Avez-vous des difficultés en écrivant ?

Oui ☒

Non ☐

Si oui, qu'est ce qui vous gêne ? difficulté aux expressions la pouvrété aux langage de la langue

4- Avez-vous peur d'écrire ?

Oui ☒

Non ☐

5- Aimez-vous lire ?

Oui ☒

Non ☐

Si non, pourquoi ?

.....
.....

6- Que pensez-vous de l'apprentissage de la langue française ?

Facile ☐

Difficile ☒

7- Parlez-vous en français en dehors de la classe ?

Oui ☐

Non ☐

Un peu ☒

8- Avez-vous des difficultés en parlant ?

Oui ☒

Non ☐

Si oui, qu'est-ce qui vous bloque ?

Manque de vocabulaire ☒

Construction des phrases ☒

Autres.....
.....
.....

ANNEXE 04 :

LES COPIES ANALYSEES DANS LE CHAPITRE IV

Texte narratif

La nuit était épaisse et grondante d'orage. Véronique dont la voiture était tomber en panne. rejoigné après a traverse le bois, la maison éclairé ou elle habiter soudain. elle a trouvé deux hommes ~~habillé~~ portant des vatêment noir et taché au sang, à la main portent un couteaux'-, au début la jeune fille n'a pas donné ~~aucune~~ ~~attention~~ aucun intention ~~à~~ les deux hommes mais a l'intérieur elle a peur ~~et~~ surtout quand elle sente que quelqu'un marché derrière lui et essayé de prends sont sac, Vérique comancé a courir jusqu'à elle a tombé et les deux hommes ~~sont~~ ~~l'a~~ la ratrapé. Véronique comancé a crié, les deux hommes prendre le sac de la jeune fille ils cherchent l'argent et quand, ils ne trouvent pas l'argent ont frapé ~~à~~ Véronique ~~et~~ mais ~~malheur~~ malheusement; il ya un autre homme qui a regarder que ce que c'est passé et a appelé la police. quelque minute après la police

sont arrivés et dîner les deux hommes
~~et aider la femme~~ et transporté ~~la~~
Véronique à sa maison.

Le nuit était épaisse et grondante orage.
Verenik dont la voiture était tomber en panne
rejoigne apied a travair les bois, la maison
esolé où elle habite. soudain, le pluit
est tombé et le tempêt plus force. Verenik
est très peur parce qu'elle est seulement dans
le forêt, donc elle dissidé complete la
route apied. Elle marche desment et
elle regarde à tous les côtés.
Après 20 minute, Verenik écoute des
voix des animaux. Elle est marche
fait vite pour arriver à sa maison en
petit temps. mais la route est très longe.
Verenik arrête 5 cinq minute parce qu'il
très fatigue, dans cette temps elle regarde
un lumière de voiture en face.
Elle est arrête cette voiture et demander
l'aide.
Enfin Verenik revien à sa maison.

imaginer une suite ou une fin à ce récit

. la nuit était épaisse. Il grand dante d'orage, Véronique dort la voiture était tombée en panne. Il pleuvait à travers les bois, la maison. escalier où elle habitait, soudain elle prendra son téléphone mais elle n'as pas trouvais le chien donc elle a décidé à courir dans la forêt jusqu'à elle trouve le chien. Elle appelle, son épaule mais il n'as pas répondait, donc elle a continué à courir, et soudain elle a trouvais une autoroute et elle a attendit un bus. et soudain un bus s'arrêta. et elle partie à

La nuit été épaissé et grondante d'orage, Véronik dont la voiture été tomber en pane rejoinge a pied à travers les boits, la maison isolé où elle habité, soudain elle roncontre des animaux sauvages qui font des sous bizzars, elle été très peur, elle marche trop vite, elle a vu de loin lumière d'une voiture qui vienne , Véronik criée a haut voit pour les oidées, tout a coup la voiture vienne vers elle, elle été arrêté, Véronik demande les oidées, elle monte dans la voiture, enfine Veronik va à sa maison heureuse.

La nuit était épaisse et grandissante d'orage.
Veronique dans la voiture était tomber en panne, regagné
rapidement les bois, la maison isolé où elle
habiter soudain elle à trouvé des traces de sang sur le
coup, le temp qu'elle à se levé la tête. Voit un grand
homme avec un long couteau plan de goûte de sang et juste
derrière lui un tout petit bébé a raché la tête. Elle a
commencé à crié plus fort pour que quelqu'un peux l'entendre
elle avait très peur, elle courre sans savoire où sans
arrêté de crie ; Mais personne n'a la entendu, elle a
continua à courire pour qu'elle a puis trouvé une place
pour se caché, Mais malheursement elle à tombé dans les
mains de se affreaux homme et s'était la fin de sa vie.

La nuit était épaisse et grondante d'orage. Véronique dont la voiture était tomber en panne regoigné à pieds atravers les bois, La maison ésolé où elle Rêbôter. Soudain elle entendre une petite fille criè dans la forêt. Dans ce moment elle devient peure mais malgré ça et parce qu'elle est courageuse et curieuse aussi elle recherche la source de son. elle entrer à la forêt où il ya des hautes arbres affreuses et son but était de sauvé et secourer la fillete parce qu'elle pense que la fille à des problèmes où elle est quidnapé par quelqu'un.

Quand véronique découvre la source de bruit elle trouve qu'il yà une famille fait un piquenique et la petite fille joue et criè. véronique arrive à la famille et elle raconte l'Histoire et elle dit à la maman qu'elle pense que la petite fille à des problemes.

La maman remercie Madame véronique et elle propose l'aide à Véronique.

consigne: Imagine une situe et une fin a ce reçit

1

1re:06

La nuit été epaisse et grand ante d'erge Veranique dant la voiture été tombé en paine regeigné à pied a traver les bois, la maison isolé au elle habite soudain elle voit une grand homme taché au sang et deriere l'homme il y a un bian elle me c'est pas que ce que vous faire est ce que elle reviendre a la voiture au elle sauver l'homme qui demander a lui l'aide mais elle déside de courir a sa voiture le temp que la situation est calme aprés 30mn qu'on le bian et parti elle deside de refaire avec l'antention elle peur beaucoup et pleur qu'on il vu tous sa elle courire avec tous sa force ~~et~~ avec l'homme qui blisse et arrivé a sa maison et enfin tous ça c'est un rêve.

6. La nuit été epousse et grand dont le dorage. Vironique dont la voiture été tombé enpane rejoigné apied a traverère les bois, la maison ésolé ou elle habité.

Soudain, elle commencait imaginé des personnes et des animaux qu'elle se voire et observé tout ses mouvement et ses idées et commet elle reflichir pour trouver une solution a son conflit pour reviene à la maison en tenebre et sous voiture, heuresement elle est brave et courageux elle desendre de sa voiture et désedé de rejoindre à la maison tout seul petit à petit elle commencait de voir la lumière de leur maison et sulagé.

adié
gp: 6

La nuit était épaisse et grondante d'orage, véronique dont la voiture était tombée en panne se rejoranée après a traverse le bois, la maisson est ou elle habité.

Soudain, elle vu deux homme de grand taille avec leur chain. elle a caché derière une arbre; elle a imagine que les deux homme va les tué. elle est mort de peure.

Natalé est resté derriere l'arbe pendant une heur, regardé les homme, après elle vu l'un des deux arrivé ver elle. Natalé est paniqué et panique alors elle a comencée de courir et crie: idié, moi, ...". le chain a remarqué natalé est comencé de courir derriere elle, les deux homme dit a natalé: "arrete toi, arret... nous sommes des policée..."; n'est pas peur ma fille." elle a arrêté et leur armé tompé des ses yeux. le policée est avancé ver elle est lui dit: "tu habité ~~avec~~ ma fille?" elle a lui dit: "au milieu de le bois."

En fin, le policée accompagne natalé

Texte argumentatif

Sujet 01

Le travail est très important dans la vie quotidienne et pour vivre sans ~~la vie quotidienne~~ obstacle de vie, parceque Aujourdhui pour vivre alaise elle est travail,

Mais, Est-ce que pour vivre heureux doit etre travail ?

D'abord, je pense que le travail essentiel pour vivre heureux parceque Aujourdhui la vie est riche et demande le comodité de vie pour vivre sans problème, Parexemple un jeune fait le mariage doit etre travail pour gagner l'argent et pour vivre heureux, aussi pour achete quelque chose doit etre travail,

Le travail essentiel pour vivre sans moitié et pour vivre heureux sans problème.

Sujet n°01

Nous étudions pour avoir une métier qui nous aide pour vivre au futur dans des bon conditions mais Est-ce-que le travail où cette métier nous aide pour vivre est le chose le plus essentiel pour vivre heureux?

C'est vrais que le travail est essentiel pour dans nous vies, puisque, Grace à lui nous gagnons des argents dons nous pouvons soigner, etudier habiller, voyager, amuser c'est-à-dire il facilite la vie mais il jamais peut pas acheter la bonheur puisque pour nous vivre heureux nous avons besoin des autre choses à part l'argent nous avons besoin l'amor l'amitie, la stabilité ...etc. et la prove est que il y a des pauvres vivent heureux et dans autre partie il y a des riches qui n'ont tant travaillent mais ils sont pas heureux

En conclusion la ta

à mon avis, le travail n'est pas la chose la plus essentiel mais il a un rôle dans (l'équition de la vie) : l'équoition de la vie.

Le travail est un effort soutenu pour faire quelque chose, activité personelle et très important dans la vie quotidienne des humains pour vivre heureux.

Etes vous d'accord ?

D'abord, le travail est un métier pour acquir l'argent a fin de continer nôtre vie.

En suite le travail facilite beaucoup de choses qui aide les gens pour organiser vôtre vie.

par exemple un marie trouve un travail il peut offrir plusieurs choses a la famille qui a besoin.

En plus = personne qui travail réalise plusieurs songes qui aide sur la vie et devient heureux.

puis, Avec le travail nous vivons avec le joie parceque il devient le suel chose essentiel.

Par exemple = pour moi si on trouve un travail et offre l'argent je ~~vais~~ visiterai a l'éteranger donc je devient heureux.

Enfin = le travail métier ~~devient~~ le personne devient avec le bonheur avec fin.

A nôtre coté le travail parfois dangereux et risque

D'abord, le travail le plus défficile fais parfois le personne a la mort - par exemple l'armée.

En suite, les personnes qui travail sur les frontière

ils ~~le~~ sont très dangereux.
Finalement, le travail est un sujet sensible parce que les gens qui trouvent des travail vivre avec le bonheure mais le contre vivre avec le malheure.



4

11/04/2016

Sujet : 03 La femme au travail ou à la maison?

Le travail c'est un chose qui bien dans la vie, soit pour l'homme ou pour la femme. Mais dans notre société le travail de femme il peut être pas bien.

Est ce que le travail de la femme mieux que la maison ? ou bien le Contraire.

Il y a des gens qui ont pour le travail de la femme par ce que la femme jouer un grand rôle dans la vie (société), Ainsi On a trouvé la femme travaillée dans plusieurs postes par exemple (la médecine - l'éducation - l'instruction - le sport ---) C'est à dire elle a les mêmes efforts que l'homme, aussi le travail de femme dans les autres sociétés il est presque la même chose que l'homme bien sur elle fatigue ; Mais elle toujours donner le mieux.

En effet On se trouver des gens contre Complètement au travail de la femme, Car le lieu qui mieux pour la femme c'est la maison pour protéger la vie de ses enfants et son mari ; Bien plus que le travail de deux Cotés elle n'est pas bien pour la santé de femme.

En fin ; Je pense que le travail de la femme mieux que rester à la maison pour réaliser l'égalité entre l'homme et la femme, et la société va être développer

Sujet 01 : Le travail est essentiel pour vivre heureux.
Etes-vous d'accord ?

Le travail est un effort physic et moral, il nous sens
aide à organiser notre temps dans une chose importante.
Est-ce que le travail nous aide pour vivre heureuse ?

Personnellement, je suis d'accord avec avec le travail parce que au début, il est un effort très important pour la santé plus que on utilise tous ce qui est dans le corp.

Ensuite, avec le travail on peut trouver une place et participer dans la société avec nos idées et nos efforts, le travail à beaucoup d'avantages, parmis ces avantages est essentiel pour vivre heureux, on peut dire que le travail est comme un arme de personne pour combatre l'umurance il sert aussi à déminuer le pourcentage du chômage, Emplus sert à aider d'autres personnes : le d'enseignant aide ses élèvent a finir ces études et pour leur culturer, le médecin aide ses malades pour les soigner, le travail permet l'argent pour faire tous ce que ne peut, il permet aussi à développer notre société.

En conclusion, le travail réalise l'heureuse, il faut l'homme faire tous ce qui important dans ce vie pour ne pas perdre ses efforts.

1re

- Depuis longtemps le monde à vu un développement au niveau d'informatique qui nous facilites la vie dans tout les domaines prenons l'exemple (téléphone, télévision, l'ordinateur, smartphone, internet ... >> alors selon-vous a-ce que sont peut vivre sont ces moyens ou et a-ce-que ces moyens nous isole du monde ou bien le contraire ?

- L'être humaine à besoine d'une vie sociale pour qu'il être en couroue avec les autres donc il doit sortire et frequenter des gens ou bien des lieu pour communique et poursuivre sa vie mais resonnement ont mon Ver que l'homme il peut rester chez lui et communique avec des amis, avoire des information, des nouvelles, des photos ... >> il peut faire tous ca avec un moyen

qui est plus utilisé par nous et ~~à~~, C'est l'ordinateur, ont peut faire tous dans cette boitte magique est surtout ~~quand~~ quand ont servir branches d'internete qui nous permetes de visiter tout le monde d'une minute et sans qui on bouger de notre place, ils nous occupez par fois du notre vie, ~~et~~ et du monde en générale. Mais pour moi je trouve que l'ordinateur est un moyen de recherche, d'amusement, de conesence et aussi de developement, il nous permetre de rester à jour, de développer notre savoire.

L'ordinateur est un moyen comme tout les moyen qui ont des avantages et des inconvients selon notre utilisation, C'est vrais que l'internet et l'ordinateur sont des choses essonciale pour nous mais il faut aussi le bon usage pour les bonne resultats, soyez prudents.

ANNEXE 05 :
AUTRES COPIES

كوزات لم تتذكر سوى معاناتها في طفولتها ، تصلي صباحًا و مساءً
لأجل أمها التي لم تعرفها يومًا .
لتنزوي و ليا بقوا كعائلتين بارزتين في [illegible] لدرجة خيالية
تذكرت يومًا كانت تبحث عنه عن الماء في النهاية فاعتقدت أن المكان
بعيد جدًا عن باريس ، تيدوله أنها بدأت العيش في الجحيم
وأن جان فيجان مثالها .
عند ما جلس و مدت حذها على شعره الأبيض وترك دموعها
تسقط بصمت قائلة « ريما أمي هذا المستحيل ! » .
تلك الأم التي تعرف حتى اسمها ، فيا عدة من الكراث ، تسأل
جون فيجان عنه ، وهو يواصل صمته .
إذا أعادت سؤالها ، يجيب بابتسامة .

Imene Korbane
Baghdad Amina
Amina Bouaziz.

كوزيت لا تتذكر لحظاتها إلا بارتباك.

تعلقا صباحا ومساء لأنها التي لا تعرفها، الثيناردي كانوا مثل تماثيل جبسية في الحلم. يوما ما تتذكر بأنها كانت تبحث عن ملاذ في الخشب، كانت تظن أنها بعيدة عن جاويس. وبدت لها الأمور كأنها تعيش في هاوية وأنه كان جون فالجون الذي أطفأ النار عليها.

عند جلوسه كان ~~[illegible]~~ يضع خدا على خد تتذكر الأبيض يدعها تسقط تلك الدمعة فاتنة "ربما ذلك الرجل هو أمها".

تلك الأم التي لم تعرف حتى اسمها وفي كل مرة كانت تطلب من جون فالجون، كان جون فالجون يسكتها وعندما تعيد السؤال كان يجيبها بابتسامة.

"Sofiane Gheribi"
"Kadhim Segdi"
Groupe "10"

Bouchenafa Asma , Trachi Messaouda, Bousta yousra .

كوزات لا تتذكر إلا القليل من طفولتها.

كانت زهلي ليلاً نهاراً من أجل أمها التي لم تكن تعرفها. عائلة التيناردي كانت باقية مثل وحمية قبيحين في ~~تذكرت~~ دولة الأحلام. تذكرت ~~فيقوم~~ أنها في يوم من الأيام كانت تبحث عن الماء في الغابة. ظنت انها كانت بعيدة جداً عن باريس. بهتت له انها بدأت تعيش في الهاوية وأن جان فالجان هو الذي أنقذها.

حينما جلس، وضعت خدها على شعره الأبيض وتركها يهمت تنزل دمعة من عينيها وهي تقول: "ربما هذا الرجل هو أمي." هذه الأم التي لم تكن تعرف حتى إسمها. وفي كل مرة يأتي ليسأل جان فالجان كان يهمت، وإذا أعادت كوزات السؤال، يجيبها بابتسامة.

imagine une suite et une fine a ce recite

La nuit été épaisse et grandante d'orage "Véronique" dont la Voiture été tombé en panne regagnée a pieds atraverer les bois, la maisons école ou elle habitée ~~habitait~~ habitait

elle ~~avait~~ a écouté un Bruit qui la fait peur donc elle a pris sa torche et commencé a chercher d'ou il vient le Bruit, mais malheureusement au milieu de son chemin sa torche elle commence a ~~se~~ pulsiente et après elle s'est éteinte, Véronique commence a regarder autour d'elle avec une panique et elle ~~dit~~ parle avec soi-même ou je suis, ~~oh~~ oh mon Dieu

~~soudain un lion est apparu devant elle~~

soudain, un lion est apparu devant elle, alors la fille commença de crier pour demander l'aide mais malheureusement il y'avait personne. la fille courut d'une grand vitesse, et le lion la poursuivit pour la manger, Tout d'un coup la fille a ~~trouvé~~ ~~trouva~~ une se cacha derière un arbre et elle le escalada, puis le lion commença à rugir, il essaya de grimper cet arbre mais il n'a pas pu.

la fille resta sur cet arbre jusqu'au matin puis elle jeta un coup d'oeil, ~~le lion~~ elle vit que le lion est parti, alors elle descenda de l'arbre, et elle marcha jusqu'a elle trouva la rue, Puis elle vit un homme qui ~~la~~ marche dans la rue, qui lui aida à Trouver sa maison.

Mokhtefi Yasmina

Imagine une suite et une fin à ce recit:

La nuite est été epaisse et grondante d'orage. Véronique dont la voiteur été tombée enpain. rejoingait a appuyer a travère les bois, la maison essolée où elle a abitée. Soudain, elle a entondu plusieur sons different. Véronique a emosyonait de peur et commançait de pluie parceque ces sons et d'un grand Ours qui a proché à lui même. elle a crait et commençait de courir. dans le mement de courir Veronique regardé un petit lumier, elle a fait une grande Vitese pour arrivee. Quand t elle arrivé elle a regardée un Vieux qui assitait devant sa petit maison. il parlait avec Veronique elt dit pas peuer. Moi je t'aide et re) pour revnait a sa maison. Veronique elle est très heureux et remarçait le vieux.

*Annonaris, actuellement et dans la vie quotidienne, l'homme ne peut pas vivre sans les moyens de communication, car elle sont nous nécessaire par exemple: la télévision, le télébone portable, et le plus important c'est l'ordinateur.

*J'affirme que l'ordinateur est un moyen de communication très important, il se compose d'un unité central, l'écran, et le clavier, mais l'ordinateur sans l'internet n'ont aucune important, il y a deux type de l'ordinateur, il y a l'ordinateur portable, et l'ordinateur de bureau, d'un autre part, l'ordinateur est école les gens, moi et personnelment je trouve la majorité des main amis a l'ordinateur dans les raisons sociaux et ce dernière il n'y a aucun de solidarité.

L'ordinateur est un système de l'informatique en utilisé beaucoup de la vie quotidienne à tout les domaines, et comment ça marche ?

D'abord, l'homme il est besoin de l'ordinateur et surtout l'internet pour découvrer le monde. Il facilite le Travail. seulement l'ordinateur fait rien il est obligé pour utilisé internet. et aussi des petits oparails comme le tablette, les téléphones smartphone pour communiquer à les amies, les nouveaux évenements

Je pense l'ordinateur il reste une machine extraordinaire.

En suite, l'utilisation de l'ordinateur il a changé la mentalité des gens, je pense. et la facilite de temps pour la communication. il a des grands importances à domaine de medecin, l'armée

Le travail est contre le chomage et essentiel pour vivre heureux donc esque le travail est necessaire pour vivre bien?

(~~Le travail~~) D'abord, le travail est contre le chomage et très essentiel pour vivre bien et heureux. Dans notre vie il faut travailler pour Complité les besoins dans la vie.
le travail donne une vie heureux et compelex et encore pour vivre Confortable. Encore le travail aide l'homme pour Construire une vie son problème ~~et~~ surtout pour l'homme marié parce que le travail aide vous pour donne une vie heureux a son marie et a son ~~fill~~ enfants. Ensuite le travail diminui les pourcent de chomage surtout dans le catégorie de les ~~g~~eunes et aide vous pour Construire sont vie et sont famille parce que dans le travail ~~la~~ gagner l'argents et Ce dernier très essentiel (~~surtout~~) surtout dans ce ~~jour la~~ temps, le travail c'est le solution de chomage.

Enfin, je peu dire que le travail est necessaire et encore essentiel pour vivre heureux et encore pour diminui le chomage et et pour construire une vie heureuse son problème ~~de la vie~~ donc le travail est essentiel pour vivre heureux.

Le travaille c'est un moyenne très importante pour vivre la belle et la meilleur vie et aussi pour éviter le phénomène de la pauvreté et la majorité des gent pensent que le travaille c'est la cause principale de la joie et pour vivre heureux, donc le problème posée c'est est-ce que le travaille c'est la cause de la joie et pour vivre heureux ?

- Je pense que le travaille très essentiel pour vivre heureux parce que l'homme en figure général faire les travaux pour vivre et pour gagnier beccup d'argent pour acheter plusieur des chose nécessaire dans la vie par exemple la nourriture ... etc et il y a aussi des gents qui aiment son travaux c'est pour ça il sont heureux

- D'autre part le travaille c'est très importaint pour l'homme qui a très stresser par exemple communiquer avec les gents et connes plusieur des mentalité et donc cette communication c'est une cause pour la joie et pour vivre heureux