



# البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي



## مادة اللغة الفرنسية

غشت 2009

مديرية المناهج والحياة المدرسية  
ملحقة للاعاشة، شارع شالة - حسان - الرباط

# البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة الفرنسية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي

غشت 2009

---

مديرية المناهج والحياة المدرسية

ملحقة للاعاشة، شارع شالة - حسان - الرباط ☎ 0537278502 📠 0537700628

## TABLE DES MATIERES

<b>contenu</b>	<b>pages</b>
<b>Introduction générale</b>	<b>2</b>
<b>Première partie : Cadre général</b>	<b>11</b>
<b>1. Profil de sortie</b>	<b>13</b>
<b>2. Les entrées pédagogiques et didactiques</b>	<b>16</b>
<b>2.1. Les compétences</b>	<b>16</b>
<b>2.2. L'éducation aux valeurs</b>	<b>19</b>
<b>2.3. L'éducation au choix</b>	<b>21</b>
<b>Deuxième partie : Organisation didactique et approches pédagogiques</b>	<b>24</b>
<b>1. Les compétences générales du cycle secondaire collégial</b>	<b>25</b>
<b>2. Les périodes et leurs contenus</b>	<b>26</b>
<b>2.1. L'entrée par genres</b>	<b>27</b>
<b>2.2. L'entrée par compétences</b>	<b>30</b>
<b>2.3. Les entrées par domaines d'apprentissages</b>	<b>34</b>
<b>2.3.1. Lire</b>	<b>34</b>
<b>2.3.2. Ecouter/s'exprimer</b>	<b>38</b>
<b>2.3.3. Ecrire</b>	<b>44</b>
<b>2.3.4. Les activités personnalisées</b>	<b>52</b>
<b>3. L'évaluation</b>	<b>58</b>
<b>4. Le soutien pédagogique</b>	<b>59</b>
<b>L'intégration des TIC à l'enseignement du français au collège</b>	<b>60</b>
<b>Contenus des périodes</b>	<b>67</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>75</b>

## المدخل العام

تندرج وثيقة "التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بمواد التعليم الثانوي الإعدادي" في إطار استكمال الجهود الهادفة إلى التجديد والتطوير المستمرين للمناهج التربوية بالسلك الإعدادي من التعليم الثانوي. بما يمكن من توجيه الممارسة التربوية بهذا السلك، نحو تحقيق غايات و أهداف النظام التربوي، وضمان التنسيق والتفاعل بين المواد الدراسية، والإسهام في تيسير الأداء المهني للمدرسين وتطوير كفاياتهم وتعزيزها.

وتنطلق هذه التوجيهات من استثمار مختلف الوثائق المرجعية المؤطرة للعملية التعليمية - التعليمية بهذا السلك، حسب التخصصات ومكونات المواد الدراسية، وذلك في اتجاه يهدف إلى توحيد تمثيلات مختلف الفاعلين التربويين لأسس المنهاج التربوي ولقاصده وللکفايات المستهدفة فيه من جهة، والوعي من جهة ثانية، بخصوصيات السلك الثانوي الإعدادي، وبما يستوجبه من عناية خاصة، بحكم الموقع المفصلي الذي يحتله في نظامنا التربوي.

إن "الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجيهات التربوية" تعتبر التعليم الإعدادي "جزءاً من التعليم الثانوي ومرحلة انتقالية بين التعليم الابتدائي والسلك التأهيلي"، وهو بهذا المعنى، يمثل مرحلة وسطى في المسار الدراسي للمتعلم، تتكون من ثلاث سنوات تعليمية يتدرج فيها المتعلم (ة) عبر مسار تربوي تعليمي منسجم مع وتيرة نموه الجسدي والنفسي، في أبعاده العقلية والمهارية والوجدانية. وتهدف هذه الوثيقة إلى أن تكون أداة عمل وظيفية تمكن هيئة التدريس من تعرف منطلقات المنهاج الدراسي وضبط مكوناته وتنفيذ أنشطته، بالشكل الذي يضمن التوظيف الأمثل للكتاب المدرسي في صيغته الجديدة المتسمة بالتعدد، ويمكن - تبعاً لذلك - من تنمية كفايات المتعلمين ومهاراتهم، وإكسابهم القدرة على تكييفها مع مختلف المواقف والوضعيّات. كما أن الوثيقة تمثل، فضلاً عما سبق، منطلقاً مرجعياً لهيئة التأطير التربوي ووثيقة توجيهية تعرض العناصر والمكونات العامة لمختلف العمليات المنتظر إنجازها من قبل المدرس(ة)، وما يرتبط بتلك العمليات من وسائل وطرائق وإجراءات، مما يسهل وضع الشبكات الملائمة للتأطير والتقويم والتوجيه.

وقد تم تصميم وثيقة "التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بمواد التعليم الثانوي الإعدادي" في ضوء اختيار منهجي يواكب المستجدات المرتبطة بتجديد المناهج التربوية في سياق إصلاح منظومة التربية والتكوين ببلادنا، منطلقاً في ذلك من الاستثمار الوظيفي لأبرز ما توصلت إليه مختلف الدراسات في حقل التربية خاصة، وفي حقول المعرفة الإنسانية بصورة عامة، مع اعتماد قاربة شمولية و متكاملة تراعي مبدأ التوازن بين جميع الأبعاد (البعد الاجتماعي الوجداني، بعد المهارات والكفايات، البعد المعرفي، البعد التجريبي والتجريدي)، وبين مختلف أنواع المعارف وأساليب التعبير (فكري، فني، جسدي)، و بين مختلف جوانب التكوين (نظري، تطبيقي عملي).

ما أن الوثيقة تستحضر بصفة خاصة حاجات المتعلمات و المتعلمين في المرحلة العمرية التي يمرون بها. وكذلك خصوصيات التدريس بالطور الثانوي الإعدادي ومتطلبات تنفيذ منهاجه الدراسي. من حيث عرض الأسس الثقافية والاجتماعية والنفسية والتربوية والمنهجية التي تؤطر أنشطة التعليم والتعلم بهذا الطور. وتحديد الغايات والكفايات المستهدفة فيه. وتقديم المضامين المقررة فيه والمنسجمة مع سلم القيم المستهدفة في هذا السلك. وذلك كله من منظور يراعي مواصفات المتعلمات و المتعلمين ويعتبر المدرسة مجالا خصبا يتحقق ضمنه التفاعل الإيجابي بين المدرسة والمجتمع. ويسمح بترويض القيم الأخلاقية، وقيم المواطنة وحقوق الإنسان وممارسة الحياة الديمقراطية.

## أولا – الاختيارات والتوجهات العامة:

حُددت الاختيارات العامة لإصلاح النظام التربوي ومراجعة المناهج انطلاقا من الفلسفة التربوية والمرتكزات الأساسية المتضمنة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين(1999). وكذا في المداخل الواردة في الوثيقة الإطار الصادرة عن لجنة الاختيارات والتوجهات (2002). وتتوزع هذه الاختيارات على ثلاثة مجالات. هي مجال القيم. ومجال الكفايات. ومجال المضامين.

### 1 – مجال القيم:

يحدد الميثاق الوطني للتربية و التكوين المرتكزات الثابتة في هذا المجال كالآتي:

- قيم العقيدة الإسلامية;
- قيم الهوية الحضارية و مبادئها الأخلاقية و الثقافية;
- قيم المواطنة;
- قيم حقوق الإنسان و مبادئها الكونية.

وانسجاما مع هذه القيم. واعتبارا للحاجات المتجددة للمجتمع المغربي على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي من جهة. وللحاجات الشخصية الدينية والروحية للمتعلمين والمتعلمات من جهة أخرى. فإن نظام التربية والتكوين يتوخى تحقيق ما يأتي:

على المستوى الشخصي للمتعلم (ة)	على المستوى المجتمعي العام
<ul style="list-style-type: none"> <li>الثقة بالنفس والتفتح على الغير؛</li> <li>الاستقلالية في التفكير والممارسة؛</li> <li>التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي</li> <li>على اختلاف مستوياته؛</li> <li>التحلي بروح المسؤولية والانضباط؛</li> <li>ممارسة المواطنة والديموقراطية؛</li> <li>إعمال العقل واعتماد الفكر النقدي؛</li> <li>الإنتاجية والمردودية؛</li> <li>تثمين العمل والاجتهاد والمثابرة؛</li> <li>المبادرة والابتكار والإبداع؛</li> <li>التنافس الإيجابية؛</li> <li>الوعي بالزمن والوقت كقيمة أساسية</li> <li>في المدرسة وفي الحياة؛</li> <li>احترام البيئة الطبيعية والتعامل</li> <li>الإيجابي مع الثقافة الشعبية والموروث</li> <li>الثقافي والحضاري المغربي.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ترسيخ الهوية المغربية الحضارية والوعي بتنوع وتفاعل</li> <li>وتكامل روافدها؛</li> <li>التفتح على مكاسب ومنجزات الحضارة الإنسانية المعاصرة؛</li> <li>تكريس حب الوطن وتعزيز الرغبة في خدمته؛</li> <li>تكريس حب المعرفة وطلب العلم والبحث والاكتشاف؛</li> <li>المساهمة في تطوير العلوم والتكنولوجيا الجديدة؛</li> <li>تنمية الوعي بالواجبات والحقوق؛</li> <li>التربية على المواطنة وممارسة الديمقراطية؛</li> <li>التشبع بروح الحوار والتسامح وقبول الاختلاف؛</li> <li>ترسيخ قيم المعاصرة والحداثة؛</li> <li>التمكن من التواصل بمختلف أشكاله وأساليبه؛</li> <li>التفتح على التكوين المهني المستمر؛</li> <li>تنمية الذوق الجمالي والإنتاج الفني والتكوين الحرفي في مجالات</li> <li>الفنون والتقنيات؛</li> <li>تنمية القدرة على المشاركة الإيجابية في الشأن المحلي</li> <li>والوطني</li> </ul>

على الأستاذ (ة) أن يستحضر القيم المشار إليها أعلاه :

- عند إعداد الدرس وفي بناء أنشطة التعلم وكذا اختيار الموارد الديداكتيكية وبناء
- وضعيات التقويم؛
- في السلوك العام داخل الفصل والمؤسسة والمحيط حتى تساعد على التعلم
- بالقدوة وترسيخ هذه القيم لدى الناشئة وذلك حسب ما تقتضيه طبيعة
- الوضعيات المرتبطة بكل مادة دراسية.

## - 2 - مجال الكفايات:

إن المتعلم (ة) الذي يلج مرحلة التعليم الإعدادي يكون مبدئياً مكتسباً لرصيد لغوي ومعرفي ومهاري يؤهله لاستيعاب مختلف الظواهر الاجتماعية والثقافية. وإخاذ مواقف منها، والتفاعل الإيجابي مع محيطه المحلي والجهوي والوطني والعالمي. فضلا عن اكتسابه كفايات تواصلية أساسية. مع القدرة على توظيفها في وضعية مبسطة. كما أنه يمتلك القدرة على الاستدماج الأولي لقيم المبادرة، والتنافس الإيجابي، والعمل الجماعي، والاعتماد على النفس، وإدراك الحقوق والواجبات، والتواصل مع المحيط، والوعي بمتطلبات الاندماج فيه بكيفية واعية.

وتأتي المرحلة الإعدادية مندرجة في سيرورة الحفاظ على مكتسبات المتعلم (ة) في التعليم الابتدائي وتحسينها. خاصة بالنسبة لمن بلغوا سن نهاية التعليم الإجباري. وخلال هذه المرحلة الوسطى يستمر التركيز على الجوانب التواصلية في مستوى متقدم من التمكن. وعلى الجوانب المنهجية والاستراتيجية والثقافية. وتعطى الجوانب التكنولوجية أهمية أكثر من ذي قبل للإعداد للتعليم التأهيلي. أو لمؤسسات التكوين المهني. أو لولوج الحياة العامة لمن سينقطعون عن الدراسة من المتعلمات والمتعلمين في نهاية السلك الإعدادي.

إن تطوير الكفايات وتنميتها على الوجه اللائق لدى المتعلم (ة) . يستوجب مقارنتها بشكل شمولي. مع مراعاة التدرج البيداغوجي في برمجتها. ووضع استراتيجيات اكتسابها. ومن الكفايات الممكن بناؤها في إطار تنفيذ مناهج التربية والتكوين نذكر ما يأتي :

- الكفايات المرتبطة بتنمية الذات. والتي تستهدف تنمية شخصية المتعلم باعتباره غاية في ذاته. وفعالاً إيجابياً ينتظر منه الإسهام الفاعل في الارتقاء بمجتمعه في كل المجالات:
  - الكفايات القابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي. والتي تجعل نظام التربية والتكوين يستجيب لحاجات التنمية المجتمعية بكل أبعادها الروحية والفكرية والمادية:
  - الكفايات القابلة للتصريف في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية. والتي تجعل نظام التربية والتكوين يستجيب لحاجات الاندماج في القطاعات المنتجة ولتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
- ويمكن أن تتخذ الكفايات التربوية طابعا إستراتيجيا. وتواصليا. ومنهجيا. وثقافيا. وتكنولوجيا. كما هو مبين في الجدول الآتي :

الكفايات	العناصر المكونة لها
الكفايات الإستراتيجية	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ معرفة الذات والتعبير عنها:</li> <li>▪ التموقع في الزمان والمكان:</li> <li>▪ التموقع بالنسبة للآخر وبالنسبة للمؤسسات المجتمعية (الأسرة. المؤسسة التعليمية. المجتمع). والتكيف معها ومع البيئة بصفة عامة:</li> <li>▪ تعديل المنتظرات والاتجاهات والسلوكيات الفردية وفق ما يفرضه تطور المعرفة والعقلية والمجتمع.</li> </ul>
الكفايات	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ إتقان اللغة العربية وتخصيص الحيز المناسب للغة الأمازيغية والتمكن من اللغات الأجنبية:</li> <li>▪ التمكن من مختلف أنواع التواصل داخل المؤسسة التعليمية وخارجها في</li> </ul>

<p>مختلف مجالات تعلم المواد الدراسية:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>التمكن من مختلف أنواع الخطاب (الأدبي، والعلمي، والفني...) المتداولة في المؤسسة التعليمية وفي محيط المجتمع والبيئة.</li> </ul>	<p><b>التواصلية</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>منهجية للتفكير وتطوير مدارجه العقلية:</li> <li>منهجية للعمل في الفصل وخارجه:</li> <li>منهجية لتنظيم ذاته وشؤونه ووقته وتدبير تكوينه الذاتي ومشاريعه الشخصية.</li> </ul>	<p><b>الكفايات المنهجية</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>الجانب الرمزي المرتبط بتنمية الرصيد الثقافي للمتعلم (ة) . وتوسيع دائرة إحساساته وتصوراته ورؤيته للعالم وللحضارة البشرية بتناغم مع تفتح شخصيته بكل مكوناتها. وبترسخ هويته كمواطن مغربي وكإنسان منسجم مع ذاته ومع بيئته ومع العالم:</li> <li>الجانب الموسوعي المرتبط بالمعرفة بصفة عامة.</li> </ul>	<p><b>الكفايات الثقافية</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>القدرة على تصور ورسم وإبداع وإنتاج المنتجات التقنية:</li> <li>التمكن من تقنيات التحليل والتقدير والمعايرة والقياس. وتقنيات ومعايير مراقبة الجودة. والتقنيات المرتبطة بالتوقعات والاستشراف:</li> <li>التمكن من وسائل العمل اللازمة لتطوير تلك المنتجات وتكييفها مع الحاجيات الجديدة والمتطلبات المتجددة:</li> <li>استدماج أخلاقيات المهن والحرف والأخلاقيات المرتبطة بالتطور العلمي والتكنولوجي بارتباط مع منظومة القيم الدينية والحضارية وقيم المواطنة وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.</li> </ul>	<p><b>الكفايات التكنولوجية</b></p>

على الأستاذ (ة) ان يستحضر طبيعة الكفايات وأنواعها والعناصر المكونة لكل نوع قصد التحكم فيها .

### 3- مجال المضامين :

تنظم المضامين داخل السلك الثانوي الإعدادي بما يخدم المواصفات المحددة للمتعلم (ة) في نهاية هذا السلك، من خلال ما يأتي:

- الانطلاق من اعتبار المعرفة إنتاجا وموروثا بشريا مشتركا:
- اعتبار المعرفة الخصوصية جزءا لا يتجزأ من المعرفة الكونية:
- اعتماد مقارنة شمولية عند تناول الإنتاجات المعرفية الوطنية. في علاقتها بالإنتاجات الكونية مع الحفاظ على ثوابتنا الأساسية:



- اعتبار غنى وتنوع الثقافة الوطنية والثقافات المحلية والشعبية كروافد للمعرفة؛
  - الاهتمام بالبعد المحلي والبعيد الوطني للمضامين وبمختلف التعبيرات الفنية والثقافية؛
  - اعتماد مبدأ التكامل والتنسيق بين مختلف أنواع المعارف وأشكال التعبير؛
  - اعتماد مبدأ الاستمرارية والتدرج في عرض المعارف الأساسية عبر الأسلاك التعليمية؛
  - تجاوز التراكم الكمي للمضامين المعرفية المختلفة عبر المواد التعليمية؛
  - استحضار البعد المنهجي والروح النقدية في تقديم محتويات المواد؛
  - العمل على استثمار عطاء الفكر الإنساني عامة لخدمة التكامل بين المجالات المعرفية؛
  - الحرص على توفير حد أدنى من المضامين الأساسية المشتركة لجميع المتعلمين في مختلف الأسلاك والشعب:
  - الاهتمام بالمضامين الفنية؛
  - تنويع المقاربات وطرق تناول المعارف؛
  - إحداث التوازن بين المعرفة في حد ذاتها والمعرفة الوظيفية.
- وعلى الأستاذ (ة) استحضار كل ذلك عند انتقاء المضامين كحصيللة معرفية يزود بها المتعلم (ة) عند نهاية كل وحدة دراسية.

## ثانيا - مواصفات المتعلم (ة) في نهاية السلك الإعدادي

مواصفات مرتبطة بالكفايات والمضامين	مواصفات من حيث القيم والمقاييس الاجتماعية
<ul style="list-style-type: none"> <li>- التمكن من اللغة العربية واستعمالها السليم في تعلم مختلف المواد:</li> <li>- التمكن من تداول اللغات الأجنبية والتواصل بها:</li> <li>- التمكن من مختلف أنواع الخطاب المتداولة في المؤسسة التعليمية:</li> <li>- القدرة على التجريد وطرح المشكلات الرياضية وحلها:</li> <li>- الإلمام بالمبادئ الأولية للعلوم الفيزيائية والطبيعية والبيئية:</li> <li>- التمكن من منهجية للتفكير والعمل داخل الفصل وخارجه:</li> <li>- التمكن من المهارات التقنية والمهنية و الرياضية والفنية الأساسية ذات الصلة بمحيط المدرسة محليا وجهويا :</li> <li>- القدرة على تكييف المشاريع الشخصية ذات الصلة بالحياة المدرسية والمهنية:</li> <li>- امتلاك المهارات التي تساعد على تعديل السلوكات وإبداء الرأي:</li> <li>- التمكن من رصد ثقافي ينمي إحساسه ورؤيته لذاته وللآخر:</li> <li>- القدرة على استعمال التكنولوجيات الجديدة في مختلف مجالات دراسته وفي تبادل المعطيات.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- اكتساب القدر الكافي من مفاهيم العقيدة الإسلامية. حسب ما يلائم مستواه العمري. ومتحليا بالأخلاق والآداب الإسلامية في حياته اليومية:</li> <li>- التشبع بقيم الحضارة المغربية بكل مكوناتها والوعي بتنوع وتكامل روافدها:</li> <li>- التشبع بحب وطنه وخدمته:</li> <li>- الانفتاح على قيم الحضارة المعاصرة و إنجازاتها:</li> <li>- التشبع بقيم حقوق الإنسان وحقوق المواطن المغربي وواجباته:</li> <li>- الدراية بالتنظيم الاجتماعي والإداري محليا وجهويا ووطنيا. و والتشبع بقيم المشاركة الإيجابية وتحمل المسؤولية:</li> <li>- الانفتاح على التكوين المهني والقطاعات الإنتاجية والحرفية:</li> <li>- تذوق الفنون والوعي بالأثر الإيجابي للنشاط الرياضي المستديم على الصحة:</li> <li>- التشبع بقيم المشاركة الإيجابية في الشأن المحلي والوطني وقيم تحمل المسؤولية.</li> </ul>

على الأستاذ (ة) أن يعي مواصفات المتعلم (ة) في نهاية السلك الثانوي الإعدادي من أجل

التحكم في مخرجات التعلم بطريقة استباقية.

## Introduction

Les Orientations Pédagogiques pour l'enseignement du français au collège s'inscrivent dans le cadre de la réforme du système éducatif marocain conformément aux dispositions de la Charte Nationale d'Education et de Formation. Elles sont principalement fondées sur le contenu du document intitulé « Le français », tel qu'il figure dans le Livre Blanc pour la révision des programmes scolaires, édité en 2002. Elles ne constituent pas une rupture avec les Recommandations Pédagogiques de 1991.

Ainsi, l'enseignement/ apprentissage du français au collège contribue, à l'instar des autres matières scolaires, à la formation des élèves marocains conformément au profil de sortie visé au terme du cursus collégial et aux objectifs assignés à cette discipline dans le système scolaire.

Les objectifs institutionnels essentiels inscrits au fronton de l'enseignement du français dans ce cycle sont les suivants :

- contribuer à la formation du collégien marocain (cf. le profil de sortie présenté dans la première partie rédigée en arabe) ;
- développer la compétence de communication orale et écrite des élèves selon les compétences générales retenues pour ce cycle ;
- préparer les élèves à la poursuite de leurs études dans le cycle secondaire qualifiant ou dans les cycles de formation professionnelle et éventuellement à une meilleure insertion dans la vie active.

Tout en s'adressant prioritairement aux principaux intervenants en classe de français (enseignants et inspecteurs), ces Orientations, concernent aussi d'autres partenaires éducatifs (directeurs, bibliothécaires, administration pédagogique, parents, associations, etc.). Elles prennent corps dans un document pédagogique ayant vocation à présenter de manière globale la classe de français et le travail censé y être accompli.

Dans un souci pragmatique, ce document a été conçu de manière progressive puisqu'il débute par des généralités et des aspects théoriques avant de se focaliser sur la pratique et l'organisation du travail scolaire.

C'est ainsi que la première partie aborde le cadre général et spécifique à la place du français dans le système éducatif marocain : qu'il s'agisse du profil de sortie, des valeurs ou des compétences, l'objectif visé est de présenter la manière dont le français s'approprie ces composantes et s'adapte à leurs exigences.

La deuxième partie est réservée à l'organisation didactique ainsi qu'aux aspects pratiques et méthodologiques. Elle montre comment le français s'organise en périodes scolaires pour atteindre les objectifs assignés au cycle collégial, comment les entrées didactiques retenues ont été conçues (genres, compétences, domaines d'apprentissage) et comment est assurée l'articulation entre les approches retenues. Elle propose à l'enseignant des exemples de démarches et des orientations afin qu'il puisse, à partir du programme, des manuels scolaires, de l'équipement dont il dispose, façonner et mener son activité pédagogique en tenant compte des contextes scolaires.

Il reste à préciser enfin qu'il revient à l'enseignant d'adapter les dispositifs pédagogiques et les supports d'activités aux classes, au niveau des élèves et aux contextes d'enseignement/ apprentissage. Il lui revient aussi d'adopter, chaque fois qu'il le juge nécessaire, les déroulements et /ou les démarches méthodologiques proposés dans les Recommandations Pédagogiques de 1991 ou de s'en inspirer pour la conception des activités pédagogiques.

## PREMIERE PARTIE

## CADRE GENERAL

L'enseignement du français au collège s'inscrit dans le cadre de la formation des élèves marocains, conformément aux finalités retenues dans la première partie des présentes recommandations. Il contribue, en complémentarité avec l'enseignement des autres disciplines, à l'atteinte des objectifs institutionnels et tient compte pour cela de sa spécificité en tant que langue vivante, marquée par l'évolution de l'usage et par les contraintes relatives aux contextes d'enseignement/apprentissage.

Les priorités de l'enseignement de la langue française suivent la progression suivante :

- Les cycles primaires sont consacrés à l'initiation à la langue (compétence communicative de base, prise de conscience progressive du fonctionnement de certains mécanismes de la langue, etc.).
- Le collège vise la consolidation et l'approfondissement des acquis ainsi que l'appréhension consciente du fonctionnement de la langue (grammaire, formes simples du discours, communication, etc.).
- Le lycée est le lieu du perfectionnement et de la maîtrise du français (compétence communicative, français fonctionnel, formes et techniques littéraires, etc.).

Quatre impératifs déterminent l'opérationnalisation didactique de ce choix institutionnel :

- **Le profil de sortie du cycle primaire.** En effet, les élèves commencent à étudier le français dès la deuxième année du cycle primaire, mais ne capitalisent pas le même volume de capacités à la fin de ce cycle.
- **Les besoins du cycle collégial lui-même** tels que la Charte Nationale d'Education et de Formation et Le Livre Blanc en ont déterminé la place et les fonctions. Le collège devrait alors développer les capacités acquises pendant la scolarité du primaire et tenir compte des particularités du nouveau cycle d'accueil.

- **Les attentes du cycle qualifiant** auquel le collège doit préparer en optimisant les chances de réussite du futur lycéen. Le collège prépare l'élève marocain à opérer des choix concernant son avenir scolaire. Les disciplines scientifiques ouvrent des perspectives et des horizons plus ou moins importants, en fonction des attentes des uns et des autres. C'est dans ce cadre que les langues commencent à avoir une place dans le « projet » de l'élève qui se trouve à la fin du parcours collégial dans l'obligation de choisir un cap d'orientation et de scolarité.
- **Les attentes de la formation professionnelle** qui accueillera une partie des collégiens à la fin du cycle. En effet, il est rare que tous les élèves poursuivent leur scolarité dans le secondaire qualifiant. Une partie plus ou moins importante, selon les contextes, rejoint la vie active ou s'y prépare dans les centres de qualification professionnelle, où l'on poursuit une formation exigeant des pré-requis en français, étant donné que de nombreuses formations ne sont dispensées que dans cette langue.

### 1 – Profil de sortie :

A l'issue du collège, l'élève doit être capable de comprendre et d'analyser différentes formes simples du discours telles que :

- les formes simples du récit, dont le récit de vie,
- le texte descriptif,
- le discours des médias,
- le texte théâtral,
- les formes épistolaires,
- le roman.

Ces formes simples correspondent en réalité aux compétences visées dans le cycle collégial.

La mise en œuvre des programmes devrait conduire à la maîtrise des capacités permettant de comprendre et de produire des textes variés qui reflètent la diversité des discours retenus.

**En première année**, les différentes activités pédagogiques traiteront prioritairement les formes simples du récit , autour de deux « genres » importants dans le contexte scolaire : la narration et la description.

- Le premier objectif est de développer les capacités qui permettent de maîtriser ces deux genres : des formes très variées et très différentes seront exploitées : la presse écrite, le conte, la nouvelle, la bande dessinée, l’affiche, etc. D’une forme à une autre, les élèves sont amenés à percevoir les invariants de la narration et les spécificités de la forme retenue, en mettant en œuvre et en évidence les caractéristiques linguistiques et communicatives appropriées.

- D’un autre côté, la relation, souvent étroite, entre narration et description nécessitera une étude comparative pour la distinction des caractéristiques de l’une et de l’autre forme et une analyse de supports où ces deux formes participent à la construction d’une cohérence commune.

**En deuxième année**, on passe de cette « introduction » aux formes simples du récit à deux types de contextualisation. En effet, dans la période réservée aux médias, il s’agit de contextualiser la pratique langagière de la narration et de la description, ainsi que d’autres formes, en les abordant dans un genre de discours précis, qui met en œuvre d’autres composantes. Le fait divers par exemple est étudié en tant que narration, mais comporte des éléments propres au contexte de la presse écrite, qui l’influencent et le marquent. Il en est de même pour le théâtre, où il s’agit de mettre en évidence ces formes dans un contexte qui met en jeu l’aspect artistique et esthétique de la langue et de l’activité langagière.

**En troisième année**, on embraye sur une autre contextualisation ayant trait à la vie active et professionnelle. Ainsi la correspondance, qu’elle soit personnelle, littéraire, conventionnelle ou administrative, est une pratique d’échange interpersonnel qui permet le déploiement d’interactions langagières et sociales imposant des contraintes discursives spécifiques.



Les récits de vie et l'étude d'une œuvre marquent l'aboutissement du collège. Avec les récits de vie, les élèves commencent à apprécier déjà des textes d'une valeur littéraire et esthétique importante. Ils rappellent la vie ou le vécu d'individus différents et introduisent ainsi une dimension affective, sentimentale et personnelle qui marque le discours par des effets de style et d'expression.

L'étude d'une œuvre littéraire vient couronner ce processus et proposer une investigation qui vise la mobilisation et le transfert des acquis des différentes périodes.

L'étude du texte littéraire, en plus de la préparation au cycle secondaire qualifiant, introduit les élèves dans un univers romanesque qui sollicite des savoirs et des savoir-faire de différents ordres et initie à l'étude des différents aspects d'un discours élaboré : les personnages, l'intrigue, l'action, etc.

Elle sollicite également la vie affective et sentimentale, permet aux élèves de s'identifier et favorise l'ouverture des horizons culturels et l'épanouissement intellectuel.

Ainsi, on vise un processus qui va des formes simples à une forme un peu plus complexe, qui intègre les différents types de discours abordés au cours des différentes périodes et permet de mieux apprécier la diversité des contextes de production langagière.

Au cours des six périodes, l'élève doit être également capable d'appréhender et de produire, oralement et par écrit, des messages et des énoncés de plus en plus complexes en respectant :

- les normes lexicales et morphosyntaxiques de référence,
- les codes qui lui permettent d'acquérir une compétence textuelle et, progressivement, les codes et les normes discursifs,
- les codes sémantiques et communicatifs fonctionnels, dont les actes de parole.

## 2- Les entrées pédagogiques et didactiques.

### 2-1 Les compétences

L'enseignement/apprentissage du français au collège contribue au développement des cinq compétences retenues par la Commission des choix et des Orientations Pédagogiques.

- Les compétences communicatives
- Les compétences méthodologiques
- Les compétences stratégiques
- Les compétences culturelles
- Les compétences technologiques.

Ces compétences sont considérées comme transversales. Toutefois, l'enseignement/apprentissage du français devrait les développer selon sa spécificité en tant que langue vivante et en tant que première langue étrangère.

**Les compétences communicatives** sont naturellement visées par l'enseignement /apprentissage du français, lequel devrait aider les élèves à

- maîtriser les règles de base du fonctionnement de la langue.
- tenir compte des situations de communication dans toute production langagière.
- adapter l'énoncé linguistique à l'intention de communication.
- assurer une bonne interaction entre les aspects suivants : linguistique, communicatif, référentiel, discursif, textuel, pragmatique, etc.

Ces compétences sont diversement visées lors des différentes activités et de manière décloisonnée dans les différents domaines d'apprentissage. En effet, en lecture par exemple, on cherche à développer les capacités de compréhension d'un discours spécifique (ex : le fait divers), mais aussi l'aspect culturel, qui permet d'aborder ce fait divers sous un angle précis.

Les élèves apprennent à maîtriser les règles d'écriture d'un dialogue, mais aussi et parfois en même temps les règles situationnelles de ce genre de texte.

**Les compétences méthodologiques**, quant à elles, sont souvent visées de manière implicite pour éviter d'alourdir le dispositif didactique par des éléments et des contenus qui dépassent les capacités des élèves. Toutefois, il est recommandé de bien encadrer les élèves au niveau de l'organisation du travail et du développement de l'autonomie. Le professeur n'hésitera pas à expliquer des choix méthodologiques et à donner des orientations concernant la cohérence des productions et la manière de travailler en tenant compte du niveau des élèves et de leur aptitude d'appropriation. De la première à la troisième année, on amènera progressivement les élèves à comprendre l'enjeu de ces compétences et leur rôle dans l'efficacité du travail entrepris. On favorisera également le travail en groupe chaque fois que l'objectif le permet, afin de favoriser une éducation des pairs adaptée par les élèves eux-mêmes.

Rappelons enfin que les compétences méthodologiques développées dans le cadre d'une discipline scolaire ne sont pas nécessairement transférables aux autres disciplines et qu'il faut tenir compte du fait que l'objet du travail intellectuel est aussi important que la méthode et la façon de travailler.

D'après Romainville, « les compétences méthodologiques sont spécifiques aux savoirs. » Le mode d'organisation des connaissances linguistiques et communicatives impose des contraintes concernant leur traitement spécifique et leur apprentissage

L'enseignant tiendra compte de la préoccupation traditionnelle « apprendre à apprendre ».

Il proposera des tâches convenables, ni trop faciles ni trop difficiles. Il aura recours, chaque fois que possible, aux situations problèmes et favorisera une pédagogie de la réussite.

A titre d'exemple, on pourra viser les capacités suivantes :

- Organiser son travail en fonction d'un objectif
- Bien utiliser les ressources disponibles
- Travailler en équipe
- Mieux connaître ses propres stratégies d'apprentissage
- Distinguer des savoirs, des savoir-faire
- Apprendre à raisonner à partir d'éléments précis
- Savoir prendre appui sur les pratiques antérieures
- Développer une approche réflexive
- Effectuer des tâches plus ou moins complexes dans des contextes différents
- Utiliser convenablement des manuels scolaires à l'extérieur de l'école.

**Les compétences stratégiques** concernent, en langue, la manière dont une personne se situe par rapport à autrui, aux institutions, etc. et gère ses attitudes et ses représentations relatives à ses relations avec le monde en général.

Les aspects les plus importants pour l'enseignement du français peuvent être abordés dans les différentes activités, en fonction de l'enjeu pédagogique et éducatif et par rapport à l'individu et au groupe.

Les domaines d'apprentissage devraient permettre aux élèves de :

- mieux connaître leur personnalité et avoir l'occasion d'en parler (ex. des productions écrites ayant un rapport avec le vécu des élèves, leur affectivité, leurs tendances, leurs préférences, leur âge ; des lectures qui tiennent compte de l'univers des collégiens et des attitudes des adolescents, etc.) ;
- mieux se situer dans le temps et dans l'espace, grâce à des activités qui favorisent la réflexion sur ce rapport et sur ses multiples dimensions : la prise de conscience de leurs relations avec des univers différents (la famille, la classe, la rue, etc.), le recul de plus en plus conscient par rapport aux événements abordés dans différentes époques (présent, passé et avenir) ;

- mieux adapter leurs attitudes, leurs choix et leurs comportements aux contraintes de l'environnement : avoir la possibilité d'évoquer en « Activités orales » par exemple leurs rapports avec différentes institutions, en ayant parmi les objectifs la spécificité d'une institution mais aussi sa complémentarité avec une autre. ; saisir l'importance du style et des convenances formelles dans différents genres de correspondances (personnelle et administrative).

Les élèves devraient avoir la possibilité de s'exprimer oralement ou par écrit sur des sujets qui les intéressent, mais également sur des sujets qui les interpellent

**Les compétences culturelles** sont aussi importantes que les autres. Elles ont, comme cela a été dit dans la première partie deux dimensions, encyclopédique et symbolique.

Les supports de travail offrent à l'élève la possibilité de découvrir, de traiter des savoirs « culturels », des informations, des données diverses inhérentes aux domaines de la vie.

Les domaines d'apprentissage devraient favoriser le développement culturel et intellectuel et amener l'élève à faire la distinction entre les connaissances et l'utilisation des connaissances dans des situations variées.

**Les compétences technologiques** gagneraient à trouver également leur place dans ce dispositif. Et même si les équipements ne permettent pas d'atteindre les objectifs tracés à ce niveau, le souci de développer les capacités technologiques doit être constant et chaque fois que les conditions matérielles le permettent, on n'hésitera pas à avoir recours aux nouvelles technologies pour aider les élèves à apprendre et développer une autonomie utile, qui favorise une utilisation judicieuse de ces nouveaux moyens.

On pourra compléter le travail proposé par les manuels à travers des tâches qui sollicitent l'utilisation des nouvelles technologies.

Quelques suggestions :

- Recherche documentaire guidée sur un thème ou un sujet précis (CDROM ou internet)
- Illustration et recherche de supports variés (textes, documents audio visuels, sonores, etc.)
- Exploitation des ressources numériques (encyclopédies, internet, CD ROM, etc.) : langue, lecture, oral, écrit, projet de classe, projet divers, dictionnaires en ligne, etc.
- Utilisation des logiciels de traitement de texte : ex. Word et Open office
- Utilisation des logiciels de présentation : power point
- Utilisation de la messagerie électronique (mél/courriel)
- Elaboration de projets d'intégration des TIC dans l'enseignement (TICE : technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement), voir *sitographie en annexe*.

## 2-2 L'éducation aux valeurs

C'est une dimension de la plus haute importance au sein du dispositif pédagogique et une préoccupation institutionnelle de premier ordre.

Voici présentés, de façon sommaire, quelques principes qui en procèdent :

1- Aborder la question des valeurs à partir de celles qui ont été retenues dans le Livre Blanc :

- La foi musulmane ;
- L'identité civilisationnelle et ses principes moraux et culturels ;
- La citoyenneté ;
- Les droits humains et leurs principes universels.

2- Aborder les valeurs de manière transversale et spécifique : en français et en complémentarité avec d'autres disciplines, mais sans exiger la restitution de contenus des autres matières.

3- Aborder les valeurs comme finalités et comme fondements culturels et non comme contenus spécifiques et développés à étudier en classe en tant que tels. On abordera un texte sur « la solidarité » en choisissant un support

en rapport avec le « genre » retenu dans le programme (période1, la narration par exemple) et avec la compétence visée (raconter pour témoigner) et non un texte « théorique » sur la notion de solidarité, si simple puisse-t-il. On étudiera ainsi « la solidarité » telle qu'elle est présentée dans le texte, et on encouragera des attitudes solidaires à travers les tâches proposées aux élèves dans les différents domaines d'apprentissage.

4- L'éducation aux valeurs ne requiert pas de démarche pédagogique particulière sur le plan méthodologique. On pourra se référer par exemple au curriculum élaboré par le Ministère pour l'éducation aux droits humains ou pour le droit humanitaire en vue de s'en inspirer, l'essentiel étant dans ce domaine, d'avoir un souci éducatif concernant les valeurs et donc une démarche qui privilégie, à l'occasion, un support pédagogique ou une entrée didactique plutôt qu'une autre.

Les valeurs restent présentes au niveau des objectifs et implicitement dans les contenus abordés en lecture, en activités orales ou en production écrite par exemple et à travers les attitudes et les comportements des différents acteurs.

5- Considérer les langues comme un moyen de promotion des valeurs humaines, puisque la maîtrise d'une langue permet de s'exprimer, d'exprimer un point de vue, de défendre un choix ou une attitude et de s'ouvrir à d'autres univers culturels et civilisationnels.

### **2-3 L'éducation au choix.**

L'éducation au choix est une entrée principale de la révision des programmes scolaires. Elle rappelle, évidemment, les choix d'orientation scolaire ou professionnelle, mais elle concerne aussi les choix de formation de manière générale. Elle est ainsi associée de manière naturelle au projet personnel de l'élève.

S'agissant de l'enseignement du français, l'éducation au choix devrait aider l'élève à :

- Faire des choix en connaissance de cause ;

- Tenir compte de l'importance du français dans le cursus de formation (scolaire ou professionnelle).

Pour cela, l'enseignement du français est à même d'aider l'élève à atteindre ces objectifs à travers les activités pédagogiques, ainsi que par le biais des supports retenus.

Parmi la panoplie d'objectifs à retenir à ce propos, on pourra citer ceux qui consistent à aider l'élève à :

- Avoir une vision exacte de son niveau scolaire
- Mettre en relation un objectif et des tâches à accomplir
- Savoir rechercher des solutions de différentes natures
- Utiliser les ressources appropriées en classe, dans l'établissement et hors de la classe
- Apprécier le rôle et l'impact des langues dans son cursus
- Avoir un projet de formation
- Se situer dans un groupe de besoin
- Réaliser une autoévaluation
- Effectuer des choix individuels ou collectifs pertinents
- Faire un bon choix d'orientation scolaire ou professionnelle.

Les activités pédagogiques devraient donc être variées, adaptées et contextualisées pour aider les élèves à opérer ces choix de manière convenable.

**L'enseignant gagnerait à encourager ces élèves à choisir, de temps à autre et en concertation, des supports, des activités et des méthodes de travail.** Il pourra s'appuyer sur les acquis de ces élèves, sur leurs atouts et sur leur savoir faire pour la détermination des choix pédagogiques. Il encouragera le travail individuel ou collectif en fonction d'objectifs précis pour mettre les élèves en situation de choix et n'hésitera pas à valoriser les élèves en difficulté « linguistique » chaque fois que ces derniers ont des potentialités autres que linguistiques (illustration, nouvelles technologies, organisation du groupe, etc.).



### Quelques suggestions :

#### Lecture :

- Choix des textes.
- Comptes rendus de lectures (explication, justification...).
- Travail en collaboration avec le bibliothécaire de l'établissement.
- Participation à des défis-lecture ou à des concours de lecture.

#### Activités orales

- Choix motivés de thèmes.
- Choix de rôles (jeux de rôles et simulation).
- Travail dans différents groupes (choisis et/ ou imposés).
- Comptes rendus de « recherches » et « enquêtes » guidées.

#### Production écrite

- Correspondances variées plus ou moins « libres », plus ou moins « guidées ».
- Correspondances scolaires, avec des établissements marocains ou étrangers.
- Production de textes « libres ».
- Participation au journal scolaire.
- Choix de sujets de production écrite .

#### Projet individuel ou collectif

- Projet d'écriture.
- Club (lecture, citoyenneté, environnement, droits humains, etc.).
- TICE : rallye web, échanges scolaires, forum lycéen, travail collaboratif.
- Journaux scolaires (en version papier ou sur internet).

## DEUXIEME PARTIE :

## ORGANISATION DIDACTIQUE ET APPROCHES PEDAGOGIQUES

### 1. LES COMPETENCES GENERALES DU CYCLE SECONDAIRE

#### COLLEGIAL :

L'enseignement du français vise à doter l'élève d'une compétence de communication, c'est-à-dire la capacité à comprendre/produire des énoncés de longueur variable, cohérents et pertinents par rapport à la situation de leur compréhension/production.

De ce fait, il s'agira d'apprendre à l'élève à **communiquer oralement** et par **écrit** dans des situations variées, authentiques. On lui apprendra donc à parler et à écrire dans une langue usuelle pour favoriser l'ouverture vers d'autres cultures, on le mettra aussi en contact et en interaction avec la **pensée d'autrui** : écrivains, penseurs, à travers les textes **littéraires**.

A la fin du cycle collégial, l'élève sera en mesure de recevoir et de produire un message oral, de recevoir et de produire un message écrit.

Réception de l'oral : <b>écouter</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- il peut appréhender le contenu et le message d'une conversation où le langage utilisé est clair et usuel ;</li> <li>- il peut comprendre l'essentiel des émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets d'ordre général.</li> </ul>
Production de l'oral : <b>parler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- il peut prendre part à une conversation ou un débat sur un thème général dans un langage simple et usuel.</li> <li>- il peut exprimer son point de vue d'une manière claire en le justifiant si nécessaire.</li> </ul>

<p>Réception de l'écrit : <b>lire</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- il peut comprendre des textes rédigés dans une langue usuelle ;</li> <li>- il peut comprendre des lettres personnelles ou administratives ;</li> <li>- il peut comprendre des messages rédigés dans un langage clair et usuel ;</li> <li>- il peut percevoir le(s) sens d'un texte littéraire contemporain (romans, nouvelles, pièces de théâtre, poèmes) où la langue employée est usuelle et le style clair et simple.</li> </ul>
<p>Production de l'écrit : <b>écrire</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- il peut écrire des lettres administratives ou personnelles à utilité pratique dans sa vie quotidienne;</li> <li>- il peut écrire un texte simple et cohérent;</li> <li>- il peut rédiger un texte ou article de journal pour exprimer son point de vue et le justifier.</li> </ul>

Sur le plan organisationnel, le cycle secondaire collégial s'articule autour de **six périodes** (une période par semestre).

## 2. LES PERIODES ET LEURS CONTENUS:

« La période organise les apprentissages de manière progressive et convergente. Ces derniers sont articulés au moyen des entrées suivantes :

Une entrée par genres pour préserver l'unité de la période et garantir pertinence, clarté et crédibilité des compétences, sans toutefois tomber dans la généralisation ou dans la parcellisation des formulations;

Une entrée par Compétences autour de "l'unité générique" qui fait correspondre à chaque genre les capacités les plus appropriées, compte tenu de la place du cycle dans le cursus scolaire ;

Des entrées par domaine d'apprentissage (lire, écouter/s'exprimer, écrire) pour préserver la spécificité pédagogique de la matière et justifier ou faciliter les choix didactiques.

Des propositions d'activités personnalisées (afin de favoriser l'initiative du professeur, ou celle de l'élève ou du groupe-classe) ».

### **2.1. L'entrée par genres :**

La notion de genre qui a été retenue est fondée sur la conception suivante : le genre est une convention discursive. Sur le plan didactique, on ne retient pas les traits distinctifs des genres classiques de la critique littéraire (roman, poésie, théâtre, etc.), mais plutôt une forme linguistique et discursive générale, ayant des composantes générales « codifiées » et connues.

Le descriptif (la description) par exemple est ainsi considéré comme un genre, ayant des caractéristiques consacrées par l'usage scolaire, qui permettent de le distinguer du narratif.

Ces considérations amènent à faire des choix pédagogiques, qui devraient aider les élèves à percevoir les différences et les ressemblances entre les différentes formes proposées.

Les « genres scolaires » (genres lus, étudiés, produits) sont généralement définis dans une perspective psychologique et socio-constructiviste comme fondamentalement doubles : à la fois outils de communication et objets de l'enseignement /apprentissage.

Les genres scolaires sont nécessairement des variantes des genres d'origine : un récit, un récit de vie, un compte rendu scolaire se distinguent ainsi de leurs homologues littéraires ou professionnels.

Chaque période propose un ou deux genres dominants. La séquence peut correspondre à un aspect du genre, à un cas, à une forme, à une fonction.

### Rapport période/genre/compétence/séquence

Ce rapport apparaît dans les relations suivantes :

A partir d'un genre connu (décrire, par exemple), on propose le développement d'une compétence autour de cette « unité générique » (décrire pour convaincre). Cette compétence correspond ainsi à l'une des séquences de la période. Une autre séquence peut être par exemple « décrire pour informer ».

- Décrire (genre) pour convaincre (compétence) = séquence
- Décrire (genre) pour informer (compétence) = séquence

Sans vouloir marquer des oppositions établies, on peut dire qu'ici le genre narratif se concrétise dans les textes « scolaires » par des discours narratifs, qui rappellent la compétence visée (ex. raconter pour informer).

#### Les genres retenus.

- Les formes simples du récit : il s'agit des formes simples au niveau des discours, variés sur le plan des supports (la presse écrite, le conte, la nouvelle, la bande dessinée, l'affiche, etc.).

On cherchera donc à initier les élèves à la maîtrise du genre narratif dans des formes variées, qui mettent en évidence le rapport entre les caractéristiques du récit et le contexte d'utilisation. Le professeur insistera par exemple sur la façon d'aborder un événement dans un fait divers, sur la manière de raconter en mettant en relation le texte et les images dans une BD. La nouvelle ne sera pas abordée de la même façon que le conte, même s'il s'agit du même genre discursif, le discours introduisant des spécificités ayant un rapport avec d'autres composantes (thèmes, structure, visée, etc.).

- Le narratif et le descriptif : c'est une période où il est question de monter aux élèves le fonctionnement des discours où peuvent se mêler des genres différents et complémentaires. On passera ainsi de la narration à la description selon la compétence visée, selon le contexte situationnel ou selon un genre d'écrit (poème, fable, etc.). Le compte rendu d'une enquête relatara des événements mais insistera sur la description d'un lieu ou d'une action, au cas où cette description serait en rapport avec la compétence ciblée.

- Lire les médias : c'est un cadre général où peuvent se mêler des genres et des discours différents, et plus particulièrement la presse écrite

dont les différentes formes (l'éditorial, l'article, le fait divers, le reportage, le courrier des lecteurs...) reflèteront la variété des genres abordés.

- Le texte théâtral : une pièce de théâtre étant initialement destinée à être jouée, il est préférable que le texte proposé aux élèves soit étudié et analysé dans cette perspective.

Le langage spécifique au théâtre sera approché en fonction du rapport entre différentes composantes : les formes de l'échange (le verbal, le non verbal ...), les phases de l'action, les scènes ou actes, les registres, etc. Au collège, ce sera toujours une forme de discours qui raconte ou décrit ou présente des éléments variés, mais à travers le dialogue et les indications scéniques. Il ne sera pas nécessaire d'entreprendre une étude approfondie sur les procédés théâtraux, mais on tiendra compte de la spécificité de ce genre par rapport aux autres retenus dans les différentes périodes.

Chaque fois que le professeur pourra le faire, il donnera aux élèves la possibilité de jouer des saynètes ou de visionner des scènes ou des pièces en rapport avec le programme retenu. Il tiendra compte des propositions du manuel en vigueur.

- La correspondance : ce sont des écrits fonctionnels qui comportent, de façon variable, des formes simples du récit et des discours se rapportant à différents genres. Les formes retenues sont les suivantes : correspondance personnelle, littéraire, administrative et conventionnelle.

Il sera question de mettre en évidence les composantes discursives de chaque forme et d'insister à chaque fois sur l'importance de tel ou de tel genre dans telle ou telle situation de communication. C'est aussi l'occasion de montrer aux élèves que ce genre d'écrit obéit à des contraintes formelles et conventionnelles.

- Les récits de vie : les récits de vie proposés seront étudiés selon leur spécificité. Qu'il s'agisse de la biographie, de l'autobiographie, du journal intime ou des mémoires, on accordera une certaine importance à la manière dont on aborde la narration ou la description, les sentiments, les souvenirs, les faits, etc. Il s'agit de genres particuliers où la vie des personnes est objet de présentation ou d'analyse, où l'affectif est de mise.

- L'étude d'une œuvre. C'est en quelque sorte l'aboutissement du parcours, l'occasion de voir fonctionner différents genres et différents discours. C'est une période qui se distingue de toutes les autres par le niveau d'exigence et par l'approche pédagogique. L'œuvre choisie sera étudiée tout au long de la période et exigera de l'élève un effort de cohérence au-delà des genres rencontrés et des formes discursives retenues.

La découverte du texte littéraire a déjà eu lieu en première année, notamment avec la nouvelle et le conte, mais en troisième année, c'est une dimension littéraire plus importante qui est visée, puisque l'objectif est d'amener les élèves à lire l'œuvre intégrale. Plusieurs dimensions sont ainsi ciblées : littéraire, esthétique, culturelle, humaniste, communicative, etc. C'est un investissement intellectuel qui devra préparer l'apprenant au secondaire qualifiant en mettant à sa disposition les outils de base de l'étude des textes littéraires. Là aussi, il ne s'agit pas d'une étude littéraire approfondie, mais d'une approche d'un genre particulier dans ses dimensions les plus simples (histoire, personnages, évolution, écriture, etc.).

## 2.2 L'entrée par compétences :

**Si l'on admet que la compétence de communication, l'ultime objectif de l'enseignement du français, résulte de la combinaison de plusieurs composantes dont principalement les quatre suivantes : linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle, le curriculum du cycle secondaire collégial a tendance à privilégier la composante discursive.**

C'est elle qui représente effectivement la compétence générale de ce cycle, car c'est vers elle que devraient converger les six compétences globales réparties entre les six périodes des trois années qui composent ce cycle :

- les formes simples du récit / le narratif et le descriptif
- les médias / le théâtre
- le récit de vie et la correspondance / une œuvre romanesque.

Aussi le curriculum se proposera-t-il d'aider à développer la compétence discursive sans pour autant occulter les trois autres composantes



qui viendront s’y intégrer inévitablement à l’intérieur d’un parcours de trois ans et devant se poursuivre dans le secondaire qualifiant.

En effet, on passe de la première année où les formes simples du récit, le texte narratif et descriptif sont programmés, en deuxième année où on reprendra ces formes discursives pour les traiter en tant que genres du discours médiatique (ou journalistique). Mais, en s’ouvrant à des types textuels autres que le narratif et le descriptif (l’explicatif et l’argumentatif), cette même période pourra constituer un préalable aux écrits (ou discours ou genres discursifs) autobiographiques ou épistolaires programmés pour le niveau supérieur.

On abordera en deuxième année aussi une forme plus particulière du récit, le théâtre, qui met en scène l’histoire au lieu de la raconter et qui permet de passer d’un dialogue inséré dans un récit à un dialogue représentant le récit. Mais, comme l’élève sera amené à mettre en évidence l’organisation des genres discursifs tels la comédie ou la tragédie, il ne manquera pas de s’initier au fonctionnement de certains outils qui lui seront utiles pour l’approche d’un récit aussi complexe que l’œuvre romanesque en troisième année.

#### **ORGANISATION DES PERIODES ET DES SEQUENCES:**

Cette intégration dans l’ensemble du curriculum du cycle assure sans doute une cohérence externe entre les six périodes. Mais pour prétendre à une cohésion et à une homogénéité internes, **chaque période s’articule autour d’une compétence générale qui se subdivise en séquences d’apprentissage centrées sur des objectifs et des contenus plus spécifiques réalisables par l’intermédiaire des domaines d’apprentissages retenus. Une compétence générale, doublée d’un genre assurent l’unité et la cohérence des périodes.**

Ainsi, « Les compétences générales sont déclinées à l’intérieur des périodes sous forme de compétences plus spécifiques, selon les domaines d’apprentissage retenus, à savoir écouter/s’exprimer, lire et écrire ». Le livre Blanc

Le schéma suivant présente un exemple qui illustre les relations entre les différentes composantes de la période:

## Compétence de communication

Composantes de la compétence

Compétence linguistique + Compétence discursive + Compétence socioculturelle + Compétence référentielle

Compétences générales

Périodes

Formes simples du récit

Le narratif et le descriptif

Lire les médias

Lire un texte théâtral

La correspondance et le récit de vie

L'étude d'une œuvre

Compétences spécifiques

Séquences

Lire les articles narratifs

Lire les articles explicatifs ou descriptifs

Lire les articles argumentatifs

Situations de réalisation de la performance et objectifs d'apprentissage

Situations possibles :

- a/ portrait ou biographie de presse.
- b/ description d'un lieu dans la presse
- c/ articles explicatifs en « pourquoi »
- d/ articles explicatifs en « comment »

Objectifs valables pour tout texte/discours

- prise en compte de la situation de communication
- élaboration des contenus
- organisation selon le genre
- cohérence textuelle

“La période est gérée selon un ordre de difficulté progressif. A chaque période semestrielle correspond une compétence globale (ou complexe) considérée comme dominante. Elle détermine la proposition des notions grammaticales et sémantiques à maîtriser au cours de la même période, sachant que les acquis d’une période devront être réinvestis dans la suivante. Chaque période assure l’acquisition de capacités convergentes et progressives : la compréhension, la maîtrise de l’analyse et la production-appropriation d’un type de texte ou d’un genre de discours.

C’est la notion de « compétence » qui fédère désormais les activités de français. On décroïsonne nécessairement pour atteindre un même objectif discursif. Cette cohérence interne à la période doit trouver écho dans l’organisation des séquences didactiques. Définie comme un « mode d’organisation des activités qui rassemble des contenus d’ordre différent autour d’un même objectif sur un ensemble de plusieurs séances », la séquence invite expressément à faire converger vers un même objectif les différentes composantes du français et à passer d’un enseignement cloïsonné à un enseignement décroïsonné.

Ce mode de travail se révèle particulièrement fructueux dans l’enseignement du français au collège parce qu’il permet de fédérer en vue d’un objectif choisi des activités qui, autrement, pourraient apparaître comme dissociées. Ainsi, il s’agit de faire percevoir aux élèves les liens entre lecture, écriture et oral ; l’étude des outils de la langue est intégrée aux séquences, au service de ces activités. Il est logique donc que les élèves puissent appréhender clairement ce qui relie la diversité des exercices qu’ils réalisent.

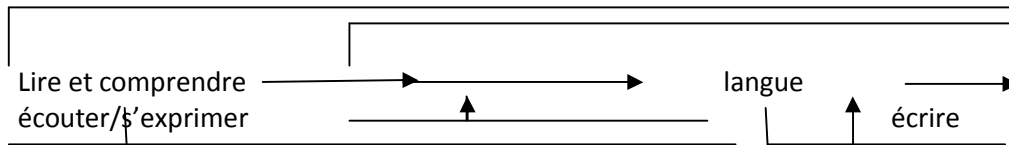
A l’intérieur des séquences, chaque séance s’organise autour d’une activité dominante clairement identifiable par des élèves à qui le lien entre les séances est régulièrement rappelé.

Ainsi, pour favoriser un transfert efficace de la situation de réception/compréhension à la situation de production/expression, il conviendrait de conduire auparavant l’élève vers une connaissance suffisamment maîtrisée aussi bien des éléments linguistiques ou discursifs susceptibles de caractériser les différentes spécificités que des règles de fonctionnement de ces éléments ; des activités de conceptualisation et de

structuration regroupées sous l'appellation d'activités de langue (langue et grammaire ou langue et communication) en offrirait l'occasion.

D'autre part, par leur position intermédiaire entre la compréhension et la production, ces activités pourraient servir aussi de préalable à l'expression orale, laquelle constituera de son côté un adjuvant certain (quoique de code distinct) pour la production écrite.

Cet ordre déterminé ainsi par une logique de causalité consécutive, structurera les quatre domaines d'apprentissage comme suit :



## 2.3. Les entrées par les domaines d'apprentissage :

### 2.3.1. LIRE :

#### LES OBJECTIFS :

A l'entrée au collège, les élèves devraient avoir atteint la compréhension immédiate des mots et des phrases (saisie du thème et du propos global d'un texte) et être entrés dans la compréhension logique (saisie des relations qui structurent un texte).

Le but de la lecture dans le secondaire collégial est de :

- Développer le goût de la lecture.
- Lire des textes de toutes sortes.
- S'initier à la lecture des textes littéraires.
- Se comporter de manière autonome devant la diversité des formes de l'écrit.
- S'ouvrir sur des cultures et sur des modes de pensée particuliers.

- Contribuer à former une vision du monde en accord avec les finalités éducatives.
- S'approprier certains outils d'analyse et de documentation.

Pour ce faire, cette séance doit s'assigner comme objectifs de:

- Doter l'apprenant de la capacité à comprendre un texte, c'est-à-dire :
  - Identifier l'information : L'élève doit parcourir le texte pour sélectionner l'information qui sera utile et appropriée pour reconnaître les aspects du texte. Il s'agit donc essentiellement : de relever des éléments appropriés, de sélectionner des informations pertinentes et de reconnaître des éléments caractéristiques du texte ;
  - Traiter l'information en vue d'inférer et d'établir des liens : Il s'agit de dégager un sens, d'interpréter des idées, de faire des inférences, des déductions et d'établir des liens ;
  - Prendre position en se référant à des éléments contenus dans le texte : Il s'agit essentiellement de juger, d'évaluer, de se situer par rapport au texte, d'exprimer sa réaction et de manifester son appréciation du texte.
- Faciliter le transfert de la capacité de compréhension en situation de production orale et écrite.

L'image est omniprésente dans la culture d'aujourd'hui. Son appréhension et sa lecture doivent faire partie des préoccupations de la classe de français. Sa lecture doit prendre en compte aussi bien les fonctions narrative, descriptive, argumentative que les spécificités du langage visuel.

## DEMARCHES PEDAGOGIQUES :

L'un des aspects importants de l'apprentissage de la lecture est le rôle primordial du lecteur : "Aujourd'hui, on conçoit plutôt que le lecteur crée le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture" (Giasson 1999). Le lecteur possède des structures cognitives (les connaissances sur la langue et sur le monde) et des structures affectives – un peu moins connues, mais qui ont un rôle décisif – dans le processus de lecture : c'est l'intérêt qu'il peut avoir pour la lecture de tel ou tel texte. La véritable lecture est une interaction dynamique entre le texte et le lecteur. Les activités de lecture requièrent donc une démarche « interactive ».

Par un entraînement régulier, l'on peut amener progressivement l'élève à l'acquisition d'une autonomie visant principalement l'acquisition du statut de lecteur authentique. Pour l'exploitation des divers supports, on procédera par des **questions** et des **consignes** s'adressant directement à l'apprenant. Il sera ainsi sollicité d'emblée et mis en situation de recherche personnelle. Il sera évidemment confronté à d'innombrables problèmes de tout ordre : la difficulté du vocabulaire, l'inaccessibilité de faits culturels, scientifiques, littéraires, l'indigence des procédures personnelles qui risquent de ne pas correspondre à la tâche demandée ; autant d'écueils que l'intervention bienveillante du professeur pourra aider à résoudre progressivement.

Quatre phases sont proposées. Il conviendrait de gérer ces différentes phases avec beaucoup de souplesse. Nous les proposons comme des étapes pour structurer l'acte pédagogique et pour permettre aux élèves l'acquisition d'une méthode de travail et de réflexion.

### **Observation-découverte :**

Cette première étape devrait permettre d'une part de motiver l'apprenant en suscitant sa curiosité et d'autre part de mobiliser ses connaissances à propos de ce qu'il va lire. Elle vise principalement

l'entraînement à l'anticipation, opération déterminante dans la construction du sens. Les questions et les consignes relatives à cette phase renvoient généralement à des éléments référentiels pouvant constituer une base à l'activité de lecture. L'élève sera amené progressivement à investir son savoir et son expérience dans la construction du sens. Il comprendra ainsi que le sens d'un texte n'est pas unique et ne se construit pas seulement à partir du seul contenu du texte. Il apprendra à mobiliser des préalables à l'acte de lire suivant le type, le genre, la thématique, le support employé, etc. Le plus simple serait d'amener l'élève à bâtir sa compréhension et son interprétation sur ce qu'il est, ce qu'il sait déjà et sur ce qu'il est en train de découvrir. L'émission d'hypothèses avant de lire permet particulièrement de motiver le lecteur et de faire de l'acte de lire une activité ludique par excellence. Dans le cas de l'étude d'une œuvre littéraire intégrale, cette phase sera essentiellement consacrée à situer le passage et à vérifier la lecture hors de la classe.

#### **Construction du sens :**

Etape essentielle dans la construction du sens, la découverte du texte par une lecture silencieuse devra être guidée par des consignes précises données préalablement. Après cette découverte préliminaire du texte, l'élève est appelé à interroger le texte pour en construire le sens. Cela lui demandera, en principe, la mobilisation de stratégies acquises tout au long de son cursus scolaire : il aura à repérer des indices significatifs, à analyser le texte en profondeur, à rechercher la signification des formes verbales employées, à comparer l'information véhiculée par l'extrait avec celle qu'il possède sur le sujet, il identifiera grâce à ces investigations les progressions thématique, sémantique et syntaxique, il repérera les procédés linguistiques et stylistiques mis au service du sens. La construction du sens est donc une opération complexe qui fait intervenir des compétences diverses. Ces compétences nécessiteraient un entraînement intensif et progressif.

#### **Synthèse :**

Cette phase sert à faire le point ; elle devrait permettre à l'élève de retenir l'essentiel du texte et d'en saisir l'intérêt. Il s'agit en fait, de

distinguer ce qui était redondance, illustration, reprise, explication et ce qu'il importe de retenir comme information essentielle. La synthèse de lecture peut résulter de synthèses partielles transcrites au fur et à mesure au tableau, comme elle peut résulter de notes prises par les élèves. Elle pourrait prendre la forme d'un résumé, d'un schéma, ou tout simplement de phrases d'élèves choisies pour leur intérêt ou pour leur adéquation à l'idée essentielle développée dans le texte.

**Réaction :**

Après la lecture, il est utile de prévoir des moments pour la réflexion et la réaction. L'élève est sollicité à la fin pour exprimer sa subjectivité et pour témoigner de son adhésion complète ou partielle aux idées véhiculées par le texte ou pour exprimer son opposition. C'est cette phase en principe qui devrait confirmer la validité de la lecture active et interactive. Le fait d'exprimer son point de vue après la lecture de chaque texte donnerait à l'élève l'envie et la possibilité d'approfondir ce qu'il vient de découvrir. On proposera de poursuivre cet approfondissement hors de la classe par des activités de recherche et de documentation.

L'étude d'une œuvre se distingue des activités de lecture habituelles par la dimension littéraire et esthétique du texte et par l'appartenance de l'ensemble des extraits proposés au même genre discursif et au même univers romanesque. On n'oubliera pas d'attirer l'attention des élèves sur la nécessité d'aborder l'œuvre dans sa globalité et dans la continuité des extraits étudiés en classe et des passages complémentaires à lire hors de la classe.

**2.3..2. ECOUTER/S'EXPRIMER :**

Forme la plus ordinaire du discours, l'expression orale voit son importance reconnue comme équivalente à celle de la lecture et de l'écriture. Les élèves du collège doivent lire et écrire régulièrement. Ils sont également appelés à prendre la parole fréquemment, ne serait-ce que brièvement. Il est important que chacun puisse parler de façon personnelle et organisée. Dans la classe, la parole doit circuler et chaque élève doit



apprendre à écouter les autres avant d'intervenir. Les difficultés propres à la mise en place d'une véritable pédagogie de l'oral sont connues : quel oral enseigner, entre l'expression spontanée et l'expression normée ? Quelle régulation, lorsque les groupes sont nombreux ? Quels exercices et quelle progression ? Quelle évaluation, enfin ?

Ce domaine met en avant l'écoute. La prise de parole est étroitement associée à la pédagogie de l'écoute : la parole ne doit pas seulement être audible, claire, ordonnée, elle doit aussi prendre en compte le statut, les attentes, la demande ou le point de vue de l'interlocuteur.

#### **LES OBJECTIFS :**

A l'école primaire, les élèves se sont exercés à quelques travaux d'expression orale. Ces acquisitions seront consolidées. Le but en ce domaine est que les élèves soient capables de prendre en compte l'interlocuteur et d'être eux-mêmes, quand ils prennent la parole, audibles et compréhensibles.

L'oral visera donc les objectifs suivants :

- Ecouter, notamment prendre en compte la parole d'autrui ;
- Communiquer dans le cadre d'un échange ;
- S'exprimer de façon ordonnée ;
- Restituer une expérience (lecture, visite...).
- Dire un poème, une chanson, ...
- Argumenter des choix, ...

Ajoutons ensuite que la communication orale ne se réduit pas à la simple composante linguistique. Sa signification et sa visée pragmatique résultent de la combinaison de celle-ci avec des phénomènes suprasegmentaux (intonation, accentuation, débit, pause ...) et comportementaux (allant de la mimique à l'occupation de l'espace). On ne manquera donc pas de prendre en considération toutes ces dimensions.

Rappelons enfin que le but des activités orales consiste moins à faire acquérir des contenus qu'à offrir des occasions variées pour s'exercer à des situations différentes de communication orale.

### Grille des capacités visées à travers les activités d'écoute

<p><b>Tenir compte de la situation de communication</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les paramètres : qui parle ? pourquoi ? pour quoi ? dans quel contexte ?</li> <li>• Se fixer des projets d'écoute différents à chaque audition et comparer ce qui a été retenu...</li> </ul>
<p><b>Elaborer des significations</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emettre des hypothèses sur le contenu ou sur la suite ;</li> <li>• Repérer des intrus, répondre à des questions, compléter une série d'informations à la fin d'une audition ;</li> <li>• Reformuler son propre vocabulaire.</li> </ul>
<p><b>Dégager l'organisation générale</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Remettre en ordre des dessins ou des extraits de texte à partir du support écouté ;</li> <li>• Compléter le plan lacunaire d'un récit, d'une explication ;</li> <li>• Dégager les éléments essentiels et la question à laquelle ils apportent une réponse ;</li> <li>• Relever les indications données par le locuteur sur l'organisation de son message...</li> </ul>
<p><b>Percevoir la cohérence textuelle</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relier les éléments anaphoriques à leur référent ou antécédent et détecter d'éventuelles anomalies, ambiguïtés ou incohérences (dans le choix des pronoms ou des temps verbaux)...</li> </ul>
<p><b>Interpréter les unités lexicales et grammaticales</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inférer le sens d'un mot à partir du contexte ;</li> <li>• Distinguer des modalités de phrase...</li> </ul>
<p><b>Etre attentif au niveau phonique</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconnaître, distinguer, discriminer des sons, des syllabes ;</li> <li>• Repérer et interpréter les pauses et les variations de débit ou intonation ;</li> <li>• Distinguer le type d'accentuation : neutre/expressive ;</li> <li>• Observer l'interaction des éléments non verbaux ;</li> <li>• observer ceux qui favorisent ou perturbent la communication : attitude, gestes, mimiques... ;</li> <li>• Deviner les émotions ou les sentiments exprimés par eux...</li> </ul>

D'après GAUTHY et M. WILMOTTE, Plans de référence pour un projet pédagogique d'école fondamentale, Liège 1993-1994

### Typologie d'activités à mettre en œuvre à l'oral

OUTIL	Type d'activités à mettre en œuvre	Enjeux de ces activités Compétences visées	Exemples de tâches et de situations
SITUATIONS DE CLASSE	ORAL SPONTANÉ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser l'oral dans des situations diversifiées avec des enjeux discursifs variés</li> <li>• Possibilité pour l'enseignant d'observer les élèves et d'évaluer les compétences mises en œuvre pendant ces situations (analyse de besoin)</li> <li>• Dialogue et écoute de la parole de l'enseignant (imprégnation)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situations liées au fonctionnement de la classe (projets, gestion coopérative, retour sur les activités, conflits...)</li> <li>• Organisation de débats</li> <li>• Echanges entre élèves et avec l'enseignant</li> </ul>
	SITUATIONS DE COMMUNICATION ORALE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Utiliser</b> l'oral pour raconter, relater, informer, expliquer, donner son avis</li> <li>• Mobiliser des compétences linguistiques (décrire, désigner, questionner...) dans des situations fonctionnelles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploitation des textes de lecture et d'activités spécifiques</li> <li>• Travail sur les consignes (formulation des consignes)</li> <li>• Reformulation de ce qui a été entendu (lecture expressive, raconter une histoire comme...)</li> <li>• Situations mettant en œuvre une compétence ciblée (décrire, situer...)</li> </ul>
	PROJET D'EXPRESSION ET DE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail global proposant une tâche complexe mobilisant de multiples compétences</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensemble de séances articulées autour de la réalisation du projet.</li> <li>- Activités d'écoute</li> </ul>

COMMUNICATION	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobilisation des compétences dans un contexte et en fonction d'un enjeu discursif repéré</li> <li>• Mobilisation des différents genres et types de discours (faire un compte rendu, raconter un récit...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activités de préparation</li> <li>- Activités de construction de compétences ciblées</li> <li>- Activités de production</li> <li>- Retour sur la production</li> </ul>
STRUCTURATION ET CONSTRUCTION DE COMPETENCES CIBLEES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construire des compétences repérées : syntaxe, organisation du discours, actes de parole</li> <li>• Construction de l'oral comme fonctionnement spécifique et en lien avec l'écrit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Séances spécifiques qui peuvent être intégrées au projet global (situations décrochées) ou menées à partir de textes de lecture...</li> <li>• Travail d'écoute et de correction, exercices structuraux, reformulation...</li> <li>• Ateliers de langage ciblés</li> </ul>
TRAITEMENT DE L'INFORMATION	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donner des informations sans autre moyen que la parole (absence de communication gestuelle)</li> <li>• Communication différée (absence du récepteur ou récepteur éloigné ou inconnu...) ce qui oblige à travailler sur le repérage de l'implicite</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consignes à donner à quelqu'un qui ne voit pas la tâche à faire, devinettes...</li> <li>• Communication au téléphone, envoyer un message...</li> </ul>

D'après la collection « Le nouvel atelier de français », livre du maître, édition Bordas

Ce domaine se distingue des autres par le fait qu'il vise des capacités plutôt que des contenus d'apprentissage. C'est pourquoi les activités qui y sont proposées n'obéissent pas systématiquement à la même démarche méthodologique. Toutefois, certaines activités peuvent suivre un déroulement méthodologique en trois étapes : « **observer/écouter** », « **comprendre** », « **s'entraîner** ».

**Observer/écouter :**

L'activité s'appuiera sur des supports variés (texte oralisé, dialogue, document sonore, audio-visuel...) à écouter ou à lire. Elle devrait être orientée par des consignes précises pour amener l'élève à finaliser son apprentissage et à l'inscrire dans le cadre de l'objectif assigné à la séance.

**Comprendre :**

La saisie du sens d'un support dépendra bien entendu du degré de maîtrise de la langue cible mais également des stratégies adoptées. L'élève apprendra à poser des questions élémentaires pour l'interrogation du support : qui parle ? A qui ? A propos de quoi ? Par quel moyen ? Etc.

La compréhension des discours oraux nécessite des stratégies appropriées : identifier le type de discours, la thématique, les idées maîtresses, l'intention du locuteur, la cohérence des propos, etc. L'apprenant devra également être sensibilisé aux différents traits de l'oralité : fluidité verbale, rythme, intonation, procédés de reprise, reformulation, interjections, environnement sonore, etc.

**S'entraîner :**

C'est la phase de mise en application des stratégies de réception et d'expression mobilisées lors de l'étape de compréhension. La réalisation phonétique du discours oral nécessite un entraînement approprié, notamment pour le respect de la prononciation, du rythme et de l'intonation. La poésie se prête parfaitement à un tel entraînement. La mémorisation d'extraits choisis, suivie de près par le professeur, contribuera sans aucun doute à une réalisation plus correcte des prestations orales de nos élèves. La simulation, les jeux

de rôles, le jeu dramatique sont également des activités appropriées à un tel entraînement.

A la fin de la séance, il est tout à fait légitime de reconnaître aux élèves le statut de locuteurs à part entière. Ils seront invités à s'exprimer librement, en s'appuyant sur les acquisitions du jour et des séances précédentes. Les progrès seront bien entendu encouragés et les erreurs seront répertoriées pour une remédiation au cours des séquences suivantes.

### **2.3.3. ECRIRE :**

La séance de production écrite a toujours occupé une position privilégiée dans l'enseignement du français en se plaçant au terme de la répartition horaire hebdomadaire. Elle devrait normalement constituer l'aboutissement de tout le travail réalisé en amont et le creuset où viennent se mêler toutes les formes d'acquis antérieurs (de lecture, de grammaire, de communication...).

En effet, tout en marquant une étape terminale (à court, moyen ou long terme) dans un processus d'apprentissage, la production écrite reste un maillon de la chaîne que forme l'ensemble du parcours intégrant ce processus et d'autres.

A la différence de l'oral, l'écrit nécessite plus d'élaboration. Il est régi par un certain nombre de constantes qui ne sont pas toujours suffisamment acquises, même en langue maternelle. La production de l'écrit fait intervenir diverses compétences : rédactionnelle, textuelle, référentielle, culturelle, communicative, etc. Le plus souvent, l'élève à qui l'on demande de produire de l'écrit, est confronté à d'innombrables difficultés en même temps : il peut ne pas savoir introduire, argumenter, entretenir la progression thématique, maîtriser les procédés de reprise, maîtriser le lexique requis, etc. C'est pourquoi la pédagogie de l'écrit nécessite une planification rigoureuse en termes de compétences, à partir des besoins constatés, notamment lors des activités d'expression libérée écrite et orale. Rappelons aussi que l'écrit, comme l'oral d'ailleurs, est constamment présent lors de chaque activité, sous diverses formes : synthèses, réponses à des questions, imitation des procédés d'écriture,

commentaires individuels ou collectifs, proposition d'exemples justificatifs, transcription de bilans sur les cahiers, verbalisation de procédures, prise de notes à l'oral ou en lecture, formulation de règles de fonctionnements en grammaire/communication, etc.

### **LES OBJECTIFS :**

A l'entrée au collège, les élèves devraient maîtriser la production de phrases, l'articulation des idées, l'organisation des paragraphes. Des activités de consolidation seront mises en place pour les élèves qui n'ont pas atteint ces seuils.

Le but de ce domaine est de doter l'élève d'une véritable compétence rédactionnelle. Pour ce faire, cette séance devra aider l'élève à :

- acquérir la capacité de s'exprimer et de communiquer par écrit, assimiler l'idée qu'un texte est notamment écrit en fonction d'un ou plusieurs destinataires ;
- Maîtriser la narration en combinant narration et description et s'initier à l'argumentation ;
- Etre apte à produire un texte complet cohérent ;
- Développer le plaisir d'écrire.

### **Etapes proposées :**

#### **Observer :**

**Le support est généralement un texte qui s'apparente au genre étudié dans la séquence et dont la lecture doit être orientée par des consignes claires et précises.**

#### **Comprendre :**

La lecture du support vise la saisie du sens et l'appréhension de la structure textuelle sous-jacente. Des questions et des consignes dirigent la recherche (individuelle et/ou collective) ; elles s'adressent directement à l'élève et lui permettent de réfléchir sur les moyens linguistiques et discursifs utilisés dans le support.

### S'entraîner :

C'est un moment d'entraînement individuel pour le réemploi de moyens et de modèles étudiés et/ou repérés dans le support. La production individualisée est relativement contraignante parce que limitée par les modèles présentés pour l'entraînement.

L'élève est appelé, après, à s'exprimer librement pour la production d'un texte répondant aux exigences des compétences visées. Chaque élève sera mis en situation de créativité et profitera de l'aide itinérante du professeur. Il conviendrait, lors de cette étape, d'habituer les élèves à écrire en s'aidant du dictionnaire, en puisant l'information ou les moyens linguistiques dans le manuel, dans leurs cahiers ou dans tout autre document utile. De cette manière, la séance de production écrite peut être considérée comme une activité d'apprentissage autonome par excellence.

A la fin de la séance, et si le professeur le juge utile (et si les élèves le désirent), un texte pourra être rédigé collectivement, à partir des productions individuelles et fera l'objet d'affinement avec la participation du groupe classe.

D'autre part, l'objectif étant l'entraînement à l'écrit, le professeur accordera l'importance qu'il faut au traitement des sujets de production écrite en classe à partir d'une consigne (libellé de sujet). Même s'il s'agit d'un entraînement collectif, ce travail modifie les représentations des élèves au sujet de l'écrit et permet à ceux qui sont en difficulté de prendre conscience de l'importance des composantes fondamentales de la production écrite à différents niveaux : discursif, textuel, phrastique, global, langagier, culturel, etc.

La séance de correction des productions écrites (et des autres épreuves) sera l'occasion de pratiquer une pédagogie de la réussite à partir des réalisations des élèves. Elle leur donnera la possibilité de réfléchir à leur travail et permettra à l'enseignant de mieux adapter son dispositif pédagogique. **Elle doit être valorisante et mettre chaque élève en situation de travail individuel.**



## La séance de correction :

La restitution des copies, et éventuellement des notes, ne constitue pas le but ultime de cette séance de correction qui doit être perçue comme un moment d'apprentissage couronnant le dispositif d'évaluation et préparant une partie de la phase du soutien. Aussi la correction, pour remplir toutes ses fonctions formatrices et pédagogiques, devrait-elle doter les élèves de trois compétences essentielles :

1. **linguistique** : centrée évidemment sur les contenus d'ordre cognitif (grammaire, conjugaison, morphosyntaxique, ...).
2. **méthodologique** : orientée vers les stratégies intellectuelles et les opérations logico-sémantiques permettant de bien appliquer des règles de fonctionnement phrastiques et textuelles, de mieux opérer des transferts syntaxiques, sémantiques, ....
3. **docimologique** : axée sur la clarification des items, des consignes (déchiffrage du métalangage, lecture des différentes formulations, repérage d'indices pour justifier une réponse, ...)

Sur un autre plan, la correction d'une épreuve ne doit pas se passer du traitement de l'erreur. Une réflexion sur les difficultés des apprenants permettrait une remédiation adéquate. Décrire l'erreur, l'analyser, en comprendre l'origine aiderait à proposer des activités régulatrices efficaces.

## LANGUE (Langue et grammaire ou Langue et communication) :

Les outils de langue n'ont de signification pour l'apprenant que dans la mesure où ils favorisent le passage de la position d'un lecteur à celle d'un scripteur pouvant commencer à s'exprimer, grâce aux outils acquis, dans les formes discursives ciblées. Le lien entre les outils de la langue et les pratiques d'expression (lecture, écriture, oral) doit donc être un souci permanent pour l'enseignant.

Il ne s'agit pas de faire mémoriser mécaniquement un contenu linguistique par le biais d'exercices standardisés, mais de considérer la langue dans son **fonctionnement** et de l'utiliser dans des activités

adéquates à des fins **communicatives** qui prennent en compte les données **situationnelles**.

#### LES OBJECTIFS :

L'objectif essentiel des séances de langue est d'amener l'apprenant à maîtriser les règles de fonctionnement de la langue, des textes et des discours. Il s'agit en d'autres termes de :

- Identifier des faits de langue ;
- Appliquer des règles ;
- Etablir un rapport entre les faits de langue et le sens et entre des énoncés et les situations de communication.

Cette maîtrise ne peut être atteinte sans l'acquisition d'une **terminologie de base** ni sans un rappel et une consolidation des connaissances antérieures chaque fois que le besoin s'en fait sentir.

Les sous-domaines d'enseignement/apprentissage retenus pour les séances de langue sont de trois sortes selon qu'ils se rapportent au système linguistique ou aux typologies textuelles et discursives :

- Sous-domaines de la langue : syntaxe, lexique, conjugaison, orthographe.
- Sous-domaine des textes : grammaire de texte.
- Sous-domaines des discours : actes de parole, grammaire de l'énonciation.

Est-il besoin de rappeler le caractère d'interdépendance qui existe entre ces sous-domaines ?

Ils seront donc abordés de manière intégrée en étroite relation avec l'objectif de la période. Toutefois, certains domaines pourront faire l'objet parfois d'un enseignement spécifique notamment en ce qui concerne les domaines de la langue et plus particulièrement la conjugaison et l'orthographe.

Trois phases sont proposées à titre indicatif : "**observer**", "**conceptualiser**", "**s'exercer**".

### **Observer :**

Au moyen de questions et de consignes appropriées, l'élève est invité à observer le support pour y déceler les régularités et/ou les irrégularités des formes et pour identifier le fait de langue à étudier.

### **Conceptualiser :**

L'élève, confronté au support, devra découvrir lors de cette phase la logique grammaticale ou communicative qui sous-tend le fonctionnement des formes à étudier ou à exploiter. En analysant celles-ci, en repérant les ressemblances et les différences, en les catégorisant, en comprenant la logique de la distribution, l'élève est mis ainsi en situation de **réflexion personnelle** ; il cherchera à transcrire ses remarques d'une manière organisée et à formuler la règle de fonctionnement des faits de langue observés.

Aussi devrait-on se garder de prendre la conceptualisation pour une explication prise en charge par le professeur, quand elle n'est pas suggérée par lui. L'explication est l'une des phases d'une méthodologie élaborée dans l'optique de l'enseignement. La conceptualisation, elle, constitue une activité intellectuelle intervenant au cours d'une démarche conçue dans l'optique de l'apprentissage. C'est donc une question de choix didactique.

Pour les activités de communication, diverses formes verbales doivent être proposées pour permettre la réalisation des actes de parole ciblés, car, n'étant pas toujours impliqués dans des situations authentiques, les apprenants d'une langue étrangère doivent savoir ce que les locuteurs natifs de cette langue ont l'habitude de dire ou de ne pas dire dans un contexte déterminé.

La mise en commun des découvertes individuelles devrait aboutir à la formulation de la règle ou des règles de fonctionnement des faits de langue ayant fait l'objet de la recherche personnelle. Cette formulation sera entérinée par l'ensemble de la classe et par le professeur qui y apportera les amendements et les éclaircissements nécessaires. L'énoncé de la règle – rédigé ou sous forme schématique, avec éventuellement des exemples choisis – sera

transcrit au tableau puis sur les cahiers et fera l'objet de rappels ultérieurs.

**S'exercer :**

Il s'agit de proposer aux élèves des exercices et/ou des situations pour leur permettre la mise en application des règles retenues ; les tâches seront effectuées individuellement, en groupes ou collectivement pour l'appropriation de ces formes et pour leur intégration.

Cette phase finale de l'activité est déterminante à plusieurs égards : d'abord, elle permet à l'enseignant d'évaluer le degré d'atteinte des objectifs assignés à la séance et donc d'évaluer sa propre action. Elle constitue pour l'élève l'aboutissement d'un processus, celui de franchir les étapes de la réflexion et de la recherche pour aboutir à l'apprentissage. C'est aussi un moment attendu par l'apprenant car, sollicité avec sa subjectivité, il s'exprime librement à partir de moyens linguistiques découverts et étudiés avec sa participation et celle de ses camarades. Le fait de réemployer les faits de langue ciblés, donne à l'élève la possibilité de les consolider, de se les approprier et de les intégrer enfin.

Les exercices proposés dans les manuels ou élaborés par le professeur constituent un cadre privilégié pour la maîtrise des faits de langue ou de communication ciblés. Ils peuvent être classés par degré de difficulté ou par aspect linguistique ou formel. Il reviendra à chaque fois à l'enseignant de faire un choix parmi les exercices proposés et d'orienter le travail des élèves hors de la classe.

## **Les traces écrites :**

De manière générale, et quel que soit le domaine d'apprentissage, chaque séance d'enseignement/apprentissage se terminera par des traces écrites, qui reprennent un bilan, une synthèse ou tout simplement des éléments de l'objet d'étude. Elles sont notées au tableau et recopiées sur les cahiers d'élèves.

Elles s'inscrivent ainsi dans la perspective de l'autonomisation des apprenants, qui peuvent les exploiter chaque fois qu'ils le souhaitent. Pour cela, il est utile que l'enseignant procède, chaque fois que cela est possible, à une « correction des cahiers d'élèves » pour permettre à ces derniers de mieux les utiliser. Menée avec souplesse et bienveillance, cette « évaluation » du travail de copie des élèves sera l'occasion pour le professeur de réguler les efforts des élèves et d'orienter ces derniers vers une meilleure exploitation de leurs possibilités linguistiques et méthodologiques.

#### 2.3.4. Les activités personnalisées :

Les activités personnalisées constituent un cadre d'apprentissage qui complète les actions organisées en classe et en dehors de la classe. Elles permettent aux élèves de tirer un grand profit du travail réalisé, et ce, en effectuant individuellement ou collectivement des recherches documentaires, des travaux d'approfondissement. Ils seront aussi amenés à élaborer des productions. C'est donc une manière d'apprendre autrement qui exige une plus grande implication avec, en prime, une large marge d'autonomie. Elles induisent également de nouvelles relations :

- Entre élèves qui doivent former un groupe de travail cohérent autour d'un projet ;
- avec les enseignants, que l'élève doit côtoyer dans un cadre différent de celui des cours traditionnels.
- Entre enseignants de la même discipline ou de disciplines différentes (démarche intra ou interdisciplinaire).

Elles sont fondées sur les principes suivants :

- Les élèves ont des besoins différents, des priorités différentes, des stratégies différentes, mais il s'avère difficile de mettre en place une pédagogie différenciée au service de tous les élèves ;
- L'école ne peut pas répondre facilement aux besoins de chaque élève dans le cadre de la classe ordinaire ;
- L'enseignement doit être une réponse aux besoins de l'apprentissage et non un effet attendu de l'enseignement (Louis Not, 1993) et le plus important c'est l'activité qui permet à l'élève de construire ses connaissances ;
- Les activités personnalisées créent à l'école un espace de liberté et correspondent aux principes de la pédagogie de la responsabilité.
- Chaque fois qu'il peut le faire, le professeur encouragera les « parcours diversifiés » des élèves pour l'apprentissage du français.

Sur le plan pratique, elles tiennent compte des orientations suivantes :

- Les élèves choisissent ou proposent librement des activités de formation ;
- Les élèves travaillent individuellement ou en groupe ;
- Le travail s'inscrit dans un projet, mais peut être aussi un ensemble de tâches isolées ou complémentaires ;
- Le travail est encadré (dirigé, orienté, supervisé) par le professeur, mais favorise aussi le tutorat et laisse beaucoup de liberté aux élèves ;
- Le professeur assure un encadrement dont l'importance et le poids varient en fonction des projets, des élèves, des activités ;
- Les activités s'appuient sur les forces et sur les faiblesses des élèves, sur leurs besoins, leurs affinités, leurs centres d'intérêt leurs préférences, etc.

Les activités personnalisées peuvent se rapporter aux domaines traditionnels (lecture, oral et écrit), mais concernent aussi d'autres domaines comme le théâtre, la poésie, le cinéma, la presse, la télévision, les clubs de citoyenneté et des droits humains, les TICE, etc.

**En fonction des projets retenus, l'enseignant doit prévoir des séances de suivi et de régulation.**

## Quelques propositions

Les propositions suivantes donnent tout simplement une direction de travail et des exemples de travaux. Deux exemples seront développés : le projet d'écriture et le portfolio.

- La lecture : choix d'un ou de plusieurs œuvres (thèmes), lectures, comptes rendus, débats autour du livre, productions écrites variées sur le livre, etc.
- Projet d'écriture : individuel ou collectif
- Théâtre : lectures de pièces de théâtre ; débats ; mise en scène ; traduction de saynètes ; compte rendu de spectacle ;
- Cinéma : visionnage de films ; résumés ; comptes rendus ; écriture de dialogues ;
- Enquête et interviews : environnement local et social ; conseil municipal ; entreprises ; associations ; maison des jeunes ; équipes de sport ; acteurs, artistes, écrivains, hommes et femmes célèbres, etc.
- Correspondance : écrits épistolaires ou courrier électronique avec des élèves de différentes nationalités ;
- TICE : recherches et comptes rendus ; projets TICE ; correspondance scolaire ; cyberjournaux ; rallye web ; défis lectures ; apprentissage en ligne, etc.
- Français et musique : production de textes correspondants à un album de musique ; conception de la pochette de disque ; traduction d'un morceau de musique préférée ;
- Français et SVT : compte rendu d'une sortie en français ; conception d'un dépliant sur la lutte contre le tabagisme ;
- Français et arts plastiques : commentaires accompagnant un tableau ; étude d'une publicité ; activités artistiques en français ;

Lors de ces activités, le professeur aide dans le choix d'un sujet intéressant et réalisable ; guide l'élève ou le groupe pour organiser le travail ou le recadrer ; contrôle régulièrement l'avancée des travaux. L'enseignant accompagne mais ne fait en aucun cas le travail **à la place des élèves**.



#### **2.3.4.1. le projet d'écriture:**

Un projet d'écriture pourra être prévu pour chaque période. Il y constituera le contexte idéal pour motiver et authentifier l'acte d'écrire, et y jouera le rôle de fédérateur des différents objectifs d'apprentissage sous-jacents. De là l'étendue des possibilités qu'il offre pour organiser des séances de travail (négociations, mises en commun, améliorations, mise au point...) axées au fur et à mesure de la production sur tel ou tel niveau de traitement de la forme discursive visée.

Le professeur décidera des moments les plus opportuns pour lancer son projet mais il attendra que ses élèves puissent s'imprégner suffisamment des spécificités textuelles et discursives (thématisation, cohérence, typologie et contraintes du genre) qui caractérisent la forme à produire.

D'autre part, il serait souhaitable que le professeur profite de la situation créée par le projet pour initier et entraîner ses élèves à tous les aspects de la production écrite. La grille suivante devrait l'aider à bien appréhender ces aspects, mais on ne saurait poursuivre un objectif aussi complexe sans un « travail hors de la classe » soutenu et constamment supervisé et récompensé.

### La grille des objectifs à assigner aux tâches d'écriture

1. Tâches portant sur les opérations de planification :
  - 1.1. Définir le but du texte et établir un plan-guide.
  - 1.2. Rechercher des informations, des idées, se documenter sur le sujet.
  - 1.3. Choisir un ordre pour présenter les informations ou les idées.
  - 1.4. Etablir une adéquation entre le texte à produire et sa destination.
2. Tâches portant sur la mise en texte : correction et cohérence :
  - 2.1. Gérer les contraintes d'ordre phrastique (syntaxe, orthographe, choix lexicaux).
  - 2.2. Gérer les contraintes inter phrastiques (relations entre les phrases, articulations et éléments de cohésion, organisation globale).
  - 2.3. Gérer les contraintes d'ordre discursif (adaptation du texte à son contexte de réalisation ou aux conditions de sa production).
3. Tâches de révision :
  - 3.1. Procéder à une relecture critique.
  - 3.2. Apporter remédiations, corrections ou améliorations (mise au point).

D'après le modèle de Hayes et Flower, in C. Garcia-Debanc : L'élève et la production d'écrits, CASUM, Col. Didactique des textes, 1990, p.p 23-28

Rappelons pour finir qu'un projet de classe, notamment lorsqu'il consiste en projet d'écriture ou de production, peut être défini comme un « projet d'activité » en ce sens qu'il mobilise pendant un certain temps

(trois à six mois) un groupe d'élèves (une classe) et leur professeur (et éventuellement leurs autres professeurs et des partenaires extérieurs) pour la réalisation d'une production indirectement ou directement en rapport avec les objectifs d'un programme d'enseignement.

Mais pour parler de véritable projet, il conviendrait de mettre en œuvre, au cours de la planification et de la réalisation du projet de classe, une « pédagogie de projet » (qui mette en jeu des pratiques novatrices comme la différenciation, le contrat, le travail autonome...) et d'adopter une « démarche de projet » (qui repose sur la démarche de résolution de problèmes).

#### **2.3.4.2. Le portfolio ou le dossier progressif :**

D'après M.L. Belair « *le portfolio, également appelé portefeuille de compétences, ou dossier d'apprentissage selon la fonction qu'on lui attribue, permet en quelque sorte de répondre à l'authenticité exigée dans une structure d'apprentissage de nature constructiviste* ». De fait, ce moyen d'exploration facilite la prise en compte du progrès de l'élève dans une période donnée et encourage la métacognition, en ce sens où c'est l'élève qui conçoit, alimente, discute et réfléchit sur sa trajectoire par le biais de traces laissées à divers moments, en situation d'apprentissage.

Cet outil de consignation de productions est un outil de travail pour l'élève. Il renferme les productions finales, les réflexions qu'elles suscitent chez lui, les traces démontrant son progrès, son auto-évaluation au regard des compétences et enfin, une section plus personnelle mettant en relief d'autres productions ou travaux qu'il veut y insérer.

Vu sous cet angle, le portfolio peut effectivement prendre le nom de « dossier d'apprentissage », puisqu'il regroupe bel et bien un ensemble de traces démontrant l'apprentissage réalisé et vise essentiellement à inclure les étapes d'un projet, les brouillons ou encore des productions inachevées. Pris dans cette perspective, il ne devrait aucunement faire référence à quelque forme que ce soit d'évaluation sommative et doit être rattaché à des objectifs d'apprentissage ou mieux encore, à des compétences.

### 3. L'évaluation :

L'évaluation aujourd'hui, plus que jamais, est au centre des préoccupations de tous les acteurs éducatifs étant donné son impact important dans les systèmes éducatifs. Aussi doit-on lui accorder une place toute particulière dans l'action pédagogique pour qu'elle soit au service de l'apprentissage et non l'inverse.

#### 3.1. Les principales caractéristiques de l'évaluation :

Une évaluation est **pertinente** quand les informations recueillies sont conformes à l'objectif que l'évaluateur s'est fixé pour l'évaluation (ne pas se tromper de cible).

Elle est **valide** si les informations recueillies correspondent aux informations recherchées (cela dépend essentiellement du dispositif et des instruments de recueil d'informations).

Elle est **fiable** si les conditions de recueil d'informations restent les mêmes quels que soient les moments et les personnes qui récoltent ces informations. (Les résultats sont stables quel que soit le moment, l'endroit, le correcteur ou l'évaluateur).

#### 3.2. Les types d'évaluation

Selon l'objectif de l'évaluateur et le moment pendant lequel elle s'effectue, on peut avoir plusieurs types d'évaluation :

**L'évaluation diagnostique** : elle a lieu au début des apprentissages, elle vise à connaître les acquisitions et les lacunes des élèves, savoir s'ils sont capables de suivre ces apprentissages sinon on décidera alors d'une mise à niveau. L'évaluation a ici une **fonction d'orientation** des apprentissages.

**L'évaluation formative** : elle a lieu en cours des apprentissages, c'est un processus continu. Elle vise à connaître les points forts et les points faibles des élèves, c'est une information pour les élèves eux-mêmes et pour l'enseignant qui, après avoir décelé leurs difficultés doit y remédier. L'évaluation a ici une **fonction de régulation** des apprentissages.

**L'évaluation sommative :** elle a lieu en fin des apprentissages pour attester du degré d'acquisition des élèves. Elle a une **fonction certificative (ou validation) des apprentissages**. (Elle est aussi dite **normative** quand elle réfère la performance d'un apprenant aux performances des autres apprenants ou **critériée** quand on ne compare pas l'apprenant aux autres mais qu'on détermine par la référence à des critères).

Le professeur tiendra compte dans sa pratique d'évaluation du dispositif **institutionnel** en vigueur au collège (notes ministérielles, cadre de référence pour l'évaluation des acquis), en ce qui concerne le contrôle continu et les épreuves normalisées. Son travail consistera à évaluer les acquis des élèves selon les orientations officielles, aider les apprenants à subir sans trop de difficulté les épreuves certificatives, mais aussi à faire face aux exigences sociales en matière d'évaluation des acquis (examens, concours, etc.)

#### **4. Le soutien pédagogique :**

Le soutien devrait répondre aux **vrais** besoins des apprenants. De là, se légitime le besoin de tenir un cahier journal où seront consignées toutes les lacunes répertoriées durant les apprentissages (erreurs, savoir faire défectueux, savoir être à développer, ...) à partir desquelles il serait pratique d'élaborer des stratégies palliatives, des activités correctives, des exercices de mise à niveau, de perfectionnement, ...

- a- techniques de prise d'informations utiles au soutien :
  - tests : écrits (épreuves du contrôle continu, exercices, production, ...), oraux (dramatisation, jeux de rôle, ..)
  - observation : formelle (à partir d'une grille), informelle (observation ordinaire des interactions, des réactions, ..)
  - négociation : directe (situation de face à face), indirecte (auprès d'un tiers : parent, surveillant, ...).
  
- b- principes fondamentaux :

Le soutien est une phase pédagogique qui s'intéresse à la recherche des solutions adéquates aux différentes difficultés des apprentissages. Opérant comme l'autre facette de l'évaluation, il est appelé à répondre à des besoins spécifiques généralement hétérogènes. Dans ce cas, comme dans l'autre, le soutien doit être géré, non en tant que moment de reprise des apprentissages, de la même manière et dans les mêmes conditions cognitives et didactiques, mais d'une façon souple, différente, finalisée et appropriée.

Le soutien repose sur quelques principes notamment :

- l'adoption d'une pédagogie différenciée, autant que faire se peut, en vue de répondre aux attentes nombreuses et différentes des élèves.
- L'incitation au travail en groupe qui a le mérite de favoriser l'échange, le parrainage des uns par les autres, la mise en place d'affinités, ....
- La diversification des domaines du soutien : cognitif, méthodologique, psychologique, socioculturel, civique, etc.
- La diversification des formes du soutien, selon les priorités et les besoins : mise à niveau, perfectionnement, régulation, consolidation, ...

## **L'intégration des TIC à l'enseignement du français au collège**

L'enseignant de français peut intégrer les TIC au dispositif d'enseignement/apprentissage en tenant compte des défis suivants :

- Les innovations technologiques du monde moderne
- L'importance de la société du savoir et de la communication
- L'évolution de la société marocaine
- La nécessité de la cohérence école/société
- Les besoins des jeunes marocains.

De manière générale, l'intégration des TICE vise trois domaines principaux et permet :

- La recherche et l'exploitation des ressources en classe et hors de la classe
- Le complément de formation sur le plan méthodologique (renforcement et soutien)
- La gestion des projets (de classe, de l'élève, etc.)
- L'ouverture culturelle et méthodologique
- Le travail collaboratif

L'intégration des TIC en classe de français offre les avantages suivants

- Possibilité d'une meilleure gestion de l'enseignement et de l'apprentissage
- Sens des apprentissages et apprentissage par l'action et la pratique
- Différentiation des objectifs, des supports et des méthodes
- Exploitation de ressources variées et actualisées
- Encouragement de la créativité et de l'innovation
- Possibilité d'une meilleure gestion du temps et de l'espace en classe et hors de la classe
- Démarche participative et tutorat
- Commodité et pragmatisme.
- Solidarité et sens du partage
- Valorisation des partenaires et motivation
- Liberté, démocratie et autonomie
- Développement des compétences
- Outil performant et riche (image, vidéo, animation, son)
- Modernité et société du savoir et de la communication

Quelques difficultés à signaler :

- Surcharge de travail possible
- Perplexité, réticence, défi, craintes
- Danger du ludique
- Sites dangereux pour la jeunesse

- Grande ouverture difficile à maîtriser
- Problématique du filtrage
- Validité des informations véhiculées
- Inégalité des chances renforcée
- Technicisme et domination de l'aspect technique
- Problèmes de disponibilité (salle, matériel, équipement, etc.)

Les conditions d'une meilleure intégration des TICE : pour l'enseignant

- Avoir une vision humaniste (s'occuper des élèves avant les machines et les techniques)
- Tenir compte du contexte et des besoins des élèves
- Former; motiver; préparer, planifier; évaluer
- Se faire accompagner (directeur, inspecteur, etc.)
- Favoriser les projets collaboratifs
- Avoir un projet, un projet réalisable, en rapport avec les programmes, mais intégrant les besoins d'expression des élèves
- Innover
- Garantir la disponibilité du matériel et de la salle
- Planifier dans la durée
- Concevoir des activités pertinentes, spécifiques et adaptées aux capacités des élèves.

### **Propositions d'activités :**

#### **Initiation technique de base:**

- Découverte des domaines : internet, encyclopédies électroniques, CDROM, etc.
- Etude d'une page web, de la page d'accueil d'un site internet
- Navigation guidée sur l'internet

#### **Recherche de ressources :**



- Recherche simple et recherche avancée sur l'internet (moteur de recherche)
- Recherche par différentes entrées : thème, mots-clés, architecture d'un site web, etc.
- Comparaison d'un site éducatif et d'une encyclopédie électronique
- Rallye web
- Cyberquêtes

### **Utilisation d'outils**

- Utilisation de logiciels de traitement de texte et de présentation (word et open office et power point en français)
- Ecriture (traitement) de texte
- Utilisation d'un correcticiel
- Utilisation des outils destinés à l'usage linguistique (ex. dans word)

### **Correspondance électronique**

- Utilisation de la messagerie électronique à des fins d'apprentissage
- Echanges entre groupes de travail
- Travail collaboratif simple
- Tutorat

### **Elaboration d'un projet TICE « simple »**

Principes :

- Concevoir des situations problèmes
- Adopter une démarche participative impliquant les élèves (conception, recherche, résolution de problèmes, présentation de résultats, concertation)
- Favoriser des projets réalisables, utiles et débouchant sur des résultats concrets, appréciables, visibles, etc.
- Respecter la démarche du projet en général

- Tenir compte des éléments suivants (culture, contexte, contrat, activités spécifiques, type de production attendue).

**Exemple de projet TICE simple :**

Situations 1:

Des élèves français vont bientôt visiter votre ville et votre établissement. Ils s'intéressent en particulier aux produits de l'artisanat de votre région. Votre professeur de français vous demande de leur envoyer un dossier (par internet) sur votre région et son artisanat.

Situation2 :

Votre classe participe à un concours sur la protection de l'environnement. Vos camarades de classe vous demandent de préparer avec deux autres élèves un dossier sur ce sujet.

Phase préliminaire :

- Explications du professeur : objectifs, démarche, répartition des rôles, productions attendues, etc.
- Concertation : négociation, répartition des rôles, tâches précises, etc.

Etapes :

- Recherche guidée internet et/ ou sur CDROM (région, artisanat, correspondance, etc.)
- Travail complémentaire (enquêtes, entretiens avec des artisans, etc.)
- Réalisation d'un document Word (notes, remarques, références, etc.)
- Réalisation d'une présentation power point : (présentation d'un premier travail à la classe : texte, image, son, etc.)
- Réalisation d'un document papier (traitement de texte et impression papier)
- Présentation power point (administration, enseignant, élèves, parents, etc.)

- Envoi par mél du dossier électronique réalisé (correspondance et pièces jointes).

Remarques : les étapes, les tâches, etc. doivent être adaptées au contexte de la classe (objectifs, besoins, capacités, équipement disponible, etc.). Le projet peut prendre plusieurs formes en fonction des possibilités offertes, sans toutefois perdre l'esprit de cohérence générale.

## LISTE DES SITES WEB PROPOSES

### I. Sites institutionnels/ officiels :

<http://www.men.gov.ma/genie> : Programme GENIE du ministère - Maroc

[www2.educnet.education.fr](http://www2.educnet.education.fr) : Site TIC du ministère français de l'éducation nationale

[www.educasources.education.fr](http://www.educasources.education.fr): Ressources en ligne- France

[www.ntic.org](http://www.ntic.org): La vitrine technologie éducation- Canada

[www.ccdmd.qc.ca/fr](http://www.ccdmd.qc.ca/fr): Centre collégial de développement de matériel didactique. Canada

[www.tv5.org](http://www.tv5.org) : Site de TV5

[www.rfi.fr](http://www.rfi.fr): Site de RFI, Radio France Internationale

[www.clemi.org](http://www.clemi.org) : Education aux médias.( Médias et enseignement)

[www.curiosphere.tv](http://www.curiosphere.tv): L'éducation en images (documents vidéo)

### II. Communautés éducatives

[www.tarbiya.ma](http://www.tarbiya.ma): Portail de la communauté éducative marocaine

[www.franparler.org](http://www.franparler.org): La communauté mondiale des professeurs de français

[www.projetice.fr](http://www.projetice.fr): Site TIC associatif- France

<http://docsdocs.free.fr>: Site des documentalistes-France

### III. Sites pour enfants.

[www.takatrouver.net](http://www.takatrouver.net):

[www.momes.net](http://www.momes.net):

[www.cartables.net](http://www.cartables.net): Site éducatif associatif

### IV. Enseignement/ apprentissage du français

<http://gerard.ledu.free.fr/logiciels> Logiciels éducatifs gratuits (graticiels)

[www.fle.fr](http://www.fle.fr): Site du français langue étrangère

[www.dicorama.com](http://www.dicorama.com) Annuaire des dictionnaires

<http://pages.videotron.com/jaser2> Site personnel (grammaire) Canada.

[www.grammaire.reverso.net](http://www.grammaire.reverso.net) Site personnel (grammaire )

[www.lacartoonerie.com](http://www.lacartoonerie.com): La BD

<http://platea.pntic.mec.es/cvera/hotpot/chansons> : La chanson en FLE

## Contenus des périodes

### PREMIERE PERIODE : FORMES SIMPLES DU RECIT

#### Lire :

- Reconnaître le récit dans différents types d'écrits et de documents :
  - la presse écrite,
  - le conte,
  - la nouvelle,
  - la bande dessinée,
  - l'affiche
  - etc.
- Identifier un passage narratif et en dégager la structure ;
- S'initier aux techniques de la narration :
  - situer une action dans le temps.
  - établir une chronologie différente selon le personnage et selon les règles de l'intrigue, etc.

#### Ecrire :

- Produire un récit à partir d'une bande dessinée ;
- Réécrire un récit (une fable, un conte...) :
  - Reconstituer un récit,
  - compléter un récit,
  - raconter à sa manière un conte traditionnel,
  - écrire à partir d'une affiche ...
- Projet de classe : atelier d'écriture autour d'un conte.

#### Ecouter / s'exprimer :

- Raconter un événement ;
- Comprendre un récit oral à partir d'indicateurs temporels ...
- Ecouter et restituer oralement un récit ....
- Lire de manière expressive un conte, des poèmes à dominante narrative...

#### Langue et grammaire :

##### Le groupe verbal :

- Verbe et compléments :

- verbes sans compléments
- verbes à un complément
- verbes à deux compléments
- verbes à plus de deux compléments
- Critères de reconnaissance des compléments :
  - La conjugaison des verbes irréguliers
  - L'expression lexicale de l'aspect

**Langue et communication :**

- Indiquer un point du temps
- Désigner un moment
- Ordonner des faits de manière chronologique
- Actions ponctuelles et actions continues
- Un aspect du discours du conte : la prescription

**DEUXIEME PERIODE LE NARRATIF ET LE DESCRIPTIF**

**Lire :**

- Distinguer un passage narratif d'un passage descriptif dans une nouvelle
- Dégager les caractéristiques essentielles d'une description
- Comprendre les rapports entre la narration et la description
- Etudier le récit dans la fable (la composition de la fable, la moralité, les personnages, etc.)
- Etudier quelques poèmes narratifs

**Ecrire**

- Décrire un personnage, un lieu, un paysage (dans une intention donnée) ;
- Enrichir un conte par des descriptions
- (Re)écrire une fable
- Rendre compte d'une sortie, d'une enquête ...
- Jeux et créations poétiques

**Ecouter / s'exprimer**

- Lecture expressive d'une fable, d'un récit ;
- Raconter une fable ;
- Ecouter/restituer une chanson ;
- Montages poétiques (jouer avec une chanson, etc.)

## Langue et grammaire

### Le groupe nominal :

- Les déterminants : l'article, l'adjectif possessif, l'adjectif démonstratif, l'adjectif exclamatif, l'adjectif interrogatif, l'adjectif numéral.
- Les expansions : l'adjectif qualificatif, le complément de nom et la subordonnée relative
- Les catégories du genre, du nombre et de la personne
- L'orthographe des noms composés
- L'orthographe d'usage
- La synonymie, l'homonymie, l'antonymie...

### Langue et communication :

- Décrire en énumérant
- Décrire pour mettre en valeur
- Localiser dans l'espace
- Décrire en établissant des rapports analogiques : la ressemblance et la différence ; la préférence, le choix, l'égalité, l'infériorité, la supériorité ; la gradation croissante et la gradation décroissante ;
- Désigner quelqu'un ou quelque chose au hasard ...

## TROISIEME PERIODE LIRE LES MEDIAS

### Lire

- Reconnaître et classifier les différents médias (supports, fonctions...)
- Reconnaître et expliquer différentes formes d'écrit dans un journal : l'éditorial, l'article, le fait divers, le reportage, le courrier des lecteurs...
- Identifier et analyser les caractéristiques générales d'un texte journalistique

### Ecrire

- Elaborer un journal à partir d'articles recueillis dans des journaux différents,
- Rédiger un fait divers d'après un canevas ou un modèle ;

- Ecrire la "UNE" d'un journal
- Projet de classe : élaborer un journal de classe.

#### **Ecouter / s'exprimer**

- Jouer au journaliste
- Comprendre une séquence radiophonique
- Micro trottoirs (hors classe + compte rendu)
- Préparer et réaliser une entrevue (interviewer un camarade, un responsable du collège, etc) ;
- Poésie : étude et récitation de poèmes.

#### **Langue et grammaire**

- Le groupe adjectival :
  - l'adverbe + l'adjectif qualificatif
  - l'expression de l'intensité
  - les adjectifs de couleurs
  - les adjectifs composés
  - l'orthographe de l'adjectif (genre et nombre)
  - Si + adjectif + que
  - Tellement + adjectif + que
  - Trop / assez + adjectif + pour
  - La dérivation + adjectif objectif / subjectif
  - Les verbes d'opinion

#### **Le discours rapporté :**

- Les verbes introducteurs ;
- Les transpositions du temps ;
- L'emploi du conditionnel et du subjonctif.

#### **Langue et communication**

- La politesse / la déférence : possessif (mon lieutenant, Sa Majesté, Son Excellence, votre honneur,...) + autres moyens ;
- Exprimer la quantité (déterminée, indéterminée)
- Qualifier des manières de faire
- Accepter, refuser, avertir, mettre en garde
- Juger, apprécier, critiquer
- Exprimer un choix ;
- Rappeler, annoncer une idée



## QUATRIEME PERIODE LIRE UN TEXTE THEATRAL

### Lire :

- Reconnaître Les personnages
- Reconnaître Les lieux et l'espace théâtral (décor, mise en scènes)
- Distinguer les genres (comique/tragique)
- Distinguer les formes du discours théâtral (dialogue/monologue ; la réplique, la tirade)
- Reconnaître les indications scéniques et subdivisions (scène, tableau, acte....)

### Ecrire :

- Ecrire un dialogue
- Ecrire un monologue,
- Réécrire une page de roman en une scène
- Atelier d'écriture : écrire une scène, un tableau

### Ecouter/s'exprimer

- Atelier théâtre
  - la mémorisation
  - la diction et le non verbal
  - les jeux des rôles
  - Représentation(s) théâtrale(s)
  - Saisir les spécificités d'un échange verbal (syntaxe, ton, lexique, niveau de langue....)
- Poésie et théâtre

### Langue et grammaire

- Les modalités de la phrase (exclamation, interrogation, etc.)
- La complétive
  - la complétive par QUE (indicatif, subjonctif)
  - style direct / style indirect
  - la complétive infinitive (verbe de perception/sujet spécifié)
- Les déictiques
- les registres
- Lexique thématique

### Langue et communication

- Apostropher, interpeller
- Autoriser, promettre, suggérer
- Exprimer une remarque, une observation, un reproche, une constatation
- Exprimer une opinion, un désaccord, la certitude et l'incertitude (degrés)

## **CINQUIEME PERIODE LA CORRESPONDANCE ET LE RECIT DE VIE**

### **Lire**

- La correspondance :
  - littéraire
  - personnelle
  - administrative et conventionnelle

### **Le récit de vie**

- la biographie,
- l'autobiographie
- le journal intime
- les mémoires

### **Ecrire**

- Ecrire (ou répondre à ...)
  - une lettre de circonstance (vœux, condoléances,...)
  - une lettre de réclamation
  - des demandes : d'information, d'inscription...
- Pages d'un journal intime, écrire à propos d'un souvenir
- Rédiger un CV

### **Ecouter/s'exprimer**

- Parler de soi en public
- Faire une réclamation oralement
- Imaginer une page de journal intime et la lire en classe

### **Langue et grammaire**

- L'expression du sentiment :
  - le lexique

- les modalisations...
- La subordonnée relative :
  - la relative substantive avec antécédent
  - la relative adjective avec antécédent
- l'expression de la circonstance
- lexique thématique

#### **Langue et communication**

- Caractériser un objet, un lieu, un processus ....
- Se situer, localiser dans le discours et dans l'espace ;
- Rapporter un discours
- Exprimer un sentiment

#### **SIXIEME PERIODE L'ETUDE D'UNE ŒUVRE**

##### **Lire :**

- Paratextes, extraits, lectures hors classe + projet
- Suivre un personnage
- Histoire/narration
- Narrateur/auteur/personnage
- Suivre l'itinéraire d'une idée et son développement en fonction de l'intrigue

##### **Ecrire**

- Raconter pour informer, pour témoigner
- Elaborer une fiche de lecture motivée
- Défendre un point de vue à partir d'une situation donnée (contexte du roman : justifier l'action d'un personnage)
- Ecrire pour persuader (en mettant en valeur l'intention, les modalisations et les implications possibles de la position de l'élève-auteur)

##### **Ecouter / s'exprimer**

- Rendre compte d'un chapitre
- Rendre compte d'une lecture complémentaire
- Défendre oralement un point de vue.
- Débattre (condamner ou défendre un personnage)

##### **Langue et grammaire**

- L'expression de la coordination

- Les subordonnées circonstancielles (causales, consécutives, temporelles, finales, comparatives, concessives, conditionnelles)
- Lexique : champs sémantiques à partir de l'œuvre étudiée

#### **Langue et communication**

- Reasonner à partir d'une hypothèse émise (l'implication, l'explication, l'hypothèse, l'exemplification et la conclusion)
- Situer une action dans le temps réel et romanesque (dire et analyser l'événement, ses causes et ses implications par des moyens logiques et linguistiques appropriés)

Quelques opérations logiques et sémantiques nécessaires : la concession, l'inclusion, l'exclusion, la persuasion,

## Bibliographie :

- ❖ Altet, Marguerite « Les pédagogies de l'apprentissage ». PUF 1998
- ❖ ASTOLFI, J.P, L'erreur, un outil pour enseigner, Paris, ESF, 1997.
- ❖ BELAIR Louise M. L'évaluation dans l'école, ESF éditeur, 1999 ;
- ❖ BERBAUM, J., Développer la capacité d'apprendre, Paris, ESF, 1991.
- ❖ BESSE Henri, Méthodes et pratiques des manuels de langue, Didier, CREDIF, 1985.
- ❖ BROCH Marc-Henry. « Travailler en équipe à un projet pédagogique. » Chronique sociale,
- ❖ Charte nationale d'éducation et de formation
- ❖ Coll. « Nouvelle atelier de français », livre du maître ; cycle 3 ; Bordas, Paris, 2000
- ❖ CONSEIL DE L'EUROPE, Un cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) : apprendre, enseigner, évaluer, Strasbourg, 2000.
- ❖ DELANNOY, C., La motivation, Paris, Hachette, 1997.
- ❖ « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde », Jean- Pierre Cuq- CLE International
- ❖ « Dictionnaire pratique de didactique du FLE » , Jean Pierre Robert-Ophrys
- ❖ GARCIA-DEBANC, C. L'élève et la production d'écrits, CASU Metz, coll. Didactique des textes, 1991.
- ❖ GAUTHY Pierre et Marc WILMOTTE ; « Plans de référence pour un projet pédagogique d'école fondamentale »in. Programme intégré, Liège 1993-1994.
- ❖ [GERARD](#), F-M., La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes, Conférence donnée le 26 avril 2007 au Colloque international de l'ORÉ, à Montréal.
- ❖ GIASSON, J., La compréhension en lecture, Bruxelles, de Boeck-Weswael, 1990.

- ❖ Le livre Blanc pour la révision des (curricula) des programmes scolaires.
- ❖ MARBEAU, Victor. « Le travail personnel de l'élève au collège et au lycée, réalités et perspectives. » CRDP Poitiers, 1995
- ❖ MEIRIEU, P., Apprendre...oui, mais comment, ESF – 1991.
- ❖ MINDER, M., Didactique fonctionnelle, pages 290 et sq, Ed. De Boeck – 1983
- ❖ MOIRAND, Sophie, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette 1979
- ❖ NOT Louis « Les pédagogies de la connaissance ». Privat. 1993 Broch,
- ❖ Parcours diversifiés : des idées aux pratiques.CRDP Limoges, 1998.
- ❖ PELPEL, P., Se former pour enseigner, Paris, Dunod, 3<sup>ème</sup> édition, 2002.
- ❖ PERRENOUD, P., Construire des compétences dès l'école, Paris, ESF, 1998.
- ❖ PERRENOUD, P., L'école saisie par les compétences, in Bosuran, C ; Gerard, F ; M et Roegiers, x : Quel avenir pour les compétences, Bruxelles, de Boeck, 2001
- ❖ ROEGIER, X ., La pédagogie de l'intégration en bref, Rabat, mars 2006.
- ❖ ROEGIER, X ., L'école et l'évaluation, des situations pour évaluer les compétences des élèves, De Boeck, Bruxelles, 2004, 2006.
- ❖ ROEGIER, X ., L'évolution des curriculums scolaires aujourd'hui, Rabat, avril 2008.