

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Abderrahmane MIRA
Faculté des Lettres et des Langues
Département de français



Mémoire pour l'obtention du
Diplôme de Master de français langue étrangère
Option : didactique

**La séquence didactique dans l'enseignement de l'arabe et
du français en 2^{ème} AM**

Présenté par :

Mlle Barkou Samia

Sous la direction de :

Dr AMMOUDEN M'hand

Année universitaire 2013 / 2014

Dédicace

Je dédie ce modeste mémoire

A ma maman et à mon papa

A mes deux frères (Farid et Salim)

A mon cher mari Massi

A mes beaux parents

A ma belle sœur Soraya et à son mari

A ma belle sœur Lilya et à son mari

A mes neveux (Ghilas et Silina)

A mes très chères amies Dihia et Samira et à leurs maris

A mon amie Katia et à sa famille

A mes chères Melissa et Meriem et à leur maman Nouara

A Dalila et à Dani

A toute ma famille, à tous mes cousins et cousines et à tous mes amis

Samia

Remerciements

Je remercie Dieu le tout puissant de m'avoir aidé à réaliser ce modeste travail car sans sa gratitude ce mémoire n'aurait peut-être pas abouti.

J'exprime ma profonde reconnaissance à mon directeur de recherche, le Docteur Ammouden M'hand pour ses conseils, ses encouragements, son soutien et sa patience. Merci beaucoup Monsieur.

Je remercie également mes parents qui m'ont permis d'arriver à ce stade, qui ont toujours été derrière moi pour m'encourager à aller vers l'avant. Je les remercie de m'avoir soutenu durant toute ma vie surtout durant ma formation universitaire et de m'avoir beaucoup aidé à réaliser ce mémoire.

Je remercie mon grand frère qui était toujours là pour moi notamment durant cette dernière année.

Je remercie mon mari qui m'a beaucoup soutenu, surtout ces derniers mois et qui m'a beaucoup encouragé pour finir ce travail.

Enfin, j'exprime toute ma gratitude aux personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce modeste mémoire.

Merci à tous

Sommaire

Introduction générale.....	5
CHAPITRE 1 : État de la question et problématique.....	7
Introduction.....	8
1.1. Cadre théorique.....	8
1.1.1. La didactique comparée et la didactique convergente.....	8
1.1.2. L'approche par les compétences.....	9
1.1.3. La séquence didactique et ses étapes.....	11
1.2. Problématique.....	15
1.2.1. Les questions de recherches.....	15
1.2.2. Les hypothèses.....	16
1.2.3. La méthodologie de la recherche.....	18
Conclusion.....	19
Chapitre 2 : La séquence didactique dans l'enseignement de l'arabe et du français.....	20
Introduction.....	21
2.1. Les séquences ou leçons.....	22
2.1.1. Cas du français.....	22
2.1.2. Cas de l'arabe.....	23
2.2. Les genres textuels ou type.....	24
2.2.1. Cas du français.....	25
2.2.2. Cas de l'arabe.....	28
2.3. L'activité de l'apprenant.....	29
2.3.1. Cas du français.....	30
2.3.2. Cas de l'arabe.....	32
2.4. Productions initiales et productions finales.....	33
2.4.1. Cas du français.....	33
2.4.2. Cas de l'arabe.....	35
2.5. Le contenu des « modules ».....	37
2.5.1. Cas du français.....	37
2.5.2. Cas de l'arabe.....	40
2.6. Les supports utilisés.....	41
2.6.1. Cas du français.....	41
2.6.2. Cas de l'arabe.....	43
Conclusion.....	44
Conclusion générale.....	46
Références bibliographiques.....	49
Annexes.....	52

Introduction générale

Après avoir entamé une réforme globale et progressive en 2002, le Ministère de l'Éducation Nationale (désormais, MEN) a opté, sur le plan didactique, pour l'approche par les compétences. Cela s'est traduit par la réécriture des programmes et des manuels de l'ensemble des niveaux de l'éducation et de l'ensemble des matières.

La place et importance accordées au dispositif d'enseignement/apprentissage par « la séquence didactique » dans les recommandations de la didactique d'aujourd'hui, nous conduit à le mettre au cœur de notre étude. Cela est motivé d'une part par le fait que c'est un sujet d'actualité qui permet aux apprenants de mieux se situer dans leur apprentissage et, d'autre part, par le fait qu'il nous semble très intéressant de faire une étude comparative entre l'enseignement/apprentissage de l'arabe et du français dans le cadre de la séquence didactique

Par ailleurs, nous ne pouvons ne pas tenir compte du caractère plurilingue de l'Algérie, dont notamment celui de son contexte éducatif. Comme le contexte algérien se caractérise par la présence de nombreuses langues et dialectes dans le contexte scolaire et extrascolaire, dont la langue française et l'arabe classique qui est une langue officielle et langue d'enseignement. Ceci donne lieu à « *une coexistence de pratiques langagières qui s'influencent et s'enrichissent mutuellement, faisant ainsi de la plus part des algériens des êtres bilingues et parfois trilingues* » (Ammouden et Cortier, 2009 : 03).

Cette prise en compte du plurilinguisme du contexte de notre étude, nous conduit à placer celle-ci dans le cadre de la didactique convergente et/ou de la didactique comparée (Ammouden & Cortier, 2009 ; Miled, 2009 ; Baali, 2013 ; M.L. Schubauer-Leoni & V.-Ch Millar, 2002).

C'est dans cette double perspective théorique que s'inscrit notre étude à travers laquelle nous nous interrogeons sur la conformité de l'enseignement/apprentissage des langues arabe et française aux principes de la séquence didactique et essentiellement sur la place accordée à ces principes dans les documents théoriques et dans les manuels proposés aux enseignants des deux matières.

Dans les nouveaux programmes, issus de cette réforme, les contenus sont souvent présentés sous-forme de projets et/ou de séquences didactiques. C'est du moins le cas pour ce qui est des matières visant l'enseignement apprentissage des langues arabe et française. Ceci nous conduit à supposer qu'a priori, théoriquement, le dispositif de la séquence didactique, est retenu parmi les outils d'enseignement/ apprentissage proposés suite à la réforme.

Cela dit, il est connu que l'enseignement/apprentissage par séquences didactiques est des plus difficiles à réussir, entre autres parce que : « c'est à la séquence qu'il revient de favoriser la coexistence organisée d'activités diverses et décloisonnées, mais qui sont toutes associées » (H. Sabbah, 2006 : 35). Cela nous conduit à nuancer cette hypothèses et s'attendre à ce que nous découvrons que si les principes de la séquence didactiques ne sont pas totalement absents dans le contexte éducatif qui nous concerne, ils ne seraient pas pour autant totalement respectées. Nous vérifierons la validité de ces hypothèses dans les pages qui suivent. .

Notre mémoire comporte deux chapitres. Dans le premier, nous traiterons de la séquence didactique, de ses étapes et de ses principes, avant d'explicitier davantage la problématique que nous venons d'évoquer. Dans le second, nous mesurerons la place accordée aux principes de la séquence didactique dans l'enseignement de l'arabe et du français en 2 Année Moyenne.

CHAPITRE 1 : État de la question et problématique

Introduction

Notre étude porte sur l'enseignement/apprentissage de l'arabe et du français dans le cadre de la séquence didactique en 2^{ème} année moyenne.

Ce premier chapitre comporte deux parties majeures. Nous traitons dans la première partie de la didactique comparée, de l'approche par les compétences et de la séquence didactique, de ses étapes et de ses principaux principes dans l'enseignement / apprentissage des langues. Puis nous allons, dans la seconde partie, traiter de notre problématique en annonçant nos questions de recherche, nos hypothèses de départ et notre méthodologie de recherche.

1.1. Cadre théorique

Notre travail consiste à vérifier la conformité de l'enseignement de l'arabe et du français aux principes théoriques de la séquence didactique.

Le fait que nous travaillons sur deux langues (l'arabe et le français), nous impose de traiter de la didactique comparée et/ou de la didactique convergente (cf. infra. Sous-titre 1.1.1). Par ailleurs, nous ne pouvons traiter de notre objet d'étude sans évoquer quelques-uns des principes de l'approche par les compétences, vu que la réforme entamée en 2002 par le Ministère de l'Éducation Nationale se caractérise essentiellement par l'adoption de cette approche (cf. infra. 1.1.2). Et enfin, nous traiterons de notre objet lui-même, à savoir, la séquence didactique et ses principes majeurs (cf. infra. 1.1.3).

1.1.1. La didactique comparée et la didactique convergente

La didactique comparée est une nouvelle perspective didactique. Elle est apparue dans les années 70. Cette perspective « *se distingue des autres perspectives de la didactique par l'importance qu'elle attribue à la*

compréhension des pratiques d'enseignement/apprentissage » (Baali, 2013 :15).

Nous pouvons alors dire que « *le projet d'une didactique comparée est organiquement lié à celui des différentes didactiques disciplinaires sur lesquelles la didactique comparée repose et auxquelles elle estime pouvoir continuer de contribuer* » (M.L. Schubauer-Leoni & V.-Ch Millar, 2002 :127).

Dans des contextes plurilingues comme le nôtre, on recommande de plus en plus, la didactique convergente. Cette nouvelle perspective est selon Mohamed Miled (2009) « *une approche, développée en didactique du FLS/FLE, prenant en compte la langue première pour améliorer la qualité des acquis scolaires en français, en L1, et indirectement dans les disciplines dispensées en français* ».

Elle vise sur le plan linguistique à comparer « *des systèmes linguistiques du français et de la langue première de l'apprenant* », à analyser préalablement « *des situations de contact des langues et de leurs statuts* » et à concevoir des « *démarches et (des) outils d'intervention contextualisés* » (ibidem).

Il est clair que les caractéristiques du contexte de notre étude font qu'il est nécessaire de recourir aussi bien à la didactique comparée qu'à la didactique convergente.

1.1.2. L'approche par les compétences

En 2002, le Ministère de l'Éducation Nationale (désormais MEN) a entamé une nouvelle réforme se caractérisant, entre autres, par l'adoption de l'approche par les compétences.

L'approche par les compétences est l'une des approches favorisant la centration sur l'apprenant. Comme le souligne S. Tawil (2005 : 34), l'approche par les compétences place « *l'apprenant au centre de l'apprentissage* » :

Elle est fondée sur la logique de l'apprentissage :

« *L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir* » (MEN, 2005 :03).

L'approche par les compétences est par conséquent une approche centrée essentiellement sur l'apprenant, elle lui permet de construire son savoir, son savoir-faire et son savoir-être avec l'aide de son enseignant, sans que pour autant, ce dernier ne soit celui qui lui apprend, mais plutôt, c'est à l'apprenant d'apprendre lui-même avec la médiation de l'enseignant (Gérard de Vecchi, 1992 :14).

Les principes de cette approche sont fondés sur « *la centration sur l'apprenant et ses besoins, l'adoption des démarches fondées sur l'activité de l'apprenant et le choix de contenus et supports qui ont du sens pour l'apprenant* » (A. Baali, 2013 :13).

L'approche par les compétences tout comme la pédagogie du projet et l'enseignement dans le cadre de la séquence didactique mettent l'apprenant au centre de leur préoccupation pour lui faire acquérir de nouvelles connaissances. D'où l'intérêt de nous interroger sur le degré de conformité des outils didactiques mis à la disposition des enseignants et des pratiques de

ces derniers aux principes théoriques de la didactique d'aujourd'hui ; laquelle interrogation fait, partiellement, l'objet de notre étude.

1.1.3. La séquence didactique et ses étapes

1.1.3.1. Définition de la séquence

Une séquence didactique est un contenu à enseigner suivant une organisation. Elle « *organise sur un ensemble de séances des activités de lecture et d'écriture visant à faire acquérir à des élèves clairement identifiés un certain nombre de savoir et de savoir-faire préalablement définis* » (A. Armand, M. Descotes, J. Jordy et G. Langlade, 1992 : 17).

La séquence didactique constitue selon J.F. De Pietro (2002 :16)

« Un dispositif qui structure l'enseignement de manière à la fois systématique et souple et qui est censé favoriser l'appropriation par les apprenants de savoirs et savoir-faire définis dans des objectifs d'apprentissage ; les savoir-faire visés consistent en outils langagiers constitutifs de divers genres textuels publics et relativement formalisés ».

La séquence didactique représente donc un moyen efficace pour organiser les contenus des qui font l'objet d'un enseignement/apprentissage d'une langue et permet à l'apprenant d'acquérir des savoirs et savoir-faire clairement définis et qui ne se limitent pas à la compétence linguistique.

1.1.3.2. Les étapes de la séquence didactique

La séquence didactique s'inscrit dans un projet qui incite les élèves à réaliser dès le départ une production écrite ou orale. Selon J.-F. De Pietro (2002 :17-18), une séquence didactique contient quatre étapes : « *Une mise en*

situation », « *une production initiale* », « *des ateliers* » et « *une production finale* ».

La mise en situation vise, d'une part à établir un lien entre le contenu de la séquence et «*un projet de communication (interviewer des experts, débattre d'un sujet de controverse...)* » qu'elle va alimenter, et d'autre part à susciter la motivation des apprenants (ibidem).

La deuxième étape consiste à inviter les apprenants à réaliser une «*première fois l'activité communicative projetée dans toute sa complexité* ». Les objectifs attendus à l'issue de cette première production sont nombreux : elle permet d'abord de «*faire apparaître les représentations que les élèves se font de ce qui deviendra l'objet de l'apprentissage* », ensuite de «*rendre visibles leurs acquis et leurs difficultés* ». Elle permet également de «*fonder un second projet-d' apprentissage dans le cadre duquel les élèves vont travailler, (...) les principales difficultés apparues* » (ibidem).

La troisième étape est constituée des ateliers portant sur «*différents aspects du genre considéré* ». Ces ateliers «*sont sélectionnés en fonction des difficultés apparues lors de la production initiale* » (ibidem).

Dans la production finale, les élèves sont amenés à réaliser une seconde fois l'activité communicative. Cette production permet de «*mettre en œuvre les apprentissages effectués et les rendre visibles* » (ibidem).

Il convient donc de retenir que nous avons affaire à un processus bien précis, mais assez difficile à respecter.

1.1.3.3. Les principes de la séquence didactique

a. La centration sur l'apprenant

La centration sur l'apprenant remonte surtout à l'époque de l'éducation nouvelle comme l'a montré M. Ammouden (2007). L'apprenant est désormais devenu la préoccupation principale de l'enseignement/apprentissage.

L'enseignant n'est plus le détenteur du savoir, il n'est plus au centre de la classe, mais plutôt, aujourd'hui, son rôle est d'amener l'apprenant à construire ses connaissances en lui proposant des activités qui toucheront à ses besoins et à ses intérêts. L'enseignant qui pilote une séquence doit donc « *revoir son rôle en conséquence et comprendre qu'il doit désormais intervenir "à titre d'organisateur, d'entraîneur et de médiateur entre les connaissances à acquérir et l'élève"* ». (Chartrand & Gauvin Fiset, 2007 : 03).

C'est donc à l'apprenant de chercher lui-même les informations nécessaires pour atteindre ses objectifs. Il est devenu responsable de son apprentissage, notamment depuis l'adoption de l'approche par les compétences par le Ministère de l'Éducation Nationale.

b. La prise en compte des besoins et motivations des apprenants

L'apprentissage par séquences didactiques se fait en fonction des besoins et de la motivation des apprenants. L'enseignant est là pour guider et encourager ce dernier à prendre part à son apprentissage.

Chaque séquence vise des objectifs et constitue un certain nombre de « *modules d'enseignement organisés conjointement afin d'améliorer une pratique langagière déterminée* » (J. Dolz & B. Schneuwly, 1996 :57). En effet, l'apprenant contribue à la réalisation des activités et des modules fixés

par la séquence ce qui lui permet d'apprendre à produire divers genres discursifs « *qu'il réutilise dans ses pratiques langagières quotidiennes* » (D. Benhadji, 2013 :23).

c. L'enseignement/apprentissage par genres textuels

L'enseignement dans le cadre de la séquence didactique permet à l'élève de découvrir différents genres de texte vu que les activités proposées dans chaque séquence sont « *organisées de manière systématique autour d'un genre oral ou écrit* » (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001 :06).

La variété des textes est infinie. Pour mieux les lire et les composer, il est essentiel de les différencier.

Le but de chaque séquence didactique est de « *travailler un genre de texte utilisé dans une situation de communication donnée* » (Th. Thévenaz-Christen & G. Sales Cordeiro, 2008 : 100). Ce qui veut dire que l'enseignant est sollicité à réaliser en classe des activités traitant des caractéristiques d'un genre de texte déterminé, pour amener l'apprenant à produire lui-même ce genre étudié à la fin de la séquence, et lui permettre de découvrir divers genres textuels qui sont intégrés dans des situations de communications réelles. Tout cela constitue l'objectif principal de la séquence didactique.

1.1.3.4. Synthèse

Au terme de ce bref état de la question nous pouvons retenir que l'enseignement / apprentissage par séquences didactiques obéit aux principes suivants :

- La séquence doit porter sur un genre textuel ;
- La séquence doit obéir à la logique de l'activité de l'apprenant ;

- La séquence doit prendre en considération les besoins de l'apprenant ;
- La séquence doit prendre en considération le niveau de l'apprenant ;
- La séquence doit commencer par une production initiale et se terminer par une production finale ;
- La séquence doit inciter l'apprenant à être autonome ;
- La séquence doit favoriser l'interaction en classe ;
- La séquence doit mettre l'apprenant au centre de son apprentissage.

Notre étude consiste à vérifier dans quelle mesure l'enseignement de l'arabe et du français est-il conforme à quelques-uns de ces principes.

1.2. Problématique

Nous allons, dans ce qui suit, présenter nos questions de recherche (cf. 1.2.1), annoncer nos hypothèses de départ (cf. 1.2.2) et exposer notre méthodologie de recherche (cf. 1.2.3).

1.2.1. Les questions de recherches

Comme le suggère l'intitulé de notre mémoire, « la séquence didactique dans l'enseignement de l'arabe et du français en 2^{ème} AM », notre étude consiste à vérifier dans quelle mesure l'enseignement/apprentissage du français et de l'arabe en 2^{ème} AM serait conforme aux principes de la séquence didactique.

Pour tenter d'apporter des éléments de réponse à notre question principale, nous allons nous appuyer sur l'analyse des nouveaux programmes et manuels de 2^{ème} AM remis par le Ministère de l'Éducation Nationale algérien aux enseignants et aux élèves. Il s'agit donc essentiellement de répondre aux es questions suivantes :

- Est-ce que les nouveaux programmes de l'arabe et du français de la 2 AM sont conformes aux principes de la séquence didactique ?
- Est-ce que les nouveaux manuels sont conformes aux principes de la séquence didactique ?
- Est-ce que les pratiques de classe sont conformes aux principes de la séquence didactique ?
- Quel est l'enseignement qui semble tenir compte le plus des principes de la séquence didactique : celui de l'arabe ou celui du français ?

1.2.2. Les hypothèses

Avant de nous lancer dans la recherche pour essayer d'apporter des réponses à nos questions, nous devons d'abord « construire » des hypothèses. Pour ce, nous allons nous appuyer sur des études antérieures.

Selon M. Ammouden et C. Cortier (2009), qui ont mené une étude sur l'enseignement du FLES et de l'arabe dans le contexte algérien, les programmes et les manuels scolaires utilisés par les enseignants des deux matières répondent globalement aux fondements théoriques des approches centrées sur l'apprenant. Ils ont montré dans leur étude que les rédacteurs des développements théoriques préconisent

« La centration sur l'apprenant et ses besoins, le développement de compétences que lui sont ou seront utiles, l'adoption des démarches fondées sur l'activité de l'apprenant, la favorisation de l'intégration et du transfert des apprentissages, le choix de contenus qui ont du sens pour l'apprenant, etc. » (M. Ammouden & C. Cortier, 2009 : 8).

Ils précisent également, que les progressions des programmes et manuels de langue française obéissent à une entrée par les discours et leurs

thématiques correspondent largement aux centre d'intérêt des apprenants. L'enseignement de l'arabe, par contre, serait caractérisé par le recours aux principes des méthodologies et démarches dites traditionnelles :

« Comme nous venons de le montrer, les programmes, les manuels et les pratiques des enseignants du français s'avèrent être beaucoup plus proches des principes des approches centrées sur l'apprenant, dont l'approche par les compétences, que ne le sont ceux de l'arabe » (ibid., p 14).

Ammouden et Cortier (2009 : 10) ajoutent que *« les leçons qui figurent dans les manuels de langue française privilégient les démarches centrées sur l'activité de l'apprenant (lecture globale, lecture silencieuse, travaux à réaliser par groupes, activités de conceptualisation, les activités portant sur des situations et documents authentiques...) et ne recourent que rarement aux cours théoriques et exercices structuraux ».*

Par contre, ils découvrent dans les manuels de langue arabe *« des introductions visant l'éveil d'intérêt, des passages théoriques suivis d'exercices structuraux d'applications, et rarement des activités sollicitant réellement l'activité de la découverte » (ibid.).*

A. Baali (2013 :45) qui s'est intéressé dans son étude à l'enseignement de l'arabe et du français est arrivé à une conclusion que les séquences didactiques proposées figurant dans les manuels de français et de l'arabe, à l'école primaire, ne favorise pas l'apprentissage.

D. Benhadji (2013 :46) a parlé quant à elle de la présence de l'esprit de la séquence didactique dans les programmes et les manuels de la langue française mais que ce dispositif n'est pas pratiqué convenablement en classe.

Tout cela nous conduit à supposer que l'enseignement du français serait plus ou moins conforme aux principes de la séquence didactique, tandis que celui de la langue arabe seraient moins conforme aux mêmes principes.

Nous supposons également que cela est du au fait que les enseignants ne sont pas suffisamment formés pour enseigner dans cette optique.

1.2.3. La méthodologie de la recherche

Pour aboutir à la confirmation ou à l'infirmité de nos hypothèses, nous comptons essentiellement analyser un ensemble d'outils didactiques mis par le Ministère de L'Éducation Nationale à la disposition des enseignants. Il s'agit des documents suivants :

- « Programme 2^{ème} année moyenne - arabe » (MEN, 2013a) ;
- « Programme 2^{ème} année moyenne - français » (MEN, 2010) ;
- « Programme 2^{ème} année moyenne - français » (MEN, 2013b) ;
- « Document d'accompagnement au programme, arabe » (MEN, 2013c) ;
- « Document d'Accompagnement au Programme, Français » (MEN, 2011) ;
- « Manuel de Français 2^{ème} Année Moyenne » (A. Sadouni-Madagh, H. Bouzelboudjen et Z. Leffad, 2012) ;
- « Manuel de l'arabe 2^{ème} Année Moyenne » (B. Ben Tridi et al, 2009) ;

Nous allons compléter les résultats issus de l'analyse de ces documents par ceux d'un entretien que nous avons réalisé avec un enseignant de langue arabe et ceux d'un autre entretien que nous a accordé un enseignant de langue française. Nous leur avons posé des questions sur le déroulement de la séquence didactique en classe, sur ce qu'ils pensent de la présence de cette

dernière dans les manuels scolaires et dans les documents théoriques des langues arabe et française.

Nous avons également assisté à des séances de cours des deux langues pour voir si les principes de la séquence didactique sont convenablement appliqués en classe ou ne le sont pas.

La nature de notre étude fait enfin que nous devions menée une étude descriptive et comparative.

Conclusion

Le Ministère de l'Éducation Nationale a opté pour une nouvelle réforme pour trouver des solutions qui permettront aux apprenants d'acquérir de nouvelles compétences d'ordre communicatif, social et individuel dans le but de persévérer dans leurs études et enfin de mieux se comporter dans la vie quotidienne.

L'adoption de l'approche par les compétences et l'enseignement par séquences didactiques n'ont qu'un seul but majeur, celui d'amener l'apprenant à produire à l'oral et à l'écrit des genres de texte différents pour lui permettre de communiquer correctement dans des situations réelles et d'accéder à sa culture et à d'autres langues et cultures étrangères.

Et enfin, l'apparition de la didactique comparée et/ou convergente peut permettre d'améliorer la qualité des acquis scolaires et surtout de comparer les systèmes linguistiques des langues auxquelles a affaire l'apprenant.

En nous inscrivant dans cette perspective théorique, nous allons comparer les degrés de conformité des enseignements de langue française et de langue arabe aux principes de la séquence didactique dans ce qui suit (Cf. infra. Chapitre 2).

Chapitre 2 : La séquence didactique dans l'enseignement de l'arabe et du français

Introduction

La réforme du système éducatif, lancée en 2002 en Algérie, s'est traduite par l'adoption de l'une des approches centrées sur l'apprenant, en l'occurrence, l'approche par les compétences. Ces nouvelles approches préconisent l'enseignement / apprentissage par la séquence didactique. Cette dernière, doit donc, entre autres, mettre l'apprenant au centre de ses préoccupations et doit prendre en considération ses besoins et ses motivations

Ainsi, le ministère de l'éducation nationale a entrepris une réforme éducative qui a pour objectif d'impliquer, en particulier, une rénovation du contenu des programmes et des démarches d'enseignement.

La séquence didactique est inscrite dans cette réforme. Son objectif principal est d'étudier un genre de texte et d'organiser les activités autour de ce dernier pour aboutir à une production finale.

Ce deuxième chapitre comporte 6 parties. Dans la première (cf. infra, sous-titre n°2.1), nous nous interrogeons sur l'entrée choisie dans l'enseignement de l'arabe et du français, si c'est une entrée par séquences didactiques ou par leçons. Dans la deuxième partie (cf. 2.2), nous allons voir si l'entrée par type de texte est toujours prônée ou on favorise l'entrée par genre textuel. Dans la troisième partie (cf. 2.3) nous exposerons l'un des principes fondamentaux de la séquence didactique, à savoir, l'activité de l'apprenant. La quatrième (cf. 2.4) et cinquième partie (cf. 2.5) seront consacrées aux étapes de la séquence didactique. Et nous vérifierons dans la sixième partie (cf. 2.6) si les supports utilisés sont des supports authentiques. Nous terminerons ce chapitre par une petite conclusion à travers laquelle nous ferons une synthèse comparative au sujet du degré de prise en compte des principes de la séquence didactique dans l'enseignement des matières, l'arabe et le français.

2.1. Les séquences ou leçons

Nous allons dans un premier temps vérifier si l'entrée choisie dans l'enseignement des deux langues (arabe et française) obéit à la logique de la séquence didactique ou à une autre logique comme celle de la leçon.

2.1.1. Cas du français

Nous avons examiné les documents théoriques (programme et document d'accompagnement) de la langue française (MEN, 2013b, 2010, 2011) pour voir si le contenu obéit à la logique de la séquence ou à celle de la leçon. En effet, l'esprit de la séquence didactique est présent dans ces documents, mais l'appellation est différente. Nous trouvons des notions comme « situation-problème » qui est définie ainsi :

« La situation-problème est une situation d'apprentissage signifiante et concrète. Elle a un lien avec la réalité de l'élève, l'interpellant en faisant naître chez lui un questionnement. Sa pratique, fondée sur l'activité, donne l'occasion à l'élève d'expliquer sa démarche, d'explicitier sa pensée et de justifier ses choix pour répondre aux questions posées ou au problème à résoudre. » (MEN, 2010 :12, 2013b : 14).

C'est dans cette perspective que l'élève doit résoudre des problèmes pour acquérir des compétences. On explique en effet que l'apprenant

« doit résoudre une situation problème en mobilisant un ensemble de ressources. En effet, il n'y a exercice de la compétence que si le problème à résoudre requiert la mobilisation, par l'élève, d'un ensemble de connaissances, capacités et habiletés » (MEN, 2010 : 15, 2011 : 30-31).

Retenons donc que si la notion de séquence didactique n'est pas évoquée dans ce document, on recommande une démarche qui ressemble beaucoup à celle de la séquence didactique.

Par ailleurs, la notion de « séquence didactique » est présente dans le manuel du français de 2^{ème} AM (A. Sadouni-Madagh et al, 2012). Rien qu'en lisant l'avant-propos, nous découvrons que les concepteurs avancent que

« Le manuel comprend trois projets à dérouler tout au long de l'année scolaire. Chaque projet est composé de plusieurs séquences » (ibid. : 02).

Toutes les séquences sont organisées ainsi : elles commencent par une situation d'orale avec un texte à écouter, une situation d'écrit avec un texte à analyser en séance de compréhension de l'écrit (lecture silencieuse) et que l'élève lira de façon expressive en séance de lecture-entraînement. Elles se poursuivent par des notions de vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe, ensuite, on trouve un atelier d'écriture, une lecture-plaisir. Elles se terminent par une production écrite (ibidem).

En effet, l'enseignant a tendance à suivre le manuel scolaire, donc il organise les séquences de la même façon qu'elles sont organisées dans le manuel.

2.1.2. Cas de l'arabe

Pour ce qui est de la matière « arabe », la notion de « séquence didactique » n'est évoqué qu'une seule fois dans le programme (MEN, 2013a :13). On a parlé de la liberté que les rédacteurs de ce programme donnent aux enseignants d'organiser les séquences en fonction de ce qui est nécessaire. Or qu'avant de réaliser la séquence, l'enseignant doit préparer

toutes les activités reliées à cette dernière en délimitant la compétence transversale et en prenant en considération l'objectif terminal du trimestre.

Si nous lisons l'introduction du manuel de la langue arabe (B. Ben tridi, R. AIT Abdeslam et S. El Aloui, 2009 : 5) nous trouverons qu'il est écrit que le manuel contient 24 séquences qui sont réparties en trois trimestres.

Toutefois, ce que nous observons à partir de la onzième page n'est pas totalement conforme aux principes de la séquence didactique. Les séances commencent par un texte à lire et à comprendre, elles se poursuivent par des ateliers de langue, puis l'expression orale et se terminent par une production écrite. Néanmoins le texte de la compréhension de l'écrit ne travaille pas toujours les activités de langue et la production écrite. En outre, la production initiale n'est pas prise en charge par ce manuel.

Par exemple, dans la séquence n°12 intitulée « la drogue » (ibid. : 155-164), les élèves sont amenés à décrire le portrait moral d'une personne, ce qui n'est pas travaillé au début de la séquence.

Donc, l'esprit de la séquence didactique est présent dans les documents théoriques des langues arabe et française. Toutefois, le manuel de la langue française obéit, a priori, à la logique de la séquence, mais le manuel de la langue arabe, même si ce n'est pas le principe de la leçon qui prévaut, il semble négliger quelques étapes et quelques principes de la séquence didactique.

2.2. Les genres textuels ou type

L'objectif principal d'une séquence didactique est d'étudier un genre de texte précis. Comme l'expliquent Th. Thévenaz-Christen & G. Sales Cordeiro (2008 : 100), « *le but principal d'une séquence didactique est de travailler un genre de texte utilisé dans une situation de communication donnée* ».

2.2.1. Cas du français

Selon Ammouden et Cortier (2009 :09),

« Les contenus des programmes de langue française obéissent largement à la logique de projet regroupant des séquences didactiques, selon une progression discursive : (le narratif, l'argumentatif, l'explicatif, l'injonctif, ...) ».

En effet, l'examen des documents théoriques adressés aux enseignants de cette langue confirme partiellement cette information, en dépit du fait que les programmes ont été revus depuis la réalisation de cette étude :

« En 2^{ème} AM, pour l'étude du récit de fiction qui fait vivre une action imaginaire, les genres de texte proposés aux élèves sont : la légende, le conte merveilleux, la nouvelle, la fable et le roman » (MEN, 2013b : 13, 2010 :11).

Toutefois nous lisons dans le document d'accompagnement au programme de 2^{ème} AM destiné à l'enseignement/ apprentissage du Français que :

*« Le choix de l'entrée dans les programmes du cycle moyen par les **types de textes** obéit à un souci didactique. Le cadre rigoureux qu'offre **la typologie de textes** est même de permettre à l'élève de construire des savoirs et savoir-faire indispensables à l'installation ultérieure de compétences plus complexes dans le cycle secondaire » (MEN, 2010 : 08).*

Nous pouvons y lire aussi que

*« les types de textes sont d'autant plus important dans le cycle moyen qu'ils représentent une transition incontournable vers **les formes de***

discours qui seront l'objet d'étude des programmes du cycle secondaire » (ibid.).

Cela nous permet de constater dès le départ que l'entrée par types de textes est toujours présente dans les documents théoriques de la langue française.

Le manuel de langue française de deuxième année moyenne (A. Sadouni-Madagh et al, 2012) se veut conforme aux programmes et organise donc les apprentissages selon la pédagogie du projet (didactique). Comme pour les manuels existants, il comporte trois projets. Chaque projet se déclinant en séquences.

Le Projet 1, intitulé « *nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collège* » (ibid., pp.7-58), comporte les quatre séquences suivantes :

- Séquence n°1 : « je découvre la situation initiale du conte » (ibid. pp. 08-20)
- Séquence n°2 : « je découvre la suite des événements du conte » (ibid. pp.21-34)
- Séquence n°3 : « je découvre le portrait des personnages du conte » (ibid. pp. 35-46)
- Séquence n°4 : « je découvre la fin du conte » (ibid. pp. 47-58)

Dans ce premier projet, les élèves sont amenés à découvrir un genre de texte qui est « le conte ».

Le deuxième projet qui s'intitule « dans le cadre du concours de lecture mes camarades et moi interprétons nos fables » (ibid. : 59-96), comporte trois séquences qui sont les suivantes :

- Séquence n°1 : « je découvre la vie des animaux à travers la fable » (ibid. pp. 60-72)
- Séquence n°2 : « j’insère un dialogue dans ma fable » (ibid. pp. 73-84)
- Séquence n°3 : « je rédige la morale de ma fable » (ibid. pp. 85-96)

Tout au long de ce second projet, les élèves auront à interpréter des fables.

Le troisième projet, intitulé « nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix » (ibid. pp. 97-137) contient trois séquences :

- Séquence n°1 : « animaux et légendes » (ibid. pp. 98-110)
- Séquence n°2 : « personnages de légendes » (ibid. pp. 111-120)
- Séquence n°3 : « légendes urbaines » (ibid. pp. 121-137)

Dans ce troisième projet, les élèves seront amenés à rédiger des légendes.

Au cours de l’année, les apprenants de deuxième année moyenne seront amenés à découvrir trois genres textuels (le conte, la fable et la légende), relevant du narratif.

Tout cela nous pousse à dire qu’on étudie un genre textuel dans tout un projet, non pas dans chaque séquence. Comme nous le savons chaque projet se décline en plusieurs séquences. Dans le manuel de langue française (A. Sadouni-Madagh et al, 2012) chaque séquence prend en charge une étape du genre travaillé. A la fin du projet, les élèves vont produire le genre.

2.2.2. Cas de l'arabe

Nous remarquons que les programmes de 2^{ème} AM destiné à l'enseignement / apprentissage de l'arabe recommandent également l'entrée par types de textes vu que la compétence terminale visée est annoncée comme suit :

« A la fin de l'année l'apprenant sera capable de comprendre, débattre et produire des textes appartenant aux différents types comme la narration, la description, le débat.... » (MEN, 2013a :10, Traduit par nous).

Notons par ailleurs que Ammouden et Cortier (2009 : 10) ont constaté à ce sujet que les contenus des programmes de la langue arabe *« se présentent le plus souvent sous la forme d'un mélange de deux progressions : thématique et grammaticale à l'école primaire et au moyen »*.

Nous découvrons certes que trois séquences portent sur des genres. Il s'agit des troisième, sixième et onzième séquences respectivement intitulées: « légendes » (B. Ben Tridi et al, 2009 : 35-50), « Le théâtre » (ibid., 79-90) et le « Le conte » (ibid., 143-154), Mais nous constatons que les autres séquences portent sur des thématiques rien qu'en regardant leurs intitulés.

Comme le montre les exemples des séquences suivantes :

- Séquence04 : « Les grandes catastrophes » (B. Ben Tridi et al, 2009 :65) ;
- Séquence07 : « L'arbre et la forêt » (ibid. 91) ;
- Séquence08 : « La conquête de l'espace » (ibid. 101) ;
- Séquence 12 : « La drogue » (ibid. 155) ;
- Séquence 15 : « La patrie » (ibid. 189) ;

- Séquence 18 : « La recherche scientifique » (ibid. 215)
- Séquence 19 : « La démocratie » (ibid. 227) ;
- Séquence 20 : « Les arts » (ibid., 239).

Nous pouvons conclure donc que l'entrée par genres de textes n'est toujours pas appliquée dans les programmes des langues française et arabe. Malgré que le manuel du français obéit à cette entrée, mais, le programme et le document d'accompagnement parlent toujours de types et non pas de genres de texte. Donc, il y a un mélange entre le genre et le type de texte dans les deux matières.

Retenons également, si l'on décide de penser aux principes de la didactique convergente (cf. supra 1.1.1) que dans le deuxième palier du cycle moyen les types de textes étudiés ne sont pas les mêmes dans la langue arabe que dans la langue française vue que cette dernière propose l'étude du texte narratif, alors que dans la langue arabe, les élèves sont amenés à étudier différents types textuels à savoir le texte narratif, descriptif, informatif...

2.3. L'activité de l'apprenant

Mettre l'élève au centre des apprentissages veut dire rendre chaque élève actif. L'activité de l'apprenant est l'un des principes fondamentaux de la séquence didactique.

La séquence doit donc favoriser l'activité de l'apprenant et éveiller en lui l'esprit de la découverte pour lui permettre d'accéder à son apprentissage avec ses propres efforts. M. Prat (2008 : 97) affirme à ce sujet : « *L'apprenant doit être actif sinon il s'ennuie et abandonne* ».

Afin que l'apprenant soit actif, l'enseignant a un rôle important à jouer, il « *doit constamment stimuler, diriger et soutenir l'activité personnelle de l'élève* » (C. Gauthier, 2002 : 122).

Qu'en est-il de la prise en compte de ces recommandations dans les outils didactiques de l'arabe et du français ?

2.3.1. Cas du français

Le travail par séquences didactiques s'inscrit dans une nouvelle logique de l'enseignement/apprentissage, considérant ce dernier comme une « appropriation » des savoirs par les élèves. Ces derniers ont donc un rôle (actif) très important à jouer :

« L'élève, désormais impliqué dans la construction de ses apprentissages sera incité à répondre aux questions de lecture plus qu'à écouter, à poser des questions plus qu'à recevoir de l'information, à explorer des séries de réponses possibles plus qu'à chercher l'unique bonne réponse, à construire des cheminements plus qu'à appliquer des formules.... Et ce, dans une pédagogie ouverte et interactive ». (MEN, 2003 : 24).

Selon M. Ammouden et C. Cortier (2009), les rédacteurs des développements théoriques des deux matières (arabe et français) préconisent « *l'adoption des démarches fondées sur l'activité de l'apprenant* ».

La démarche pédagogique préconisée dans les programmes de langue française de 2^{ème} AM est une démarche par la découverte qui a permis d'enclencher le processus d'apprentissage. Cette démarche motive les apprenants, leur permet de découvrir des situations et de résoudre tout seul le problème posé. (MEN, 2010 : 12, 2013b : 14).

Dans le programme du français, nous lisons que « *l'élève sera amené à acquérir des compétences disciplinaires mais aussi à développer des compétences à travers l'ensemble des disciplines* ». (MEN, 2013b : 8).

On prévoit donc qu'il sera capable de « *rechercher seul l'information utile pour résoudre le problème auquel il est confronté* », de « *s'auto-évaluer* », de « *communiquer de façon intelligible, claire, précise et appropriée* », etc. (ibid.,).

On explique également qu'on doit « *permettre à l'élève d'acquérir de nouvelles ressources et l'entraîner à intégrer ses acquis* » et que :

« *Pour cela la pratique de situations problèmes fondée sur l'activité, donne l'occasion à l'élève d'expliquer sa démarche, d'explicitier sa pensée et de justifier ses choix pour répondre aux questions posées ou au problème à résoudre* » (MEN, 2011: 20).

Il faut donc mettre l'élève dans une situation-problème pour faire naître chez lui un questionnement

Nous trouvons dans les manuels de langue française des formules comme « *j'observe et j'analyse des images* », « *à mon tour de m'exprimer* », « *je comprends le texte* », « *j'en parle avec mes camarades* », « *je m'entraîne* », etc. (A. Sadouni-Madagh et al, 2012).

Toutes ces formules nous permettent de constater que le manuel du français favorise l'activité de l'apprenant en l'incitant d'abord à découvrir lui-même l'objectif de la séance en lui proposant des activités pour l'emmener vers cet objectif pour lui donner la règle à la fin de chaque séance ou de chaque module.

2.3.2. Cas de l'arabe

Dans le programme de l'arabe (MEN, 2013a : 23), on explique que l'élève est amené à acquérir de vraies compétences en ayant le rôle principal dans la classe. L'élève doit donc suivre des procédures actives qui lui donneront une liberté de créer et de faire beaucoup d'efforts dans leur apprentissage ce qui leur permettra de participer en classe (Traduit par nous).

Nous remarquons dans la présentation du manuel de langue arabe (B. Ben Tridi et al, 2009 : 05) la notion de « découverte » est écrite entre parenthèses. Les rédacteurs de ce manuel l'ont conçu pour amener l'apprenant à l'observation, à la pratique et à résoudre les problèmes en lui proposant les exemples et les orientations nécessaires qui l'aideront à construire ses connaissances tout seul (Traduit par nous).

Or, nous avons vérifié dans le manuel, nous apercevons alors des passages visant l'éveil d'intérêt de l'élève et des rubriques comme « mémorisation ». Ce qui nous amène à dire que l'esprit de la découverte n'est pas favorisé dans le manuel de l'arabe ce qui ne motive pas les apprenants et les rend passif dans leur apprentissage.

Donc, nous déduisons que les documents théoriques et le manuel de la langue française favorisent l'activité de l'apprenant en lui proposant des textes motivants et des activités qui lui permettront de découvrir lui-même l'objectif de la séquence. Alors que nous trouvons que les documents théoriques et la présentation du manuel de la langue arabe incite vers l'activité de l'apprenant, mais ce qu'il y a dans le manuel n'est pas approprié à ces derniers.

2.4. Productions initiales et productions finales

Parmi les étapes de la séquence didactique (cf. supra 1.1.3.2) nous trouvons la production initiale et la production finale. Mais sont-elles indiquées dans les documents théoriques et dans les pratiques de classe de l'enseignement / apprentissage des langues arabe et française ?

2.4.1. Cas du français

La production initiale a, entre autres, comme nous l'avons vu plus haut (cf. 1.1.3.2), une valeur d'évaluation. La lecture de passages traitant de l'évaluation dans le programme de français (MEN, 2010 : 15) nous conduit à retenir celui-ci : « *L'évaluation permet à l'apprenant de se situer par rapport à ses apprentissages c'est-à-dire qu'elle lui permet de porter un regard critique sur :*

- *Ce qu'il a appris à faire et qu'il doit renforcer ;*
- *Ce qu'il ne sait pas encore bien faire et qu'il doit améliorer en réfléchissant sur la démarche et sur la méthodologie qu'il doit mettre en œuvre pour construire ses nouveaux savoirs ».*

Nous pouvons donc retenir que même si la notion de production initiale n'est pas évoquée dans ces programmes, l'un des objectifs de l'évaluation dont traitent les concepteurs du programme ressemble énormément à l'un des principaux objectifs de la production initiale.

Par ailleurs, l'examen de quelques autres indications permet de constater qu'on indique aux enseignants de la production. C'est ce que suggère par exemple compétence terminale proposée dans le programme de français (MEN, 2013b : 14) : « *comprendre/produire oralement un récit de fiction* »..

On y explique également qu'après avoir lu et compris d'autres textes narratifs, l'élève sera amené à :

- « *produire une histoire en s'appuyant sur les ressources d'une boîte à outils : images, liste de mots, tableaux de conjugaison, ...*
- *Résumer un récit.*
- *Rédiger un conte à partir d'un personnage et d'une visée donnée » (ibid.).*

Nous pensons donc que même si la notion de « production finale », n'est pas évoquée, on suggère de terminer les séquences par des productions.

Le manuel scolaire du français (A. Sadouni-Madagh et al, 2012) est organisé selon les étapes de la séquence didactique, en l'occurrence, la production initiale et la production finale. En effet, toutes les séquences commencent par la séance de compréhension de l'orale où l'apprenant écoutera un texte, répondre à quelques questions et produire oralement un petit texte. Prenant par exemple, la première séquence du projet 01 (ibidem : 8-20). Les élèves, dans la première séance, vont écouter un conte puis répondre aux questions de la première et de la deuxième écoute. A la fin, dans la rubrique « à mon tour de m'exprimer », l'apprenant va imaginer la suite du conte écouté en répondant à la consigne suivante :

« avec tes camarades racontez la suite des événements en répondant aux questions suivantes : l'homme mystérieux charge Aladin d'une mission difficile, laquelle ? En acceptant, Aladin court t-il véritablement un danger ? » (ibidem : 8).

Les apprenants seront donc amenés à produire un conte avant même d'étudier la structure du récit.

Après avoir fait toutes les activités de langue et tous les éléments structurant le début d'un conte, les élèves vont rédiger la situation initiale du conte en répondant dans la rubrique « je rédige » à la consigne qui suit :

« La situation initiale de ce conte a disparu ! L'as-tu remarqué ? En t'aidant de ton sac à mots, rédige-la en tenant compte de la suite qui t'es proposée » (ibidem : 17).

2.4.2. Cas de l'arabe

Le programme de la langue arabe (MEN, 2013a : 26) sensibilise les enseignants sur l'intérêt de recourir différents types d'évaluation à chaque fois qu'on en a besoin. On y explique que l'évaluation a pour but généralement de voir ce que l'élève a acquis comme informations et voir s'il est capable de les exploiter dans son apprentissage. Elle permet également à l'enseignant de diagnostiquer les problèmes rencontrés par l'élève et essayer de trouver les solutions nécessaires. (Traduit par nous).

Ce même programme propose des dossiers hebdomadaires contenant des textes cohérents de différents types qui travailleront tous la production écrite. On prend par exemple : le texte de compréhension de l'écrit, le texte littéraire et la technique de l'expression visent tous la production écrite et la réalisation du projet. (Ibid. :20).

Toutefois, dans le manuel de l'arabe (B. Ben Tridi, 2009), les séquences commencent directement par des textes à lire et à comprendre. En haut de chaque texte, nous trouvons des petites introductions visant l'éveil d'intérêt de l'élève. Nous pouvons citer, à titre d'illustration, l'exemple de la cinquième séquence (ibidem : 65-78), le titre du texte est « le séisme » (ibid. : 66). Avant de lire le texte, les rédacteurs de ce manuel donnent une petite introduction en interpellant l'apprenant sur le tremblement de terre qu'a vu la

ville de Boumerdès. A la fin de cette séquence, l'élève est amené à produire un article de presse dans la séance de « l'expression écrite » (ibid. : 76).

En outre, nous remarquons que dans quelques séquences ce qui est proposé à l'apprenant comme texte au début de la séquence ne correspond pas à ce qui leur est demandé de faire dans la production écrite. Dans la première séquence (ibid. : 11-24), par exemple, c'est le texte narratif qui leur est proposé dans la séance de « lecture et compréhension », en revanche, il leur est demandé d'écrire une lettre dans la séance de « l'expression écrite » (ibid. : 20).

Cela nous conduit à dire que la production initiale n'est pas prise en considération par le manuel scolaire de la langue arabe. Et que la production finale est présente, mais elle ne travaille pas toujours les activités étudiées durant la séquence, ce qui n'est pas conforme à la logique de la séquence didactique.

L'enseignement de la langue arabe se fait, selon une enseignante, en respectant les règles dictées par le ministère de l'éducation nationale et selon les principes de l'approche par les compétences. C'est un enseignement décroisé où toutes les séances, toutes les activités sont reliées pour aboutir à une production finale.

Même si les séances ne sont pas organisées dans le manuel, l'enseignant essaye de trouver ce qui correspond à la séquence étudiée, ce qui est relié à cette dernière dans les autres séquences pour travailler la séquence conformément à ses principes et à ce qui est demandé dans les programmes.

La production initiale et la production finale sont indiquées dans les documents théoriques et travaillées dans le manuel scolaire de la langue française. Alors qu'elles sont évoquées dans les documents théoriques de

l'arabe mais la production initiale est négligée dans le manuel scolaire et la production finale est présente, mais elle ne travaille pas toujours la séquence étudiée.

2.5. Le contenu des « modules »

Les modules représentent un ensemble d'activités qui permet à l'élève de découvrir les différentes caractéristiques du genre qui sera étudié et de développer les compétences qui y correspondent tout au long de la séquence. Ces activités prennent en charge les difficultés observées lors de la production initiale (cf. supra 1.1.3.2). Nous allons dans ce qui suit vérifier si le contenu des modules semble jouer ce rôle dans les matière qui concernent notre étude..

2.5.1. Cas du français

Comme nous l'avons déjà vu, les genres étudiés en 2^o AM sont « le conte », « la fable » et « la légende ». Durant les trois projets proposés dans le manuel de la langue française (Sadouni-Madagh et al, 2012), les ateliers de langues devront proposer des activités traitant du genre étudié.

Les activités retenues dans le programme de 2^oAM « *ciblent le développement d'aptitudes cognitives comme : observer, repérer, reconnaître, associer, classer, deviner, anticiper, formuler des hypothèses, reformuler des contenus et... jouer un rôle (jeu de rôle). Les documents sonores et/ou iconographiques serviront de supports pour : résumer, mimer, redire, reformuler, jouer. Les activités peuvent être entrecroisées pour faire ressortir les différentes formes d'énoncés narratifs* » (MEN, 2011 : 22).

Différentes activités s'exerceront donc sur les différents objets d'apprentissage, à l'oral comme à l'écrit contenant, comme le montrent les exemples de contenus ci-après, indiqués dans le programme (MEN, 2013b : 15-16).

En effet, pour les contenus relatifs au niveau textuel, on propose, par exemple, de travailler :

- « la structure du récit » (Situation initiale, élément modificateur, etc) ;
- « L'énonciation » : comme les connecteurs logiques, la chronologie, la modalisation ;
- « Les personnages » : en indiquant les contenus suivants :
 - *le personnage principal/ les personnages secondaires*
 - *les actants*
 - *la notion de héros*
 - *les adjuvants/ opposants*
 - « les temps du récit » en précisant qu'il s'agit surtout de se focaliser sur les articulateurs chronologiques.
- « distinction récit/ dialogue » :
 - *la place du narrateur*
 - *discours direct/ discours rapporté*
 - la description des Personnages, des lieux et des objets ;
- « la progression thématique ».

Il est clair que l'ensemble de ces contenu, ont un rapport direct avec l'objet textuel dans la maîtrise est visée par la séquence.

Pour ce qui est des contenus concernant le « niveau phrastique », on distingue plusieurs sous-rubriques (grammaire, vocabulaire, conjugaison, etc). (MEN, 2013b : 15-16). Pour ce qui est de la grammaire, on suggère par exemple les contenus suivants :

- les temps verbaux (présent de narration, passé simple/ passé antérieur, imparfait/plus-que-parfait, etc.) ;
- les qualifiants : adjectif qualificatif, subordonnée relative, complément du nom

- verbes introducteurs : dire, répondre, déclarer, ...
- indicateurs de lieu et de temps : compléments circonstanciel de lieu, compléments circonstanciel de temps,
- subordonnée de temps (MEN, 2013b : 15-16).
- S'agissant du vocabulaire, on indique par exemple de travailler
- le « vocabulaire du merveilleux » et « verbes d'action et de mouvement » (MEN, 2013b : 15-16)..

Nous pouvons donc retenir que ces contenus ont, eux aussi, un lien direct avec le genre textuel pris en charge par la séquence.

Nous avons analysé le manuel de langue française pour voir si les modules traitent du genre et les activités le travaillent. Nous estimons que tout au long de l'année les apprenants découvriront la structure du récit.

Durant tout le premier projet, les élèves vont découvrir les éléments structurant un conte. Dans la première séquence (ibid. : 8-20) par exemple, les élèves vont découvrir ce qui suit :

- Compréhension de l'écrit : « la boule de cristal (ibid. : 9)
- Vocabulaire : « les formules d'ouverture du conte » (ibid. :12)
- Grammaire : « les compléments circonstanciels » (ibid. : 14)
- Conjugaison : « l'imparfait de l'indicatif : morphologie et valeurs » (ibid. : 15)
- Orthographe : « l'imparfait des verbes en « cer », « ger », « yer », « ier » (ibid. : 16)
- Atelier d'écriture : « je rédige la situation initiale de mon conte » (ibid. : 17)

En effet, toutes ces activités proposées tout au long de cette séquence préparent l'apprenant à produire la situation initiale d'un conte et travaillent toutes cet objectif.

2.5.2. Cas de l'arabe

Pour réaliser les objectifs du programme de l'arabe (MEN, 2013a : 14) et amener l'apprenant à acquérir les compétences langagières visées en 2^{ème} AM, on demande un travail organisé et continu passant par plusieurs activités : lecture, expression écrite, expression orale, les activités de langue, travaux pratiques et la réalisation des projets. (Traduit par nous).

En effet, c'est dans le texte de la compréhension de l'écrit qu'on relève les exemples des activités de langue. C'est pour cela qu'il doit contenir le maximum d'expressions et de propositions et d'outils qui permettront de construire les exemples et de trouver la règle. (ibidem).

L'analyse du manuel de l'arabe (Ben Tridi et al, 2009) indique que les textes de la compréhension de l'écrit ne contiennent pas toujours les exemples suffisants pour permettre à l'élève de comprendre le cours, comme dans les exemples suivants : le texte « page 12 », le texte « page 26 », le texte « page 52 », le texte « page 178 » : nous trouvons un seul exemple qui travaille la séance de « grammaire ».

C'est pour cela que l'enseignant est obligé de construire d'autres exemples en dehors du texte pour amener l'apprenant à mieux comprendre le cours.

Comme nous pouvons le remarquer, le contenu des modules du français travaillent l'objectif final de la séquence. Le contenu des modules de la langue arabe ne correspondent pas toujours à ce qui est demandé dans les programmes.

2.6. Les supports utilisés

Le choix des supports est important pour réaliser une séquence didactique. On doit constamment proposer des textes authentiques pour mettre l'apprenant en contact direct avec la langue.

2.6.1. Cas du français

Le programme de langue française (MEN, 2013b) recommande l'utilisation de textes authentiques pour l'étude du texte de fiction.

On explique par exemple que « *Les supports privilégiés pour l'étude du texte de fiction sont :*

- *Des contes du patrimoine national*
- *Des contes du patrimoine magrébin*
- *Des contes de la littérature universelle*
- *Des extraits de romans de littérature jeunesse*
- *Des fables*
- *Des nouvelles*
- *Des légendes » (ibid. : 18).*

On recommande également et clairement le recours à des documents authentiques :

« *Les supports devront être des documents authentiques : textes oraux ou écrits, films, affiches, tableaux, B D. Ils doivent être en relation avec les thèmes retenus et adaptés au niveau des élèves (longueur des textes de 100 à 150 mots) » (ibid. : 18).*

Pour ce qui est des thèmes, nous remarquons aussi que ces mêmes programmes privilégient des thèmes que nous jugeons intéressants. On recommande en effet de penser aux

« grands thèmes qui motivent les adolescents et qui les inscrivent dans une ouverture sur le monde qui les entoure et où ils deviendront de plus en plus acteurs : ainsi l'élève du cycle moyen s'intéressera progressivement aux grandes causes de son environnement immédiat, de son pays et du monde. Ses centres d'intérêt, ses rapports à la cité sont marqués par une quête de l'authenticité » (MEN, 2010 : 15, 2013b : 17).

On ajoute que c'est pour cela que

« La sélection des textes, supports des activités de lecture notamment, se fera avec soin, sur la base des valeurs dont ils sont porteurs, du degré de difficulté des tournures grammaticales et de la richesse du lexique. Les activités elles-mêmes et les projets à réaliser doivent représenter un véritable tremplin à la mise en place des compétences à développer » (ibidem).

Si nous vérifions le manuel scolaire du français (Sadouni-Madagh et al, 2012), nous allons trouver que les supports utilisés peuvent souvent être qualifiés des documents semi-authentiques relevant du conte, de la fable et de la légende. C'est le cas dans les deux premiers projets :

- Projet 1 : nous y trouvons des contes de différentes cultures, à savoir, des contes de Grimm, des contes égyptiens, des contes africains, des contes hawaïen, des contes algériens, des contes berbères, des contes russes, des contes chinois, des contes de Taous Amrouche et des contes de Paul Verlaine (A. Sadouni-Madagh et al, 2012 : 09-57).

- Projet 2 : il y en a des fables et des extraits de fables de plusieurs auteurs : J. Muzi et G. Franquin, J. De La Fontaine, Esope, Ibn El Mouqafaa (ibid. : 60-95).

2.6.2. Cas de l'arabe

Le programme de la langue arabe (MEN, 2013a :24-25) recommande que les textes soient authentiques, et qu'ils doivent travailler les objectifs du programme. On y explique également que le manuel scolaire doit proposer des textes traitant de sujets récents qui vont avec l'époque contemporaine, préparant l'apprenant vers l'avenir pour faire face à ce qu'il pourra rencontrer dans la vie. Ces textes doivent toucher tous les domaines, à savoir, communicatif, culturel, littéraire et proposer à l'apprenant des textes longs pour qu'il les lise en dehors de la classe et se préparer à en parler en classe dans la séance de l'expression orale. (Traduit par nous).

L'examen du manuel de langue arabe (Ben Tridi et al. 2009) montre que les textes sont des textes intéressants, seulement, ils enferment l'apprenant dans la culture algérienne et ne lui permettent pas de s'ouvrir sur le monde et sur les autres cultures étrangères, vu qu'on lui propose des textes traitant généralement de ce qui s'est passé en Algérie, de héros algériens,...

Concernant l'authenticité des textes, nous observons des textes authentiques comme :

- « la lune » (ibid. : 60)
- « Zighoud Yousef » (ibid. : 112)
- « la grande bataille d'Alger » (ibid. : 190)

Comme nous trouvons des textes semi-authentiques et parfois des textes qui n'ont pas de référence comme :

- « le séisme » (ibid. : 66)
- « l'arbre » (ibid. :92)
- « l'ancienne Egypte » (ibid. : 208)

Nous pouvons donc conclure que les supports utilisés dans les deux matières ne sont pas toujours des documents authentiques. Les textes proposés dans le manuel du français touchent différentes cultures, alors que le manuel d'arabe propose des textes traitant de la culture algérienne.

Conclusion

Nous avons dans ce chapitre essayé de mesurer le degré de conformité de l'enseignement de l'arabe et du français en 2^{ème} AM aux principes de la séquence didactique. Que pouvons-nous retenir au terme de cette analyse ?

Pour ce qui est de l'enseignement du français, il semble que nous pouvons conclure que nous avons affaire à un enseignement qui s'avère être nous avons affaire à un enseignement qui s'avère être plus ou moins conforme aux principes de la séquence didactique :

- a.** Il répond globalement à la logique de la séquence didactique ;
- b.** Il est vrai que le manuel du français traite du genre textuel, mais les auteurs des documents théoriques utilisent toujours la notion de « types de texte » ;
- c.** Le principe de l'activité de l'apprenant est favorisé dans les programmes et les manuels scolaires ;
- d.** La production initiale et la production finale sont recommandées dans le programme et dans le document d'accompagnement de la langue française, et travaillées dans le manuel scolaire ;
- e.** Le contenu des modules travaille l'objectif final de la séquence, à savoir, la production écrite ;

- f.** Et les supports utilisés sont en général des textes semi-authentiques qui motivent les apprenants et répondent à leur besoins.

Qu'en est-il de la matière « Arabe » ? Nous pouvons conclure :

- a.** Il est vrai que l'esprit de la séquence didactique est présent dans les documents théoriques de la langue arabe, mais le manuel ne travaille pas toutes les étapes ;
- b.** L'entrée par type de texte est recommandée dans les documents théoriques et nous ne trouvons que trois séquences qui travaillent des genres textuels ;
- c.** Les documents théoriques incitent vers l'activité, mais le manuel scolaire n'est pas totalement conforme à cela ;
- d.** La production initiale n'est pas prise en charge dans le manuel et la production finale est présente, mais ne travaille pas toujours la séquence ;
- e.** Les contenus des modules ne correspondent pas toujours à ce qui est demandé dans les programmes.
- f.** Les supports utilisés sont intéressants, mais enferment les apprenants dans leur culture.

En définitive, nous pouvons conclure que l'enseignement/apprentissage de la langue française semble être davantage conforme aux principes de la séquence didactique que celui de la langue arabe.

Conclusion générale

Le Ministère de l'Éducation Nationale a amorcé une réforme dans le domaine de l'éducation. Les acteurs de cette réforme ont décidé de porter quelques changements au niveau des programmes et des manuels de l'ensemble des matières pour un enseignement plus opérationnel, orienté vers le développement des compétences à même d'être directement utilisables dans les pratiques sociales de l'apprenant une fois qu'elles sont acquises. Cela s'est traduit par l'adoption de nouveaux outils de l'enseignement/apprentissage, en l'occurrence, la séquence.

La place et l'importance accordées à ce dispositif d'enseignement nous a incité à le mettre au cœur de notre étude.

Dans notre travail de recherche, nous nous sommes intéressé à cette notion, à ses principes et à la conformité de ces derniers dans l'enseignement/apprentissage des langues arabe et française. Cela nous a permis d'inscrire notre étude dans le cadre de la didactique comparée.

Nous avons donc supposé que même si les principes de la séquence didactique ne seraient pas totalement absents dans ces deux matières, mais qu'ils ne seraient pas totalement respectés, du moins pour ce qui concerne l'enseignement de la langue arabe.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons analysé les documents théoriques et les manuels des deux matières (arabe et française) pour mesurer le degré de conformité de ces derniers aux principes suivants : les séquences ou leçons (cf. supra, 2.1.), les genres textuels ou types (cf. supra, 2.2.), l'activité de l'apprenant (cf. supra, 2.3.), productions initiales et productions finales (cf. supra, 2.4.), les contenus des modules (cf. supra, 2.5.) et les supports utilisés (cf. supra, 2.6.).

Cette analyse nous a permis de constater que :

- L'enseignement du français répond davantage à la logique de la séquence que ne l'est celui de la langue arabe ;
- Dans les deux matières, nous trouvons un mélange entre le genre textuel et le type de texte ;
- Le principe de l'activité de l'apprenant est favorisé dans l'enseignement de la langue française, mais un peu moins dans celui de l'arabe ;
- Les étapes de la séquence didactique sont respectés dans les programmes et manuels du français, alors que quelques-unes sont négligées dans ceux de la langue arabe ;
- Les supports utilisés dans la matière du français sont plus motivants que ceux de l'arabe.

Cela nous permet donc de confirmer notre hypothèse de départ : l'enseignement/apprentissage de la langue française est plus conforme aux principes de la séquence didactique que celui de la langue arabe.

Pour conclure, nous pouvons dire que ce travail nous a permis de découvrir les nouvelles méthodes d'enseignement/apprentissage et de mener un travail sur un sujet aussi intéressant dans le contexte éducatif pour les deux matières (arabe et française) et dire que tant ces deux dernières sont présentes dans nos écoles, nous devons tenir compte de leur importance et de l'importance de les rendre complémentaires.

Références bibliographiques

- AMMOUDEN M. (2007) « Propositions didactiques pour l'application d'une pédagogie active dans l'UE : Pratiques de la Langue Étrangère en 1ère année de licence de Français », Mémoire de magistère en didactique (non publié), Université de Béjaia, EDAF (encadré par C. Cortier)
- AMMOUDEN, M. & CORTIER, C. (2009) « l'enseignement du FLES et de l'arabe dans le contexte algérien : réflexion pour une didactique comparée à l'épreuve de la complexité et de l'interculturalité », In. F. Leutenegger et al. Acte du 1^{er} Colloque International de didactique comparée, Genève, 15-16 janvier 2009, (CDROM). Université de Genève & ARCD.
- ARMAND A., DESCOTES M., JORDY J., LANGLADE G. (1992) *La séquence didactique en français : Classes de lycée – CAPES – Agrégation*, Ed. Bertrand Lacoste, Col. Didactiques
- BAALI. A. (2013) « Les principes de l'approche par les compétences dans l'enseignement de l'arabe et du français en 5^{ème} année primaire : étude comparative », Mémoire de Master, Université de Béjaia.
- BEN TRIDI, B., AIT ABDESLAM, R. & EL ALOUI, S. (2009-2010) « Manuel de l'Arabe 2^{ème} Année Moyenne », Alger : ONPS.
- BENHADJI D. (2013) « La séquence didactique : entre les principes théoriques et la pratique en classe de 3.A.S », Mémoire de Master, Université de Béjaia.
- CHARTRAND S-G. & GAUVIN Fiset L.-M. (éd.), (2007) *Séquences didactiques pour l'enseignement du français au secondaire québécois*, Québec : Didactica.
- DE PIETRO J-F (2002) «Et si, à l'école, on apprenait aussi ? Considérations

didactiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés », *Acquisition et interaction en langue étrangère* n°16, <http://aile.revues.org/1382>

DE VECCHI, G (1992), *Aider les élèves à apprendre*, Paris : Hachette éducation, Pédagogies pour demain

DOLZ J & SCHNEUWLY B (1996) « Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande », in. K. Canvat (coord.), Types et genres textuels, *Enjeux : Revue de didactique du français*, N° 37 – 38, Namur : CEDOCEF, pp. 49-75

DOLZ J, NOVERRAZ M & SCHNEUWLY B (dir), (2002) *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, Volume 4, Bruxelles : De Boeck/COROME.

GAUTHIER, C., SAINT-JACQUES, D. (2002), *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Canada : Les Presse de l'Université de Laval.

M.E.N. (2005) « Référentiel Général des Programmes » Alger : ONPS.

MEN, (2003) « Document d'Accompagnement des programmes de la 2^{ème} année moyenne ».

MEN, (2010) « programme de Français - 2^{ème} année moyenne- », Alger : ONPS.

MEN, (2011) « document d'accompagnement au programme- Français », Alger : ONPS.

MEN, (2013b) « Programme 2^{ème} année moyenne - Français », Alger : ONPS.

MEN, (2013a) « Programme 2^{ème} année moyenne - Arabe », Alger : ONPS.

MEN, (2013c) « Document d'accompagnement au programme - Arabe »,

Alger : ONPS.

MILED M (2009) Éléments pour un cadre conceptuel d'une didactique convergente/intégrée du français et de la langue première OIF, Paris, 11 Mars 2009

PRAT, M. (2008), E-learning : Réussir un projet : pédagogie, méthodes et outils de conception, déploiement, évaluation. Paris : Edition ENI.

SADOUNI-MADAGH, A., BOUZELBOUDJEN, H. & LEFFAD, Z. (2012-2013) « Manuel de Français 2^{ème} Année Moyenne », Alger : ONPS.

SCHUBAUER-LEONI M.L. & V.-CH MILLAR (2002), « Une tâche de français sur un thème de géographie : actions didactiques de l'enseignante dans le vif de l'activité en classe et dans son discours a priori. In. A. Mercier, M.-L Schubauer-Leoni & G. Sensevy (dir ;), revue française de Pédagogie, n°141, pp. 123-134.

THÉVENAZ-CHRISTEN Thérèse & CORDEIRO Glais S (2008) « Formation initiale : capacités professionnelles d'enseignement de l'écrit avec la dictée à l'adulte », in. J. Dolz & S. Plane, Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture : recherches sur les pratiques, Diptyque, n°13, pp. 95-130.

TOUALBI-THAALIBI N. & TAWIL S. (dir.), (2005), La Refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation, Alger : UNESCO-ONPS

Annexes

Annexe 01 :

**Les fiches pédagogiques de la séquence 1 du projet 1
du français**

Activités de l'oral

Projet 1 Séquence 1 2^eAM

Compétence globale	l'élève est capable de comprendre/ produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant du narratif.
Compétence terminale	L élève doit être capable de comprendre et de produire, oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, un récit de fiction.
Niveau de compétence 1	L'élève est capable de retrouver la situation initiale dans un récit de fiction.
Objectifs d'apprentissage	Expression orale : prendre la parole pour commenter les illustrations du manuel. Compréhension de l'oral : identifier le cadre spatio-temporel du récit, les différents personnages et leur statut.
Support	- Illustrations du manuel p 8 - texte écouté : Aladin et la lampe merveilleuse (1 ^{ère} partie)

Déroulement

I. Expression orale.

- ❖ Que représentent ces illustrations ?
Des couvertures de livres
- ❖ Comment appelle-t-on ce genre d'histoires ?
Des contes
- ❖ Quel lien commun y a-t-il entre la première et la quatrième illustration ?
Des contes algériens
- ❖ Connaissez-vous d'autres contes ? Citez-les.

II. Compréhension de l'oral.

A. Les élèves écoutent le conte (1^{ère} écoute)

Titre : Aladin et la lampe merveilleuse

Il était une fois, dans le lointain pays d'Orient, une veuve qui avait un fils du nom d'**Aladin**. Ils étaient très pauvres, et pendant que sa mère se fatiguait au travail, **Aladin** passait son temps à vagabonder avec les enfants de son âge.

Un après-midi, alors qu'il jouait avec ses amis sur la place du village, un mystérieux étranger s'approcha de lui. L'homme était richement vêtu ; il portait un turban orné d'émeraudes et de saphirs, et sa petite barbe noire faisait ressortir l'étrange éclat de ses yeux qui étaient plus sombres que le charbon.

- N'es-tu pas **Aladin**, fils de Mustapha le tailleur ? dit l'homme.
- Oui, monsieur, c'est bien moi, répondit **Aladin**.
- Mon garçon aimerais-tu gagner beaucoup d'argent... cent roupies ?
- Oh ! oui, monsieur ! je ferais n'importe quoi pour ramener autant d'argent à ma mère !
- Alors écoute **Aladin**, il te suffira de passer par une trappe trop petite pour moi et me

rapporter une vieille lampe.

Aladin suivit donc l'homme à la barbe noire jusqu'en un endroit très éloigné du village. Ils soulevèrent une lourde pierre et le garçon svelte et agile, se faufila par l'étroite ouverture. Quelques marches s'enfonçaient dans le sol. L'homme retira l'anneau qu'il portait au doigt et le tendit à **Aladin** :

- Mets cet anneau, il te protégera du danger.

B. Les élèves analysent le début du conte

1. Par quelle expression commence ce conte ?

Il était une fois

2. Où se passe l'histoire ?

Dans le lointain pays d'Orient

3. Quand se déroule l'histoire ? Comment le sait-on ?

Dans le passé Il était une fois



4. Quel est le nom du personnage qui revient souvent ? combien de fois entend-on le nom d'Aladin ?

Aladin 7 fois



5. Aladin est le personnage principal du conte, quels sont les autres personnages en présence ?

Sa maman, un mystérieux étranger

6. Où se trouvait Aladin quand le mystérieux étranger vint lui parler ?

Sur la place du village

7. Comment est présenté cet étranger ?

Mystérieux, richement vêtu, yeux sombres, petite barbe noire, portait un turban orné d'émeraudes et de saphirs

C. Les élèves écoutent le conte (2^e écoute)

8. Qui travaillait dur pour nourrir Aladin ?

C'est la maman d'Aladin

9. Pourquoi c'est la mère qui travaille ?

Parce qu'elle est veuve

10. Dans cette partie, deux questions sont posées à Aladin, lesquelles ?

- *N'es-tu pas Aladin, fils de Mustapha le tailleur ?*

- *aimerais-tu gagner beaucoup d'argent... cent roupies ?*

11. Quelle est la réponse à la première question ?

- *Oui, monsieur, c'est bien moi*

12. Le mystérieux étranger fait une proposition à Aladin, laquelle ?

Mon garçon aimerais-tu gagner beaucoup d'argent... cent roupies ?

13. La trappe qui mène à la caverne est trop étroite, pourtant Aladin réussit à y passer. Pourquoi ?

Oui, parce que le garçon est svelte et agile

14. Quel est l'objet remis à Aladin et quel pouvoir magique a-t-il ?

Un anneau. Il protégera Aladin du danger.

D. Les élèves s'expriment à leur tour.

a) Les élèves racontent l'histoire à leur manière.

b) Les élèves imaginent une suite à ce conte.

L'homme mystérieux charge Aladin d'une mission difficile, laquelle En acceptant, Aladin court-il vraiment un danger ?

Compréhension de l'écrit Projet 1 Séquence 1 2^eAM

Compétence globale	l'élève est capable de comprendre/ produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant du narratif.
Compétence terminale	L élève doit être capable de comprendre et de produire, oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, un récit de fiction.
Niveau de compétence 1	L'élève est capable de retrouver la situation initiale dans un récit de fiction.
Objectifs d'apprentissage	-Identifier le cadre spatio-temporel du conte, les différents personnages et leur statut. -Retrouver la situation initiale du conte
Support	- texte : La boule de cristal p 9

Déroulement

I. Compréhension globale

- ❖ Quel est le titre de ce texte ?
- ❖ Qui est l'auteur de ce texte ?
- ❖ Que veut dire l'expression « d'après » ?
- ❖ Combien de paragraphes comporte ce texte ?
- ❖ Quels sont les signes de ponctuation que vous remarquez ?
- ❖ Quelle est leur signification ?
- ❖ D'après vous, de quoi va nous parler ce texte ?

II. Lecture silencieuse du texte

III. Compréhension détaillée.

1. Relève un indice qui montre que ce texte est un conte.

D'après le conte de Grimm.

2. Par quelle expression commence ce conte ?
Il était une fois
3. Où et quand se passe l'histoire ?
Dans un château / dans le passé
4. Quels sont les personnages de ce conte ?
Une magicienne / ses trois enfants / 2 géants / une princesse.
5. Quel est le personnage principal ?
C'est le troisième fils.
6. De quoi la magicienne a-t-elle peur ? Que fait-elle alors pour les en empêcher ?
Elle a peur que ses fils lui enlèvent son pouvoir. Elle leur jette alors un mauvais sort.
7. En quoi les avait-elle transformés ?
Le premier en aigle / le deuxième en baleine.
8. Relève une phrase qui montre que son troisième enfant a échappé à ce danger.
« Craignant d'être changé lui aussi en bête féroce, le troisième fils prit secrètement la fuite. »
9. Une princesse est retenue dans un lieu mystérieux, lequel ?
Un château situé sur une haute montagne.
10. Pour aller la délivrer, le héros rencontre sur son chemin deux géants qui se querellaient à propos d'un chapeau. Quel pouvoir magique avait-il ?
Celui qui le met peut faire le souhait d'être transporté où il veut.
11. Le héros était surpris à la vue de la princesse, pourquoi ?
Elle n'est pas belle : elle avait le visage ridé, les yeux troubles et des cheveux rouges.
12. Quelle question lui a-t-il posé ?
« Etes-vous la princesse dont tout le monde vante la beauté ? »
13. Dans la phrase « Elle **lui** tendit un miroir et **lui** expliqua que **lui** seul la montrait telle qu'elle était en réalité. » Que remplacent les trois pronoms personnels « lui » ?
Les deux premiers remplacent « le garçon » / le troisième remplace « le miroir »
14. Relève du texte une phrase qui montre que le héros voit une toute autre personne dans le miroir.
« Le jeune homme contempla l'image de la plus belle fille du monde avec de longs cheveux soyeux, la peau dorée et des yeux noirs. »
15. La princesse se trouve devant une grande difficulté. Quelle dure épreuve doit encore affronter le héros pour lui venir en aide ?
Il devait d'abord tuer le monstre...

16. Comment s'appelle l'objet tant recherché ?

La boule de cristal.

17. Quelles informations nous donne le premier paragraphe ?

Les personnages / le lieu et le temps / la formule d'ouverture / les verbes à l'imparfait.

18. Que représente le premier paragraphe par rapport au texte ?

La situation initiale.

19. Est-ce que cette histoire est vraie ? comment est-elle alors ?

Non. C'est une histoire imaginaire.

IV. Synthèse

Les élèves rédigent un résumé du conte

V. Evaluation

Les élèves lisent leurs résumés

VI. Je retiens

Je retiens.

Le conte est une histoire qui raconte des événements imaginaires, hors du temps ou dans des temps lointains. Les personnages sont fictifs. C'est un récit qui s'organise en plusieurs étapes.

- Le début du conte est appelé situation initiale.
- La situation initiale présente différents éléments du conte : le personnage principal (le héros), les autres personnages, les lieux, le temps.
- Elle commence souvent par une formule d'ouverture : il était une fois, autrefois, jadis, il y avait une fois...
- Le temps utilisé est l'imparfait.

Lecture-entraînement Projet 1 Séquence 1 2^eAM

Compétence globale	l'élève est capable de comprendre/ produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant du narratif.
Compétence terminale	L élève doit être capable de comprendre et de produire, oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, un récit de fiction.
Niveau de compétence 1	L'élève est capable de retrouver la situation initiale dans un récit de fiction.
Objectifs d'apprentissage	Lire de façon courante et expressive
Support	- texte : La boule de cristal p 9

Déroulement

I. Rappel de la séance de compréhension de l'écrit.

- Quel conte avons-nous étudié en compréhension de l'écrit ?
- Qui est le personnage principal ?

- Demander à 2 élèves de faire le résumé du conte.

II. Lecture magistrale

III. Lecture individuelle

- ❖ Lequel des trois frères est transformé en aigle ?
- ❖ Qui est transformé en baleine ?
- ❖ Qui craignait d'être transformé en bête féroce ?
- ❖ « Et à peine ces mots sortis de ses lèvres qu'il se retrouva sur une haute montagne, devant la porte du château ». De quels mots s'agit-il ?
- ❖ Pourquoi le héros doit-il récupérer la boule de cristal ?

IV. J'en parle avec mes camarades

Le héros doit venir en aide à la princesse pour qu'elle puisse retrouver sa beauté et sa liberté. Il doit donc affronter plusieurs obstacles pour retrouver la boule de cristal, seul objet capable de sauver la princesse.

En lisant ton texte, tu as constaté que le héros a couru des risques et s'est mis en danger dans l'unique but d'aider la princesse.

Venir en aide à une personne en difficulté est essentiel dans la vie. Avec tes camarades, développez l'idée de l'amitié, de l'entraide et de la solidarité en faisant part de votre point de vue par rapport à ces sentiments nobles.

Vocabulaire Projet 1 Séquence 1 2^eAM

Compétence globale	L'élève est capable de comprendre/ produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant du narratif.
Compétence terminale	L'élève doit être capable de comprendre et de produire, oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, un récit de fiction.
Niveau de compétence 1	L'élève est capable de retrouver la situation initiale dans un récit de fiction.
Objectifs d'apprentissage	- Identifier et maîtriser le réemploi des formules d'ouverture d'un conte
Support	Manuel de l'élève p 12

Déroulement

1. J'observe les textes

Il était une fois une magicienne qui avait trois fils qui s'aimaient tendrement et s'entendaient fort bien. Mais elle n'avait pas confiance en eux et croyait qu'ils voulaient lui ravir son pouvoir.

La boule de cristal, Grimm.

Il y avait une fois un roi qui avait trois fils. Deux d'entre eux étaient intelligents et sages ; mais le troisième ne parlait pas beaucoup, il était sot. On l'appelait toujours le bête.

Les trois plumes, Grimm

Autrefois, il y avait un prince qui voulait épouser une princesse véritable. Il fit donc le tour du monde pour en trouver une, et, à la vérité, les princesses ne manquaient pas, mais on ne pouvait jamais être sûr que c'étaient de vraies princesses.

La princesse et le château des morts, conte égyptien

2. Je comprends les textes

Texte 1	Texte 2	Texte 3
Pourquoi la magicienne n'avait pas confiance en ses fils ?	- Combien de fils avait le roi ? - Comment étaient-ils ? - Pourquoi le 3 ^e s'appelait toujours le bête	- Que voulait le prince ? - Quel est le problème que rencontre le prince ?

3. Je découvre

- ❖ Comment appelle-t-on les trois textes ?
- ❖ Qu'indiquent les mots et expressions soulignés ?
- ❖ Comment les appelle-t-on ?
- ❖ Quelles informations nous donnent-ils ?
- ❖ Quel est alors le temps utilisé ?

Je retiens.

Le conte commence généralement par une formule d'ouverture comme :

- Il était une fois. / il y avait une fois / en des temps très anciens / En des temps très lointains / Autrefois / jadis / il y a fort longtemps...

4. Je m'exerce.

Activité 1.

Complète ces débuts de conte par la formule d'ouverture qui convient : **il y a bien longtemps / c'était il y a longtemps / jadis / il était une fois / autrefois.**

- **il était une fois** un homme qui avait de belles maisons à la ville et à la campagne, de la vaisselle d'or et d'argent, des meubles en broderie, des carrosses dorés.

- **il y a bien longtemps**, dans un royaume oublié de tous, vivait un roi juste et bon.
- **c'était il y a longtemps**, lorsque le ciel était bas, si bas qu'il n'y avait pas de nuages...
- **Autrefois**, il y avait un homme qui avait sept fils et pas de filles. Il aurait pourtant voulu en avoir une.
- **Jadis**, il y avait un roi qui aimait tant les habits qu'il dépensait tout son argent à sa toilette.

Activité 2

Complète ces débuts de conte par la formule d'ouverture qui convient : **il y a bien longtemps / il y avait une fois / jadis / il était une fois / autrefois.**

Il était une fois une veuve qui avait deux filles.

Il y a bien longtemps, le chien vivait seul sans aucune compagnie.

Il y avait une fois, dans un lointain royaume, un prince qui était bien triste.

Autrefois, le lion était le roi de la forêt.

Jadis, sur l'île de Bali, vivait une créature qui ressemblait fort à un géant.

Activité 3

Rédige quatre phrases en utilisant des formules d'ouverture de ton choix.

Il était une fois un pauvre pêcheur qui avait une fille très intelligente. Ils habitaient une cabane au bord de la mer et mangeaient rarement à leur faim.

Il y a bien longtemps, au fond d'une forêt, vivait un pauvre bûcheron qui avait du mal à nourrir sa femme et ses sept enfants.

Il y avait une fois un pauvre paysan très pauvre qui ne pouvait labourer tout seul son champ.

Jadis, le chien et le crocodile étaient de très bons amis.

Vocabulaire Projet 1 Séquence 12^e AM

Compétence globale	l'élève est capable de comprendre/ produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant du narratif.
Compétence terminale	L'élève doit être capable de comprendre et de produire, oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, un récit de fiction.
Niveau de compétence 1	L'élève est capable de retrouver la situation initiale dans un récit de fiction.

Objectifs d'apprentissage	- Maîtriser la notion de la famille de mots - Savoir réemployer les mots de la même famille
Support	manuel de l'élève p 13

Déroulement

1. J'observe le texte

Il était une fois une **magicienne** qui avait trois fils qui s'aimaient et s'entendaient fort bien. Mais elle n'avait pas confiance en eux et croyait qu'ils voulaient lui ravir son pouvoir magique.

Un jour, elle transforma l'aîné des garçons en aigle, le deuxième en baleine. Craignant d'être changé lui aussi en bête féroce, le troisième fils décida de s'enfuir.

Or, il avait entendu dire qu'au château du soleil d'or, il y avait une princesse **ensorcelée**, retenue prisonnière par un grand sorcier, qui attendait sa délivrance. Il décida donc d'aller la **délivrer**.

2. Je comprends le texte

- ❖ Pourquoi la magicienne n'avait pas confiance en ses fils ?
- ❖ Pourquoi le troisième fils décida de s'enfuir ?
- ❖ Que doit-il faire au château ?

3. Je découvre

- Comment appelle-t-on la partie commune à 2 ou plusieurs mots ?
- Comment appelle-t-on les mots qui ont un même radical ?
- Relève du texte 3 paires de mots de la même famille puis complète-les par d'autres mots.

Magicienne / magique / magie / magiquement	Ensorcelée / sorcier / sorcière / sorcellerie / ensorceler / ensorcellement / ensorceleur / ensorcelant	Délivrance / délivrer / délivreur
<p>Je retiens.</p> <p>A partir d'un même radical on peut former des mots se rapportant à une même idée : sorcière, ensorceler, ensorcellement.</p> <p>En ajoutant un préfixe (au début du mot) ou un suffixe (à la fin du mot) , à un même radical, on forme de nouveaux mots : chauffer – chauffant – réchauffer – réchauffement – chauffage. Les mots de la même famille peuvent appartenir à des classes grammaticales différentes.</p> <p>Ex : nom commun : soin / verbe : soigner / adjectif : soigneux / adverbe : soigneusement.</p>		

4. Je m'exerce.

Activité 1

Complète le tableau comme dans l'exemple.

Noms	Adjectifs	verbes	Adverbe
Longueur	long	longer	Longuement
Liberté	libre	libérer	Librement
Correction	correct	corriger	Correctement
Pauvreté	pauvre	appauvrir	Pauvrement
Tristesse	triste	attrister	Tristement

Activité 2

A partir des définitions suivantes, retrouve les mots de la même famille que « terre ».

- C'est l'action de se poser sur le sol pour un avion : **atterrir**.
- Lieu où se déroule un match de football : **terrain**.
- Mettre sous terre : **enterrer**.
- Synonyme de se cacher : **se terrer**.
- Action de faire sortir de la terre : **déterr**.
- Étendue de la surface d'un pays sur laquelle vit un groupe humain : **territoire**
- Relatif à la terre : **terrestre**

Activité 4

Complète chaque famille de mots par un nom commun.

Encourager – courageux – **un courage**.

Musculature – musculaire – **un muscle**.

Fêter – festivités – **une fête**.

Inventer – inventif – **une invention**.

Fière – fièrement – **une fierté**.

Activité 5

Chaque famille de mots a perdu son verbe. Retrouve-le.

Chanson – chant – chanteur – **chanter**.

Chaud – chaudière – chaleur – **chauffer**.

Lait – allaitement – laitage – **allaiter**.

Etudiant – études – étudiante – **étudier**.

Activité 6

A partir de l'image, rédige deux phrases contenant deux mots de la famille de « mer ».

L'hydravion a réussi son **amerrissage**.

L'hydravion ne peut pas **amerrir**, car la mer est houleuse.

Grammaire Projet 1 Séquence 12^e AM

Compétence globale	l'élève est capable de comprendre/ produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant du narratif.
Compétence terminale	L'élève doit être capable de comprendre et de produire, oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, un récit de fiction.
Niveau de compétence 1	L'élève est capable de retrouver la situation initiale dans un récit de fiction .
Objectifs d'apprentissage	Identifier et maîtriser l'emploi des compléments circonstanciels de lieu, de temps et de manière
Support	Texte du manuel p 14

Déroulement

1. J'observe le texte

Un vieux pêcheur vivait avec sa femme **au bord de la mer**. Ils habitaient **depuis trente-trois ans dans une misérable chaumière**. Le mari prenait **patiemment** des poissons pendant que son épouse filait de la laine.

Un jour, le vieux pêcheur prit **dans son filet** un poisson d'or. Le poisson d'or parla et lui dit **d'une voix humaine** : « Relâche-moi **en mer** et je te donnerai tout ce que tu voudras.

A. Pouchkine, le vieux pêcheur et le poisson d'or.

2. Je comprends le texte

- ❖ Quels sont les personnages de ce conte ? / Où habitaient-ils ?
- ❖ Depuis quand habitaient-ils dans cette misérable chaumière ?
- ❖ Que prit le pêcheur un jour ? / Comment le poisson d'or parla-t-il au pêcheur ?

3. Je découvre

- Quels renseignements nous donnent les groupes de mots écrits en couleurs ?
- Quelles questions doit-on poser pour retrouver chacun des groupes de mots ?
- Peut-on déplacer ou supprimer ces groupes de mots ?
- Y a-t-il d'autres compléments circonstanciels dans le texte ?

C.C.L / Où ?	C.C.T / Quand ?	C.C.M / Comment ?
- au bord de la mer - dans une misérable chaumière - dans son filet - en mer	- depuis trente-trois ans - Un jour	- d'une voix humaine - patiemment

Je retiens.

Le complément circonstanciel(C.C) permet de préciser les circonstances de l'action exprimée par le verbe. C'est un complément facultatif, il peut être déplacé ou supprimé.

Nature des compléments circonstanciels :

- a- Le complément circonstanciel de lieu(CCL) répond à la question **où ?**

Ex : un vieux pêcheur vivait **au bord de la mer**.

b- Le complément circonstanciel de temps(**CCT**) répond à la question **quand ?**

Ex : Ils habitaient dans une misérable chaumière **depuis trente-trois ans**.

c- Le complément circonstanciel de manière(**CCM**) répond à la question **comment ?**

Ex : Le poisson d'or parla et lui dit **d'une voix humaine**.

4. Je m'exerce.

Activité 1

Souligne les compléments circonstanciels dans les phrases suivantes.

- Le chasseur emmena Blanche Neige **dans la forêt**.
- Le Petit Chaperon Rouge alla **joyeusement rendre visite à sa grand-mère**.
- Les deux frères gagnaient **pauvrement** leur vie en allant **à la pêche**.
- **Au lever du jour**, les trois hommes partirent chasser.
- Le petit poucet marcha **toute la nuit**.
- Le pauvre vieillard habitait **en dehors du village**.
- Le pêcheur et sa femme se retrouvèrent **dans leur petite cabane**.
- **Au bout d'un mois**, Barbe-Bleue quitta sa femme.

Activité 2

Recopie les phrases, souligne compléments circonstanciels(C.C) et précise s'il s'agit d'un (CCL) (CCT) (CCM).

- **L'an dernier**, nous avons réservé **dans un hôtel magnifique**
- **Pendant toute la journée**, Blanche Neige nettoya toute la maison des sept nains.
- La vieille sorcière prépara sa potion magique **durant toute la soirée**.
- **Sans méfiance**, les garçons allèrent **près de la grotte**.
- Les pauvres enfants crièrent **avec effroi quand ils virent le lion sortir de sa tanière**.
- **Avec grand soin**, il rangea son bureau et quitta la pièce **à huit heures**
- **Ce matin**, je suis parti **dans les bois**.

Activité 3

Complète les phrases suivantes par un complément circonstanciel de temps, de lieu ou de manière

- Il se promène d'un **pas lent**.
- Les enfants rangent leurs jouets **dans le coffre en bois**.
- Il mange **lentement**.
- **Pendant les vacances**, nous ferons de grandes promenades.
- Ma mère viendra me chercher **à l'école à 16 h 30 minutes**.
- Il prend sa petite fille dans ses bras **avec délicatesse**

- Maman range les légumes **dans le réfrigérateur** .
- Le garçon marche **d'un pas vif** .

Activité 4

Rédige un court texte dans lequel tu utiliseras le complément circonstanciel de temps, de lieu et de manière.

Il y a longtemps, vivaient en bonne entente dans la montagne trois animaux : le singe, le renard et le lapin. Un jour, au bout d'un sentier apparut un voyageur ; il marchait d'un pas rapide.

Conjugaison Projet 1 Séquence 1 2^e AM

Compétence globale	l'élève est capable de comprendre/ produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant du narratif.
Compétence terminale	L'élève doit être capable de comprendre et de produire, oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, un récit de fiction.
Niveau de compétence 1	L'élève est capable de retrouver la situation initiale dans un récit de fiction.
Objectifs d'apprentissage	Maîtriser la morphologie et les valeurs de l'imparfait de l'indicatif.
Support	-Texte du manuel p 15

Déroulement

1. J'observe le texte.

Il **était** une fois une magicienne qui **avait** trois fils qui **s'aimaient** et **s'entendaient** fort bien. Mais elle **n'avait** pas confiance en eux **et croyait** qu'ils **voulaient** lui ravir son pouvoir. Elle **réfléchissait** donc depuis un certain temps au moyen de les en empêcher.

2. Je comprends le texte.

- ❖ Est-ce que les trois fils de la magicienne sont d'accord entre eux ?
- ❖ Relevez la phrase qui nous le dit.
- ❖ Est-ce que les trois fils de la magicienne sont d'accord avec leur mère ?
Pourquoi ?
- ❖ Que fait donc la mère ?

3. Je découvre.

- Les verbes soulignés expriment-ils une action présente, future ou passée ?
- A quelles personnes sont conjugués les verbes de ce texte ?

Verbes	infinitif	groupe	personne	temps
--------	-----------	--------	----------	-------

Etait	être	/	3 ^e pers / singulier	Imparfait
Avait	avoir	/	3 ^e pers / singulier	Imparfait
s'aimaient	s'aimer	1 ^{er}	3 ^e pers / pluriel	Imparfait
s'entendaient	s'entendre	3 ^e	3 ^e pers / pluriel	Imparfait
Croyait	voir	3 ^e	3 ^e pers / singulier	Imparfait
Voulaient	vouloir	3 ^e	3 ^e pers / pluriel	Imparfait
Réfléchissait	réfléchir	2 ^e	3 ^e pers / singulier	Imparfait

- Que remarquez-vous à propos des terminaisons des verbes des différents groupes ?

Etre	Avoir	Aimer	Finir	Voir	vouloir
J'étais	avais	Aimais	finissais	voyais	voulais
Tu étais	avais	aimais	finissais	voyais	voulais
Il était	avait	aimait	finissait	voyait	voulait
Nous étions	avions	aimions	finissions	voyions	voulions
Vous étiez	aviez	aimiez	finissiez	voyiez	vouliez
elles étaient	avaient	aimaient	finissaient	voyaient	voulaient

Je retiens.

L'imparfait de l'indicatif est un temps du passé. Il exprime une action qui dure dans le passé. Tous les verbes ont les mêmes terminaisons : **ais, ais, ait, ions, iez, aient**.

Pour les verbes du 2^e groupe, on ajoute « iss »

4. Je m'exerce.

Activité 1

Recopie les phrases dont les verbes sont conjugués à l'imparfait.

- La princesse serait belle avec le miroir seulement. / Je lui montrai mon conte préféré.
- **Une haute montagne dominait le village des géants. / Nous criions à tue-tête.**
- Les trois fils voudraient ravir le pouvoir de leur mère. / Les visiteurs viendraient de loin.
- **Quand tu étais petit, tu aimais les contes de fées. / La vie s'écoulait, heureuse.**

Activité 2

Ecris les verbes entre parenthèses à l'imparfait de l'indicatif.

- Les parents de Hansel et Grätel (être) pauvres.
- Le Petit Poucet (croire) retrouver aisément son chemin.
- Cosette (déposer) son fardeau à terre.
- Nous (choisir) un conte intéressant à lire.
- Alice (s'ennuyer) auprès de sa sœur qui (lire).
- Tu (saisir) une allumette et le feu (jaillir).

- Je (vouloir) écrire des contes que tu ne (connaître) pas.

Activité 3

Ecris les phrases en mettant le sujet au pluriel. Fais les transformations nécessaires.

- L'an dernier, j'allais au tennis. / L'an dernier, nous allions au tennis.
- Quand il était petit, mon enfant écoutait toujours cette histoire avec plaisir.
- Ce soir-là, une étoile brillait dans le ciel.
- Avant, tu partais en vacances au mois d'août, n'est-ce pas.
- L'année passée, j'étais en première A.M.
- La magicienne ne faisait pas confiance à ses fils.
- Le fils de la magicienne aimait et s'entendait fort bien avec ses frères.

Activité 4

Réécrit le texte en mettant les verbes à l'imparfait de l'indicatif puis ajoute une formule d'ouverture.

Deux frères **vivent** (**vivaient**) dans un village lointain. Le premier, un riche bijoutier, **a** (**avait**) un cœur dur et le pauvre **gagne** (**gagnait**) son pain en faisant des balais, mais **possède** (**possédait**) un cœur bon et honnête. Il **a** (**avait**) deux enfants qui se **ressemblent** (**ressemblaient**) comme deux gouttes d'eau. Les deux garçons **vont** (**allaient**) de temps en temps dans la maison du riche, et, parfois, on leur **donne** (**donnait**) quelques restes à manger.

Activité 5

Construis un court texte (3 à 4 phrases) en mettant les verbes à l'imparfait de l'indicatif

Il y a bien longtemps, deux hommes **voyageaient** à travers une grande forêt. Le premier **était** un jeune homme robuste. Le deuxième **était** un vieux sage qui **marchait** avec une canne. Ils **avaient** chacun un sac plein de provisions.

Orthographe Projet 1 Séquence 1 2^eAM

Compétence globale	l'élève est capable de comprendre/ produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant du narratif.
Compétence terminale	L'élève doit être capable de comprendre et de produire, oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, un récit de fiction.
Niveau de compétence 1	L'élève est capable de retrouver la situation initiale dans un récit de fiction .
Objectifs d'apprentissage	- Maîtriser l'orthographe des verbes en « cer », « ger », « yer », « ier » à l'imparfait de l'indicatif.
Support	- Texte du manuel p 16

Déroulement

1. J'observe le texte.

Cet après-midi, mes frères et moi nous nous **ennuyions** à mourir. Je dois dire qu'à cette époque, nous faisons beaucoup de sottises. Alors qu'on **commençait** à goûter, un chien sans collier, sale et maigre s'approcha de nous. Au début, Théo et moi lui **lancions** simplement des gravillons pour qu'il s'éloigne. Puis, comme il ne **bougeait** pas, Paul s'énerva et se servit de sa fronde pendant que nous **riions** et **criions** d'excitation.

2. Je comprends le texte.

- Quels sont les personnages de ce texte ?
- Quel animal s'approcha des frères ?
- Comment était le chien ?
- Que faisaient Théo et son frère pour éloigner le chien ?
- Le chien ne bougeait pas, que fit alors Paul ?
- Pendant ce temps, que firent ses frères ?

3. Je découvre.

- A quel temps sont conjugués les verbes soulignés ?
- Donne l'infinitif de ces verbes.
- Si on enlève « i » au premier verbe, est-ce que la prononciation changera ?
- Qu'a-t-on ajouté au 2^e et 3^e verbe du texte ?
- Pourquoi n'avons-nous pas ajouté une cédille au 4^e verbe ?
- Combien de « i » comporte les deux derniers verbes ?

Verbes	Infinitif	groupe	temps	terminaisons
ennuyions	ennuyer	1 ^{er}	imparfait	ions
Commençait	commencer	1 ^{er}	imparfait	Ait
Lancions	Lancer	1 ^{er}	imparfait	ions
Bougeait	Bouger	1 ^{er}	imparfait	Ait
Riions	Rire	3 ^e	imparfait	ions
Criions	Crier	1 ^{er}	imparfait	ions

Je retiens.

A l'imparfait de l'indicatif,

- les verbes en « **cer** » prennent une cédille aux 3 personnes du singulier et à la 3^e personne du pluriel : je plaçais, tu plaçais, il plaçait, ils plaçaient.
- Les verbes en « **ger** » prennent un « e » devant le « **g** » sauf à la 1^{ère} et à la 2^e personne du pluriel : je bougeais, tu bougeais, il bougeait, ils bougeaient.
- Les verbes en « **yer** » prennent un « i » après le « **y** » à la 1^{ère} et à la 2^e personne du

pluriel : nous balayions, vous balayiez.

- Les verbes en « **ier** » prennent 2 « **i** » à la 1^{ère} et à la 2^e personne du pluriel : nous criions ; vous criiez.

4. Je m'exerce.

Activité 1

Écris les verbes entre parenthèses à l'imparfait de l'indicatif.

<ul style="list-style-type: none">- Les coureurs (s'élançer) dans la dernière ligne droite.- Vous (partager) votre repas avec des amis.- Le menuisier (percer) un trou très profond dans le mur.- Nous (manger) toujours un dessert à la fin du repas.	<ul style="list-style-type: none">- Tu (exiger) une réponse rapide.Je (annoncer) la bonne nouvelle à tout le monde.- Il ne (renoncer) jamais à ses droits.
---	--

Activité 2

Les verbes entre parenthèses sont au présent de l'indicatif, mets-les à l'imparfait de l'indicatif.

- Le voleur (force) la serrure, l' (endommage) et (saccage) toute la maison.
- Je (nage) chaque semaine à la piscine publique ; après, je (mange) bien pour regagner mes forces.
- Les avocats (interrogent) les accusés ; à la fin du procès, le juge (prononce) la sentence.
- Le sprinter (s'élanç) dans la course et (devance) tous ses adversaires.
- Chaque matin ; nous (envoyons) un message à nos parents. / les chiens broient des os
- J' (essaye) sans arrêt de lui téléphoner. / Vous payez toujours la facture d'électricité à temps.
- Nous (étudier) toujours les leçons de grammaire. / vous (déplier) la carte de géographie.

Activité 3

Complète les phrases suivantes par l'un des verbes proposés. N'oublie pas de mettre ces verbes à l'imparfait de l'indicatif. Confier – s'appuyer – avancer – jouer – encourager – s'ennuyer.

- Nous vous **confions** notre secret, ne le répétez à personne.
- Tu **avançais** lentement mais sûrement dans la forêt dense.
- Mon grand-père **s'appuyait** sur sa canne.
- Mimine et Nina **s'ennuyaient** lorsqu'elles étaient privées de télévision.
- Mon camarade et moi **encourageons** notre équipe.

Activité 4

Construis 3 phrases où tu utiliseras les verbes suivants : crier – songer – placer – essuyer – remercier – corriger – remplacer – balayer à l'imparfait de l'indicatif.

- Le professeur **criait** souvent en classe. / Vous **essuyiez** vos pieds avant d'entrer en classe
- Elle le **remerciait** chaleureusement./Nous **corrigeons** toujours le lendemain.
- Les ouvriers **balayaient** les classes tous les jours. / Tu le **remplaçais** à chaque fois.
- Je **songeais** souvent à mon départ à l'étranger. /elles **plaçaient** les fleurs sur le bureau.

Expression écrite Projet 1 Séquence 1 2^e AM

Compétence globale	l'élève est capable de comprendre/ produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant du narratif.
Compétence terminale	L'élève doit être capable de comprendre et de produire, oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, un récit de fiction.
Niveau de compétence 1	L'élève est capable de retrouver la situation initiale dans un récit de fiction .
Objectifs d'apprentissage	L'élève doit être capable de rédiger la situation initiale d'un conte.
Support	- Manuel de l'élève pp 17/18.

Déroulement

I. Les élèves observent.

1. Il y a bien longtemps, à Tchang Ling, petite ville au pied de la Grande Muraille de Chine, vivait un empereur dans un merveilleux palais.
2. L'on raconte qu'aux temps anciens, il y avait une belle princesse qui vivait avec ses parents, le roi et la reine, dans un somptueux château.

II. Les élèves analysent

- Quels sont les personnages de chaque conte ? Où se déroule l'histoire de chaque conte ?
- Quel est le personnage principal dans le 2^e conte ? Quand se déroule l'histoire de chaque conte ?
- A quel temps sont conjugués les verbes ?

III. Les élèves s'entraînent

Activité 1

Parmi les extraits de contes proposés, recopie ceux qui renvoient à une situation initiale.

- Un jour qu'il chassait dans une grande forêt, le roi se mit avec tant d'ardeur à la poursuite du gibier que personne de ses gens ne put le suivre.
- Il était une fois une famille de bûcherons qui habitait dans la forêt. Il y avait le père, la mère et leurs sept enfants, tous des garçons.

- **Il y a longtemps, très longtemps, dans un royaume enchanté, vivait un magicien qui s'appelait Merlin. Sa maison toute ronde se trouvait au milieu de la forêt.**
- Il arriva que le fils du roi donne un bal, et qu'il invite toutes les personnes de qualité : nos deux demoiselles en furent aussi invitées.
- **Il y a de cela très longtemps, lorsque la terre était près du ciel, les hommes ne cultivaient jamais le sol, car à chaque fois qu'ils avaient faim, ils coupaient un morceau de ciel et le mangeaient.**
- Un jour, comme elle arrivait à la fontaine, une pauvre femme s'approcha d'elle et lui demanda de lui donner à boire.

Activité 2

Voici 2 situations initiales de contes : lis-les puis complète le tableau.

1. Il était une fois un jeune sultan qui, dans un palais féérique, menait aux côtés d'une jeune épouse aussi belle qu'intelligente, une existence somptueuse de réceptions éclatantes et de générosités royales envers les malheureux.

Conte d'Afrique du nord

2. L'on raconte qu'aux temps anciens, vivait une veuve entourée de ses sept enfants. Elle était très pauvre et sa tâche était rude. Le jour, elle travaillait pour autrui, la nuit, elle travaillait pour elle.

	Quand ?	Où ?	qui ?	fait quoi ?
1	Il était une fois	dans un palais féérique	un jeune sultan et sa jeune épouse	menait une existence somptueuse de réceptions éclatantes et de générosités royales envers les malheureux.
2	L'on raconte qu'aux temps anciens	//	une veuve et ses sept enfants	Elle était très pauvre et sa tâche était rude. Le jour, elle travaillait pour autrui, la nuit, elle travaillait pour elle

Activité 3

Ecris une situation initiale à partir des éléments du tableau suivant :

Quand ?	Où ?	qui ?	fait quoi ?
Il était une fois	dans une cabane	pauvre pêcheur et sa fille intelligente	mangeaient rarement à leur faim
Il y a bien longtemps	une ferme très loin du village	un homme et sa femme mourante	avaient deux enfants : Ali et Aïcha
Autrefois	une ville enchantée	une petite fille	mentait à plaisir

- Il était une fois un pauvre pêcheur qui vivait dans une cabane. Il avait une fille intelligente. Le père et sa fille mangeaient rarement à leur faim.
- il y a bien longtemps, un homme et sa femme mourante habitaient une ferme très loin du village. Ils avaient deux enfants : Ali et Aïcha.

- Autrefois, vivait dans une ville enchantée une petite fille qui mentait à plaisir

IV. Les élèves rédigent.

La situation initiale du conte suivant a disparu. En t'aidant de ton sac à mots, rédige-la en tenant compte de la suite qui t'est proposée.

Formules d'ouverture	Lieux	Personnages
il était une fois, jadis, il y a bien longtemps, autrefois, il y a une fois	château, palais, forêt, bois, village...	roi, reine, prince, princesse, sorcière, fée...

Il était une fois un vieil homme qui habitait un village au bord de la mer. Chaque matin, il se levait de bonne heure et faisait une promenade sur le sable encore frais.

Tout à coup, l'homme aperçut un enfant qui ramassait des étoiles de mer et les remettait à l'eau.

« Mais que fais-tu là mon bonhomme ? demanda l'adulte.

- Je sauve les étoiles de mer ! répondit l'enfant.
- C'est ridicule, regarde autour de toi ! des millions d'étoiles sont en train de mourir au soleil, déjà ! Tu ne pourras jamais les sauver toutes, et ce que tu fais ne change rien ! »

Imperturbable, l'enfant ramassa encore une étoile qui gigotait et la posa dans l'eau, puis dit à l'homme :

« Regardez celle-là ! Pour elle, ce que je fais change tout. »

Pour réussir ta production, tu dois respecter les consignes suivantes :

- Dire où se déroule l'histoire.
- Indiquer l'époque.
- Citer les personnages ou du moins le personnage principal (le héros)
- Insérer une formule d'ouverture. /Utiliser l'imparfait de l'indicatif.

Lecture-plaisir Projet 1 Séquence 1 2^eAM

Compétence globale	l'élève est capable de comprendre/ produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant du narratif.
Compétence terminale	L'élève doit être capable de comprendre et de produire, oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, un récit de fiction.
Niveau de compétence 1	L'élève est capable de retrouver la situation initiale dans un récit de fiction .
Objectifs d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - Lire un texte long pour s'informer - Développer le goût de lecture chez l'enfant.
Support	- Manuel de l'élève p 19

Déroulement

I. Compréhension globale

- Quel est le titre de ce texte ?
- Y a-t-il un auteur ?
- Relève un indice qui montre que ce texte est un conte
- Qu'est-ce que comporte ce texte à gauche ?
- D'après vous, de quoi va nous parler ce conte ?

II. Lecture silencieuse du texte.

III. Compréhension détaillée.

1. Par quelle formule commence ce conte ?

Autrefois.

2. Comment appelle-t-on la partie qui comporte cette formule ?

La situation initiale

3. Quel est l'élément qui nous indique l'origine du conte ?

Un conte africain

4. Pourquoi le village de Madoungou-Boutchou est-il célèbre ?

Il est réputé dans l'élevage des chevaux

5. Tout le village est rassemblé pour écouter le message du roi, Que dit-il à ses habitants ?

Peuple de Madoungou-Boutchou ...un jour m'annoncer sa mort.

6. Gérèse est mort, qui décide d'aller voir le roi pour le lui annoncer ? justifie ta réponse en relevant une phrase du texte.

Vouzou. / Seul Vouzou l'un des sages proches du roi décida d'aller lui parler.

7. Quelle est la réaction du roi et pourquoi décide-t-il de récompenser vouzou ?

Le roi n'était pas en colère. / Parce que Vouzou n'a pas dit que le cheval était mort.

8. Le personnage qui a eu le courage d'annoncer la nouvelle au roi est cité deux fois dans le texte par l'auteur. Relève les phrases qui le montrent.

a) *Seul Vouzou l'un des sages proches du roi décida d'aller lui parler.*

b) *Le roi donna raison à Vouzou*

9. Quelle est la leçon à retenir de ce conte ?

Celui qui ne risque rien ne pourra rien gagner.

Annexe 02 :

Fiches pédagogiques de la 17^o séquence (langue arabe)

Annexe 03 :

Répartition annuelle de 2^{ème} année moyenne du français

Annexe 04 :

Répartition annuelle de 2^{ème} année moyenne de l'arabe

Fiches pédagogiques de la 17^e séquence (langue arabe)

الوحدة - الديمقراطية -

النشاط : قراءة ودراسة نص -

الموضوع : سيف العرب إلى مبارز الديمقراطية -

المستوى : الثاني متوسط -

الكفاءة القاعدية : القدرة على تحليل النصوص الأدبية

وفهم معانيها .

مؤشر الكفاءة :- إدراك التلميذ لسيف العرب في تمهيد

مبادئ الديمقراطية -

تمكن التلميذ من : تحديد عبارات الربط ووضوح الألفاظ

التي تنتمي للجنس المفهوم ما -

تمييز الأسماء الواردة عن الحسب -

مراحل نسو العرس

مرحلة الانطلاق :- هل الديمقراطية مفهوم جديد بالنسبة

لنا نحن المسلمين ؟

مرحلة بناء المفهوم : قراءة صامتة :

مراقبة الفهم العام :

- برئادى مختلف الدول الأوروبية الآن ؟

- متى حصد العرب للمسلمين مبارز الديمقراطية ؟

- لمد كانت الأسقية في رفع هذا الشعار ؟

- إلام تعود الأسقية في تطبيق مبارز الديمقراطية ؟

الفكرة العامة :

* تأكيد الكاتب أسقية العرب في تحسيد مبارز الديمقراطية

القراءة الجهرية :

تخمين الفكر :

- ماهو الشعار الذي رفعتة الثورة الفرنسية ؟ متى كاذ ذلك

- هل سيف للأوربيين واذ نادوا يمثل هذا الشعار ؟

- لمد كانت الأسقية في رفع هذا الشعار ؟ منذ متى ؟

- العرب رفعوا مبارز الديمقراطية فهل مارسوها فعلا ؟

- أم كانت ذلك مجرد أقوال ؟ - منذ متى كان لهم ذلك ؟

- هل تمكن الأوربيون من تحسيد هذه الشعارات التي نادوا

بها .

- ما هي أهم الخصال التي تميز بها العرب البدوي؟
 - ما الذي مكّن العرب منذ تأسيسها الامبراطورية العربية؟

- فير أشهر الإسلام بفضل شعوائه؟
 - ما هي سواند تدل على ذلك؟ ما ذا يؤكد الكاتب؟

أهم الأفكار الواردة في النص:

- أسبقية العرب في رفع شعار المساواة والاحوة والحرية
 - تجسيد العرب لمبادئ الديمقراطية قبل الإسلام
 وبعده على خلاف الدول الأوروبية.

- الخصال السمعة التي تميز بها العرب مكنتهم
 مع المبادئ التي عززها الإسلام منذ تأسيسها
 الامبراطورية العربية الإسلامية.

- اتهام الإسلام في تحديد حقوق الإنسان قبل أن
 تظهر هيئة الامم المتحدة لذلك.

المعنى العام:

يقول عمر بن الخطاب = كفا دلة واعوان الله بالإسلام
 ملكة الدعوة.

لغة ومفردات: العبارة التي ربط بها الكاتب الفقرة الأولى
 بالفقرة الثانية هي = على الأكثر.

عبارات الربط المنطوقية = هي العبارات التي تربط بين
 الفقرات ترشد إلى العلاقات التي تربط المعاني وتدل على
 تسلسل الفقرات.

الحقل المفهومي:

العبارات التي تدل على الحقل المفهومي للديمقراطية وحقوق الإنسان

العبارات =

للحقل المفهومي =

الكرم، القروسية، التسامح،
 الحرية، الإخاء، المساواة،
 الشجاعة، البطولة.

الديمقراطية وحقوق
 الإنسان.

قواعد إملائية

الهمزة في بداية الكلمة.

لاحظ:

نارى الإسلام بحقوق الإنسان قبل إعلان الأمم المتحدة
بأربعة عشر قرناً.

تذكر: - تكتب الهمزة في بداية الكلمة فوق الألف
إذا كانت مفتوحة أو مضمومة وحتها إذا كانت
مكسورة.

قواعد الثقة: الحامد والمستحق.

مرحلة الانطلاق = مراجعة الدرس الماضي.
مرحلة بناء المتعلم = مائة العدد العقود بمادتي الأعداد
المخطوطة؟ غير يسكن مطابقة الأعداد المخطوطة والألف
العقود مع العقود؟

- أسئلة لاستخراج الأمثلة:
لاحظ الكلمتين الآتيتين: رجل - علم هل يتبعان أم لا؟
مركز من حيث الكلمات أضرعا؟
عد إلى النص، ثم بالمطالبة نقدهما مع الكلمات المكتوبة
بلون أحمر.

الأمثلة:

في نهاية القرن الثامن عشر أوريا شعازاً جديداً
العرب حسدوا المبادئ عملياً في الحياة اليومية في الجزيرة
العربية.

المجتمع البدوي القبلي كان سائقاً في تحسيد مبادئ
الديمقراطية.
في غالب الأحوال لم يتمكن العرب من تهذيب سدده
الديمقراطية.

قراءة الأمثلة قراءة مؤهبة فقرأت حربية
المنافسة والتطليل.

لا يسمون به بل هو اسم من صيغ الرفع في قوله تعالى "وَأَسْمَاءُ بَنَاتُ لَيْسَى" فليس هو الاسم الذي يولد منه
 هذا هو الاسم الذي يولد منه غير هذا الذي يولد منه ليس هو الاسم الذي يولد منه
 هو اسم من صيغ الرفع في قوله تعالى "وَأَسْمَاءُ بَنَاتُ لَيْسَى" فليس هو الاسم الذي يولد منه
 بل هو اسم الذي يولد منه في قوله تعالى "وَأَسْمَاءُ بَنَاتُ لَيْسَى" فليس هو الاسم الذي يولد منه

تذكر

- يتقدم الاسم إلى حمله و...

(1) الاسم الجامد - هو الاسم الذي لم يولد منه غيره مثل:

قوت - ريل - باب - سيرة - حردق

الاسم الجامد نوعان =

* اسم ذات ، وهو ما يدرك عن طريق الحواس مثل:

رائحة - عصفور - عاقل - عطر - صخرة

* اسم معنى وهو ما يدرك عن طريق الحواس وأنت يدرك

الفعل ويتميز الدُّهُم مثل - شعاع - كرم - عدل - شميم

(2) الاسم المشتق - هو الاسم الذي يولد منه غيره مثل:

مخضع أخذت منه الوجود ، تأخذ أخذت من

الشاعر أو الشاعر -

ملاحظة

* المشتقات تولد من اسم المعنى ، وأسماء الجرائ

مصادر تعد أصل كل المشتقات .

تثبتت - هات أربع مشتقات من كل مصدر مما يأتي

على أن تكون أسماء فقط .

لعب

لاعب - ملعب

خوف

خائف - خوفاً

كتابة

كاتب - مكتوب

مكتب - كتاب

إسلام

مسلم - مسلمة

أكل

أكل - مأكلاً

النشأة : تفسير سقوط
الموضوع : ديمقراطية عمري - مدى الديمقراطية
المستوى : الأزل هو وسط

مؤسس الكفاءة : أذا تقرر الزعيم قادر ان يثق
الديمقراطية و... استهداف وسط الشعب

مراحل سير الديمقراطية

- مرحلة الإطلاق : - ما مفهوم الديمقراطية ؟
- مدنى الدستور الذي رفعتة الثورة الفرنسية ؟
- مدنى الدستور الذي رفعتة عمري الدستور ؟
- مرادفة الأيمان الديمقراطي للذلة مدنى

مرحلة بناء النظام

ما مدنى النظام للديمقراطية ؟

ماذا مدنى الديمقراطية بمعناها الحقيقية ؟

وماذا تؤكد الديمقراطية ؟

أذكر أمير القير الذي ارتبطت بالديمقراطية ؟

عندما ترتبط القير عند الإنسان ارتباطاً حياً من أوجب الأمور

أفعاله و ممارسته ؟

أذكر مبادئ الإنسان الديمقراطي

المفردى العام

مدنى الديمقراطية وأهم القير المرتبطة بالإنسان الديمقراطي

النص الثاني

ديمقراطية عمري

حقيقتي تمثل صفة حيلة بن الأبيهم ؟

كيفية كانت نسبة الحريتي ؟ وما موقف الملك بموقفه

من أراد الاعتداء على صرمة وطنه ؟ وما هو موقفه

مما ذلك ؟ وماذا كان رد حيلة ؟ وماذا كان بينا بيهم

ما هو عمل حيلة لما حصره حكمة ؟

وما هو المشكل الذي حدث بين القراري وحيلة ؟

وماذا كان رد الملك ؟ إلى من انذاك القراري ؟

المعزى العام =

* ان شأب دهر خابا ارتقا

البطاقة القديمة للذهبي =

نوع النقص = تاريخي قديم

العرض منه = يروي موقفاً هذا المواقف التي ينادي بها

الإسلامي التي تشاهد بالتحديد الدليل للتحليله عن دراسته

ليدري الديمقرراطية =

العقدية = إساءة حيلة في الاخير ملك عدد قبل اسلامه

للديوي الفزاري وط ازاره فليطرا نفعه

سخرى الديوي الفزاري للتحليله عن بن الخطر

طلب التحليله عن من حيلة الاعذار للرجل البسيط

لخصب حيله الحسيه التذير وشيانه ات اسلامه قد

سواه مع غيره من الثامن

المعزى

ورى ابوداود « ما من امرئ منكم يدخل امرأه مسكاً

في موضع نكته فيه عرسته ويتفقها من عرسته في ذلك

الله في موضع يجب نصرة =

الشماس : ديبير كتاب
الموضوع : المقال الصحفي (٢)

المستوى : الثاني متوسط

موضوع الكفاءة : القدرة على كتابة مقال صحفي

وعرض وظائف وخصائص الموضوع

مراحل سير الدرس

مرحلة الانطلاق : المقال قد اذني به مثل قطعة بيرو

الثاب رأب او يعرني قصبة او طرع حلولا او بسم

ال موضوع

فكتب نكتب مقالاً واجباته وفهني انه مراد بمره

مرحلة البناء

المقال عبارة عن بحث فببر قد موضوع مره دره

فيه الكذب عن موقف يريد الاقتناع به ويكون فيه

الحرص على ترتيب اجزاء النص (فقراته) وتساخه

باستعمال أدوات الربط والتدرج هذا المقدمه التي يشرط

الكتاب فيها موضوعه، والفرص الذي يخلده فيه ويذكر

الاحكام التي يصدرها، ثم الخاتمة وهي التبيانه التي

يود الانتهاء اليها وتشبيهاها في هذا القاري

وتبناء المقال يقتضي الاهتمام بثلاثه عناصر اساسية

هي :-

١- المهموث = ويتطلب انتقاء افكار وامثلة جالدة

من الخطا والاشا فصح، لتعبر عن احكام معللة

٢- الخطة = وتقرر في ترتيب الافكار وتوابعها ابدأ

بالمقدمة الى العوض ثم الخاتمة

٣- الاسلوب = ويشترط فيه سلامة اللغة وتناسها مع

طبيعة الموضوع

بالاصافة الى ان موضوع المقالة المدافعة يوثق بلذات

او الطرف السياسي الراغب الامر الذي يتطلب فعلى صبر

فانه يربط أيضاً بصهور القراء على اختلاف مسوياتهم

الفكرية وذلك، اشعاء اشهر السياسية لذلك يهدف

المراد في ذلك من السخوة إلى موت جارية عنقول، الفخر الحار وراعيه
يسمى وادوية وبريقه من الحار غير يستعمل لغيره كما ينبغي
وربما ارسله استعطفه

وتفيد الامثلة أسيرة أسرايب الكثرة من حيث عرس
الاتكرو وقد يعرض وأبصره إلى الفارغة وهو من
استخدام الامثلة الشجيرة والتركيب الكورية الكونية
التي قد تصل في كثره كدليل من الوقت فيدي إلى
استوى الطرب العاري المتداول بين الناس
طبيعا =

التلفزيون وسيلة إعلامية مهمة ذات صدى
أبدي مبالا فكثر فيه نوصيا اخباريات التلفزيون
وبعضها سلبيات

المقدمة - كثرت وتعدت وسائل الإعلام في عالمنا
الحالي والتلفزيون أهمها

العرضي : وهذا اخباريا له : أجه وسيله للإبارة
تأثيرية ووسيلة توعية وأخبار فعالة
ومما أضراره : أنها وسيله تهيؤ وتقصد الهرب
يؤثر على عاداته وتقاليد و تمثل خطرا على الأطفال
خاصة

الخاتمة - نؤكد أن للتلفزيون منافع وأضرار
والإسناد هو الذي يتحكم فيه

Séquences et thèmes des projets	Les séquences et leur intitulé	Semaines					
<p>Semestre 01</p> <p>Projet I :</p> <p>Raconter à travers le conte</p> <p>Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collège</p>	<p>Séquence 01 :</p> <p>Je découvre la situation initiale du conte</p> <p>Séquence 02 :</p>	01	Evaluation/diagnostic				
		02	Négociation et planification du projet	Expression orale : Présentation et description des personnages	Compréhension de l'écrit : La vache des Orphelins P37	Lecture entraînement : P37	
		03	Vocabulaire : Adjectif mélioratif et dépréciatif	Grammaire : L'expansion du nom (adjectif et complément du nom)	Conjugaison : L'imparfait de l'indicatif (valeurs et morphologie)	Orthographe : L'accord de l'adjectif qualificatif	Travaux dirigés vocabulaire : Le portrait moral et physique
		04	Préparation à l'écrit	Production écrite	Lecture plaisir Un conte au choix	Compte rendu de la production écrite	
		05	Station projet : Documentation	Expression orale	Compréhension de l'écrit	Lecture entraînement	Vocabulaire : La famille de mots (utilisation du dictionnaire)
		06	Vocabulaire : La formule d'ouverture	Grammaire : Les compléments circonstanciels de : - temps - lieu - manière	Conjugaison L'imparfait de l'indicatif (3 ^{ème} groupe)	Orthographe : L'imparfait des verbes en (cer, ger, yer, ier)	

Λ

	07	Préparation à l'écrit Lecture plaisir	Production écrite	Lecture plaisir	Compte rendu de la production écrite	Travaux dirigés : Dictionnaires articles Verbes conjugués L'imparfait	
	08	Station projet Réduction	Production écrite	Compréhension de l'écrit	Lecture entraînement		
	09	Vocabulaire : Les mots structurels d'un texte	Production écrite	Conjugaison : Le passé simple des verbes du 1 ^{er} et 2 ^e groupes	Préparation à l'écrit	Travaux dirigés : Orthographe : Les mots structurels lexicaux	
	10	Production écrite	Lecture plaisir	Compte rendu de la production écrite	Station projet Réduction (suite)		
Séquence 01 : Le destin de la fin de siècle	11	Expression orale	Compréhension de l'écrit	Lecture entraînement	Vocabulaire : Les formules de clôture Les substituts lexicaux	Travaux dirigés : Travaux dirigés : Vocabulaire : Les substituts lexicaux	
	12	Grammaire : Les substituts grammaticaux	Conjugaison : Le passé simple des verbes (être, avoir, faire, aller)	Conjugaison : Le passé simple des verbes : (venir, sortir, savoir, ...)	Orthographe : Les homophones grammaticaux		
	13	Evaluation					
	14	Préparation à l'écrit	Production écrite	Lecture plaisir	Compte rendu de la production écrite	Travaux dirigés : Auto correction la production écrite	
	15	Station projet Présentation des travaux de groupes	Présentation des travaux de groupes (suite)	Lecture et exploitation d'un poème	Remédiation : Exercices de consolidation		

Unité	Thème des séquences	Activités	Expression orale	Compréhension de l'écrit	Lecture entraînement	Travaux dirigés	
1 ^{re} année	Séquence 01 : La fable et les animaux	16	Négociation et planification	Expression orale	Compréhension de l'écrit	Lecture entraînement	Travaux dirigés : La synonymie (utilisation du dictionnaire)
		17	Vocabulaire : Le champ lexical	Grammaire : Le présent de l'indicatif (valeurs d'emploi)	Conjugaison : Le présent de l'indicatif	Orthographe : Le participe présent	
		18	Préparation à l'écrit	Production écrite	Lecture plaisir	Compte rendu de la production écrite	Travaux dirigés : Orthographe : L'adjectif verbal
2 ^e année	Séquence 02 : La fable en vers	19	Station projet : Documentation	Expression orale	Compréhension de l'écrit	Lecture entraînement	
		20	Vocabulaire : Verbes introducteurs de paroles. Vocabulaire de la fable	Grammaire : La ponctuation dans le dialogue	Conjugaison : Le futur simple de l'indicatif	Conjugaison : Le futur simple de l'indicatif (suite 3 ^e g)	Travaux dirigés : Vocabulaire : Traits de caractère des personnages de fables, qualités, défauts,...
		21	Orthographe : La formation des adverbes	Préparation à l'écrit	Production écrite	Lecture plaisir	

Séquence 03: La fable en prose	22	Compte rendu de la production écrite	Station projet: Rédaction	Lecture et exploitation d'un poème	Remédiation : Consolidation des acquis	Travaux dirigés : Orthographe : La formation des adverbes	
	23	Expression orale	Compréhension de l'écrit	Lecture entraînement	Vocabulaire : Vocabulaire de la fable : La périphrase		
	24	Evaluation					
	25	Grammaire : Les types de phrases	Conjugaison : L'impératif présent (1 ^{er} , 2 ^{ème} groupe)	Orthographe : Dictée	Préparation à l'écrit	Travaux dirigés : Conjugaison : L'impératif présent (certains verbes du 3 ^è g)	
	26	Production écrite	Lecture plaisir	Compte rendu de la production écrite	Station projet : Présentation des travaux de groupes		

Thème des séquences	Séquences	Séquences	Séquences	Séquences	Séquences	Séquences
Séquence 01 : Légendes et animaux	27	Négociation et planification du projet/ Expression orale	Compréhension de l'écrit	Lecture entraînement	Vocabulaire : La description objective	Travaux dirigés : Vocabulaire : La suffixation (avec dictionnaire)
	28	Grammaire : L'expression du temps	Conjugaison : Le subjonctif présent	Orthographe : L'accord sujet/ verbe	Préparation à l'écrit	
Séquence 02 : Légendes historiques	29	Production écrite	Lecture plaisir	Compte rendu de la production écrite	Expression orale	Travaux dirigés : Vocabulaire : L'antonymie (avec dictionnaire)
	30	Compréhension de l'écrit	Lecture entraînement	Vocabulaire : La description subjective	Grammaire : La subordonnée relative	
Séquence 03 :	31	Conjugaison : Le passé composé	Préparation à l'écrit/ Production écrite	Compte rendu de la production écrite	Expression orale/ Compréhension de l'écrit	Travaux dirigés : Orthographe : L'accord du participe passé

Légendes urbaines	32	Lecture entraînement	Vocabulaire : Les registres de langue Le champ lexical	Grammaire : La forme passive	Conjugaison : La conjugaison passive	
	33	Préparation à l'écrit	Production écrite	Compte rendu de la production écrite	Station projet : Présentation des travaux de groupes	Travaux dirigés : Travaux dirigés : Orthographe Les homonymes : quel, quelle, quelles, qu'elle, qu'elles
	34	Evaluation				

المسؤولية الجزئية الديمقراطية الشعبية
 المستوى : السنة الثانية من التعليم المتوسط
 العام الدراسي : 2013/2014

الدور البيع السنوي

لمسائتي اللغة العربية و التربية الإسلامية

المرحلة	الأعمال	التعبير الكتابي	التعبير الشفوي	دراسة النص	الظواهر اللغوية	الشخصيات	الوحدات	الشهور
التربية الإسلامية	التقويم التثقيفي ... التقويم التثقيفي ... التقويم التثقيفي ... (1)	التفكير الكتابي	التعبير الشفوي	دراسة النص	الظواهر اللغوية	الشخصيات	الوحدات	الشهور
المسوم و أمثاله	التقويم التثقيفي ... التقويم التثقيفي ... التقويم التثقيفي ... (1)	التفكير الكتابي	التعبير الشفوي	دراسة النص	الظواهر اللغوية	الشخصيات	الوحدات	الشهور
من الأوقات الاجتماعية	التقويم التثقيفي ... التقويم التثقيفي ... التقويم التثقيفي ... (1)	التفكير الكتابي	التعبير الشفوي	دراسة النص	الظواهر اللغوية	الشخصيات	الوحدات	الشهور
من الأخلاق والسلوكيات السلبية	التقويم التثقيفي ... التقويم التثقيفي ... التقويم التثقيفي ... (1)	التفكير الكتابي	التعبير الشفوي	دراسة النص	الظواهر اللغوية	الشخصيات	الوحدات	الشهور
سورة السجدة	التقويم التثقيفي ... التقويم التثقيفي ... التقويم التثقيفي ... (1)	التفكير الكتابي	التعبير الشفوي	دراسة النص	الظواهر اللغوية	الشخصيات	الوحدات	الشهور
سورة المائدة	التقويم التثقيفي ... التقويم التثقيفي ... التقويم التثقيفي ... (1)	التفكير الكتابي	التعبير الشفوي	دراسة النص	الظواهر اللغوية	الشخصيات	الوحدات	الشهور

- مديرية التربية لولاية بعبدة
- مائتية التعليم المتوسط لسنة
- اللغة العربية / المنطقة (4)



توضيح

التقويم التثقيفي ... التقويم التثقيفي ... التقويم التثقيفي ... (1)

التقويم التثقيفي ... التقويم التثقيفي ... التقويم التثقيفي ... (1)

8	الحكمة	• هي ضرورة لسط ق / بناء فكري - إبلاء	• الصالح المفردة والجملة	• الإخباري • هي ضرورة لسط تعريف الحكاية - خصائصها / أمطاط النص ملكة اللغة - التشبيه	• يوميات خيمة	• مخطوط الحكاية
9	مخطوط تهدية	• أسلحة تهدد البشرية ق / بناء فكري - إبلاء	• الجملة الواقعة خبرا مبتدأ ول (إن) وللعمل الناقص	• أسلحة تهدد البشرية مميزات النص العلمي ملكة اللغة	• شعاع السموت	• تصحيح التعبير الكثافي • متابع المشروع

ممن يملح به . ممن يملح به . ممن يملح به ...

الاختبارات الشلاشي الأولى .. اختبارات الشلاشي الأولى .. اختبارات الشلاشي الأولى

10	منهارة	• التمسك ق / بناء فكري - إبلاء	• إنباء الأجوف للماضي والمضارع والأمر	• التمسك نوع النص ... ملكة اللغة الحقل المفهومي	• التمسك / القسم	• وصف ديوان ووصف شيء
----	--------	-----------------------------------	---	---	---------------------	-------------------------

عطله الشمة

11	المخبر	• السموت البطيء ق / بناء فكري - إبلاء	• التمييز	• السموت البطيء المقال الاجتماعي ... ملكة اللغة	• أسباب تعاطي المخدرات وتأثيره	• عرض الحوار وتأثيره
12	المخبر	• تسلسل الجبال ق / بناء فكري - إبلاء	• العدد المفرد	• تسلسل الجبال ملكة اللغة ... التعبير الحقيقي والمجازي	• من بطولات خالد	• تمثيل حدث تاريخي
13	مخطوط	• مسر القديسة ق / بناء فكري - إبلاء	• العدد والعدود	• مسر القديسة ملكة اللغة	• الصعوبات كانت دات الهمار	• الإخبار عن حدث سعيد أو مؤلم
14	البحث	• نيزك الهلاك هل يقتربا؟ ق / بناء فكري	• الفساذ المفرد والعدد المعطوف	• نيزك الهلاك هل يقتربا؟ المقال الصحفي العلمي ملكة اللغة	• عليه قبر من السيدا • تأليسر العسرب	• تصحيح التعبير الثقافي
15	المخبر	• الركب ق / بناء فكري - ملكة اللغة - إبلاء	• إنباء الفعل الناقص في الماضي والمضارع والأمر	• يا سيدي قلب دراسة البناء الفكري والفلسفي	• تحرك المساذج القارية	• تحرير مقال صحفي
16	المخبر	• التيونات المهتدة ق / بناء فكري	• المفعول معه	• التيونات المهتدة ملكة اللغة	• القول / القولك / القولد	• التخصيص (2)
17	المخبر	• سبق العسرب إلى الديمقراطية ق / بناء فكري - إبلاء	• العامد والمثنق	• سبق العسرب إلى الديمقراطية تحديد مقصد الكاتب من النص ... ملكة اللغة	• معنى الديمقراطية	• المقال الصحفي (2)

التماذك الإجماعي

الرسول صلى الله عليه
وسلم يضع أسس الم

الزكاة وأحكامها

الزكاة وأحكامها

الإخبار والتعاون

سورة الإنشاز

سورة الإنشاز

الإيمان بالملائكة

دعساء الملائكة
للمؤمنين

القوة الصالحة
والصحة البدنية

فاعلية المسام
الإجماعية

حصص بلطية . حصص بلطية . حصص بلطية . حصص بلطية

اختبارات التلاشي الثاني .. اختبارات التلاشي الثاني .. اختبارات التلاشي الثاني .. اختبارات التلاشي الثاني

المزوات الكبرى	تصحیح التعبير الكتابي	اللغة والتواصل	التواصل	مصادر الأفعال	التواصل	18	أارس
المزوات الكبرى	مركب	لمن اعوش / فاطمات بلادتي	نوع النص - ملكة اللغة	المزيدة : 3 - 4 - 5	ق / بناء فكري - املاء	19	الوطن
مسورة الكوير	سرد تجريبية شخصية أو واقع خيالية	الأرب والأسد	صحة المكر والخديعة	عمل اسم الفاعل	صحيحة المسكر والمصدمة	20	المزوات
اشراخ الصندكا	وصف وسط اجتماعي	الزمن	ملكية اللغة - السجع - الكتابة (شكل مسط)	الصفة المشبهة باسم الفاعل	ق / بناء فكري	21	لمتبع
المزار و السامح	وصف مكان	الأراس	بجاية تولوة الجزائر	عمل اسم المفعول	بجاية تولوة الجزائر	22	لميتقي الجزائر
من شيم السلم	تصحیح التعبير الكتابي	الخيال	الحيوانات المرضي بالطاعون	الاسم المجزور بحرف الجر وبالإضافة	الحيوانات المرضي بالطاعون	23	لمسجون
الطاعون	تصحیح التعبير الكتابي	الخط العربی / حيل السينما	اللغة - الطلاق	المنقوص والمقصور والمدود (تثنيها وجمعها)	الزخرفة العربية - املاء	24	الفتون

اختبارات التلاشي الثالث .. اختبارات التلاشي الثالث .. اختبارات التلاشي الثالث .. اختبارات التلاشي الثالث

الاستاذة (ة)

المفتش

المدير

Handwritten signature