

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE**

***MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE***

**DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT  
SECONDAIRE**

**COMMISSION NATIONALE  
DES PROGRAMMES**

**DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT  
DU  
PROGRAMME DE LANGUE AMAZIGHE  
3<sup>ème</sup> ANNEE SECONDAIRE**

**Juillet 2006**

# SOMMAIRE

1. Préambule
  - 1.1. Destination et rôle du document
  - 1.2. But central des programmes de langue amazighe
2. Tamazight au cycle secondaire
  - 2.1. Objectifs et contenus
    - 2.1.1. Les compétences discursives
    - 2.1.2. L'approche des genres de textes
    - 2.1.3. Les références culturelles
    - 2.1.4. La lecture, source de plaisir et instrument des apprentissages
  - 2.2. Profil d'entrée et de sortie de l'élève en 3<sup>ème</sup> AS
    - 2.2.1. Profil d'entrée
    - 2.2.2. Profil de sortie
3. Objectif général d'apprentissage
  - 3.1. Communication orale
  - 3.2. Lecture
  - 3.3. Lexique
  - 3.4. Grammaire de la phrase et du texte
  - 3.5. Ecriture
4. Compétences et objectifs d'apprentissage en 3<sup>ème</sup> AS
  - 4.1. Communication orale
  - 4.2. Lecture
  - 4.3. Ecriture
5. Orientations pédagogiques et méthodologiques
  - 5.1. Le projet de l'enseignant
  - 5.2. Les projets pédagogiques intermédiaires
    - 5.2.1. L'étape de préparation
    - 5.2.2. L'étape de réalisation
    - 5.2.3. L'étape de présentation du produit
  - 5.3. Les séquences et les séances d'apprentissage
  - 5.4. Evaluations et critères
    - 5.4.1. L'évaluation diagnostique
    - 5.4.2. L'évaluation formative

5.4.3. L'évaluation sommative

5.4.4. Les critères de l'évaluation

6. Contenus d'enseignement/apprentissage

6.1. Les domaines d'apprentissage

6.1.1. La lecture

6.1.1.1. Sources et genres de textes à lire

6.1.1.2. Les modalités pédagogiques de la lecture

6.1.2. L'expression et la communication orale

6.1.2.1. Les situations d'expression orale

6.1.2.2. Les modalités pédagogiques de l'oral

6.1.3. L'écriture

6.1.3.1. Les textes à produire

6.1.3.2. Les modalités pédagogiques de l'écriture

6.1.4. Les outils de la langue

6.1.4.1. Les activités lexicales

6.1.4.2. Les activités morphosyntaxiques

6.1.4.3. L'orthographe et la transcription

6.1.4.4. Les modalités pédagogiques des outils de la langue

7. Annexe : Aäawas n usenfar

7.1. Tigezmin

7.2. Asektazal d usektazalman

7.2.1. Asektazal

7.2.2. Taäessa n usektazal

7.2.2.1. Ugur

7.2.2.2. Asemyidef

7.2.2.3. Aswir n tezmert

7.2.3. Asektazal n wayen yessen ya

7.2.4. Asektazal yeddän d ulemmud

7.2.5. Asektazal n taggara

7.2.6. Asektazalman / Tifrect n usektazalman

## **1. Préambule**

### **1.1. Destination et rôle du document :**

Ce document qui accompagne le programme de langue amazighe en 3<sup>ème</sup> année secondaire, est destiné aux professeurs de cette discipline, dans le but de les aider dans la mise en œuvre de ce programme. Il en explique la finalité et l'objectif qui est d'approfondir et de développer les acquis antérieurs de l'élève dans les domaines de l'oral et de l'écrit. Il montrera, à travers l'analyse de ses objectifs, que les principes d'enseignement et d'apprentissage sont les mêmes que ceux adoptés au cycle moyen et à la 1<sup>ère</sup> année du cycle secondaire.

En cas de diversité de niveaux dans une même classe, l'enseignant est appelé à pratiquer la pédagogie différenciée, en adaptant son enseignement au niveau réel de son public. Les compétences s'acquièrent à forces d'activités de lecture, d'écriture et d'expression orale, sur des textes ou des sujets d'une complexité croissante et des contextes significatifs, ainsi que par une réflexion sur la langue.

### **1.2. But central des programmes de langue amazighe**

Les programmes du cycle secondaire font de la formation du citoyen à ce niveau, une finalité majeure, qui se traduit progressivement par un objectif central : la maîtrise du discours. Ces programmes sont situés dans leur contexte social, sachant que la vie sociale est tissée de discours, que la culture elle-même est transmise par le discours et que la langue se pratique dans la réalité des pratiques discursives. C'est la raison pour laquelle, les activités de lecture, d'écriture et de prise de parole, doivent structurer l'ensemble des programmes de langue amazighe à travers ce cycle d'apprentissage.

Dans la réalité des pratiques langagières, l'oral est la forme première et la plus fréquente de l'activité discursive, notamment pour les apprenants non amazighophones. Il se pratique par un apprentissage de l'écoute et de la prise de parole.

A partir du cycle secondaire, l'écrit devient un moyen naturel d'expression et de communication. En 3<sup>ème</sup> année secondaire, les élèves acquièrent la maîtrise de tamazight, non seulement comme moyen de communication mais aussi à titre de véhicule de valeurs socioculturelles. A cet effet, l'accent doit être mis sur les productions personnelles des élèves, à travers la plus grande variété possible de textes.

Quant à la lecture, elle doit être perçue dans la diversité de ses formes concrètes, bien que la non disponibilité des textes amazighs authentiques, dans la plupart des formes discursives, pose problème. Dans le but d'apporter notre contribution à la promotion de cette langue, il faudra penser à se rattraper par la traduction et l'adaptation. Quoi qu'il en soit, il faudra amener les élèves à lire avec méthode ; c'est une démarche indispensable qui n'exclut nullement la lecture usuelle, « cursive ».

Pour les besoins de faire accéder les élèves à la compréhension et à la pratique des outils de la langue que sont le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison et la transcription orthographique, pour faciliter la mémorisation de toutes ces notions et initier à une réflexion sur la structure de la langue, les textes seront choisis en fonction de leur niveau et étroitement associés aux objectifs de communication de la séquence d'apprentissage.

Cet enseignement prétend rapprocher, à partir de la 1<sup>re</sup> A.S., autant que faire se peut les niveaux des élèves amazighophones et non amazighophones ayant étudié tamazight au collège. Par conséquent, comme pour la deuxième année secondaire, un programme unique est proposé pour la troisième année secondaire.

Le programme de la 3<sup>ème</sup> année secondaire, toutes filières confondues porte sur l'enseignement-apprentissage de tamazight aux élèves. Il se situe dans le prolongement de celui de la 1<sup>ère</sup> année secondaire et, par conséquent, repose sur une conception de l'apprentissage qui met en relief le développement des compétences. La compétence est ici définie comme un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes permettant d'effectuer des tâches précises.

En principe, ces apprentissages feront l'objet d'évaluation à la fin du cycle secondaire sous forme d'épreuve au baccalauréat, proposée aux élèves concernés par cette discipline.

## **2. Tamazight au cycle secondaire :**

### **2.1. Objectifs et contenus**

#### **2.1.1. Les compétences discursives**

L'objectif que se fixent les programmes aux termes de la 3<sup>ème</sup> A.S. est la maîtrise des principales formes du discours. Toutes les mises en pratique du langage à l'oral et à l'écrit sont des discours ; et dans un discours énoncé en situation de communication, un émetteur transmet un message à un récepteur, avec l'intention de lui communiquer quelque chose. Le niveau de langue employé dans un discours est fonction de cette situation de communication. On distingue le niveau de langue familier, comme les incorrections grammaticales, le niveau courant pour le langage usuel, le niveau dit soutenu, dont les termes et les constructions utilisés sont recherchés.

Le texte du discours est construit selon des règles particulières : il peut être une narration quand il s'agit de mettre en scène des personnages et de les faire vivre dans une série d'actions racontées par un narrateur ; ou bien une description qui consiste à nommer et à qualifier un être, un lieu, un objet, pour lui donner une image en fonction de l'effet que l'auteur veut produire ; comme il peut être une argumentation qui consiste à enchaîner des arguments sous forme de preuves ou des raisons, dans l'intention de convaincre ou de défendre un point de vue. Les programmes se proposent d'aborder ces formes de discours, en procédant, d'une manière progressive et par dominantes.

#### **2.1.2. L'approche des genres de textes :**

C'est en liaison avec les formes du discours qu'on amènera les élèves à découvrir et à analyser les genres de textes de différentes sortes. On ne limitera pas la question des genres de textes à étudier au genre littéraire. Si la lettre par exemple est un genre littéraire, elle est aussi une forme de production textuelle de la vie quotidienne. Le dialogue est un genre à la fois littéraire et d'usage quotidien. Le récit est romanesque, mais il peut également figurer dans les faits divers. L'initiation à ces genres de textes fournit à l'enseignant l'occasion de faire percevoir aux élèves les ressemblances et les différences entre genres en général et genres littéraire en particulier.

#### **2.1.3. Les références culturelles**

Il faut partir du principe qu'il n'y a pas de discours sans références ou objets culturels. A notre époque, on ne peut se borner de s'appuyer uniquement sur la culture individuelle des élèves pour nourrir l'étude du discours. Certes, la promotion de la langue amazighe se fera d'abord avec le souci de faire revivre le patrimoine de tous les algériens ; la nécessité d'une promotion moderne de cette langue, implique de s'ouvrir à l'universel, en passant notamment par la traduction et l'adaptation de textes produits par la littérature et les médias universels.

#### **2.1.4. La lecture, source de plaisir et instrument des apprentissages**

L'activité de lecture que les programmes ne considèrent pas plus importante que l'oral ou l'écriture, a cependant un statut particulier ; c'est celui d'être à la fois une compétence à acquérir et un instrument de savoirs et d'apprentissage.

Pour former des lecteurs compétents et autonomes, il existe diverses sortes d'activités de lecture :

- La lecture de documents qui visent la recherche de renseignements précis. La documentation dans cette discipline étant peu disponible ; il y a lieu d'orienter les apprenants vers les lieux, organismes ou personnes susceptibles de les leur procurer, notamment lorsqu'elle s'avère indispensable à la réalisation d'un projet pédagogique. Les enseignants pourraient suggérer à leurs élèves de se rendre, dans la mesure du possible, auprès de certaines personnes âgées pour les

écouter et rapporter par écrit des récits sur les traditions anciennes et des contes amazighs jalousement conservés dans les mémoires de beaucoup de personnes.

- La lecture analytique et détaillée de textes à caractères littéraire, qui vise l'explicitation de certaines formes signifiantes de ces textes.

- La lecture cursive de textes variés, vise aussi bien la collecte d'informations que le plaisir du texte et du sens.

Il existe diverses manières d'attirer l'attention des jeunes lecteurs, en les faisant lire, selon les situations et les objectifs de la lecture. En mettant en jeu ces diverses formes de textes, on peut rendre les élèves capables de les reconnaître, de les comparer, de les employer à bon escient.

## **2.2. Profil d'entrée et de sortie de l'élève en 3<sup>ème</sup> AS**

Sur l'ensemble du cycle secondaire, l'élève élargit et affine ses compétences de communication orale et écrite en tamazight. Dans cette optique, un lycéen ayant suivi une scolarité normale devrait, normalement, témoigner de la capacité à exprimer sa pensée et son imaginaire à l'oral et à l'écrit, conformément aux règles de fonctionnement de la langue et du discours.

Ainsi, au terme de la 3<sup>e</sup> A.S., il devrait faire preuve d'autonomie dans la production de ses textes au double plan du fond et de la forme.

*(voir document d'accompagnement).*

## **3. Objectif général d'apprentissage**

### **3.1. Communication orale**

En communication orale, l'élève devra s'exprimer au cours de discussions, d'exposés et de débats qui porteront sur des sujets apparentés aux textes exploités en classe et pendant les activités d'apprentissage en lecture et en écriture. Progressivement, de la première à la troisième année secondaire, l'élève deviendra un locuteur efficace, c'est-à-dire capable, en situation de communication, de tenir des propos de plus en plus adaptés et cohérents.

L'objectif d'apprentissage de la communication orale est d'amener l'élève à utiliser une langue élaborée et précise. A force d'exprimer ses connaissances, ses points de vue, ses sentiments, ses préoccupations et ses questions, l'élève apprend peu à peu à clarifier sa pensée et à trouver les mots pour la dire.

### **3.2. Lecture**

La lecture est un outil de connaissance et une source de plaisir. L'apprentissage de la lecture mise sur l'acquisition graduelle d'habiletés qui permettront aux élèves de devenir des lecteurs attentifs et compétents. Pour bien lire, il faut comprendre les idées exprimées dans un texte et les assimiler afin d'appliquer les nouveaux acquis dans des contextes différents. Ce processus d'analyse et d'assimilation forme l'esprit et lui ouvre de nouveaux horizons.

Lire renforce, aussi, les compétences en écriture et en communication orale. Par conséquent, les textes courants et les textes littéraires serviront de modèles en écriture.

L'objectif d'apprentissage de la lecture est d'amener l'élève à développer l'habileté à lire diverses formes de messages écrits (textes courants, contes, romans, poésie, bande dessinée, fables, légendes, pièces de théâtre, etc.). A cet effet, l'élève doit être mis, tout au long de cet apprentissage, en contact avec la diversité des écrits. Il accroîtra, parallèlement, sa capacité de comprendre ces textes et d'utiliser l'information recueillie pour accomplir des tâches scolaires ou faire des recherches sur un sujet abordé en classe.

### **3.3. Lexique**

Le lexique facilite la compréhension et concourt à une expression juste et nuancée. La compétence peut se développer dans des activités portant sur le vocabulaire et à l'occasion des pratiques de communication orale et écrite.

De la première à la troisième année secondaire, les apprentissages lexicaux concerneront : le vocabulaire relatif aux traits physiques, moraux, psychologiques des personnages ; le vocabulaire relatif aux sentiments, aux émotions et aux sensations ; le vocabulaire relatif à la situation et au mouvement dans l'espace et le temps ; le vocabulaire relatif aux activités professionnelles, monde animal, la culture, la santé, ... ; les procédés de formation des mots ; les relations entre les mots et les combiner adéquatement dans un texte ; etc.

### 3.4. Grammaire de la phrase et du texte

Les apprentissages en grammaire de la phrase (syntaxe et orthographe grammaticale) et du texte se feront concurremment ; ils partiront généralement d'observations faites par l'élève au cours de pratiques de lecture ou d'écriture pour déboucher sur la vérification et l'évaluation de la forme et du sens de ses propres phrases dans ses textes.

Cette démarche, qui part des pratiques de lecture à celles d'écriture, exige qu'on enseigne à l'élève des méthodes d'observation, d'identification et de vérification, qu'il les utilise fréquemment avec l'aide du professeur afin de devenir progressivement capable de les employer seul. L'enjeu est de pouvoir réemployer les constructions syntaxiques étudiées, les insérer dans des textes pour faire progresser l'information et assurer la cohérence du texte.

### 3.5. Ecriture

La pratique de l'écriture exige de l'élève des connaissances linguistiques nécessaires qui lui permettront de s'exprimer clairement et correctement dans la plupart des situations de communication écrite. L'élève fera ses apprentissages relatifs à la précision de l'information, à l'efficacité de la communication ou aux types de rapports que l'on souhaite établir avec son destinataire, sur des textes courants. Il apprendra, par contre, à explorer l'usage que l'on peut faire de la langue hors des situations courantes, en travaillant sur des textes littéraires comme les pièces poétiques et les pages de romans.

La situation d'écriture efficace est celle qui stimule l'esprit créateur de l'élève, son sens esthétique et l'invite à explorer le langage.

L'objectif d'apprentissage de l'écriture est d'amener l'élève à développer l'habileté à écrire des textes qui répondent à diverses intentions pour entrer en contact avec d'autres : raconter, informer, exprimer ses sentiments et ses points de vue, inciter à l'action, jouer avec les mots, et cela en respectant les règles de la syntaxe, du lexique et de l'orthographe.

De façon générale, de la première à la troisième année secondaire, l'élève devrait témoigner d'une capacité d'écrire des textes dont la longueur et la complexité augmentent progressivement et démontrer une connaissance adéquate du code écrit.

## 4. Compétences et objectifs d'apprentissage en 3<sup>ème</sup> AS

### 4.1. Communication orale

**Compétences visées :** en 3<sup>ème</sup> année secondaire, l'élève devrait démontrer sa capacité de communiquer oralement dans des situations dont la complexité et les exigences augmentent progressivement. Au cours de l'année scolaire, l'élève s'exercera notamment à :

Capacités	Objectifs d'apprentissage
1- Exprimer ses sentiments et ses émotions	- formuler ses réactions - nuancer ses réactions - expliquer ses réactions
2- Exprimer ses points de vue	- énoncer un point de vue ou un jugement

	- justifier son point de vue ou son jugement
3- Donner ou demander de l'information	- comparer des réalités
4- Prendre la parole pour expliquer	- expliquer une démarche ou un processus - expliquer un phénomène
5- Formuler une loi, une règle ou une généralité	- décrire une propriété du sujet - donner un exemple
6- Rapporter les paroles d'une personne	- insérer, dans son discours, des citations, des proverbes - insérer un dialogue - rapporter des paroles d'une personne au style direct et au style indirect
7- Comprendre une information	- réagir à l'information entendue en exprimant son accord, son désaccord, son jugement, l'intérêt ou la véracité de l'information
8- Anticiper un résultat, une action ou un dénouement	- donner les raisons qui justifient son hypothèse

#### 4.2. Lecture

**Compétences visées :** au terme de la troisième année secondaire, l'élève devrait témoigner d'une capacité à lire des textes littéraires et courants, à exprimer son point de vue sur le texte lu et à tirer profit de l'information que contiennent les textes courants (descriptifs, explicatifs, argumentatifs) :

Compétences	Objectifs d'apprentissage
1- Reconstruire l'information du texte lu	1- Etablir des liens dans le paragraphe : - Dégager le sujet du paragraphe ; - trouver l'idée principale et les idées secondaires ; - Repérer les mots, les expressions ou les phrases qui annoncent les idées que contient le paragraphe.  2- Etablir des liens entre les phrases : - Analyser les éléments de la cohérence du texte et de la cohésion entre les phrases. 3- Envisager tous les aspects du texte. 4- Distinguer les faits des opinions.
2- Réagir à la lecture d'un texte en interaction avec d'autres lecteurs	1- Distinguer le réel de l'imaginaire, le vraisemblable de l'invraisemblable.  2- Dégager l'idée principale d'un texte : - Repérer et lire ce qui traite d'un aspect donné ; - Sélectionner le passage qui énonce l'idée principale ; - Résumer l'idée principale.  3- Etablir des liens dans le paragraphe :



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dégager le sujet du paragraphe ;</li> <li>- trouver l'idée principale et les idées secondaires ;</li> <li>- Repérer les mots, les expressions ou les phrases qui annoncent les idées que contient le paragraphe.</li> </ul>
3- Interpréter des questions, des consignes et des problèmes	<p>1- Repérer le mot ou le groupe de mots importants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconnaître la portée de la question ;</li> <li>- Reconnaître l'action à faire et les conditions exigées ;</li> <li>- Faire le lien entre l'information donnée et l'information recherchée.</li> </ul> <p>2- Etablir des liens entre l'information lue et ses connaissances antérieures :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Réagir à l'information lue ;</li> <li>- Faire des comparaisons ;</li> <li>- Formuler une information nouvelle.</li> </ul>

#### 4.3. Ecriture

**Compétences visées :** de façon générale, de la première à la troisième année secondaire, l'élève devrait témoigner d'une capacité d'écrire des textes dont la longueur et la complexité augmentent progressivement et démontrer une connaissance adéquate du code écrit.

En troisième année, précisément, il développera les capacités suivantes :

Capacités	Objectifs d'apprentissage
1- Déterminer le contenu de son texte en tenant compte de l'intention d'écriture, du sujet et des destinataires	<p>1- Produire des phrases qui contribuent à réaliser l'intention d'écriture ;</p> <p>2- Développer des idées qui contribuent à réaliser l'intention d'écriture.</p>
2- Structurer son texte et enchaîner ses idées de façon cohérente	<p>1- Présenter ses idées de façon ordonnée ;</p> <p>2- Utiliser des procédés de structuration et présentation adaptés à la forme du texte ;</p> <p>3- Etablir des liens entre les phrases.</p>
3- Relire son texte aux fins de correction et d'amélioration	1- S'auto-corriger en mobilisant ses connaissances antérieures..

### 5. Orientations pédagogiques et méthodologiques

#### 5.1. Le projet de l'enseignant

La mise en œuvre du programme annuel relève de la responsabilité de l'enseignant. Chaque professeur doit prendre la mesure des acquis de ses élèves, ainsi que leurs rythmes d'acquisition, par une évaluation diagnostique, au début de l'année scolaire, en vue de les prendre en compte dans l'exécution du programme. De même, chaque programme annuel propose des contenus dont le choix et l'adaptation appartient à l'enseignant. Il indique, par ailleurs les points sur lesquels, une vérification des acquis antérieurs et des actions de consolidation sont nécessaires. C'est ce plan d'études qui devient « le projet pédagogique de l'enseignant », devenant ainsi l'un des moyens d'adapter le « programme référentiel » à la diversité des établissements, des classes et

des élèves. Si le programme a pour mission essentielle de fixer les objectifs à atteindre dans le courant de l'année scolaire concernée, les situations d'apprentissage dictent la manière de les réaliser.

## **5.2. Les projets pédagogiques intermédiaires**

Le plan d'action établi par l'enseignant qui devient son projet annuel, les projets pédagogiques intermédiaires sont préconisés. La méthode de travail sur ces projets est fondée sur une démarche structurée qui aide l'élève dans son processus d'apprentissage. Centrée sur l'activité individuelle ou celle d'un groupe d'élèves, elle développe chez chacun la coopération plutôt que la compétition ; axée sur la résolution des problèmes, elle réduit l'écart entre la vie scolaire et la vie de tous les jours. Elle donne à l'apprenant l'occasion de faire appel à des connaissances pluridisciplinaires, de découvrir ses valeurs et de réfléchir sur ses attitudes. Cette manière d'acquérir des savoirs dépasse le cadre fragmentaire des activités scolaires habituelles et ne peut se concevoir que dans un cadre de tâche global.

Le projet de l'enseignant peut être structuré sous forme de projets pédagogiques intermédiaires trimestriels qui auront pour mission d'installer les compétences proposées dans le programme et d'atteindre les objectifs que se fixe l'enseignant pour l'année scolaire en cours.

Un projet intermédiaire permet la maîtrise d'une ou de plusieurs compétences ; il relève du choix de l'enseignant après concertation avec les élèves qui doivent y adhérer et être motivés pour sa réalisation.

Le projet pédagogique constitue le cadre intégrateur dans lequel les apprentissages destinés à installer une ou des compétences, prennent tout leur sens. Il se compose de séquences d'apprentissage dont le nombre est fonction des objectifs à atteindre. Chaque séquence est démultipliée en séances qui se déroulent sous forme d'activités d'apprentissage et de tâches à accomplir. Le projet se déroule en trois étapes essentielles :

### **5.2.1. L'étape de préparation**

L'enseignant qui choisit le thème du projet avec ses élèves, doit l'ajuster aux compétences visées ; il décide alors du nombre de séquences et propose une planification des activités, en considérant un certain nombre de paramètres :

- les thèmes doivent être motivants et signifiants pour les élèves ;
- la durée du projet dépendra du contenu du plan d'action, de la nature du thème, du degré de motivation des élèves ;
- le professeur est le détenteur du savoir, le guide et le facilitateur qui décide avec ses élèves du nombre de groupes à former, du nombre d'élèves par groupe, des critères des regroupements ;
- les modalités de la grille d'évaluation et/ou d'autoévaluation, ou utiliser celles proposées par le manuel scolaire. Plus les élèves sont informés sur la manière de les évaluer, plus ils sont motivés pour la réalisation du projet.

### **5.2.2. L'étape de réalisation**

Le professeur est guide, conseiller et restera une « personne ressource » ; mais qui se limitera à aider ses élèves à :

- définir et à formuler les objectifs ;
- établir un plan de travail en identifiant les besoins, et la méthode de collecte des informations en fixant un échéancier, en partageant les responsabilités ;
- concevoir leur matériel de travail ;
- collecter les informations, dans et hors établissement ;
- participer par leurs idées, à les combiner, à les améliorer, à les classer ;
- se préparer, enfin, à la présentation du produit final.

### **5.2.3. L'étape de présentation du produit**

Le produit final du projet peut être à dominante écrite ou orale. Les élèves seront encouragés à présenter leur(s) projet(s) devant une grande audience composée, par exemple, des élèves des autres classes. Les présentateurs doivent être préparés à expliquer leur projet aux invités.

Cependant, cette phase de présentation, doit toujours, être précédée d'une évaluation interne, en vue d'apprécier et d'améliorer le produit. L'enseignant qui en prend connaissance, peut demander au groupe de le revoir sous un autre angle. Il en discute honnêtement avec eux, en apprécie les efforts, et leur montre comment en améliorer le processus et les produits.

Le projet ayant été présenté à l'étape ultime, il reste à lui garantir sa destination utile. Dans la phase même de sa conception, on doit préciser à quoi le produit servira. Différentes façons de l'exploiter peuvent être envisagées : il sera versé dans le fond documentaire de l'école, il enrichira la bibliothèque ; il sera inclus dans le journal scolaire ; etc.

### **5.3. Les séquences et les séances d'apprentissage**

Les programmes de langue amazighe proposent de réaliser les projets par séquences d'apprentissage ; il s'agit d'un mode d'organisation des activités qui permet de rassembler des contenus d'ordre différent autour d'un même objectif, sur un ensemble de plusieurs séances. Cette manière de procéder se révèle particulièrement efficace, parce qu'elle permet de décloisonner, en vue de l'objectif assigné à la séquence, des activités qui, autrement, pourraient apparaître comme dissociées. C'est ainsi que les apprenants percevront les liens qui existent dans la pratique, entre la lecture, l'oral et l'écriture ; entre les textes lus ou écoutés et le vocabulaire, l'orthographe, la morphosyntaxe. Les séances consacrées aux outils de la langue sont intégrées aux séquences, au service de ces activités. L'objectif global des séquences d'un projet étant la maîtrise d'une forme de discours, il est logique que les élèves puissent appréhender ce qui relie la diversité des exercices qu'ils réalisent.

Chaque compétence partielle visée par une séquence, se développe à travers les objectifs fixés pour les séances d'apprentissage qui assurent ainsi l'intégration des savoirs acquis. Les sous-compétences se développent dans l'action et s'intègrent au fur et à mesure que se construit le projet dont l'évaluation atteste du degré d'acquisition de la compétence ou des compétences attendues.

A l'intérieur des séquences, chaque séance d'apprentissage s'organise autour d'une activité dominante, clairement identifiable par les élèves, notamment dans leur manuel scolaire qui doit leur rappeler, d'une façon régulière, le lien entre les séances : compréhension d'un texte lu ou écouté, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, productions écrites. Chaque séance d'apprentissage doit être accompagnée d'une évaluation formative. D'une séance à l'autre, ou dans la même séance, les modalités de travail et les activités d'apprentissage doivent être variées : travail individuel ou collectif, oral ou écrit, moment d'écoute ou de prise de parole, temps de recherche ou de production d'écrits, etc.

Vu le volume horaire hebdomadaire affecté à la discipline, le nombre de séquences d'un projet peut aller d'une à trois, en fonction des objectifs qu'on leur assigne, de l'effectif de la classe et son profil, de l'importance du projet lui-même.

L'horaire hebdomadaire affecté à la discipline étant actuellement de trois heures par semaine, il est souhaitable et logique de programmer des projets trimestriels et des séquences de trois semaines, pour donner une certaine souplesse à la diversification des séances et des activités au sein de chaque séquence, et permettre en même temps d'organiser, si nécessaire, des « séances hors séquences ».

Ces séances ou activités peuvent prendre place dans la classe, sans être intégrées dans une séquence. Les types d'activités hors séquences peuvent être des rappels ou des rattrapages en orthographe ou en construction de phrases ; en tous cas, tout ce qui peut s'avérer utile, en toutes circonstances, dans le cadre des objectifs de l'année. Il peut s'agir, également, de la prise en charge d'un événement imprévu, susceptible de mobiliser l'attention des élèves, tels la célébration

d'un événement historique, les manifestations sportives, les catastrophes naturelles, les problèmes de pollution ou de pénurie, la campagne de reboisement ...

Les activités en rapport avec ces interruptions dans la vie de la classe, ouvriront ainsi l'espace de parole à des discussions libres, à la rédaction d'un écrit, à la lecture d'affiches, d'articles de presse, tout à fait en dehors du projet en cours de réalisation.

L'organisation d'un projet en séquences, comme d'ailleurs le choix de celui-ci -en concertation avec les apprenants- relève de la responsabilité de l'enseignant. A l'intérieur des séquences, les séances sont organisées d'une manière souple ; l'enseignant, en fonction des objectifs de la séquence et des possibilités d'assimilation des élèves, peut consacrer plus d'une séance d'apprentissage à une même activité. Toutefois, la répartition des heures sur l'ensemble du projet, doit être équilibrée et proportionnées au contenu du plan d'action du trimestre.

## **5.4. Evaluations et critères**

### **5.4.1. Evaluation diagnostique**

Le programme donne des indications assez précises sur les profils d'entrée et de sortie attendus des apprenants. A partir de ces indications, l'enseignant mesure, au début de l'année les acquis des élèves, afin de préparer son propre programme annuel d'action, adapté à la situation pédagogique de la classe. Le choix des moyens relève de son initiative. On peut suggérer de faire passer aux élèves, une (ou des épreuves) d'évaluation qui vise un double objectif :

- faire connaître à chacun ses acquis et ses manques, au début de l'année scolaire ;
- préparer son propre projet pédagogique annuel à partir des résultats de cette évaluation, du programme annuel, de la liste des projets pédagogiques proposés.

### **5.4.2. Evaluation formative**

L'enseignant ne doit pas se borner à une évaluation unique de contrôle en fin de séquence ou de parcours ; il y a diverses formes d'évaluation intermédiaire, dite formative. Elle s'effectue dans les domaines de la lecture, de l'écriture et de l'oral. Au vu des résultats de ces exercices, l'enseignant régule la fréquence et le rythme des activités d'apprentissage, afin d'assurer au mieux les acquisitions des élèves.

### **5.4.3. Evaluation sommative**

En fin de séquence, l'évaluation porte sur un exercice ou un ensemble d'exercices à caractère intégratif. Cela veut dire qu'on aura soin, en élaborant ces exercices, de ne pas séparer les évaluations des outils de la langue des exercices de lecture, d'écriture et d'oral. On mesure alors à quel degré, les objectifs fixés pour la séquence ont été atteints.

Si cette évaluation continue a montré que certains objectifs n'ont pas été atteints, on peut envisager de les reprendre dans une séquence ultérieure.

Au cours de la réalisation du projet, de séquence en séquence, les élèves sont informés de leurs progrès collectifs et individuels. On peut même leur permettre, en leur proposant des grilles d'autoévaluation, de s'informer directement des résultats obtenus.

Une grille d'évaluation à l'usage de l'enseignant est proposée à la fin de chaque projet réalisé.

### **5.4.4. Les critères de l'évaluation**

L'erreur commise dans un exercice est à analyser comme un signal indiquant une difficulté et non une faute. Un exercice ou une tâche est considéré comme réussi, s'il satisfait aux critères retenus en fonction de l'objectif de la séquence. Les critères de réussite d'un exercice ou d'une activité, sont déterminés en analysant les compétences qui s'y trouvent mises en jeu, sans oublier qu'il y a également des traits spécifiques de l'écrit et des traits spécifiques de l'oral qu'il faut prendre en compte dans la détermination de ces critères.

L'ensemble de ces critères est indiqué clairement aux élèves. Dans le cas où l'activité ou l'exercice oral ou écrit satisfait entièrement aux critères retenus, il est normal de les gratifier de la note maximale. Il va de soi que si les notes obtenues par une majorité de la classe sont constamment faibles, il y a lieu de revoir le plan et le rythme de la progression et de procéder à des consolidations. Des appréciations orales ou écrites, formulées de façon précise, doivent accompagner les notes chiffrées ; elles renseignent l'élève sur ses réussites et ses échecs et l'incitent à mieux faire. Il va sans dire que les critères d'évaluation retenus, doivent également être pris en compte dans l'élaboration des grilles d'autoévaluation et des grilles d'évaluation à l'usage des enseignants.

## **6. Contenus d'enseignement/Apprentissage**

Les actions de consolidation sont très importantes ; elles consistent à apporter une aide aux élèves qui en ont besoin dans les domaines de la lecture, de l'écriture et de l'oral. Ces actions font partie intégrante du projet annuel global et visent à davantage d'autonomie en lecture, comme le recommande le programme. Il est recommandé de faire porter l'attention sur l'utilisation du dictionnaire, l'écriture lisible et soignée, la saisie de la signification globale d'un texte.

### **6.1. Les domaines d'apprentissage**

#### **6.1.1. La lecture**

**Rappel des objectifs :** l'objectif d'apprentissage de la lecture est d'amener l'élève à développer l'habileté à lire diverses formes de messages écrits (textes courants, contes, romans, poésie, bande dessinée, fables, légendes, pièces de théâtre, etc.). A cet effet, l'élève doit être mis, tout au long de cet apprentissage, en contact avec la diversité des écrits. Il accroîtra, parallèlement, sa capacité de comprendre ces textes et d'utiliser l'information recueillie pour accomplir des tâches scolaires ou faire des recherches sur un sujet abordé en classe.

Au terme de la deuxième année secondaire, l'élève devrait témoigner d'une capacité à lire des textes littéraires et courants, à exprimer son point de vue sur le texte lu et à tirer profit de l'information que contiennent les textes courants (descriptifs, explicatifs, argumentatifs).

L'accent est mis en 3<sup>ème</sup> A.S. sur l'approfondissement de la forme narrative du discours et de la description à travers **l'étude du roman, de la nouvelle et du théâtre**. L'explication et l'argumentation continueront à être étudiées dans le cadre de la narration.

Ces objectifs sont le point de départ pour l'initiation des apprenants aux productions orales et écrites de mêmes genres.

##### **6.1.1.1. Sources et genres de textes à lire**

- **Les sources culturelles des textes à lire :** en utilisant pour la lecture des extraits du patrimoine amazigh ancien, on permet à l'élève de se situer dans le temps et d'acquérir des références culturelles qui le mettent en contact personnel avec l'histoire ancienne de son pays.

- **Les genres de textes à lire :** en plus des textes d'inspiration ancienne et auxquels on ne peut se limiter, une place de plus en plus importante doit être faite à la littérature de jeunesse. Pour cela, un effort particulier doit être accordé par les enseignants et les auteurs de manuels, à la traduction de ce genre de textes qui fait cruellement défaut à la discipline amazighe. Avec le concours de tous, ce vide doit être comblé ; car les jeunes lecteurs ont besoin, comme tous les jeunes du monde, d'entendre parler d'eux-mêmes à travers des œuvres écrites à leur intention, dans la langue qu'ils étudient et dans la sensibilité d'aujourd'hui. Il est établi que ce genre de textes, peut favoriser, chez les jeunes, le goût de lire qui est l'objectif primordial. Le discours narratif de récits de vie, le récit dans la littérature pour la jeunesse, la poésie qui répond au goût qu'ont naturellement les jeunes pour ce genre de langage, les extraits de pièces de théâtre dont le genre peut donner lieu à des pratiques orales et sensibiliser les jeunes aux caractéristiques du dialogue ; ce sont là des genres de textes à recommander pour la lecture.

A l'occasion de ces lectures, on donne aux apprenants l'opportunité de repérer les principales « lois du genre » ; en discernant les constantes de la structure narrative, la musique des mots dans la poésie, les caractéristiques du dialogue dans le théâtre.

Toutes les manières de conduire au plaisir de lire sont bonnes. Il s'agit de varier les approches de lecture au cours de l'année, depuis la simple écoute orale d'un texte à haute voix jusqu'à la lecture cursive dans ou hors manuel, en passant par les récits produits par les élèves eux-mêmes, qui deviennent aussi des objets de lecture à part entière dans la classe.

Concernant les textes informatifs et documentaires, ces derniers feront l'objet d'une lecture cursive, dont l'enjeu est de taille pour habituer les élèves à les explorer dans la recherche d'information diverses et promouvoir ainsi leur autonomie de lecteurs.

- **Les ouvrages documentaires** : ils constituent un complément nécessaire des extraits du manuel et même du dictionnaire. On invite les élèves à recourir à la lecture de ces documents, dans le but de chercher des réponses à des questions concrètes qui se posent dans leurs travaux (des dates, des informations sur un personnage historique ou un homme de lettres, des indications pour un travail de rédaction personnelle). Ces pratiques peuvent être associées à des travaux sur la langue, tels l'emploi des phrases, la distinction entre un élément de grammaire et un autre ; comme elles peuvent être associées à des travaux d'écriture.

- **Le texte et l'image** : les illustrations de textes peuvent avoir fonction de narration. A travers ce qu'elles suggèrent, on peut lire le cheminement des éléments atmosphériques qui mènent à l'orage, les évolutions de la chenille au papillon ; comme on peut imaginer la nature et le contenu d'un conte ancien que suggère un narrateur assis au coin du feu. Certaines images peuvent avoir fonction de description : par exemple, une scène de fête traditionnelle qui donne l'occasion de relever les informations visuelles que recèlent les costumes, les usages et les couleurs, leur pertinence par rapport au texte qu'elles illustrent.

D'autres images peuvent avoir fonction de « preuves » et d'arguments pour appuyer une opinion ; ce sont les photos de presse, les reproductions de documents authentiques. On s'en servira alors pour convaincre le lecteur, le sensibiliser à l'argumentation.

#### **6.1.1.2. Les modalités pédagogiques de la lecture**

L'activité de la lecture étant essentielle à ce niveau d'apprentissage qui vise de former des lecteurs autonomes, les élèves doivent constamment être mis en contact personnel et direct avec les textes. Cela doit s'appliquer aussi bien aux textes littéraires et documentaires qu'à ceux produits par les élèves eux mêmes.

- **Lecture cursive et variée** : quel que soit le genre de texte à faire lire, la lecture cursive doit être variée. L'élève peut être invité à lire aussi bien un texte complet qu'une partie d'un texte long. S'agissant de la lecture d'un journal ou d'un autre texte informatif, on peut se contenter de parcourir les titres ou s'attacher seulement à un article ou à l'information recherchée.

C'est cette lecture courante qui prépare à la vie. Par cette pratique, on doit viser le but final qui consiste à lire les textes longs ou courts, du début à la fin, d'une manière rapide et saisissant bien le sens. La pratique est tantôt à haute voix, tantôt silencieuse, visant la compréhension d'ensemble d'un texte court qu'on vérifie par un exercice collectif : questions orales, résumé oral ou écrit, reformulations. Les textes longs sont proposés hors classe ; là encore, un exercice d'évaluation est nécessaire.

- **L'étude des textes** : cette activité se distingue nettement des modalités de lectures précédentes. Elle permet de faire franchir aux élèves une autre étape dans leur contact avec les textes : ils acquièrent des habitudes d'observations et de méthode. C'est une étape qui se prépare avec les séances de lecture silencieuse et autonome. Au début de l'année, on commence souvent par des activités de consolidation (disposition du texte, mise en page, ponctuation, recherche de signification à partir du vocabulaire de base et des instruments de liaison et des accords).

Ce travail se déroule en classe ; cependant, on peut commencer à habituer les élèves à préparer leur texte avec des questions d'orientation de recherche.

Quelle que soit la nature du texte, on aura soin de les aborder par les formes de discours, les marques stylistiques ; on initiera les élèves aux notions d'auteur, de narrateur, de personnage, de structure de texte. On apprendra à l'élève de conduire ses lectures avec méthode, en l'habituant à un questionnement précis, aux questions d'énonciation, aux éléments de l'histoire (espace, temps, personnages, événements). On s'appuie pour cela sur une étude des faits de langue. On met le texte en rapport avec son paratexte (titre, chapeau, notes explicatives, et avec le hors-texte).

### **6.1.2. L'expression et la communication orales**

**Rappel des objectifs :** en communication orale, l'élève devra s'exprimer au cours de discussions, d'exposés et de débats qui porteront sur des sujets apparentés aux textes exploités en classe et pendant les activités d'apprentissage en lecture et en écriture. Progressivement, de la première à la troisième année secondaire, l'élève deviendra un locuteur efficace, c'est-à-dire capable, en situation de communication, de tenir des propos de plus en plus adaptés et cohérents.

L'objectif d'apprentissage de la communication orale est d'amener l'élève à utiliser une langue élaborée et précise. A force d'exprimer ses connaissances, ses points de vue, ses sentiments, ses préoccupations et ses questions, l'élève apprend peu à peu à clarifier sa pensée et à trouver les mots pour la dire.

En 3<sup>ème</sup> année secondaire, l'élève devrait démontrer sa capacité de communiquer oralement dans des situations dont la complexité et les exigences augmentent progressivement.

Dans toutes les variantes de la langue amazighe, les élèves pratiquent spontanément la communication orale dans la variante maternelle. Cela est dû au fait que ces variantes sont restées très longtemps d'expression exclusivement orale. Nous pouvons donc dire que l'enseignement de tamazight s'appuie ainsi sur ce qu'ils connaissent et pratiquent déjà. Cependant, l'objectif de cet enseignement doit viser l'évolution des élèves vers une pratique plus raisonnée de l'oral ; comme il doit viser leur familiarisation avec des situations de communication variées, sachant qu'il existe plusieurs types de pratiques orales.

Au niveau de la 3<sup>ème</sup> AS, on continuera à insister sur le développement de la capacité d'écoute et de prise de parole d'une manière ordonnée : tours de parole, reformulations, dialogue entre les élèves. Tout cela exige l'entraînement à un oral préparé. Cela étant, le but principal des exercices d'expression et de communication orales est d'encourager les élèves à revenir à une spontanéité raisonnée et ordonnée.

#### **6.1.2.1. Les situations d'expression orale**

- **La récitation de textes :** Le manuel scolaire propose un certain nombre de textes poétiques. Il est bon que les élèves les apprennent « par cœur ». On peut leur proposer également des textes en prose, de plus en plus longs. La récitation de textes permet de mobiliser l'attention des élèves, d'entraîner leur mémoire et d'exercer leur capacité de jugement. On accordera dans cette pratique orale beaucoup d'importance à l'intonation, au rythme, à l'articulation, à la voix. On peut leur faire jouer un conte, une fable, une courte pièce de théâtre. A cette occasion, on habituera les élèves à se constituer un recueil de textes littéraires. Ce répertoire personnel fera appel à la calligraphie par l'élève et permet ainsi d'associer oral et écriture et de valoriser l'expression graphique.

- **La lecture et les comptes-rendus :** Le compte-rendu de lecture ou de visite est également une bonne occasion d'expression orale. C'est également l'occasion d'apprendre à répondre aux questions, d'exprimer un jugement, une émotion, un sentiment. Il faut alterner les comptes-rendus préparés et improvisés.

- **Les situations de communication :** l'échange des questions et des réponses est la situation de communication par excellence. Il se pratique en classe, entre les élèves et l'enseignant, ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes. L'enseignant doit veiller à ce que personne ne monopolise la

parole. Les élèves sont invités à s'exprimer de manière ordonnée, à formuler leurs idées avec clarté et précision, à réfléchir sur la pertinence de leurs questions et de leurs réponses. En participant d'une manière active et régulière, ils apprennent à mobiliser leur attention, à prendre en compte la situation de communication, à faire entendre leur voix, à laisser la parole aux autres.

### **6.1.2.2. Les modalités pédagogiques de l'oral**

Dans tous les cas, l'apprentissage de l'écoute est mis en valeur de façon méthodique. Les diverses pratiques de l'oral doivent être mises en œuvre de manière à ce que chaque élève ait plusieurs occasions de prendre la parole et de bénéficier d'une évaluation de sa prestation orale. Il faut signaler que lors des prises de paroles improvisées, l'enseignant doit éviter d'intervenir pour des corrections grammaticales ; il ne doit le faire que pour souligner les incohérences qui rendent le propos de l'élève inintelligible ou ambigu. En revanche, toutes les occasions de pratique orale sont bonnes pour enrichir le vocabulaire des élèves.

### **6.1.3. L'écriture**

L'objectif d'apprentissage de l'écriture est d'amener l'élève à développer l'habileté à écrire des textes qui répondent à diverses intentions pour entrer en contact avec d'autres : raconter, informer, exprimer ses sentiments et ses points de vue, inciter à l'action, jouer avec les mots, et cela en respectant les règles de la syntaxe, du lexique et de l'orthographe.

De façon générale, de la première à la troisième année secondaire, l'élève devrait témoigner d'une capacité d'écrire des textes dont la longueur et la complexité augmentent progressivement et démontrer une connaissance adéquate du code écrit.

Ecrire pour soi-même est l'un des objectifs visés en apprentissage d'écriture. Il y a des situations où l'élève produit des écrits dont il est lui-même destinataire. Il le fait en utilisant un cahier de textes, un classeur qui sont des moyens qui permettent la mise en mémoire d'informations concernant sa vie d'élève. L'enseignant doit avoir le souci de vérifier régulièrement la bonne tenue de ces supports. Pour atteindre ce premier objectif qui consiste à rendre l'élève autonome dans la pratique de ce type d'écriture, on le fait progresser au moyen d'activités telles que : copier, recopier, écrire et réécrire, trier, titrer, lister, prendre des notes.

Le second objectif visé dans l'apprentissage de l'écrit, consiste, dans la majorité des cas, à faire prendre conscience à l'élève, de la réalité du destinataire de son écrit. Quand on a conscience que notre écrit est destiné à quelqu'un de réel ou de fictif, il est bon que sa place et son rôle soient définis et précis. Cela facilite beaucoup le travail d'organisation et de rédaction du texte ; il est donc recommandé de proposer des situations d'écriture qui mettent en relation les élèves avec ces personnes réelles ou fictives.

Un autre objectif non moins essentiel à l'écrit, est celui de la lisibilité. Qu'on écrive pour quelqu'un d'autre ou pour soi-même, l'exigence fondamentale est la lisibilité. Tout élève qui écrit, doit d'abord pouvoir relire facilement ce qu'il vient d'écrire, que ce soit un texte copié ou produit. Il doit pouvoir également être lu sans difficulté par une autre personne.

L'enseignement de l'orthographe, considéré comme un des fondements de la lisibilité et comme condition de bonne communication écrite, doit être maîtrisé progressivement par l'élève, à l'occasion des activités des outils de la langue.

Enfin, un autre objectif doit être visé en écriture : c'est celui de donner à l'élève les moyens de satisfaire son plaisir de s'exprimer et de communiquer pour susciter en lui le plaisir d'écrire. Il s'agit de faire prendre conscience à l'élève que son écrit doit produire un effet sur le lecteur. Son plaisir d'écrire va provenir de son désir de faire plaisir à celui qui va le lire. Il doit pour cela, faire son possible pour le surprendre, l'émouvoir, l'amuser, l'intéresser. Nous voyons que le plaisir d'écrire ne s'arrête pas à celui de calligraphier ou d'illustrer ; il est aussi celui d'inventer et d'imaginer les attentes de son lecteur.

#### **6.1.3.1. Les textes à produire**



En 3<sup>ème</sup> AS, il s'agit d'amener les élèves à produire des récits cohérents. La cohérence du récit narratif consiste à rapporter des événements qui permettent de comprendre l'histoire grâce à leur enchaînement selon l'ordre chronologique. L'apprenant doit être capable de mettre en place des constituants du récit. On n'attend pas de lui la production de récits complexes avec diverses formes de discours ; mais en racontant, il peut commencer à introduire des descriptions. A ce niveau, les élèves peuvent produire leurs textes en s'appuyant sur un texte d'autrui, étudié en classe ; ils peuvent ainsi pratiquer des exercices d'imitation les plus variés : imiter une forme de discours, une situation, un style. Les meilleures productions des élèves peuvent être celles qui s'appuient sur l'expérience personnelle. La 1<sup>ère</sup> personne (je, moi) objet de situation d'énonciation peut entraîner des problèmes rédactionnels propres. Le récit en rapport avec l'expérience personnelle, exige un effort de construction particulier, en raison de sa relation avec les événements réels. Il donne, en revanche, toute sa dignité à l'expérience vécue par l'élève lui-même. On doit être particulièrement attentif à la variété des destinataires, notamment, l'écriture épistolaire. Le récit est alors orienté, organisé, en fonction d'un ou de plusieurs destinataires précis. Ce mode d'écriture, permet à l'élève d'acquérir les moyens d'exprimer sa sensibilité et son imagination. Enfin, pour ce qui est de la 3<sup>ème</sup> AS, le contenu d'apprentissage du domaine de l'écrit est bien détaillé dans le programme.

### **6.1.3.2. Les modalités pédagogiques de l'écriture**

Il y a deux manières de produire des écrits :

- des exercices brefs et fréquents qui visent à faire acquérir des moyens d'écrire (syntaxe, stylistiques, lexicaux) ;
- des exercices plus élaborés qui visent, en fin de séquence, (ou de projet) à contrôler les acquis.

Les deux catégories d'exercices proposées sont accompagnées de supports (mots, textes, images, objets). Les consignes, pour les faire, doivent être explicites ; elles s'accompagnent des principaux critères selon lesquels le travail sera évalué.

L'élève doit disposer de suffisamment d'éléments qui lui permettent de comprendre la tâche qui lui est demandée, ainsi que la façon d'être évaluée.

Quant au lieu de réalisation de ces exercices, il n'y a pas mieux que la classe, en présence de l'enseignant qui prend la mesure des points forts et des difficultés qui surgissent. Les exercices proposés hors classe sont principalement à envisager comme travaux préparatoires. En classe, ils s'effectuent individuellement ou en groupe. Lorsqu'il s'agit de contrôler les acquis des élèves, on privilégie les situations de production individuelle.

L'évaluation de l'enseignant consiste à mettre en valeur les réussites, à donner des explications, à proposer à chacun des exercices sur les points qui n'ont pas été assimilés. Il insiste, pour ce niveau d'apprentissage, sur tout ce qui a trait aux discours narratif et explicatif. Il peut inviter les élèves à des reformulations individuelles de passages de leurs copies contenant des erreurs, en tenant compte de ses annotations.

### **6.1.4. Les outils de la langue**

#### **6.1.4.1. Les activités lexicales**

Elles permettent d'enrichir le vocabulaire des élèves, dans la mesure où ils doivent disposer d'un nombre important de mots pour faire de la construction grammaticale. Nous savons que les élèves qui ne disposent que d'un nombre limité de mots, se replient sur un petit nombre de constructions. A cet égard, trois objectifs sont essentiels :

- faire acquérir des mots nouveaux dans les textes de lecture, en s'appuyant sur le contexte ;
- faire observer la construction syntaxique des mots ;
- faire réemployer les mots à l'oral et à l'écrit, en variant les contextes.

Néanmoins, il est important de structurer les activités lexicales servant ces objectifs, de façon à ne pas laisser le hasard des lectures déterminer à lui seul la progression. Pour les besoins de cette structuration, on procédera à une étude complémentaire de(s) :

- la formulation des mots ;
- relations entre les mots (synonymes, contraires, homonymes) ;
- l'histoire des mots ;
- champs lexicaux et sémantiques.

#### 6.1.4.2. Les activités morphosyntaxiques

L'étude des outils de la langue, doit préparer l'élève à l'expression et à la maîtrise du discours.

La construction des phrases implique des connaissances morphosyntaxiques et la maîtrise de la grammaire de la phrase ; mais la succession de phrases pour constituer un texte, exige la connaissance de la grammaire du texte. Les textes eux-mêmes n'ont de sens que par rapport à la situation d'énonciation où ils sont produits. Ces deux niveaux d'analyse doivent être combinés pour que l'étude de la grammaire soit orientée vers l'expression et la maîtrise du discours.

- **La grammaire de la phrase** : elle consiste à définir les types et les formes de phrases, à distinguer la phrase simple de la phrase complexe, la proposition indépendante de l'ensemble des éléments de la phrase complexe, à déterminer le rôle des signes de ponctuation, à préciser les fonctions des constituants de la phrase.

- **La grammaire du texte** : elle est directement orientée vers l'expression, la construction, le fonctionnement du texte. C'est la cohérence du discours qui est l'objet essentiel de l'étude d'un texte :

- comment la répétition est-elle utilisée pour assurer la continuité thématique dans un texte ? Comment un même personnage est désigné d'une manière différente dans un texte ?
- quelles sont les formes de progression utilisées dans un texte pour y apporter des informations nouvelles par rapport au thème central ?
- quels sont les connections spatio-temporels (d'abord, ensuite, à côté, puis, ...) ou logiques (puisque, donc,) qui permettent d'assurer l'assemblage des différents éléments constitutifs du texte ?

#### 6.1.4.3. L'orthographe et la transcription

L'objectif de l'enseignement des règles d'orthographe et de transcription est de rendre l'élève capable d'écrire des textes lisibles et cohérents. C'est une compétence qui s'acquiert par des exercices d'apprentissage variés, à objectifs précis.

L'étude de l'orthographe s'organise à travers les textes de lecture, en fonction des notions lexicales et grammaticales. La dictée est un exercice de contrôle parmi d'autres ; elle ne se substitue pas aux autres exercices d'apprentissage.

#### 6.1.4.4. Les modalités pédagogiques des outils de la langue

C'est dans la classe, sous la conduite de l'enseignant que s'effectuent les acquisitions des outils de la langue : acquisitions lexicales, grammaticales ou orthographiques. Les élèves sont mis en situation d'observer, de repérer, de manipuler puis, de réinvestir, dans une démarche inductive qui comporte trois phases successives :

- les élèves sont invités à observer un énoncé qui peut être produit par eux-mêmes, ou qui a fait l'objet d'une écoute ou d'une lecture. Cette observation est guidée par une série de questions écrites ou orales, qui amènent l'élève à repérer un certain nombre d'éléments à étudier.
- à partir de ces éléments, les élèves sont invités à mettre en évidence les faits lexicaux, grammaticaux ou orthographiques visés ;
- les notions découvertes sont immédiatement mises en application dans une production personnelle orale ou écrite. C'est ainsi que l'élève construit lui-même ses savoirs. Les outils de la langue sont, tout au long de l'année, découverts progressivement et utilisés aussitôt que découverts à l'intérieur des séquences d'apprentissages où ils s'intègrent et se complètent pour servir à la réalisation d'un projet pédagogique.

## 7. Annexe

Aselmed n tmaziĀt deg tesnawit yebded Äef yixfawen. Ixef yettkanzi Äer usenfar maca yebded Äef tagnatin n teywalt. Ixef ibeddu yettfaka, yebÑa daÄen d tigezmin. Iswi-s agejdan d amsal n ufaris, s timawt d tira, iÄer tessawaÑ tezmert n yal yiwet seg tgezmin. Iswi n yixef yezmer ad yili :

- Ad d-yaru ilmend n talÄiwin n yinaw (aglam, asegi, ...) ;
- Ad d-yessewzel kra n wungal ;
- ...

### AÄawas n usenfar

AÄawas n usenfar yebÑa d tigezmin. Yal tagzemt ad teêêu deg unelmad yiwet n tezmert. Tizemmar-nni, ad t-ssiwÑent Äer yiswi agejdan n usenfar.

#### 7.1. Tigezmin

Yal tagzemt tebÑa d irmad s ara nessiweÑ anelmad Äer tegzi n uÑris, Äer ufares s usemres n yiferdisen n tutlayt d umawal iwatan seg wayen d-yelmed deg-s.

#### • Irmad

##### ➤ TaÄuri d tegzi n uÑris

- Tanfalit timawt : asiked<sup>1</sup> n tugna, tiririt Äef yisestanen.

- AÑris : anadi Äef unamek (tikta, awalen mrayen<sup>2</sup>), tawsit d tuddsas n uÑris s yisestanen.

##### ➤ Iferdisen n tutlayt

###### - Amawal

- Annar n umawal : d anagrah n wawalen (amyag, isem, arbib, amernu) itezzin Äef yiwet n tekti neÄ Äef yiwen n usentel am : *izgaren, aksum, tayuga n yezgaren, imensi, tiwezzae, asegres, aftat, lxir, amur, yemmezlen, yezla, yebÑa, isaàen, ifergen*, d timecreÑt i d tikti neÄ i d asentel.

- Awalen yezdi uêar : d awalen n yiwet n twacult (asuddem) am : *zdem, azdam, tazdemt, azeddam, ...*

- Iknawen (arwasen) : d sin neÄ ugar n wawalen d-yemmalen yiwen n unamek am : *yegguni / iruja, zrin / Çeddan*.

- Inemgalen : am : *ruà ~ uÄal*.

- Tagetnamka : d awal ilan aéas n yinumak ilmend n tinawt am err : *Yerra awal. Yerra-d ayen yeÿÿa. Yerra ttar. Terra tmeééut taccuyt. Yerra añar deg wayen yexdem. Yerra Äer uxxam. YessettwaÄ leqdic, mi d-yewweÑ unemhal, yerra-yas taccuyt. Yerra-tt i lweÇd n yimeééi...*

###### - Tajerrumt

<sup>1</sup> *Asiked* : (*siked*) *observer*.

<sup>2</sup> *Mrayen* : (*amray, amyag n tÄara*) *difficile* - *Dictionnaire Kabyle - Français, Dallet, sb. 518*.

- Tawuri n wawal deg tefyirt ;
- Tuddsas n tefyirt ;
- Tanamka n wawal ;
- TasnalÄa n wawal ;
- Azeééa n uÑris : isuraz, inemlen, alugen n usmekti,

...

- ...

#### - Taseftit

- Imqimen ;
- TalÄiwin n umyag ;
- TalÄa d unamek ;
- Timeêra ;
- ...

#### - Tirawalt

- Ilugan n tira s umata.

#### ➤ Afares s tira

Iswi agejdan n ulemmud d asiweÑ n unelmad Äer ufares akken iwata, s timawt akked tira, deg tagnatin ideg yella, ilmend n tsekka n uÑris d usenfar yellan deg wahil, s usemres n wayen akk iwala seg yiferdisen n tutlayt.

#### • IluÄma

Yewwi-d Äef uselmad ad yessewjed timsirin-is akken iwata, imir ara yefren iluÄma iwatan. IluÄma yewwi-d ad ilin :

- ddan d yiswan n yirmad ;
- ddan d tzemmar n tgezmin ;
- ddan d yiswi agejdan n usenfar ;
- ddan d uswir n yinelmaden-is deg ulemmud ;
- ilmend n wakud s-yettunefken i urmud ;
- ilmend n uwellih ara gzun yinelmaden ;
- ur lin agulen yerna laqen.
- ...

## 7.2. Asektazal d usektazalman

### 7.2.1. Asektazal

Asektazal yebded Äef tezmert n tegzemt neÄ Äef yiswan n yirmad. Yewwi-d ad ten-yessegzus uselmad akken iwata i yinelmaden-is. D aya ara t-yessiweÑen Äer :

- usebbed d useggem n usenfar ideg ara iêer sani ira ad yessiweÑ inelmaden, d acu i wimi zemren ad t-id-farsen Äer taggara n urmud neÄ n tegzemt ;
- usegzi n usenfar i yinelmaden akken ad walin d acu ten-yettrajun d wanda iteddun.
- usektazal ibanen n wayen lemnden yinelmaden s usekfel n tmusniwin-nsen d wamek ara tent-sqedcen.

Aya, d abrid ara yessiwñen Äer tfada tasnegmant gar unelmad d uselmad.

### **7.2.2. TaÄessa n usektazal**

Aselmad yewwi-d fell-as ad iger inelmaden deg tegnat in ideg ara mmagren uguren iwimi ara d-afen tifat s wayen lemden.

#### **7.2.2.1. Ugur**

D tagnit swayes ara d-yessekfel unelmad timusniwin-ines, ad tent-yesseqdec akken ad d-yaf tifat i wugur-nni.

#### **7.2.2.2. Asemyidef**

Aselmed s tzemmar s ttawil n usenfar yebña d tigezmin ; yal tagzemt tebña d irmad akken d-nezwar deg-s. Ugur ilaq ad yebded Äef wamek ara yili usemyidef n wayen akk i d-yelmed unelmad deg tegzemt neÄ deg usenfar.

#### **7.2.2.3. Aswir n tezmert**

Yettili usektazal iwatan ma iban uswir n tezmert : d taddayt, d talemast neÄ n taggara.

Tizemmar taddayin ttawint Äer tezmert talemast ; tizemmar tilemmasin ttawint Äer tezmert n taggara.

### **7.2.3. Asektazal n wayen yessen ya**

Yezmer uselmad ad yezwir deg usektazal n yinelmaden Äef tmusniwin d-wwin yid-sen. Amedya : uqbel ad kecmen deg tegzemt ilan tazmert d *TaÄuri d tira n kra n uñris asfuklan*, yessefk Äef uselmad ad yessuter i yinelmaden ad d-fken s tira ayen ttaxemmimen Äef yiswi n tegzemt. D ayen ara yeÜÜen aselmad ad yessektazel tizemmar-nsen akken ilaq deg tsekka n uñris-a. Amek sbaddiden afares-nsen ? Amek suddusen afakul<sup>3</sup>-nsen ? Skanayen-ten-id s yimediyaten iwatan ?...

Atna yisteqsiyen n uselmad i yinelmaden s ara iêr amek ttwalin afaris n taggara n tegzemt :

- Amek i d-tettaxayalem ad yili wayen ara txedmem ?
- Txedmem yakan kra yettcabin ayen i awen-d-nessuter ass-a ?
- D acu i awen-yuÇren ? d acu i awen-isehlen ?
- Akken tettwalim, tzemrem ad txedmem anecta ?
- D acu i trim ad ternum ad t-tissinem ?
- D acu ara txedmem akken ad d-teskeflem timusniwin-nwen ?
- Anwi uguren iÄef trim ad d-temmeslayem neÄ tugadem ad ten-id-temmagrem ?

- ...

#### **7.2.4. Asektazal yeddan d ulemmud**

Akken tatteddu tegzemt, aselmad ad yeddu yid-s : ad iwelleh inelmaden Äer tucñniwin-nsen, ad ten-idemmer Äer useggem n wayen settwaÄen d usekfel n tmusniwin-nsen.

---

<sup>3</sup> Afakul : (*sfukel*) argument - Amawal, Mouloud Mammeri, sb. 70.

Isektazalen yeddán d ulemmud, mmalen-d i uselmad d unelmad, s ttawil, ayen lemđen ad rnun ad lemđen ad t-sqedcen.

Atna yisteqsiyen n uselmad i yinelmaden s ara yaweÑ Äer usektazal yeddán d ulemmud-nšen :

- Iteddu leqdic akken i nemsefham ?
- D acu i tuàwajem ? D acu i wen-ixussen akken ad d-tafem tifat ?
- Yella yakan kra n leqdic i txedmem am wa ?
- D acu-t wugur-nwen ?
- Anda i tzemrem ad d-tafem isallen ?
- D wanwa i tzemrem ad tqedcem ?
- D acu-tt turda-nwen ?
- Anta tarrayt ara tÑefrem ?
- ...

#### **7.2.5. Asektazal n taggara**

Úer taggara n tegzemt, uqbel ad yezger Äer tezmert neÄ Äer tegzemt-nniÑen, ad yessuddes uselmad asektazal n taggara n tegzemt tamezwarut : ad d-farsen yinelmaden kra n uÑris asfuklan. Asektazal n taggara d yiwen n urmud kan ara d-yemmlen tasemlilt n tmusniwin-nšen d useqdec-nsent i d-lemđen deg uzrar n ulemmud-nšen. D tasemlilt-a ara d-yesseknen ma wwÑen yinelmaden Äer yiswan neÄ Äer tezmert n tegzemt. Deg usektazal n taggara ara nefk tazmilt i yinelmaden akked tamawin iwatan ilmend n têewwar<sup>4</sup>-nšen.

#### **7.2.6. Asektazalman**

Tifrect n usektazalman n yirmad, ad tt-id-yessewjed uselmad s tikkin n yinelmaden, ad d-tawi iwellihen ilmend n tsekka n yal aÑris d yiferdisen n tutlayt i as-iwulmen, yes-s ad yessektazel uselmad timusniwin-nšen d useqdec-nsent.

---

<sup>4</sup> Tiêewwar : (taêwert, êwer) *capacités*.

Tifrect n uktazalman n usenfar yebnan yef tullizt

Iwellihen n usektazal	Ih	Ala
<p>• <b>Tullizt</b></p> <p>1. WwiÄ-d tulliztt yelhan.</p> <p>2. UriÄ-d :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-tagnit n tazwara</li> <li>-aferdis n urway (takerrust)</li> <li>-tigawin</li> <li>-tagnit n taggara</li> </ul> <p>3. ÖefreÄ taÄessa n tullizt akken iwata.</p> <p>4. Iban umaru</p> <p>5. Iban umallas (d awadem, d inigi, d aberrani)</p> <p>6. FkiÄ azwel ilaqen.</p>		
<p>• <b>Tutlayt</b></p> <p>7. SqedceÄ timeêra iwatan tamacahut.</p> <p>8. ÖefreÄ ilugan n usmekti akken ur d-ttalseÄ i kra.</p> <p>9. SqedceÄ inemlen n wadeg.</p> <p>10. SqedceÄ inemlen n wakud.</p> <p>11. SqedceÄ irbiben d yisemmaden n yisem i uglam.</p> <p>12. SqedceÄ amatar udmawan ilaqen i usemmad amezwaru.</p> <p>13. SqedceÄ akken ilaq anda ilaq asigez.</p>		
<p>• <b>Udem n ufaris</b></p> <p>14. Tettwafham tira-inu.</p> <p>15. áÜiÄ tama i yal taseddart.</p> <p>16. áÜiÄ ajerrid gar tseddart d tayeÑ.</p> <p>17. UriÄ asekkil ameqqran anda iwata.</p> <p>18. ...</p>		