

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE
ET POPULAIRE**

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

COMMISSION NATIONALE DES PROGRAMMES

DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT
AU PROGRAMME

FRANÇAIS

3^e ANNEE MOYENNE

Janvier 2011

SOMMAIRE

Introduction

1-Présentation de la discipline

1.1- Objectifs de l'enseignement du français dans le cycle moyen

1.2- Compétences disciplinaires par cycle / palier

1.3- Compétences disciplinaires de la 3^e AM

1.4- Choix didactiques

2-Compléments didactiques

2.1- Matrice conceptuelle pour le 2^{ème} palier

2.2- Caractéristiques spécifiques des récits de faits réels

2.3- La description dans le récit

3- Situations d'apprentissage

3.1- Activités à l'oral

3.2- Activités à l'écrit

3.3- Apprentissages linguistiques

4-Evaluation

4.1- Situations d'intégration

4.2- Outils d'auto-évaluation

5- Annexes

5.1- Glossaire spécifique à la narration

5.2- Bibliographie

Introduction

En complément au programme de 3^e AM, le document d'accompagnement suivant développe un certain nombre de points d'ordre didactique et méthodologique. C'est toujours dans un souci d'information et de formation que sont abordés ces différents points, mais aussi dans un souci de complémentarité avec la 2^e AM.

Rappelons que la référence au programme est un impératif : « **Les objectifs et les programmes d'enseignement constituent le cadre de référence officiel et obligatoire pour l'ensemble des activités pédagogiques dispensées dans les établissements scolaires publics et privés.** » La Loi d'orientation sur l'éducation nationale n°08-04 du 23 janvier 2008, Article 29.

Le 2^{ème} palier du cycle moyen (2^e AM et 3^e AM), cible la compréhension et la production par l'élève de textes relevant du type narratif. Aussi, l'enseignant de 3^e AM doit-il avoir une bonne maîtrise du programme et du document d'accompagnement de la 2^e AM pour assurer une progression cohérente, soutenue afin de développer chez les apprenants les compétences visées.

1-Présentation de la discipline

1.1-Objectifs de l'enseignement du français dans le cycle moyen

Les objectifs de l'enseignement du français, durant les quatre années du cycle moyen et selon les paliers, sont :

1 ^{er} PALIER : 1 ^e AM	2 ^{ème} PALIER : 2 ^e - 3 ^e AM	3 ^{ème} PALIER : 4 ^e AM
<i>Homogénéisation et Adaptation</i>	<i>Renforcement et Approfondissement</i>	<i>Approfondissement et Orientation</i>
<p>- homogénéiser le niveau des connaissances acquises au primaire, à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits relevant essentiellement de l'explicatif et du prescriptif.</p> <p>- adapter le comportement des élèves à une nouvelle organisation, celle du collège (plusieurs professeurs, plusieurs disciplines), par le développement de méthodes de travail efficaces.</p>	<p>- renforcer les compétences disciplinaires et méthodologiques installées pour faire face à des situations de communication variées, à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits relevant essentiellement du narratif.</p> <p>- approfondir les apprentissages par la maîtrise des concepts clés relevant du narratif.</p>	<p>- consolider les compétences installées durant les deux précédents paliers à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits plus complexes relevant essentiellement de l'argumentatif.</p> <p>- mettre en œuvre la compétence globale du cycle pour résoudre des situations problèmes scolaires ou extra scolaires.</p> <p>L'orientation de l'élève se fera après évaluation des compétences.</p>

1.2- Compétences disciplinaires par cycle / palier

Pour assurer la cohérence générale du curriculum, les programmes de français sont conçus selon une démarche descendante (des finalités aux profils de sortie de fin de cycles, des profils de fin de cycles aux profils de paliers, des profils de paliers aux programmes de la discipline par années) pour acquérir et construire des compétences ciblées. Rappelons que :

- une compétence globale est une macro compétence qui intègre les compétences terminales de la discipline à un niveau donné ;

- une compétence terminale exprime en termes de savoir agir, ce qui est attendu de l'élève au terme d'une période d'études dans un domaine structurant de la discipline ;

- le niveau de compétence décrit un degré d'acquisition de la compétence terminale ; il est une étape intermédiaire vers la maîtrise de la compétence terminale. Une fois atteint par l'apprenant, ce niveau de compétence devient un socle (un acquis validé) sur lequel s'appuiera l'apprenant pour amorcer l'étape suivante : celle de l'acquisition d'un autre niveau et ainsi de suite.

Compétences disciplinaires par cycle / palier

Compétence globale du cycle moyen		
Au terme du cycle moyen, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif et ce, en adéquation avec la situation de communication.		
Compétences globales par palier		
Au terme du 1 ^{er} palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'explicatif et du prescriptif.	Au terme du 2^{ème} palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/ produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant du narratif.	Au terme du 3 ^{ème} palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'argumentatif.

Rappel: La description n'est pas retenue comme type de texte à étudier mais elle est prise en charge durant les quatre années du cycle, au service des autres types de textes.

1.3- Compétences disciplinaires de la 3^e AM :

La typologie de textes structure les programmes de français dans le cycle moyen et offre un cadre pertinent pour asseoir les apprentissages linguistiques.

Le deuxième palier du cycle moyen est consacré à l'étude du texte narratif, dans une approche progressive, selon la distribution suivante :

- en 2^e AM : récit de fiction,
- en 3^e AM : récit de faits réels.

En 3^e AM, il s'agit de rendre l'élève capable de :

A l'oral /compréhension :

- se positionner en tant qu'auditeur,
- retrouver les composantes essentielles du récit.

A l'oral /production :

- restituer l'essentiel d'une histoire écoutée,
- produire un récit cohérent et compréhensible.

A l'écrit/compréhension :

- différencier les genres de récits rapportant des faits réels,
- analyser un récit pour en construire le sens,
- lire à haute voix un texte narratif devant un public.

A l'écrit/production :

- se positionner en tant que scripteur,
- prendre des notes et les organiser pour résumer un récit,
- structurer un récit de faits réels,
- produire un récit cohérent et compréhensible.

Compétence globale de la 3^e AM			
À la fin de la 3 ^e AM, l'élève est capable de comprendre/ produire, oralement et par écrit, des textes narratifs qui relèvent du réel en tenant compte des contraintes de la situation de communication.			
Domaines	Compétences terminales	Composantes de la compétence	Objectifs d'enseignement/apprentissage
Oral : écouter/parler	CT.1 Comprendre/ produire oralement un récit relevant du réel.	Se positionner en tant qu'auditeur.	- Identifier le narrateur d'un récit écouté. - Déterminer la fonction du récit écouté.
		Retrouver les composantes essentielles du récit.	- Identifier le cadre d'une histoire réelle : lieu(x), temps (époques, périodes, saisons, dates). - Situer les événements les uns par rapport aux autres, à partir de marques linguistiques. - Identifier le statut des différents personnages et leur relation dans l'histoire. - Retrouver le schéma narratif : situation initiale, déroulement des événements, situation finale.
		Restituer l'essentiel d'une histoire écoutée.	- Distinguer faits et paroles des personnages. - Distinguer passages narratifs et passages descriptifs. - Sélectionner les faits et/ou les propos les plus importants.
		Produire un récit cohérent et compréhensible.	- Mettre en relation des faits dans un récit. - Insérer dans un récit des paroles de personnages. - Insérer un ou des passage(s) descriptif(s) dans un récit. - Structurer des faits selon un schéma narratif. - Relater de manière audible une histoire vécue.
Lire	CT2 : Lire/ comprendre des récits de faits réels.	Analyser un récit de faits réels pour en construire le sens.	- Retrouver la chronologie des événements. - Distinguer passages narratifs, descriptifs et discursifs dans le récit. - Retrouver le schéma narratif en s'appuyant sur les éléments grammaticaux et lexicaux (notamment quand le récit ne respecte pas la chronologie).

		Différencier les genres de récits relevant du réel.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier le genre auquel appartient le récit : faits divers, récit de vie (biographie, autobiographie), récit historique. - Retrouver la fonction d'un récit qui relève du réel (témoignage, aspect informatif ou documentaire...).
		Lire à haute voix un texte narratif devant un public.	<ul style="list-style-type: none"> - Lire de manière expressive un texte narratif. - Adapter sa lecture (débit, intonation, rythme, volume de la voix...) au genre de récit.
Ecrire	C.T.3 Produire un récit relevant du réel.	Résumer un récit de faits réels.	<ul style="list-style-type: none"> - Retrouver les faits essentiels qui font évoluer le récit. - Réécrire un récit de manière à n'en conserver que les faits essentiels.
		Structurer un récit de faits réels.	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre en relation des actions, des événements, des descriptions selon un schéma narratif. - Raconter un événement réel en respectant la chronologie des faits.
		Se positionner en tant que scripteur	<ul style="list-style-type: none"> - Déterminer la fonction du récit à produire. - Produire un récit à la première personne (narrateur interne). - Produire un récit à la troisième personne (narrateur externe). - Relater un événement vécu en circonscrivant les faits. - Insérer des passages descriptifs et/ou des passages discursifs dans le récit à produire.

1.4 - Choix didactiques

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 à 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.

Les types de textes sont d'autant plus importants 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.

La typologie la plus usitée, sur le plan didactique, est celle issue des travaux de WERLICH qui dénombre cinq types, à savoir : l'expositif (l'explicatif), le narratif, l'argumentatif, le descriptif et le prescriptif. Cette typologie s'apparente dans une large mesure à celle élaborée par Jean Michel ADAM.

Devant la multiplicité des types de texte et vu l'organisation du cycle moyen en trois paliers, il a été convenu de retenir quatre types de texte.

Ils constituent les objets d'étude du cycle moyen.

<i>Objets d'étude : les types de textes par palier</i>		
1 ^{er} palier	2 ^{ème} palier	3 ^{ème} palier
Le texte explicatif	Le texte narratif	Le texte argumentatif
Le texte prescriptif		
Le texte descriptif, type récurrent qui s'imbrique dans les autres types, sera étudié tout au long du cycle moyen, essentiellement au 2 ^{ème} palier.		

L'apprenant de la 3^e AM, un peu plus avancé dans son métier d'élève, approfondit sa connaissance des textes narratifs. Il observe et analyse des récits de faits réels pour en dégager les caractéristiques spécifiques (structure, énonciation, outils linguistiques, ponctuation). Cette démarche lui permet de produire, à son tour, des textes des récits de faits réels.

2- Compléments didactiques

2.1- Matrice conceptuelle pour le 2^{ème} palier

COMPETENCE GLOBALE DU PALIER				
Au terme du 2 ^{ème} palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/ produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant du narratif.				
COMPETENCES GLOBALES PAR ANNEE		CONCEPTS	CONTENUS NOTIONNELS / RESSOURCES	
2 ^e AM	3 ^e AM	2 ^e AM/ 3 ^e AM	2 ^e AM	3 ^e AM
À la fin de la 2 ^e AM, l'élève est capable de comprendre/ produire, oralement et par écrit, des textes narratifs qui relèvent de la fiction en tenant compte des contraintes de la situation de communication.	À la fin de la 3 ^e AM, l'élève est capable de comprendre/ produire, oralement et par écrit, des textes narratifs qui relèvent du réel en tenant compte des contraintes de la situation de communication .	<ul style="list-style-type: none"> • Typologie textuelle : <ul style="list-style-type: none"> -le récit - la description • Narration • Auteur/Narrateur • Fiction /Réalité • Narrateur : <ul style="list-style-type: none"> -interne -externe • Schéma narratif 	<ul style="list-style-type: none"> - Le récit fictionnel: la légende, le conte merveilleux, la nouvelle, la fable, le roman. -Niveau de langue : familier, soutenu -Registre : comique, vraisemblable, fantastique, pathétique -Ordre chronologique 	<ul style="list-style-type: none"> - Le récit de faits réels: le fait divers, le récit de vie (la biographie, l'autobiographie), le récit historique. - Niveau de langue : familier, soutenu - Registre : comique, réaliste, dramatique, pathétique - Temps du récit et temps du discours

		<ul style="list-style-type: none"> • Personnages : -portrait, -discours • Actants • Description • Communication • Visée du texte narratif • Syntaxe de l'oral • Progression thématique : -à thème constant, linéaire -le thème et le propos • Grammaire de texte -Cohérence/ Cohésion • Grammaire de phrase 	(déroulement linéaire) -Cadre spatio - temporel : lieux, temps (intemporalité du conte), articulateurs logiques et chronologiques - Prosodie, schéma intonatif - Personnages/ actants, actions, -Substitution lexicale et grammaticale - Dialogues -Vocabulaire du merveilleux -Types de phrases -Verbes d'action, de mouvements	<ul style="list-style-type: none"> - Chronologie déroulement linéaire ou non linéaire : analepses (retours en arrière), prolepses (anticipations) - Cadre spatio-temporel : lieux, temps du réel, articulateurs logiques et chronologiques - Description itinérante / statique - Personnages /actions - Dialogues, Monologues - Lexique thématique - Vocabulaire de l'émotion, des sentiments - Discours rapporté Verbes introducteurs - Types de phrases
--	--	--	--	---

La matrice conceptuelle ci-dessus contient les concepts clés **autour** desquels s'articulent les programmes de français pour le 2^{ème} palier. Ces concepts, non hiérarchisés, expriment les choix faits dans la construction des programmes de 2^e AM et 3^e AM. Certains contenus notionnels sont approfondis d'une année à l'autre.

2.2- Caractéristiques spécifiques des récits de faits réels

Le Fait divers :

Définition : article de presse racontant un événement de moindre importance par rapport à l'actualité nationale ou mondiale. En général, c'est un fait qui perturbe l'ordre social. On distingue trois catégories de fait divers : le méfait, l'insolite et l'accident ou la catastrophe.

Caractéristiques :

- Narration chronologique.
- Description de l'événement : l'agent ou la victime, le fait, le lieu, le temps, l'enchaînement des actions (Qui ? quoi ? où ? quand ? comment ?).
- Commentaires : expression des émotions et des impressions.
- Lexique spécifique au fait divers traité (champ lexical lié au type).
- Focalisation : Le point de vue externe/ (narrateur relais).

Illustration :

THENIA (BOUMERDES) 5 blessés dans une collision entre 2 trains

Cinq personnes ont été blessées dans une collision, **hier**, entre un train de voyageurs et un autre de marchandises, près de Thenia, à 5 km au sud de Boumerdès. Le train de voyageurs en provenance d'Alger aurait rattrapé (1) un train de marchandises à l'entrée de la gare de Thenia, apprend-on de source locale (1). Le choc a provoqué le déraillement du premier wagon du train électrique. Les blessés ont été évacués vers l'hôpital de la ville par les éléments de la Protection civile.

Cette collision a causé d'importantes perturbations du trafic ferroviaire sur la ligne Alger-Thenia. Les trains électriques ont assuré la desserte jusqu'à la gare de Corso.

Un passager nous a confié (1) que les secours ont mis beaucoup de temps à arriver sur les lieux de l'accident en raison, selon lui (1), de l'absence d'accès.

L'origine de cette **énième collision** n'est pas encore déterminée. **Il y a quelques jours**, un responsable de la SNTF avait évoqué les risques pouvant être générés par les vols récurrents des câbles sur la voie ferrée. Ces vols détérioraient les moyens de signalisation traditionnels et contraignent les conducteurs à rouler à faible vitesse et à faire des arrêts au niveau de chaque station, pour effectuer les contacts essentiels avec les chefs de gare. Il est à rappeler qu'un accident presque similaire avait eu lieu le 22 août 2011 près de Corso, causant un mort et 24 blessés parmi les voyageurs.

*R. Koubabi, El Watan du 18/01/2012**

Il s'agit d'un fait-divers qui relate un événement : un accident ferroviaire.

*La date de parution de l'article joue le rôle de **repère temporel**, elle indique le présent de l'énonciation commun au journaliste et aux lecteurs. C'est à partir de cette date que les autres indicateurs temporels (hier, il y a quelques jours) prennent leur sens.

- Le fait divers est ancré dans l'espace pour attester de la réalité de l'événement raconté Thenia, Corso.
- Emploi du passé composé pour situer les actions par rapport au repère temporel(*).
- Emploi du plus-que parfait pour marquer l'antériorité des actions par rapport à celles qui sont énoncées au passé composé.
- Progression thématique linéaire de l'information : emploi des reprises : « cette collision », « cette énième collision ».
- Les sources d'informations sont citées (1).
- Distanciation par rapport aux témoignages cités (emploi du conditionnel, « selon lui »)
- Le champ lexical de l'accident : blessés, collision,...
- Emploi de phrases passives pour mettre l'accent non pas sur le thème (ce dont on parle) mais sur le **propos** (ce que l'on en dit).
- Commentaire : le journaliste souligne l'aspect répétitif de ce genre d'accident (« énième », « Il est à rappeler »...).

La biographie :

Définition : récit de la vie d'un personnage célèbre (personnage historique, artiste, écrivain, etc.) fait par une autre personne (récit à la 3^{ème} personne « il » ou « elle ») et construit sur la base de documents, de recherches, de vérifications et de recoupements des faits.

Œuvre réalisée dans un souci de préservation de la mémoire.

Caractéristiques :

- Evolution du personnage dans un contexte social.
- Personnalité du personnage.
- Œuvre du personnage.
- La narration : ordre chronologique ou chronologie bouleversée en fonction du choix du narrateur.

Illustration :

Mohamed Larbi BEN M'HIDI est né en **1923**. Sans autre précision de jours, ni de mois, comme cela était fréquent à l'époque, surtout dans les **campagnes algériennes**, peu habituée aux rigueurs de l'état civil **colonial**, instauré à la fin du siècle précédent et encore peu étendu. Son lieu de naissance était au **douar El Kouahi** non loin de **Aïn M'lila**, elle-même proche d'une soixantaine de kilomètres de **Constantine**, l'un des chefs lieux des trois vastes départements d'alors.

Il appartiendra à une famille assez nombreuse : 3 sœurs et un frère sans compter les 7 autres, morts prématurément. Mais ce qui lui est particulier, car finalement peu répandu même dans l'Algérie de l'époque, c'est de naître dans une *zaouïa*, sorte de confrérie où la vie est rythmée par la religion. Son père, nommé Abderrahmane, **toujours habillé en tenue arabe, c'est-à-dire probablement avec le saroual (pantalon arabe en accordéon), gandoura, turban et un ou plusieurs burnous blancs ou en d'autres couleurs**, était le gardien et le protecteur d'un mausolée dédié à un ancêtre marabout portant le nom de Si Larbi, qu'on accolera comme deuxième prénom au garçon qui venait de naître. Aïcha est le prénom de sa mère qui a du avoir fort à faire avec une aussi nombreuse progéniture.

Khalfa Mameri, Larbi BEN M'HIDI, Un symbole national, Ed. Thala, 2010.

Cet extrait ouvre la biographie de Larbi BEN M'HIDI à partir de sa date de naissance : 1923 (sans précision de jours, ni de mois).

- Ancrage dans un contexte socio-historique : « époque coloniale », « campagnes algériennes ».

- Localisation géographique : lieu de naissance « douar El Kouahi », Aïn Mlila, chef lieu du département : Constantine.

- Particularités : naissance dans une zaouïa, porteur du prénom d'un ancêtre « Larbi ».

- Passage descriptif : costume d'époque.

L'intention de l'auteur : rendre hommage à Larbi BEN M'HIDI, personnage porteur des valeurs de la Révolution nationale (*Un symbole national*).

L'autobiographie :

Définition : Le mot autobiographie est composé de « **auto** » (soi-même), « **bio** » (vie) et **graphie** (écriture).

Récit **rétrospectif** qu'un auteur fait de sa propre vie, de sa propre existence.

Caractéristiques :

- Le récit est fait à la première personne « je » : le « je » renvoie à la fois à **l'auteur** (qui signe l'œuvre), au **narrateur** (qui raconte) et au **personnage** (qui a vécu l'existence racontée). L'auteur, le narrateur et le personnage ne sont donc qu'une seule et même personne.
- Récit rétrospectif : L'auteur reconstruit son **passé** à l'aide de souvenirs. Il peut suivre un ordre chronologique comme il peut proposer sa propre logique des faits en ayant recours à des retours en arrière (analepses) pour mettre en valeur certains événements ou en minimiser d'autres.
- Le point de vue adopté est toujours **interne**, donc **subjectif**.
- Le temps :
 - Le présent de narration par rapport à l'énonciation.
 - Le passé simple (pour évoquer les souvenirs lointains) ou le passé composé (pour garder l'ancrage avec la situation de l'énonciation) en fonction de l'intention narrative.
- A travers le récit de sa vie, l'auteur établit un bilan, analyse ses sentiments, apporte un témoignage, une confiance, une explication, etc.

Illustrations :

<p>Agé de cinq ou six ans, je fus victime d'une agression. Je veux dire que je subis dans la gorge une opération qui consista à m'enlever des végétations ; l'intervention eut lieu d'une manière très brutale sans que je fusse anesthésié. Mes parents avaient d'abord commis la faute de m'emmener chez le chirurgien sans me dire où ils me conduisaient. Si mes souvenirs sont justes, je m'imaginai que nous allions au cirque ; j'étais donc très loin de prévoir le tour sinistre que me réservait le vieux médecin de famille, qui assistait le chirurgien. Cela se déroula, point pour point, ainsi qu'un coup monté et j'eus le sentiment qu'on m'avait attiré dans un abominable guet-apens. (...)</p> <p>Ce souvenir est, je crois, le plus</p>	<ul style="list-style-type: none">- L'auteur Michel Leiris relate un souvenir de son enfance qui l'a profondément marqué.- Emploi de la première personne « je » qui renvoie :<ul style="list-style-type: none">✓ au narrateur- personnage « je fus victime d'une agression.»,✓ à l'auteur « Ce souvenir est, je crois, le plus pénible de mes souvenirs d'enfance. ».- Emploi du passé simple « je fus », « l'intervention eut lieu » cela se déroula » pour évoquer des souvenirs lointains.- Emploi du présent (temps de l'énonciation) pour introduire une explication de l'auteur adulte.
---	--

pénible de mes souvenirs d'enfance. Non seulement je ne comprenais pas que l'on m'eût fait si mal, mais j'avais la notion d'une duperie, d'un piège, d'une perfidie atroce de la part des adultes. **Toute ma représentation de la vie en est restée marquée : le monde, plein de pièges.**

D'après Michel Leiris, l'Âge d'homme, Gallimard.

Le récit a une portée explicative : l'auteur tente à travers ce souvenir traumatisant d'expliquer sa représentation du monde « **monde plein de pièges** ».

Champ lexical de la tromperie : « agression », « tour sinistre », « coup monté », « guet-apens », « piège », « duperie », « perfidie ».

Le récit historique :

Définition : C'est un texte qui relate une succession d'événements temporels qui débouche sur une situation finale. Il est marqué par un engagement d'actants (individuel ou collectif).

Caractéristiques :

- Il peut être chronologique ou suivre un ordre autre.
- Il peut intégrer des explications, des témoignages, des interprétations...
- La véracité des faits rapportés est justifiée par des preuves.
- Le point de vue y est externe.

Illustration :

Dès le X^{ème} siècle, les géographes comme Ibn Hawqal ou El Muqadassi mettent l'accent sur l'excellence du mouillage d'Alger et de son eau douce pour l'approvisionnement des bateaux. Ils font état des relations maritimes que la ville entretient avec les autres ports de la Méditerranée en exportant les produits de son terroir. (...) Durant l'antiquité et pendant une partie du moyen-âge, les barques et les navires trouvaient un abri naturel entre les îles qui formaient une forme de barre de protection et la terre mais qui devait s'avérer insuffisante par mauvais temps.

L'histoire de l'Alger des temps modernes commence par un mariage de la Méditerranée et de la ville. Les premiers travaux sur les quatre îlots furent le fait du comte Pedro Navarro qui, en 1509, bâtit une forteresse sur le plus grand d'entre eux. Le Peñon (le rocher) où se trouvait une garnison espagnole de 200 soldats obligea les Algérois à haler leurs bateaux sur les plages de Bab el Oued et de Bab Azzoun pour échapper à l'artillerie espagnole. La

-Texte écrit par l'historien algérien Abderrahmane KHELIFA.

- Texte qui relate une partie de l'histoire de la marine algérienne.

- Il contient de nombreuses **références historiques** :

*des dates : X^{ème} siècle, 1509, 1529...

*des époques : l'antiquité, le moyen-âge, les temps modernes...

*des lieux : Alger, la Méditerranée, des îlots, le rocher (Peñon), Bab el Oued, Bab Azzoun...

*des personnages célèbres : Kheir Eddine, Navarro,...

- Ce texte intègre des témoignages : ceux des géographes Ibn Hawqal ou El

<p>libération du Peñon en 1529 par Kheir Eddine se fit grâce à une flotte de 45 galères remplies de soldats qui purent se lancer victorieusement à l'assaut de la forteresse espagnole.</p> <p>La première chose qu'entreprit Kheir Eddine fut de construire le port pour protéger ce qui allait être l'épine dorsale du futur Etat.</p> <p style="text-align: right;"><i>Abderrahmane KHELIFA, Alger, Histoire et patrimoine, Editions ANEP, 2010</i></p>	<p>Muqadassi</p> <p>- Un certain nombre de renseignements comme le nombre de bateaux ou le nombre de soldats constituent des preuves pour étayer ce récit historique.</p> <p>- Le point de vue de l'auteur est externe.</p>
--	---

Le tableau suivant n'intègre que les différents points de vue de la narration de faits réels :

Point de vue du narrateur	Où se trouve le narrateur ?	Que sait-il des faits ?
Focalisation interne : narrateur-personnage	A l'intérieur de l'histoire Récit raconté à la 1 ^{ère} personne.	Ce qu'il a vécu (autobiographie)
Focalisation externe	En dehors de l'histoire : Récit raconté à la 3 ^{ème} personne.	Ce que lui permettent ses recherches (biographie, récit d'histoire). Ce que lui apprennent les témoignages recueillis (fait divers).

2.3 - La description dans le récit

La description, étant une partie structurelle du récit, peut être faite selon un angle de vision statique (description statique) ou selon un angle de vision itinérant (description itinérante).

FONCTIONS (Pourquoi ?)	FOCALISATION (Qui décrit ?)	OBJET (Quoi ?)	FORMES (Comment ?)	OUTILS LINGUISTIQUES (A l'aide de quoi ?)
<p>-pause dans les événements : (insérée dans le récit)</p> <p>- fonction narrative : pour donner un cadre à l'action, pour souligner la psychologie des personnages.</p> <p>-fonction poétique : pour donner une image.</p>	<p>-description subjective (description à travers le regard d'un personnage)</p> <p>-description objective</p>	<p>-un personnage (le portrait)</p> <p>-une action, un événement</p> <p>-un objet</p> <p>-un paysage</p> <p>-une ambiance</p> <p>-un climat</p> <p>-une atmosphère</p> <p>-un lieu</p>	<p>- description statique</p> <p>-description itinérante</p>	<p>-champs lexicaux</p> <p>-langage de l'évocation</p> <p>-vocabulaire de l'affect</p> <p>-l'énumération</p> <p>-figures de style</p> <p>-comparaisons et métaphores</p> <p>-verbes d'état/ -verbes de mouvements</p> <p>-verbes de perception</p> <p>-indicateurs de lieu (localisation spatiale)</p> <p>-indicateurs de temps</p> <p>-qualifiants (adjectifs, compléments du nom, subordonnée relative)</p> <p>-temps de la description : imparfait, présent de l'indicatif.</p>

- Illustrations

A- La description statique

<p style="text-align: center;">Mundial'82</p> <p>Gijon, 16 juin ,16 heures : plus de 42000spectateurs sont installés sur les gradins du stade qui a, au pays où pourtant le football est roi, rarement vu une telle affluence. Les huit mille supporters algériens, aidés par le public de Gijon entièrement acquis à l'équipe algérienne, créent un chahut difficile à décrire. Ils chantent et dansent.</p> <p>Gijon, 16 juin ,17 heures 15: les équipes d'Algérie et de RFA pénètrent sur le terrain. (...)</p> <p>Les Allemands ont leur tenue habituelle : maillot blanc, culotte noire, bas blancs. Les Algériens arborent un magnifique vert avec une bande blanche de haut en bas du maillot.</p> <p>Les hymnes nationaux sont exécutés d'une manière impeccable. La solennité du moment n'enlève rien au charme du spectacle et, en scrutant les gradins de part en part, on peut admirer la belle fresque qui s'offre aux regards. La cérémonie des couleurs terminée, les deux équipes se décontractent un peu en effectuant quelques exercices de réchauffement. Puis vient la photo souvenir... Une nuée de photographes se rue sur le terrain où les deux formations se sont alignées dans l'ordre habituel : attaquants accroupis et défenseurs debout. (...)</p> <p>L'Algérie vient d'entrer avec force dans la légende car la fabuleuse histoire du football n'oubliera jamais ce 16 juin à Gijon.</p> <p style="text-align: right;"><i>Djamel Saïfi, Le football algérien au cœur du Mundial, Editions ENAP et Edition Gamma, 1983.</i></p>	<p>-Le journaliste décrit le stade de Gijon, le jour du match de football Algérie/ Allemagne, le 16 juin 1982 marqué par la victoire de l'équipe algérienne.</p> <p>- Les détails visuels et auditifs donnés sont d'une grande précision, ajoutant à ce moment si important une dimension particulière.</p> <p>On connaît : le lieu, la date, l'heure, le nombre de spectateurs, le nombre de supporters algériens.</p> <p>- Le regard du narrateur est à la fois englobant et très précis (il scrute). Il embrasse tout le stade du regard, aucun détail ne lui échappe : la couleur des maillots, la foule sur les gradins, les photographes sur le terrain, la photo souvenir.</p> <p>- L'impression qui se dégage est qu'il s'agit d'un spectateur immobile, à qui rien n'échappe et qui fixe, à la manière d'un photographe, une image dans un moment très solennel.</p> <p>- Le point de vue de ce spectateur, son angle de vision est statique. C'est à partir de la même place qu'il regarde, admire, scrute chaque détail.</p> <p>-On sent que le journaliste veut exprimer toute la fierté et l'honneur de voir gagner l'équipe nationale.</p>
--	--

B- La description itinérante

<p style="text-align: center;">Premiers voyages, seule....</p> <p><i>L'auteur Assia Djebar évoque un souvenir de son enfance : il s'agit de son premier voyage, seule. L'histoire se déroule pendant la colonisation. Durant le trajet la narratrice fait une description des paysages et des personnes qu'elle voit.</i></p>	<ul style="list-style-type: none">✓ Verbes de mouvement : « démarre », « défilent », « traversons », etc.✓ Verbes de perception visuelle : « contemple »,
---	--

Enfin le car **démarre**, et moi, pendant l'heure que va durer le **voyage**, je colle mon nez à la vitrine, **je ne veux rien perdre du paysage**, de la vitesse du ciel qui rougeoie avant la nuit. Celle-ci, peu à peu, du moins pendant l'hiver va nous engloutir avant même que je ne sois arrivée.

Le car accélérant l'allure après avoir **traversé** les faubourgs de la ville, je **contemple** avec la même ardeur de novice les paysages qui **défilent** et semblent venir au-devant de nous.

J'attends **ensuite** **l'approche du premier hameau**, où rarement l'on s'arrête. Nous le **traversons** avec ses chômeurs accroupis sur le trottoir et des enfants mendians qui nous regardent en silence **(1)**.

Au village suivant, l'arrêt du car dure bien un quart d'heure (le contrôleur fait descendre des ballots de courrier et des paquets divers) : j'**observe** tout, j'en oublie presque que je rejoins la maison des parents et, pour un peu, je me perdrais dans le spectacle du monde.

A chaque arrêt, le contrôleur descend une minute ou deux en claironnant le nom du village. (...)

Me voici **approchant** **enfin notre village** ; en hiver, je le retrouve déjà noyé dans une nuit épaisse. Mais à peine la porte du car s'est-elle ouverte que je surgis la première et que mon père, d'un simple pas en avant, se dresse devant moi, me tend la main et me sourit :

- C'est bien, dit-il, rassuré, le car est à l'heure !

*Assia Djebar, Nulle part dans la maison de mon père,
Ed. Sédia, 2008.*

« observe ».

- ✓ Mots et expressions organisant chronologiquement ce que la narratrice découvre au fur et à mesure du déplacement : « ensuite », « au village suivant », « Me voici approchant enfin notre village ».
- ✓ La durée du voyage « l'heure que va durer le voyage »
- ✓ La narratrice décrit :
 - le ciel (au début et à la fin du voyage)
 - les personnes qu'elle voit,
 - ses émotions, ses sentiments en découvrant « le spectacle du monde ».

(1) L'autobiographie retrace l'histoire d'une personne mais elle témoigne aussi de faits de société.

3-Les situations d'apprentissage

Partant du principe que les apprentissages consistent en des alternances entre l'exploitation de « situations didactiques » et l'exploitation de « situations cibles », il faut permettre à l'élève d'acquérir de nouvelles ressources et l'entraîner à intégrer ses acquis. 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, « 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. » Cf. Guide Méthodologique d'Elaboration des Programmes, juin 2009.

3.1 - Activités à l'oral

Dans le prolongement de la 2^e AM, et dans le but de renforcer les acquis, l'enseignement /apprentissage de l'oral, en 3^e AM, doit entraîner les élèves :

- ▶ à écouter, percevoir, reconnaître et (re)produire les caractéristiques phonologiques, prosodiques et syntaxique du français à partir d'une variété de supports oraux de préférence authentiques ;
- ▶ à analyser, comprendre et interpréter des récits de faits réels écoutés ;
- ▶ à mettre en voix des morceaux choisis dans des récits, présentant des situations motivantes pour une mise en scène (jeux de rôles) ;
- ▶ à acquérir des ressources linguistiques pour pouvoir raconter des faits ;
- ▶ à faire le récit d'un événement vécu de manière compréhensible et audible.

Le programme propose un certain nombre d'activités à l'oral parmi lesquelles les enseignant(e)s pourront faire un choix ou en élaborer d'autres.

Par sa nature, le travail en groupes convient au développement des compétences communicatives et réceptives des élèves.

Pour l'enseignant(e), le travail en groupe est une autre manière d'animer la classe en séance d'oral. Les élèves travailleront ensemble dans un petit groupe où chacun peut participer à la tâche qui lui a été clairement assignée. L'enseignant(e) doit choisir les sujets, les tâches à réaliser de façon à ce que les élèves puissent profiter des apports du travail en groupe. Il est donc recommandé de travailler en groupes.

3.1.1- La compréhension orale

1. Les objectifs

Il ne s'agit pas de faire comprendre tous les mots aux élèves. Les objectifs sont de :

- comprendre une situation de communication
- découvrir du vocabulaire en situation,
- repérer des mots clés,
- appréhender et comprendre globalement un récit de faits réels,
- percevoir le registre de langue.

2. Les supports

Pour faciliter l'accessibilité aux documents supports choisis, un travail de préparation pré-pédagogique s'impose. L'enseignant(e) doit veiller à la qualité et le débit du son ainsi qu'à la longueur du support (On peut subdiviser le document support en séquences si ce dernier est trop long).

3. La démarche

La compréhension nécessite plusieurs écoutes d'un document sonore. Chaque écoute doit être précédée d'une ou de plusieurs consignes précises.

• 1^{ère} écoute : demander aux élèves, avant la 1^{ère} écoute, de repérer des informations portant sur le lieu (où cela se passe-t-il?), sur les personnages (qui parle à qui?), sur l'objet (de quoi les personnages parlent-ils?).

Le travail est collectif (essayer de faire participer tous les élèves).

• 2^{ème} écoute : confirmer ou infirmer les réponses données par les élèves lors de la 1^{ère} écoute.

• 3^{ème} écoute : approfondissement de l'analyse pour une meilleure compréhension

3.1.2- La production orale

1. Les objectifs

La production orale consiste à s'exprimer dans des situations très diverses. L'objectif principal est donc d'amener les élèves à :

- produire en interaction,
- rapporter les paroles de personnages,
- insérer une description dans un récit,
- rapporter des faits selon une chronologie,
- relater de manière audible un événement vécu.

2. Les activités possibles à l'oral :

Composantes de la compétence	Activités possibles
Se positionner en tant qu'auditeur.	- Identification d'un fait divers parmi une suite d'articles de presse écoutés. - Repérage de la présence ou l'absence du narrateur dans un récit. - Classement de faits-divers en fonction des catégories (insolite, accident,...). -...
Retrouver les composantes essentielles du récit.	- Repérage d'un témoignage dans un fait divers écouté. - Repérage des circonstances d'un fait divers. - Ecoute d'une histoire et repérage du moment où le narrateur intervient. - Ecoute d'un récit et repérage des événements en s'appuyant sur les marqueurs temporels. -...
Restituer l'essentiel d'une histoire écoutée.	- Ecoute d'un récit pour en extraire un élément (événement essentiel, personnages,...). - Repérage des moments importants dans un récit de vie écouté. - Résumé d'une histoire écoutée. - Dire oralement un fait divers à partir d'une grille (Qui ? Où ? Quand ? et Comment ?) -...

3.2 - Activités à l'écrit

Pour mener les activités de compréhension et de production de l'écrit, l'enseignant choisira parmi le large éventail de récits de faits réels relevant des genres définis dans le programme de 3^e AM.

- Fait divers avec ses différentes catégories (insolent, catastrophe /accident, méfaits).

- Récit de vie (biographie/autobiographie)
- Récit historique

Des textes authentiques véhiculant des valeurs positives caractérisés par :

- Une structure narrative facilement repérable,
- une chronologie et une clarté du déroulement des faits.
- un vocabulaire riche et varié, accessible aux élèves.

Approche possible du récit de faits réels.

DEMARCHE	ELEMENTS STRUCTURANTS
-Répertoire les éléments qui permettent d'entrer dans le réel.	Les personnages - Identifier les personnages dans le récit, (leur statut et les liens qui les unissent) - Déterminer leur fonction et leurs intentions.
	L'organisation textuelle - Repérer les dates qui renvoient aux faits essentiels (biographie, récit historique) - Identifier les circonstances (fait divers) - Dégager la structure du récit...
	La notion d'auteur /de narrateur - Qui a écrit l'histoire ? - Qui raconte l'histoire ? qui est le narrateur ?
-Installer les savoirs de base pour analyser un récit	Analyser un récit de faits réels. - Retrouver la chronologie des événements. - Distinction (passages narratifs, descriptifs, discursifs). - Retrouver le schéma narratif en s'appuyant sur les éléments grammaticaux et lexicaux quand le récit ne respecte pas la chronologie des faits. - Différencier les genres de récits relevant du réel. - Identifier le genre auquel appartient le récit (fait divers, autobiographie,...). - Retrouver la fonction d'un récit qui relève du réel (témoignage, aspect informatif et documentaire).
-Mobiliser les savoirs ressources pour produire un récit	- Résumer le récit de faits réels. - Insérer des passages descriptifs ou des dialogues dans un récit. - Raconter un évènement réel en respectant la chronologie des faits.

3.2.1 – La lecture

« Lire/comprendre des textes narratifs », compétence à développer au terme de la 3^e AM, nécessite la mise en place de diverses activités pour parvenir à analyser un récit de faits réels pour en construire le sens : le texte narratif doit être soumis à un questionnement méthodique pour que l'apprenant puisse bâtir des hypothèses de lecture à partir de plusieurs éléments (genre du texte, structure du texte, schéma narratif, choix énonciatifs, linguistique de la phrase). Après vérification des hypothèses, l'exploitation du texte peut donner lieu aux activités proposées ci-dessous :

Composantes de la compétence	Activités possibles
Analyser un récit de faits réels pour en construire le sens.	<ul style="list-style-type: none"> - Repérage d'indices (pronoms personnels, adjectifs possessifs,...) qui renvoient à la présence du narrateur. - Identification des procédés de reprise (répétition, pronominalisation, synonymie). - Repérage des organisateurs textuels (spatiaux, temporels et logiques). - Repérage du vocabulaire du méfait de l'accident/catastrophe dans un fait divers. - Repérage d'un témoignage dans un fait divers lu. - Repérage de la position du narrateur (acteur ou témoin). - Identification de l'objet de la description (portraits ou lieux). - Identification des spécificités d'une description statique. - Identification des spécificités d'une description itinérante. - Relevé des marques du discours rapporté dans un récit (deux points, guillemets, tirets, verbes introducteurs). - Identification du schéma narratif d'un texte en s'appuyant sur les temps utilisés. - Relevé des champs lexicaux : sentiments des personnages, qualités morales, défauts des personnages.... - Relevé des caractéristiques physiques et morales du personnage principal d'un récit. - ...
Différencier les genres de récits relevant du réel.	<ul style="list-style-type: none"> - Identification d'un fait divers parmi une suite d'articles de presse. - Classement de faits divers en fonction des catégories (insolite, accident,...). - Classement d'extraits en fonction de leur appartenance à l'autobiographie ou la biographie. - Identification du récit historique. - ...
Lire à haute voix un texte narratif devant un public.	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture expressive individuelle en marquant l'intonation, le rythme, les groupes de souffle... à l'intention d'un auditoire, - Lecture de son rôle dans un dialogue, - Lecture de monologue, - Lecture à plusieurs voix d'un morceau de texte choisi (mise en voix ou mise en scène). - ...

3.2.2 – La production écrite

Les types de textes retenus dans le programme renvoient aux actes de communication suivants : raconter et décrire.

L'enseignant mettra en place des activités ludiques et des ateliers d'écriture (recherche sur le lexique, sur la syntaxe qui structure la forme,...).

Les activités seront individuelles ou de groupes. Elles s'articuleront autour des caractéristiques spécifiques aux textes abordés. Ainsi les élèves seront entraînés à résumer un récit, à insérer des passages descriptifs ou des dialogues dans un récit, à produire un récit de faits réels à partir d'un début.

Composantes de la compétence	Activités possibles
Résumer un récit de faits réels.	<ul style="list-style-type: none">- Complétion d'une grille (Qui ? Où ? Quand ? et Comment ?)- Repérage des moments importants dans un récit de vie écouté.- Résumé d'un texte relatant des faits réels.- ...
Structurer un récit de faits réels.	<ul style="list-style-type: none">- Emploi d'organiseurs textuels (spatiaux, temporels et logiques).- Emploi de dates pour désigner les événements importants.- Choix des faits qui seront pris en charge dans le récit.- Insertion de passages ou de dialogues descriptifs dans le récit.- Complétion d'un récit biographique en insérant du dialogue ou de la description.- Rédaction d'un événement vécu en respectant la chronologie.- Reconstitution d'un récit de vie présenté dans le désordre, en tenant compte de la chronologie des faits.- ...
Se positionner en tant que scripteur	<ul style="list-style-type: none">- Rédaction d'un fait divers à partir d'une grille.- Introduction d'un témoignage dans un fait divers.- Production de titres pour des faits-divers.- Rédaction d'un récit de vie à partir d'éléments donnés.- Construction d'un court récit à partir de mots clés.- Transformation d'un passage, d'un extrait d'une autobiographie en texte biographique en changeant le sujet d'énonciation.- Réécriture d'un passage, d'un extrait d'une biographie en faisant parler le personnage principal.- Rédaction d'un fait divers, d'un récit historique à partir de la trame narrative.- Amélioration d'un récit d'élève, en utilisant des ressources (dictionnaire, texte, ...).- Réalisation d'un compte rendu de lecture d'une histoire lue.- Produire un récit cohérent et compréhensible.- ...

3.3 -Apprentissages linguistiques

Les apprentissages linguistiques n'étant pas fondamentalement différents de ceux mis en œuvre dans la deuxième année en ce qui concerne ce type de texte, il serait utile de renforcer les ressources inhérentes au récit en multipliant les activités de compréhension et de production (à l'oral / à l'écrit). La même démarche, les mêmes types d'activités sont préconisés. D'où ce rappel de ce qui avait été écrit dans le document d'accompagnement de la 2^{ème} AM.

Une conception de la grammaire « pour la grammaire », systématique, qui fait le pari de l'automatisation des faits de langue plus ou moins décontextualisés a montré ses limites. Sans verser uniquement dans le métalangage, souvent démotivant pour les apprenants, l'enseignant doit montrer l'intérêt du fonctionnement des structures langagières et leur utilité pour un éventuel réemploi dans le cadre de la communication pour raconter, décrire... .

Aussi, l'enseignement /apprentissage de ces structures ne doit en aucun cas être une activité gratuite mais impérativement au service de la compréhension (appropriation) et de la production (réinvestissement). Les activités à l'oral et celles de lecture et d'écriture incitent à aller vers une grammaire « **pour le sens et l'expression** » qui privilégie l'appropriation et le réinvestissement par la production.

Il faut savoir que dans un premier temps, c'est le lexique, porteur de sens, qui attire d'abord l'attention de l'apprenant dont le but est avant tout de comprendre le texte. Toutefois, la méconnaissance de certains aspects morphologiques ou syntaxiques peut gêner la compréhension des textes à l'oral et à l'écrit. Dans ce cas, les faits grammaticaux doivent être explicités. On les fera découvrir aux élèves à travers leurs lectures dans une optique de reconnaissance.

En activités de langue, il est recommandé de privilégier le texte (plutôt que la phrase) comme corpus pour la **découverte** et l'**analyse** car ce n'est que dans un contexte que les faits de langue trouvent leur entière justification et leur pleine signification. Le texte donné à comprendre est le premier moment de l'acte d'apprentissage. La multiplicité des textes étudiés en classe développe progressivement non seulement la compétence de compréhension, mais aussi l'**appropriation** d'un nombre de plus en plus important de structures de la langue. Celles-ci serviront ensuite de base à la **production**.

Dans le texte narratif, l'on pourra déjà, en grammaire textuelle, dès la lecture compréhension du texte, attirer l'attention des apprenants sur :

- les principales caractéristiques du récit inhérentes au genre de récit étudié,

- les connecteurs qui permettent l'articulation du texte et l'enchaînement des idées (exemple : les indicateurs spatiaux/temporels pour un repérage plus aisé du déroulement de l'histoire et de ses différents moments).

- les procédés de substitution lexicale ou grammaticale qui assurent au texte sa continuité et sa progression thématique et qui permettent d'identifier l'organisation du texte (exemple : la synonymie, l'hyponymie, la reprise par les pronoms...)

- les différents champs lexicaux qui font prendre conscience aux élèves de la richesse lexicale du texte (champs lexicaux liés aux thématiques développées dans les supports proposés).

Cette approche de la grammaire permet de mieux appréhender la cohérence et la cohésion d'un texte. C'est ainsi que l'élève apprendra à son tour à mettre en application tous ces éléments afin de produire un texte cohérent et cohésif. Dans cette perspective, des activités de reconstitution de texte (texte-puzzle) et des activités de classement des événements par rapport à leur chronologie (antériorité, postériorité, simultanéité), peuvent à cet effet s'avérer pertinentes.

3.3.1-Le Vocabulaire

L'objectif est de permettre à l'élève d'élargir son stock lexical et d'en faire une véritable ressource linguistique en le mobilisant dans les activités de réception et de production. Aussi, l'étude organisée du vocabulaire se basera sur trois axes complémentaires qui sont :

- **Structuration et relations lexicales**

Les mots ont leurs principes de construction comme la structuration (préfixation, suffixation, modes de dérivation), la formation des familles qui entretiennent des relations sémantiques (antonymie, synonymie, hyperonymie).

Ces différents aspects du lexique alimentent, de manière implicite, l'expression orale et écrite. La connaissance des principaux affixes et de leur signification aide à comprendre le sens des mots et à les orthographier, l'identification des principales familles est déterminante pour l'orthographe ; la synonymie, l'antonymie et l'hyponymie sont importantes pour soutenir la cohérence d'un texte, préciser et nuancer une description.

- **Le champ lexical dominant dans un texte**

L'organisation de champs lexicaux n'est pas qu'une élaboration de simples listes de mots, elle doit être menée en relation avec la lecture et l'observation des textes.

Cette activité de recherche entraîne l'élève à effectuer des relevés, à établir des réseaux de sens (isotopies) pour expliquer les mots en contexte et faciliter l'entrée dans le texte.

- **Les niveaux de langue**

Selon la situation de communication, les niveaux de langue ne sont pas les mêmes. Il est nécessaire de montrer aux élèves que le choix des mots et des verbes

introduceurs d'un dialogue inséré dans un récit, permettent au narrateur de préciser le statut des personnages et leurs relations.

Ces trois axes seront abordés à partir d'activités diversifiées qui lèveront les obstacles en réception et en production, ainsi :

- les verbes (d'action, de mouvement, d'état) seront étudiés dans des activités de substitution, de remplacement, de tri, de complétion, d'appariement, ...

3.3.2-La Grammaire

En grammaire, il s'agit d'amener l'élève à réfléchir sur :

- l'organisation du texte (l'emploi des connecteurs, des reprises, le choix des temps et leur concordance, ...)
- les phénomènes morphologiques (la conjugaison des verbes...) et les relations syntaxiques. Les structures découvertes lors de l'étude des textes, seront observées, explorées et analysées en séances de grammaire.

Ainsi l'étude abordera :

- **Les temps du récit** qui doivent être appréhendés comme un élément caractéristique du récit et comme un facteur de reconnaissance de ce type de texte. Les activités possibles :

- ▶ les activités d'identification des temps (présent, passé composé, passé simple),
- ▶ distinguer les actions et la description dans un récit,
- ▶ des activités de conjugaison des verbes aux temps du récit,
- ▶ des activités de passage d'un temps à un autre,
- ▶ ...

- **La caractérisation** inhérente à la description (de personnes, d'objets ou de lieux). Ainsi on étudiera les différents qualificants (adjectifs qualificatifs, compléments de noms, propositions subordonnées relatives) par le biais de diverses activités d'identification, de reconnaissance de chaque catégorie grammaticale, de substitution mais surtout de réemploi en situation de production.

- **Le discours rapporté** très présent dans le récit peut être étudié grâce à :

- ▶ des activités de repérage : des marques formelles des dialogues (les tirets, guillemets, deux points...); des verbes introduceurs de parole (dire, répondre, rétorquer, déclarer, ajouter...).
- ▶ des activités de transformation du style direct au style indirect avec toutes les modifications que cela entraîne (emploi des verbes introduceurs, changement des pronoms, des temps de verbes, de certains indicateurs de temps et de lieu, de la ponctuation). On doit s'en tenir en premier lieu à des énoncés simples ne comportant pas beaucoup de difficultés à la fois.
- ▶ des activités d'insertion de passages dialogués dans de courtes productions.

Démarche :

La réflexion sur le fait de langue doit se dérouler avec l'ensemble de la classe, à partir d'un texte ou d'un corpus de courts textes authentiques, pris dans les supports de la séance de compréhension de l'écrit. Pour que le corpus soit exploitable, ces textes doivent :

- présenter suffisamment d'occurrences du point de langue étudié et présenté sous différentes formes,
- être facilement accessible aux apprenants.

La 1^{ère} étape : ou phase de découverte	Elle consiste à observer le texte ou le corpus, et à vérifier rapidement la compréhension du contenu, qui doit être guidée par des questions de l'enseignant. La lecture des textes doit être faite par l'enseignant(e) ou par un bon lecteur.
La 2^{ème} étape : ou phase d'analyse	Elle concerne le repérage du fait de langue , à partir de questions posées par l'enseignant(e). Il est important de laisser aux élèves le temps de la réflexion. Elle porte sur l'émission d'hypothèses par les élèves. Ils doivent ici réfléchir sur le fonctionnement du point de langue découvert et vont émettre des hypothèses de règles de fonctionnement avec leurs propres termes.
La 3^{ème} étape : ou phase d'élaboration et de reformulation	Toutes les hypothèses vraisemblables seront acceptées et vérifiées. Des exemples hors du corpus pourront parfois être utiles, pour parvenir à conceptualiser le point linguistique, faire une synthèse et reformuler ce à quoi les élèves sont parvenus.
La 4^{ème} étape : ou phase d'appropriation.	Elle permet, par le réemploi, de vérifier la maîtrise du fait de langue, sachant qu'il est nécessaire à ce stade que le réemploi se fasse en situation.

3.3.3-La Conjugaison

On reviendra sur les temps du récit, leur reconnaissance et leur réemploi. L'on abordera la concordance des temps avec le discours rapporté.

Les activités systématiques de conjugaison sont nécessaires pour mettre en place les mécanismes et les désinences verbales des temps et des modes retenus dans le programme (indicatif et conditionnel présent).

3.3.4-L'Orthographe

Une copie de devoir ou d'examen correctement orthographiée est mieux considérée par le correcteur ; c'est pour cela que l'élève doit apprendre qu'orthographier correctement un texte est considéré, scolairement d'abord, socialement plus tard, comme une aptitude discriminante.

L'enseignement/apprentissage de l'orthographe sera organisé et étudié selon deux niveaux d'analyse : le texte et la phrase.

Ainsi, l'étude de l'orthographe dans :

- **L'approche textuelle**, se préoccupe de la compréhension et de la lisibilité, considérées comme éléments nécessaires ;
- **L'approche phrastique**, s'intéresse aux chaînes d'accords qui se développent dans le groupe nominal ou dans le groupe verbal ; comme elle se préoccupe de l'orthographe lexicale.

C'est pendant l'analyse des textes, que les faits orthographiques seront soulignés mais c'est pendant la séance consacrée à l'orthographe, dans la progression, que ces faits feront l'objet d'activités d'apprentissage où l'élève aura à observer, à analyser, à comparer, à mettre en relation, à décomposer certaines formes, à opérer des substitutions et à produire une ou des règles. C'est en manipulant, qu'il construit progressivement son savoir en orthographe et se l'approprié.

Les notions orthographiques sont souvent abordées en fonction des besoins et des erreurs identifiés dans les productions écrites des élèves. C'est en se référant le plus souvent possible aux productions de l'élève que, d'un côté, on lui fait comprendre l'importance du respect de la norme orthographique et que de l'autre, on lui donne les outils pour évaluer ses textes en particulier dans les phases de réécriture.

Une pareille approche des apprentissages linguistiques permet de donner du sens aux activités de langue et de comprendre que la compréhension et la production d'un texte nécessitent la mobilisation de toutes les compétences (disciplinaires et méthodologiques).

4-L'Evaluation

Des études convergentes dans plusieurs champs disciplinaires insistent sur l'activité de l'élève en tant que facteur primordial de son apprentissage.

La compétence étant **une virtualité** qu'il faut transformer en compétence réelle au gré d'apprentissages qui ne se produisent ni automatiquement, ni au même degré pour tous, le vocable « d'apprenant » prend alors tout son sens lorsqu'on retient que les étapes de l'apprentissage sont multiples et nécessaires à une bonne appréhension.

Ainsi:

- **le temps de préparation** s'appuie sur la mobilisation des acquis antérieurs,
- **le temps de réalisation** permet l'acquisition de nouvelles ressources,
- **le temps d'intégration** et de réinvestissement favorise l'objectivation et le transfert à des situations nouvelles.

« La situation d'intégration, ou plutôt faudrait-il dire **la situation d'apprentissage de l'intégration**, consiste tout simplement à donner à l'étudiant l'occasion d'exercer la compétence visée. En effet, la meilleure occasion d'installer une compétence est de donner à l'élève, à l'étudiant, l'occasion de l'exercer. *Xavier Rogiers*

Cet apprentissage à l'intégration nécessite de :

- développer des situations significatives d'apprentissage dans **la zone proximale de développement**,
- habituer l'élève à rencontrer des éléments parasites (données non pertinentes)
- développer des compétences transversales (développer son esprit critique, faire une recherche documentaire, organiser son travail...).

4.1-Situations d'intégration

CT.1 : Comprendre/ produire oralement un récit relevant du réel.			
Exemple de Situation d'intégration	Valeurs	Compétences transversales	Critères d'évaluation
<p>Les élèves de la classe sont particulièrement intéressés par une série télévisée qui raconte la vie d'un personnage historique.</p> <p>En commun, pour faire valoir vos compétences de reporters en herbe, vous décidez de vous inspirer de ce travail télévisuel pour:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- dresser la biographie du personnage illustre dont un établissement scolaire de ton quartier porte le nom, 2- d'organiser cette biographie en séquences enregistrées, 3- de présenter au fur et à mesure ces enregistrements à la radio locale pour mieux faire connaître le personnage. 	<p>La situation d'intégration proposée permet à l'élève de s'impliquer dans un travail collectif de préservation de la mémoire historique.</p> <p>Elle apporte également la possibilité à chaque élève de se socialiser en témoignant par son travail de sa participation à la vie de l'établissement en tant qu'élève-acteur.</p>	<p>D'ordre intellectuel : -résoudre des situations problèmes.</p> <p>D'ordre méthodologique - analyser et synthétiser des informations et en rendre compte sous une forme résumée oralement. - exploiter les TICE dans son travail scolaire.</p> <p>D'ordre de la communication - communiquer de façon intelligible, claire, précise et appropriée. - utiliser les ressources de la communication verbale et non verbale. - reformuler pour lever les obstacles à la communication.</p> <p>D'ordre personnel et social - utiliser des ressources. - s'intégrer à un travail d'équipe.</p>	<p>• Pertinence de la production : - Utilisation des ressources proposées. - Respect de la consigne.</p> <p>• Correction de la langue : - Bonne articulation des mots. - Construction correcte des énoncés. - Présentation audible.</p> <p>• Cohérence sémantique : - Respect de la véracité des faits, des dates, des informations. - Respect de la chronologie des événements. - Utilisation des temps verbaux adéquats.</p>
<p>Ressources et documents: documentaire, série télévisée, notes prises en cours d'histoire, internet, ouvrages documentaires, extraits d'une biographie...</p>			

CT.2 : Lire/ comprendre des récits de faits réels.

Situation D'intégration	Valeurs	Compétences transversales	Critères d'évaluation
<p>- Votre professeur vous donne à lire trois articles de presse relatifs à l'histoire de l'ordinateur. Ces articles sont porteurs de détails différents et parfois contradictoires. Votre professeur vous demande de prospecter dans une documentation fournie pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> - rechercher de l'information, - lire à haute voix, à vos camarades, des extraits ou des passages pour confronter les dates, les informations, les détails... - sélectionner les informations en vue de présenter l'histoire de l'ordinateur à une autre classe. 	<p>La situation d'intégration proposée prend en charge des valeurs comme l'échange par la participation à une œuvre commune.</p> <p>Elle permet aux élèves de développer leur esprit critique, de confronter leurs lectures, leurs connaissances dans un même travail.</p>	<p>D'ordre intellectuel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - résoudre des situations problèmes. - rechercher seul l'information utile pour résoudre le problème auquel il est confronté - émettre un jugement critique. <p>D'ordre méthodologique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - analyser et synthétiser des informations - développer des démarches de résolution de problèmes. <p>D'ordre de la communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> - utiliser les ressources de la communication verbale. <p>D'ordre personnel et social :</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'intégrer à un travail d'équipe, un projet mutualisé, en fonction des ressources dont il dispose. - manifester un effort soutenu et de la persévérance dans les tâches dans lesquelles il s'engage. - accepter l'évaluation du groupe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinence de la production : - Utilisation des ressources proposées. - Respect de la consigne. • Correction de la langue : - Bonne articulation des mots. - Lecture courante • Cohérence sémantique : - Respect de la structure du texte narratif. - Lecture intelligible et selon le schéma prosodique du texte. - Lecture sélective faisant apparaître les dates, les passages descriptifs et les repères chronologiques.

Ressources et documents: une liste d'articles de presse, des revues scientifiques, des dictionnaires, des CD, Internet...

C.T.3 : Produire un récit relevant du réel.			
Situation D'intégration	Valeurs	Compétences transversales	Critères d'évaluation
<p>- A l'occasion de la journée du Savoir, vous devez rédiger la biographie illustrée d'un personnage (sportif, auteur, chanteur, artisan, peintre, etc.) célèbre de la région autour de trois ou quatre repères importants fournis par le professeur.</p> <p>Pour étoffer la biographie, il vous est donné la possibilité de suivre une conférence (ou un documentaire, une émission radiophonique ou lire un article de presse, etc.) en hommage à ce personnage.</p> <p>Il s'agit pour vous de prendre des notes, de les organiser autour des dates phares indiquées par le professeur. Pour enrichir votre travail, insérez le portrait du personnage.</p>	<p>Ce travail est une production individuelle qui permettra à chaque élève d'exercer à la fois ses compétences en compréhension de l'oral et en production écrite.</p> <p>Un véritable travail de synthèse est demandé à l'élève qui doit également manifeste de l'intérêt pour ce qui l'entoure, pour le patrimoine commun et pour la culture locale.</p>	<p>Ordre intellectuel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - résoudre des situations problèmes. - rechercher seul l'information utile pour résoudre le problème. <p>Ordre méthodologique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - prendre des notes et les organiser. - synthétiser une information et en rendre compte sous une forme résumée par écrit. - développer des démarches de résolution de problèmes. <p>Ordre de la communication</p> <ul style="list-style-type: none"> - communiquer de façon intelligible, claire, précise et appropriée. <p>Ordre personnel et social</p> <ul style="list-style-type: none"> - manifester un effort soutenu et de la persévérance - manifester un véritable esprit de synthèse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinence de la production : - Structuration du texte autour des repères fournis. - Insertion des passages descriptifs. • Correction de la langue : - Construction syntaxique des phrases. - Bonne orthographe des mots. • Cohérence sémantique : - Respect de la structure du texte à produire. - Utilisation des temps verbaux adéquats. - Vocabulaire adéquat.
<p>Ressources et documents: des illustrations, des livres d'histoire, des enregistrements, la prise de notes, les repères fournis par le professeur, des articles de presse...</p>			

4.2-Outils d'auto-évaluation

Rappel :

Déjà, dans le programme de 2^e AM, il est dit de façon explicite que l'élève doit « *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. »* (Cf. programme 2^e AM).

Cela implique que l'élève, dans le cadre d'**une pédagogie de la réussite**, est placé dans le processus de l'évaluation formative dont la fonction première est d'aider l'élève à mieux apprendre. Ce dernier doit être amené par l'enseignant(e) à utiliser puis à élaborer des outils pour évaluer ses apprentissages et développer ses compétences dans la pratique de la langue étrangère.

L'adoption d'une démarche rigoureuse et formatrice et l'emploi d'outils d'évaluation comme les grilles critériées, constituent une aide pédagogique immédiate à l'élève.

L'évaluation formative se pratique avec l'aide de l'enseignant(e) qui doit aider l'élève à apprendre **à apprendre** pour :

- mieux se connaître et s'organiser,
- mieux définir ses points forts et ses points faibles,
- se construire des méthodes de travail adaptées à ses possibilités :
 - ▶ intellectuelles (ensemble de savoirs acquis),
 - ▶ méthodologiques (ensemble de savoir-faire développés),
 - ▶ affectives (travailler en groupes ou seul, maîtriser ses émotions...)
 - ▶ communicationnelles (participer à des échanges, être intelligible, être lisible...)

-Des outils pour aider les élèves à s'évaluer.

Il ne s'agit pas seulement de fournir à l'élève des outils d'évaluation et lui demander de les employer mais aussi de le faire progresser en lui permettant de construire lui-même une grille pour s'auto évaluer.

- **L'emploi de grilles critériées** : les grilles critériées permettent à l'élève de se situer par rapport à ses apprentissages. Elles lui permettent une auto-observation : « **où j'en suis ?** » et un retour réflexif sur ses apprentissages « **qu'est-ce que je dois faire et comment je dois procéder pour atteindre le niveau supérieur ?** »

Il peut mesurer, par un ensemble de critères définis pour une activité, le chemin qu'il a parcouru et celui qui reste à parcourir.

La définition de critères permet de :

- favoriser une centration sur les tâches à réaliser,
- faire prendre conscience des stratégies à utiliser,
- permettre la réflexion critique sur l'activité.

Les critères ont besoin d'être mesurés par le biais d'un ensemble d'indicateurs.

-La construction de grilles critériées s'inscrit dans le cadre de l'évaluation formative. Aussi, à partir de techniques simples et de stratégies communes à l'ensemble des élèves de la classe, dans une première étape, l'enseignant(e) :

- proposera la construction collective d'une grille critériée pour évaluer une activité donnée à l'oral ou à l'écrit. Les élèves sont tenus de proposer des conseils pour réussir l'activité et des critères pour l'évaluer. Pour cela

l'enseignant(e) leur indiquera la liste des objectifs d'apprentissage et aussi une liste de critères dans laquelle ils ne devront retenir que les plus pertinents. Ils ne peuvent accéder à l'étape suivante que si cette construction collective est réalisée.

- conduira progressivement chaque élève à réaliser une grille critériée individuelle, dans une troisième étape.

Cette étape repose sur une mise en œuvre du **contrat pédagogique** avec l'élève à qui l'enseignant(e) fournira une liste de critères d'évaluation pour une activité donnée et dans laquelle il doit opérer des choix pour la construction de la grille critériée qu'elle soit collective, de groupe ou individuelle.

En adoptant ces outils d'évaluation formative en classe, l'enseignant(e) inscrit ses élèves dans une démarche interactive qui servira de déclencheur d'apprentissage particulièrement chez les élèves en difficulté car les échanges entre élèves leur permettent de se représenter la tâche et de prendre conscience de leurs réussites.

Exemple :

Pour la compétence terminale « Produire un récit relevant du réel » :

Grilles possibles pour évaluer (ou auto-évaluer) la production d'un fait divers à partir d'une grille donnée contenant des informations (Qui ? quoi ? où ? quand ? comment ?).

Grille de l'enseignant(e) :

Critères	Indicateurs
- Pertinence	- Respect de la grille proposée. - Respect du repère temporel : emploi du passé composé / plus que parfait). - Pertinence du titre
- Organisation	- Organisation chronologique avec emploi des indicateurs de temps. - Présence de reprises anaphoriques.
- Utilisation du code linguistique	- Emploi correct du passé composé / imparfait / plus que parfait. - Présence de verbes introducteurs pour introduire les témoignages. - Lexique adéquat (de l'insolite / de l'accident). - Ponctuation correcte.

Grille d'auto-évaluation :

Indicateurs	oui	non
<ul style="list-style-type: none">- J'ai utilisé les informations proposées dans la grille.- J'ai organisé chronologiquement les informations.- J'ai proposé un titre pertinent qui incite à la lecture.- J'ai employé des indicateurs de temps.- J'ai utilisé les verbes introducteurs pour introduire les témoignages ou les dire.- J'ai employé correctement les temps des verbes.- J'ai orthographié correctement les verbes.- J'ai utilisé le lexique adéquat.- J'ai ponctué convenablement mon texte.		

5-Annexes

5.1 –Glossaire spécifique à la narration

Autobiographie : de « **auto** » (soi-même), « **bio** » (vie) et **graphie** (écriture).

Récit **rétrospectif** qu'un auteur fait de sa propre vie, de sa propre existence.

Action : elle se caractérise par la présence d'un agent (acteur humain) qui provoque un changement (ou tente de l'empêcher).

Auteur : être en chair et en os qui vit ou qui a vécu dans notre monde. C'est celui qui écrit l'histoire.

Biographie : récit de la vie d'un personnage célèbre (personnage historique, artiste, écrivain, etc.) fait par une autre personne (récit à la 3^{ème} personne « il » ou « elle ») et construit sur la base de documents, de recherches, de vérifications et de recoupements des faits.

Événement : il advient sous l'effet de causes, sans intervention intentionnelle d'un agent.

Fait divers : article de presse racontant un événement de moindre importance par rapport à l'actualité nationale ou mondiale. En général, c'est un fait qui perturbe l'ordre social. On distingue trois catégories de fait divers : le méfait, l'insolite et l'accident ou la catastrophe.

Focalisation : terme qui désigne la position du narrateur par rapport à ce qu'il raconte.

Histoire : succession d'actions impliquant des personnages dans un lieu et un temps donnés.

Intrigue : l'ensemble des événements, des faits et des gestes accomplis par les personnages.

Récit : est une suite d'événements passés rapportés par un narrateur. Il met en scène un ou plusieurs personnages.

Récit historique : est un texte qui relate une succession d'événements temporels qui débouche sur une situation finale. Il est marqué par un engagement d'actants (individuel ou collectif).

Narrateur : c'est celui qui raconte l'histoire.

Narration : la manière de raconter l'histoire.

5.2- Bibliographie

Jean Michel ADAM, Françoise REVAZ, *L'analyse des récits*, Seuil, février 1996.

Jean Michel ADAM, *Le Texte narratif*, Paris, Nathan-Université, 1994.

Jean Michel ADAM, André PETITJEAN, *Le Texte descriptif*, Paris, Nathan-Université, 1989.

Jean Michel ADAM, *La description*, Paris, PUF, Coll. Que sais-je ?, n°2783, 1993.

Agnès PERRIN, *Quelle place pour la littérature à l'école ?*, Retz, 2010.

Philippe PERRENOUD, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 1998.

Philippe HAMON, *La description littéraire*, Paris, Macula, 1991.

Philippe HAMON, *Du descriptif*, Paris, Hachette, 1993.

Claude BREMON, *Logique du récit*, Paris, Edition du Seuil, Paris, 1973.

Communication n°8, *Analyse structurale*, Paris, Le Seuil.

MARC DELEPLACE, *Le récit en histoire*, Université de Reims Champagne-Ardenne

Roland Barthes ; *Essais critiques*, éd. Seuil.

Antoine PROST : *Douze leçons sur l'histoire*, Point-Seuil, 1996.

Encyclopédia Universalis.