

République Algérienne Démocratique et Populaire  
Ministère de L'Enseignement Supérieur et  
De la Recherche Scientifique  
Université Abderrahmane Mira – Bejaïa-



Faculté des Lettres et des Langues  
Département de français

## *Mémoire de master*

Option : Didactique des Langues Etrangères

*Le choix des supports textuels dans  
Le choix des supports textuels dans  
l'enseignement de l'écrit en classe de 2ème Année  
l'enseignement de l'écrit en classe de 2ème Année  
moyenne*

Présenté par :

M<sup>elle</sup>. HAMANE Soumia

M<sup>elle</sup>. DJAFRI Alicia

Le jury :

Dr. ABDELOUHAB Fatah, président

Dr. AIT MOULA Zakia, directrice de recherche

Dr LALILECHE Nadir, examinateur

# *Remerciement*

**Au terme de ce mémoire, c'est avec une profonde gratitude que nous tenons à exprimer nos remerciements.**

**À Dieu le Tout-Puissant**, pour la foi, la persévérance et la santé accordées, sources de notre accomplissement.

**À Dr AIT MOULA Zakia, notre directrice de recherche**, pour son encadrement précieux et sa patience infinie.

**Aux membres du jury**, pour l'honneur de leur évaluation éclairée.

**À nos chers parents, frères, sœurs et amis**, pour leur soutien indéfectible et leur amour inconditionnel.

**Ce mémoire est le fruit d'un riche parcours et d'un soutien inestimable.**

**Merci à tous.**

## *Dédicace*

Je dédie ce mémoire à mes chers parents, **Hanine et Bania**. Votre amour indéfectible, votre foi en mes capacités et vos sages conseils ont été ma source d'inspiration et ma force motrice. Grâce à vous, j'ai appris à persévérer face aux obstacles et à croire en mes rêves.

J'adresse une reconnaissance immense à mon frère **Bilal**, à ma cousine **Hinde** et à mes grands-parents, **Tahar et Tassadit**. Votre soutien indéfectible et votre présence réconfortante ont été un véritable havre de paix tout au long de mon parcours. Vous avez toujours cru en moi, même lorsque je doutais de moi-même. Vos encouragements et votre joie partagée à l'annonce de chaque étape franchie m'ont donné l'élan nécessaire pour continuer.

Je tiens également à remercier tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire. Vos conseils éclairés et vos encouragements ont été d'une grande importance.

Ce mémoire est le fruit d'un travail acharné et d'une collaboration précieuse. Je suis reconnaissante envers chacune des personnes qui ont marqué mon parcours et qui ont contribué à mon succès.

**Avec tout mon amour et ma gratitude,**

**ALICIA.**

## **Dédicace :**

C'est avec un plaisir énorme que je dédie ce travail à mes chers parents qui m'ont soutenu durant mes années d'études,  
À ma chère fille **Inel Massiva** ma source de joie, de courage et de persévérance.

A mes deux frères **Abdel Aziz** et **Aboubekr**

A mes sœurs **Kahina** et **Souad**

A mes amies plus spécialement **Samia** et **Meriem**

A mes collègues de l'établissement KHENICHE Slimane Snadla surtout **Asma** à qui j'adresse une reconnaissance immense pour son aide et ses conseils.

Et à toute personne qui m'a aidée et encouragée pour la réalisation de mon travail.

**Soumia**

## Sommaire

<b>Introduction générale</b> .....	1
------------------------------------	---

### **Chapitre 1:**

#### **Les supports textuels dans l'enseignement de l'écrit.**

Introduction .....	4
1 La compétence écrite et ses composantes.....	4
2 L'enseignement de l'écrit dans une classe de langue.....	6
3 Les différents types de supports textuels.....	8
4 Les supports textuels comme vecteur de culture.....	13
5 Les critères du choix des supports textuels.....	14
6 La variation des supports textuels.....	17
Conclusion.....	18

### **Chapitre 2:**

#### **le choix des supports textuels en classe de 2AM selon les enseignants.**

1 La population d'enquête : Pourquoi les enseignants de 2ème année ?.....	19
2 Description de l'outil d'enquête : le questionnaire.....	19
3 L'exploitation des supports textuels par les enseignants de français.....	20

### **Chapitre 3 :**

#### **Les supports exploités par les enseignants de 2ème année moyenne**

1 Les supports exploités dans la séquence 1 et 2 du projet 1 de 2AM.....	35
2 Les supports exploités par les enseignants ; quels objectifs ? Quels types et critères du choix ?.....	36
3 Description des grilles d'analyses.....	37
4 Les objectifs visés par les enseignants à travers l'utilisation des supports textuels.....	39
5 Les types des supports textuels exploités par les enseignants.....	58
6 Les critères du choix des supports textuels.....	66
7 Suggestions pour une meilleure sélection des supports.....	78
<b>Conclusion générale</b> .....	79

# **Introduction générale**

L'utilisation des supports écrits dans le processus d'enseignement/apprentissage laisse entrevoir plusieurs questionnements, notamment au niveau de leur utilisation et de leur efficacité dans l'apprentissage. Leur choix reste une tâche sensible et complexe. Il revient à l'enseignant de bien sélectionner les supports de ses activités pour qu'ils correspondent parfaitement aux objectifs du cours, au contenu de l'apprentissage et au public en question.

Nous nous intéressons dans notre étude à ce travail de sélection des supports textuels auquel chaque enseignant doit réfléchir. En effet, l'enseignant, durant l'exercice de sa profession, se trouve constamment confronté à des situations complexes auxquelles il doit faire face.

Pour sélectionner les supports textuels dans l'enseignement de l'écrit, l'enseignant est amené à se soumettre, d'une part, aux instructions officielles qui préconisent très fortement de choisir par exemple l'utilisation des documents authentiques dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes véhiculant des cultures différentes.

*« pour mener les activités de compréhension et de production, l'enseignant choisit par le large éventail des textes **authentiques** puisés dans la littérature algérienne d'expression française et dans la littérature de jeunesse en veillant ainsi à ce que ces textes véhiculent des valeurs positives avec les valeurs définies dans le programme »* (guide d'accompagnement de français du cycle moyen de français (p.40), et d'autre part, aux recommandations des théoriciens pour qui les textes sont une question centrale dans la construction du sens comme l'a souligné Sophie MOIRAND en 1997 dans son travail sur l'approche globale des textes écrits où elle met en avant l'importance de choisir des textes qui entrent dans le centre d'intérêt des apprenants pour faciliter leur compréhension écrite.

Dans notre recherche, qui s'inscrit dans le domaine de la didactique du FLE, nous nous interrogeons sur les pratiques réelles des enseignants et sur ce qui se fait réellement sur le terrain à l'issue de ces recommandations et directives se rapportant à l'exploitation des supports textuels dans les classes des langues.

Notre objectif est de mettre l'accent sur les éventuelles insuffisances et limites que connaissent les pratiques des enseignants et les orienter ainsi vers une meilleure sélection des supports textuels dans les classes de langues

Au cours de ce travail, nous tenterons de comprendre comment les enseignants du FLE choisissent-ils les supports textuels dans une classe de 2<sup>ème</sup> année moyenne et ce en répondant aux questions suivantes :

- Quels sont les objectifs de l'utilisation des supports textuels en classe de 2AM ?
- Quels sont les différents types de supports utilisés dans l'enseignement de l'écrit?
- Quels sont les critères selon lesquels les enseignants de 2AM sélectionnent-ils les supports dans l'enseignement de l'écrit ?

A partir de cette problématique jaillissent plusieurs hypothèses :

- Si l'utilisation des supports textuels favorise le développement des compétences langagières et linguistiques des apprenants, contribuant ainsi à une meilleure maîtrise de la langue française à l'écrit, les supports textuels seraient utilisés uniquement pour développer la compétence linguistique et textuelle en classe de langue.
- Les activités de la production écrite sont proposées généralement sous forme de consigne et de boites à outils c'est pourquoi nous supposons que les enseignants exploiteraient des supports pour travailler essentiellement la compréhension de l'écrit.
- Quant à la question relative aux types de supports exploités, nous supposons que les enseignants utiliseraient des supports textuels authentiques et ce en suivant les recommandations du système éducatif et les guides d'accompagnement des enseignants du cycle moyen.

Ils pourraient être également des supports textuels de culture algérienne parce qu'ils intègrent des éléments socioculturels locaux pour enrichir l'apprentissage des élèves. Ils doivent valoriser l'identité et la culture algérienne tout en favorisant une meilleure compréhension culturelle et interculturelle.

- Concernant la dernière question visant les critères du choix, les enseignants du FLE choisiraient des supports textuels dans les classes de langue sans tenir compte de tous les principes de la centration sur les apprenants, c'est à dire, sans tenir compte de leur motivation et leurs centres d'intérêts parce qu'ils seraient tentés de recourir uniquement aux supports du manuel scolaire sans aucun effort de variation.

Afin de vérifier ces hypothèses, nous réaliserons d'abord une enquête par questionnaire auprès des enseignants des collèges afin de collecter un maximum de réponses sur le choix des supports textuels faits par les enseignants et les objectifs de leur exploitation et auprès des apprenants pour appuyer notre analyse par rapport aux supports exploités par les enseignants. Ensuite, nous allons procéder à analyse des fiches et des supports utilisés dans l'enseignement de l'écrit en classe de 2AM.

Ce travail de recherche sera organisé en trois chapitres. Le premier est théorique et il contiendra des définitions propres à notre thème à savoir les objectifs de l'utilisation des supports textuels dans l'enseignement de l'écrit, leur typologie et leurs critères du choix. Le deuxième chapitre comportera l'analyse et de l'interprétation des résultats obtenus par le questionnaire distribué aux enseignants et le dernier qui présentera l'analyse des documents à savoir les fiches et les supports exploités par les enseignants.

# **Chapitre 1**

**Les supports textuels dans l'enseignement  
de l'écrit**

## **Introduction**

Dans ce chapitre, nous nous sommes penchées sur trois aspects fondamentaux liés aux supports textuels dans l'enseignement de l'écrit.

Dans la première partie, nous allons définir la compétence écrite et ses composantes ainsi que les supports écrits utilisés dans l'enseignement de l'écrit en classe de langue. Nous examinerons, par la suite, les différents objectifs poursuivis lors de l'intégration de supports textuels dans l'enseignement de l'écrit.

Dans la deuxième partie, nous dresserons les différents types de supports textuels utilisés en classe de langue, notamment les documents authentiques, semi-authentiques et fabriqués.

Nous avons consacré la troisième partie aux critères du choix des supports textuels incluant la centration sur l'apprenant et la variation des supports exploités. Des exemples concrets illustrent la mise en pratique de ces critères.

## **1 La compétence écrite et ses composantes**

### **1.1 Qu'est-ce qu'une compétence ?**

Selon Ph. Perrenoud (1995 : 22) : « *Les compétences sont des savoir-faire qui exigent intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes* ». Il s'agit d'une capacité de traitement d'un ensemble de situations-problèmes.

X. Roegiers (2000 : 66), dans sa définition de la compétence, évoque la notion de la situation –problème : « *La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes* ».

### **1.2 Qu'est-ce que l'écrit ?**

L'écrit, selon Yves Reuter, est :

*Une pratique sociale, historiquement construite, indiquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par*

*laquelle un ou plusieurs sujets visent à reproduire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio- institutionnel donné. (Reuter 1996 :58).*

Jean Pierre Robert met l'accent essentiellement sur la fonction communicationnelle de l'écrit. Selon lui, un écrit : « *constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou le différé, dans l'ici et maintenant ou dans l'ailleurs,...* ». (Robert, 2008,76)

Ces définitions montrent que l'écrit est un processus complexe qui implique des aspects tels que la manipulation matérielle, la mise en œuvre de savoirs et de représentations, et la relation entre l'auteur et le lecteur. Ces éléments sont tous importants pour comprendre l'écrit comme un processus qui nécessite une certaine préparation, une attention à la qualité du texte, et une interaction avec le lecteur.

Quant à la compétence écrite selon (Yves Reuter, 2003), elle est définie comme la capacité à produire des textes écrits de différents genres, en mobilisant des connaissances linguistiques (règles de grammaire, syntaxe, orthographe), textuelles (conventions de l'écriture, structures narratives, genres littéraires), référentielles (concepts, faits, contextes) et pragmatiques (objectifs, publics, contextes).

Cette définition souligne la dimension générique de l'écrit et la nécessité de maîtriser différents types de textes.

Selon Reuter, la compétence écrite est donc une capacité complexe qui nécessite une combinaison de connaissances linguistiques, textuelles, référentielles et pragmatiques pour produire des textes écrits de différents genres tels que des récits, des lettres, des articles, etc.

### **1.3 Les composantes de la compétence de l'écrit**

Selon Albert, Marie-Claude (1998, .60-61), la compétence de communication écrite fait intervenir 5 niveaux de composantes :

**Composante linguistique** Concerne spécifiquement la connaissance et la capacité d'utiliser les modèles phonologiques, lexicaux et grammaticaux du système linguistique.

**Composante socioculturelle** Comprend une compréhension de l'histoire culturelle

et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions.

**Composante référentielle** s'agit d'assumer des connaissances sur les domaines d'expérience et les objets et les relations entre eux.

**Composante discursive** C'est-à-dire comprendre différents types de discours et les adapter dans toutes les situations de communication qui se présentent.

**Composante cognitive** Elle permet la mise en œuvre de processus de formation de connaissances et de processus d'acquisition du langage linguistique, sociologique, psychologique et culturel.

## **2 L'enseignement de l'écrit dans une classe de langue**

L'enseignement de l'écrit est un processus complexe qui implique deux aspects fondamentaux : la compréhension et la production. Dans ce contexte, la compréhension de l'écrit se concentre sur l'interprétation et l'analyse des textes, tandis que la production écrite vise à créer des textes originaux qui reflètent la pensée et l'expression de l'apprenant. Ces deux activités sont étroitement liées, car la compréhension de l'écrit est souvent considérée comme la base pour la production écrite efficace. (Martinez, 1996).

### **2.1 L'enseignement de l'écrit par les genres**

Selon Suzanne-G. Chartrand, l'enseignement par les genres est une approche didactique qui consiste à utiliser les genres de discours comme outils pour enseigner les compétences langagières et les stratégies de production textuelle. Cette méthode est considérée comme efficace pour aborder les caractéristiques des genres linguistiques et textuelles car elle permet aux élèves de comprendre et de maîtriser les structures et les conventions spécifiques à chaque genre.

### **2.2 L'importance de l'enseignement de l'écrit par les genres**

L'enseignement de l'écrit par les genres est important car il constitue un outil d'enseignement et d'apprentissage pour les pratiques de lecture et de l'écrit. Il permet de contextualiser et d'organiser les contenus à enseigner, ainsi que de développer des compétences langagières et textuelles chez les apprenants.

Selon Yves Reuter (1989), le genre contribue à appréhender une situation de communication, à organiser le contenu en cours de lecture ou de l'écrit, à revoir sa planification, à sélectionner les informations importantes, à réviser, à réécrire, etc. Il joue le rôle d'un outil d'apprentissage et permet de contextualiser et d'organiser les contenus à enseigner.

En outre, l'enseignement de l'écrit par les genres est important car il permet de développer des compétences langagières et textuelles, tout en fournissant aux futurs enseignants des outils pour contextualiser et organiser les contenus à enseigner.

## **2.3 Les caractéristiques des genres et leur enseignement**

L'enseignement de l'écrit par le biais des genres implique un enseignement visant plusieurs caractéristiques essentielles, Chartrand (2013:27) énumère les cinq principales :

### **2.3.1 Caractéristiques communicationnelles**

- Situation de communication : but ou intention de communication ;
- Énonciateur et destinataire ;
- Lieu social de production et de réception ;
- Moment de production et de réception.

### **2.3.2 Caractéristiques textuelles**

- Structure textuelle globale ;
- Types de séquences textuelles (narratives, descriptives, explicatives, argumentatives, dialogales) ;
- Procédés de connexion et de cohésion ;
- Progression thématique.

## **2.4 Les activités de compréhension et de production de l'écrit**

Dubois D, (2002 :42) définit la compréhension écrite comme étant :

*L'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations. De mise en relation d'informations nouvelles avec des données acquises et stockées en mémoires à long terme. Les modèles de compréhension sont aussi étroitement liés à la représentation théorique des*

*formes et des contenus de la mémoire à long terme.*

Pour Dubois, toute activité de compréhension nécessite une réserve de connaissances et d'expériences stockées en mémoire. Cette compétence est complexe à transmettre car elle requiert de savoir identifier les informations cruciales et de faire des découvertes sur des éléments inédits.

Selon les définitions de Dubois, la compréhension écrite guide l'étudiant vers la signification d'un texte et de le prépare à lire et à comprendre ses différents types. Le premier objectif n'est pas la compréhension immédiate du texte, mais plutôt l'acquisition de stratégies de lecture qui s'améliorera avec le temps et permettra au lecteur de développer un désir de lire. Au fil du temps, il apprendra progressivement les techniques qui lui permettront de s'adapter et de progresser dans des situations similaires de compréhension écrite.

Les activités de production écrite dans les classes de langue sont conçues pour aider les apprenants à développer leurs compétences en écrit. Voici quelques éléments clés à prendre en compte : adaptation au niveau des apprenants, variété des consignes et des supports, utilisation de questions pour optimiser les productions écrites. (Pastré, 2011).

### **3 Les supports utilisés dans les activités de compréhension et de production écrite**

#### **3.1 Qu'est-ce qu'un support textuel ?**

Selon le dictionnaire des langues étrangères : « *Le texte dans son sens courant est défini comme un ensemble fini d'énoncés écrits, qui constituent un discours suivi et un tout spécifique, correspondant à une constante dans la situation de leur production, en dépit d'une autre définition ouverte* ». (Galisson. R & Coste. D, 1976, p.548).

Donc, les supports textuels constituent des outils essentiels qui favorisent le développement simultané des compétences linguistiques, textuelles, culturelles et interculturelles chez les apprenants de langue étrangère.

Ils sont essentiels pour l'enseignement de l'écrit en langue étrangère, qu'il s'agisse d'un livre, d'un article ou d'un document numérique. En effet, la lecture de textes variés expose les apprenants à différents styles d'écrits et leur permet de s'imprégner des codes

et des structures propres à la langue cible.

Quant au support pédagogique, il est un moyen d'enseignement. Il s'agit d'un support lié à une activité et il est conçu dans le but d'assister ou de soutenir un public dans sa compréhension, son apprentissage ou son travail.

Dans notre étude, le support écrit signifie le texte qui accompagne les activités fournies lors de l'enseignement de l'écrit.

Les supports textuels utilisés dans les activités de compréhension et de production de l'écrit sont tirés de différentes ressources telles que des manuels scolaires, des livres extra-scolaires ou encore des sites internet. Ils peuvent être sélectionnés en fonction de la motivation des apprenants, leurs besoins langagiers, leurs centres d'intérêts et leur niveau.

Ces supports aident les apprenants à construire des textes cohérents et à maîtriser les niveaux de réécriture pour améliorer leur écriture.

Ils contribuent à aider les apprenants à surmonter leurs craintes d'écrire, à construire des textes cohérents, et à améliorer leur production écrite en leur donnant également des consignes qui les guident et les initient.

## **3.2 Les différents types de supports textuels**

La typologie des supports textuels permet de comprendre comment les enseignants de FLE utilisent des documents pour aider les apprenants à développer leurs compétences langagières. Les supports authentiques, semi-authentiques et fabriqués sont tous des éléments clés pour une approche efficace de l'enseignement de la langue.

### **3.2.1 Les documents authentiques**

Selon J-PCUQ le document authentique est :

*Tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. Le document authentique renvoie à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconique et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc. (Jean Pierre CUQ, Paris, 2003, p 29).*

Christine TAGLIANTE ajoute que l'objectif primordial du document authentique de quelque nature qu'il soit son type n'a pas des fins pédagogiques. (Christine TAGLIANTE, Paris, 2006, p57).

Ce qui signifie que ce document est considéré comme authentique car il n'a pas été conçu spécifiquement pour un cours ou une leçon, mais plutôt pour une utilisation dans la vie réelle. L'enseignant doit choisir soigneusement ces documents pour atteindre les objectifs de l'apprentissage, en prenant en compte l'âge, les intérêts et le niveau de langue des élèves, ainsi que la pertinence et l'utilité du matériel exploité.

### **3.2.1.1 Les types de documents authentiques**

Les documents authentiques se présentent sous différentes formes et ils sont utilisés en fonction du niveau des apprenants dans une classe de langue. Le choix de ces documents est fait avec soin pour garantir une variété de supports authentiques. J-P CUQ et GRUCA (2003), les classent en quatre types de documents, notamment :

#### **- Les documents authentiques écrits**

Il y a une multitude de ressources éducatives disponibles en raison de la grande variété de documents accessibles. Ces documents sont riches et diversifiés, et ils conviennent à tous les niveaux de compétence.

#### **- Les textes de l'environnement quotidien**

Il est possible d'utiliser différents types de documents fonctionnels tels que les recettes de cuisine, les fiches d'instructions, les horaires de bus ou les prospectus. Tandis que certains documents ont une fonction administrative, tels que les formulaires d'inscription ou les constats d'accident à l'amiable. (J-P CUQ, I GRUCA, 2003: 405).

#### **- Les textes littéraires et dialogués**

Sont des textes qui sont issus de la littérature. Même s'ils peuvent révéler des informations intéressantes sur la société française, ils sont différents des autres types de textes. (Mounia Belguechi, 2016).

### 3.2.2 L'importance d'exploiter les documents authentiques en classe de FLE

Il existe de nombreuses raisons pour utiliser les documents authentiques dans une classe de langue. Evelyn BERRARD (2010), mentionne qu'il en existe trois :

- Ils Favorisent la motivation : Selon J-Pierre CUQ et I GRUCA «*les documents authentiques sont une grande source de motivation car l'apprenant peut avoir le plaisir de constater l'aboutissement de ses efforts de son apprentissage* ». (CUQ, GRUCA, 2003: 407). De cette manière, le document authentique possède une valeur gratifiante et stimule le contentement chez les élèves.

- Ils favorisent l'autonomie : Le fait d'utiliser des documents authentiques encourage les apprenants à devenir plus autonomes dans leur apprentissage. C'est pourquoi BERRARD émet l'hypothèse suivante : « *Si des stratégies de travail sont développées en relation avec les documents authentiques en classe, les apprenants seront capables de les appliquer en dehors de la classe. Cela signifie que l'objectif d'apprendre à apprendre est aussi important que le contenu des documents* ». (E BERRARD, 1991:51).

BERRARD souligne que l'utilisation de documents authentiques dans l'enseignement encourage les apprenants à développer leur autonomie et favorise la communication. Jean-Marc DEFAYS et Sarah DELTOUR affirment que « *les documents authentiques ont l'avantage d'inciter l'enseignant à varier les supports de manière à motiver, à intriguer et à surprendre ses apprenants* » (DEFAYS, DELTOUR, Mardaga 2003 : 263).

Yetis VEDA (2010: 3). a évoqué plusieurs raisons pour encourager l'utilisation de documents authentiques dans l'enseignement des langues :

- Ces documents permettent de donner une image réelle et détaillée du monde extérieur, ce qui aide les apprenants à développer une attitude positive envers la langue et la culture étrangères.

- Les manuels de FLE présentent le français standard avec ses règles linguistiques et syntaxiques, ce qui permet aux apprenants de mieux comprendre la langue.

- Les documents authentiques peuvent aider à résoudre les problèmes posés par

les manuels utilisés jusqu'à présent. (Slim-Yetis VEDA, 2010: 3).

### **3.3 Le document semi-authentique**

Un document semi-authentique est défini par Cuq, J.P. (2003 : 29) comme un document fabriqué à partir de documents réels, qui respecte la progression pédagogique et facilite les échanges et les débats sur des sujets de la vie quotidienne. Ce type de documents est conçu de manière à permettre à tous les apprenants, y compris les débutants, de comprendre le sens et la fonction du document sans être entravé par des informations inutiles.

Pour Dubois (2015:p.123), un document semi-authentique est défini comme un texte conçu par un auteur pédagogique dans le but d'enseigner. Ce type de document, bien que non entièrement original, vise à faciliter l'apprentissage en proposant des contenus adaptés aux besoins des apprenants.

Un document semi-authentique, selon les définitions de Cuq (2003) et de Dubois (2015), est un texte conçu à partir de documents réels tout en étant adapté aux besoins pédagogiques des apprenants. Il respecte la progression pédagogique, permettant une compréhension aisée du sens et de la fonction du document, tout en facilitant les échanges et les débats sur des sujets qui appartiennent à la vie quotidienne. Bien que fabriqué par un auteur pédagogique, il vise à offrir une expérience d'apprentissage authentique en éliminant les informations inutiles et en proposant des contenus pertinents pour les apprenants, y compris les débutants.

### **3.4 Le support fabriqué**

Le document fabriqué ou construit est l'ensemble des documents qui sont produits pour la classe de langue et qui se caractérisent par des critères linguistiques et pédagogiques.

Selon Jean-Pierre Cuq et Isabelle. Gruca, « *le support fabriqué...désigne tout support didactique élaboré en fonction de critères linguistiques et pédagogiques précis en vue de l'apprentissage d'une langue étrangère*» (CUQ, GRUCA, 2005: 405)

Les documents fabriqués sont le produit des expériences et de l'expertise des

auteurs, qui doivent être nourris par des échanges avec des enseignants, des expériences sur le terrain et en prenant en compte des recherches en didactique. (Christian Puren, 2013: 2).

Cependant, il est important de remettre en question le dogmatisme qui considère que seuls les documents authentiques ont leur place dans l'enseignement / apprentissage des langues. Au lieu de cela, recentrons le débat sur les besoins des élèves et rappelons la pertinence pédagogique des documents créés lorsqu'ils sont conçus en fonction d'un public, d'objectifs culturels et linguistiques et de conditions d'enseignement / apprentissage particuliers. Leurs formes et contenus doivent être élaborés pour susciter et faciliter les apprentissages. L'utilisation des supports créés dans l'enseignement du français langue étrangère reste limitée et peu pratiquée chez les enseignants, car beaucoup préfèrent travailler avec des documents authentiques pour des raisons de confiance et de fiabilité. (Jean-Pierre Cuq, 2003).

#### **4 Les supports textuels comme vecteur de culture**

Le rapport entre langue et culture est complexe et multifacette. La langue est souvent considérée comme un outil pour transmettre la culture, mais elle est également influencée par la culture.

La culture est un ensemble de pratiques, de croyances, de valeurs et de symboles qui sont partagés par un groupe social, et la langue est un moyen de communiquer ces éléments de culture. (Michel Petit, 2006).

Cependant, la langue peut également être utilisée pour transmettre des valeurs et des croyances qui ne sont pas partagées par tout le groupe social, créant ainsi des tensions et des contradictions.

Le texte littéraire est un outil puissant pour transmettre la culture. Il permet de présenter des éléments de culture sous forme de narration, ce qui facilite la compréhension et l'assimilation de ces éléments. Le texte littéraire peut également être utilisé pour explorer les contradictions et les tensions entre les éléments de culture, ce qui permet de développer une compréhension plus profonde et plus nuancée de la culture. (Jean Peytard, 1955).

En classe de langue, la compétence culturelle et interculturelle sont souvent visées. La première renvoie au savoir manipuler des connaissances sur d'autres manières de vivre, différentes de la nôtre et se réfère à la connaissance d'une culture spécifique, tandis que la deuxième implique une capacité à naviguer entre différentes cultures et à interagir de manière efficace et respectueuse dans des contextes multiculturels. (Albert Etienne Temkeng, 1987).

Selon Byram (1992), l'inclusion de la compétence culturelle dans l'enseignement des langues en classe est essentielle pour sensibiliser les élèves à la variété culturelle et favoriser l'ouverture aux différentes perspectives. Les écrits des manuels scolaires peuvent être utilisés de manière interculturelle pour développer l'esprit critique des élèves. En parallèle, il est crucial d'enseigner efficacement la compétence interculturelle en utilisant des activités pédagogiques qui encouragent la compréhension et l'acceptation des différences culturelles pour réussir un contact interculturel. Les enseignants doivent prendre conscience de l'importance de l'aspect culturel de la langue et intégrer des activités qui favorisent le développement des compétences culturelles et interculturelles chez les apprenants.

## **5 Les critères du choix des supports textuels**

Dans le processus du choix des supports textuels, la prise en compte des principes de centration sur l'apprenant et de variation des supports revêt une importance cruciale pour garantir une adéquation optimale entre les contenus proposés et les besoins spécifiques des apprenants, tout en offrant une variété de supports adaptés à différents contextes d'apprentissage.

### **5.1 La centration sur l'apprenant**

La centration sur l'apprenant est un critère fondamental dans le choix des supports textuels utilisés dans l'enseignement de l'écrit.

#### **5.1.1 Apparition et origine du concept**

La centration sur l'apprenant est un concept qui est apparu dans les années 1970. Il est perçu comme l'un des atouts de l'approche communicationnelle. Ce concept a été

développé par le mouvement constructiviste afin de mettre en évidence une évolution dans la "réflexion didactique", alors que les méthodes audio-visuelles étaient considérées comme moins valorisantes pour l'apprenant dans ses particularités. (Christian Puren, 1995).

Le principe méthodologique de centration sur l'apprenant a été adopté dans toutes les disciplines scolaires, mais il a particulièrement marqué l'enseignement-apprentissage des langues vivantes (GIRARD, cité par REZEAU Joseph, 1995).

Pour dispenser des connaissances et des compétences aux apprenants en français langue étrangère, les enseignants ont recours à des méthodes pédagogiques bien établies. L'approche centrée sur l'apprenant en est une. Bien que cette méthode ne soit pas nouvelle, elle a été une intuition partagée par les éducateurs, les psychologues et les philosophes, dont Platon, Socrate, Saint-Augustin, Rousseau et Condorcet. Au fil des décennies, de nombreux auteurs ont étudié et innové cette approche en cherchant à articuler des réflexions sur cette notion. (CUQ, 2006:15).

### **5.1.2 Les principes de la centration sur l'apprenant**

Selon Cuq et Isabella (2005 :123), la centration sur l'apprenant repose sur les principes suivants :

#### **5.1.2.1 La motivation**

Le dictionnaire Le Robert définit la motivation comme « *un facteur conscient ou inconscient qui incite l'individu à agir de telle ou telle façon* ». (Robert P., 2005)

En tenant compte de la motivation des apprenants lors du choix des supports textuels, les enseignants peuvent créer un environnement d'apprentissage plus dynamique, pertinent et motivant, ce qui favorise une compréhension approfondie et durable des concepts enseignés. (Vianin, 2006).

#### **5.1.2.2 Les centres d'intérêts**

Les centres d'intérêt des apprenants sont des éléments clés pour structurer les apprentissages et favoriser leur engagement dans le processus d'enseignement. Ces centres d'intérêt permettent de centrer l'attention des apprenants sur les objets des

apprentissages, de programmer ces apprentissages de manière efficace, et de structurer les activités proposées à un moment donné. En outre, les centres d'intérêt peuvent être de type cognitif et/ou méthodologique, impliquant des démarches et des méthodes spécifiques pour faciliter l'apprentissage. Il est essentiel pour les enseignants de prendre en compte les centres d'intérêt des apprenants afin de concevoir des activités pédagogiques pertinentes et adaptées à leurs besoins et préférences. (Galissou, René. 1976 :165).

### **5.1.2.3 Le niveau linguistique des apprenants vs leurs besoins langagiers**

Le niveau d'un apprenant est défini par Brousseau, G. (1998 : p. 12) comme la capacité de l'apprenant à maîtriser les connaissances et les compétences nécessaires pour accomplir une tâche ou résoudre un problème.

Gómez (2007, p. 2), définit le niveau linguistique des apprenants, comme la capacité de l'apprenant à maîtriser les connaissances et les compétences nécessaires pour accomplir une tâche ou résoudre un problème.

Pour Richerich (1978 : 46) Les besoins langagiers sont "les ressources linguistiques nécessaires aux apprenants pour gérer avec succès des formes de communication dans lesquelles ils vont être impliqués à court ou à moyen terme" dans le contexte de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Le niveau des apprenants et leurs besoins langagiers jouent un rôle crucial dans la sélection des supports textuels utilisés dans l'enseignement de l'écrit. Il est crucial d'ajuster le contenu afin de correspondre aux connaissances et aux compétences des apprenants, en évitant les niveaux trop élevés ou trop bas. Cela permet d'assurer une stimulation de la curiosité et de la réflexion sans décourager les apprenants en raison d'un niveau de langue trop avancé.

Il est important d'identifier les besoins langagiers spécifiques des apprenants, notamment en ce qui concerne leur spécialité ou leur domaine d'étude, pour adapter les supports en conséquence.

Le choix des supports textuels doit être basé sur une compréhension approfondie des besoins et du niveau des apprenants, afin de garantir une expérience d'apprentissage efficace et motivante.

## **6 La variation des supports textuels**

La variation des supports textuels est essentielle pour l'acquisition de l'écrit en classe de langue. Cette variété de supports, tels que des textes littéraires, des documents authentiques et des manuels scolaires, enrichit l'expérience d'apprentissage des élèves en leur permettant d'explorer une variété de contenus.

Selon Christian Puren « *La variation en didactique des langues peut être définie comme une approche qui gère la complexité, apporte une modification de la cohérence, se situe dans les pratiques, est inspirée du réformisme, du pragmatisme, de l'éclectisme, de l'adaptation et de la souplesse* ».

La variation des supports en didactique se réfère à la diversité des outils pédagogiques utilisés pour l'enseignement, tels que les manuels, les ressources visuelles, les sources premières, etc. Cette diversité vise à enrichir l'apprentissage en offrant différents moyens d'accès aux connaissances. (Vincent Boutonnet, 2013).

Les supports textuels peuvent varier en fonction de plusieurs critères dont nous présentons quatre, à savoir :

### **a- La longueur du texte**

La longueur du texte est déterminée par le nombre de lignes du support sélectionné. Cette correspondance directe entre le support et la longueur du texte est une caractéristique fondamentale de la mise en page et de la conception des documents. En effet, la longueur du texte, lorsqu'elle est utilisée de manière réfléchie et adaptée aux élèves, peut devenir un outil pédagogique puissant pour stimuler leur motivation, leur créativité et leur apprentissage.

### **b- La provenance**

La provenance d'un écrit se rapporte aux sources qui l'ont constitué. Par exemple, si le support est un texte littéraire, il peut provenir d'un manuel scolaire, d'un livre extrascolaire, d'un article de presse, ou d'un site web. Cette notion est essentielle pour comprendre et évaluer le contenu d'un texte, car elle permet de déterminer les influences, les références et les contextes qui ont contribué à sa création. (Mekhnache, 2010, pp. 121-132).

### **c- La thématique:**

La thématique des supports textuels devrait s'éloigner d'une approche linguistique étroite pour offrir une palette de sujets intéressants et pertinents pour les différents publics cibles, tout en restant adaptés à leur niveau de développement. Cela permettrait de mieux motiver les apprenants et de favoriser leur apprentissage du français langue étrangère. En effet, en proposant des textes traitant des thèmes variés et stimulants, les apprenants seraient davantage engagés dans leur apprentissage. Ils pourraient ainsi enrichir leurs connaissances générales tout en développant leurs compétences linguistiques en français. (Manuel Faggion, 2006).

### **d- La source**

Elle renvoie à l'origine des auteurs. Cela peut affecter le style d'écriture, les références culturelles et la perspective adoptée dans les écrits. Par exemple, un conte algérien aura probablement une approche différente de celle d'un auteur étranger, même s'ils traitent du même sujet. Elle précise également le type de support utilisé, comme un roman, un journal, un site web, etc. Chaque genre a ses propres caractéristiques en termes de longueur des paragraphes, de vocabulaire employé et de structure du texte. Un article de journal sera généralement plus concis et direct qu'un roman qui peut se permettre des descriptions plus détaillées et des dialogues plus longs. La source indique aussi l'année de publication des supports. Cela permet de situer le texte dans son contexte historique et social. Un texte récent aura probablement un écrit plus moderne et abordera des sujets d'actualité, tandis qu'un texte ancien reflétera les préoccupations de son époque.

## **Conclusion**

Dans ce chapitre, nous avons souligné l'importance de saisir l'écrit comme un processus complexe qui intègre divers aspects linguistiques, socioculturels, référentiels, discursifs et cognitifs. Nous avons montré que, dans l'enseignement de l'écrit, l'enseignant de langue se trouve devant une panoplie de types de supports qu'il doit exploiter et il doit faire des choix qui dépendent des objectifs visés et des critères de la centration sur l'apprenant et de ceux de la variation des supports.

# **Chapitre 2**

**Les choix des supports textuels selon les  
déclarations des enseignants**

Dans ce chapitre, nous allons nous intéresser aux choix des supports textuels selon les déclarations des enseignants, les objectifs qu'ils se fixent de l'utilisation de ces supports dans l'enseignement de l'écrit en classe de 2AM, les types de supports textuels utilisés et ainsi que les critères de leur choix.

## **1. La population d'enquête : Pourquoi les enseignants de 2<sup>ème</sup> année ?**

Pour recueillir un maximum de données nécessaires pour notre recherche, nous avons choisi comme outil d'enquête le questionnaire conçu et distribué aux enseignants du collège prenant en charge les classes de 2<sup>ème</sup> année.

Nous avons choisi ce niveau parce qu'il est considéré comme étant une classe charnière dans le parcours scolaire des élèves algériens. En effet, en 2AM, les exigences en matière d'écrit se renforcent considérablement et les élèves doivent développer des compétences rédactionnelles plus avancées pour réussir leur scolarité, les préparant ainsi aux défis du cycle secondaire supérieur. Ces éléments font de la 2AM un choix pertinent pour notre étude sur l'utilisation des supports textuels en FLE.

Pour collecter un nombre considérables de réponses à notre recherche, nous avons distribué le questionnaire par le moyen de la plateforme Google forme auprès des enseignants du collège et publié dans différents groupes des enseignants sur Facebook. Nous avons obtenu 18 réponses au total.

## **2. Description de l'outil d'enquête : le questionnaire**

Après avoir présenté le questionnaire pour permettre aux enseignants interrogés d'avoir une idée sur les objectifs de notre enquête, nous avons posé 19 questions, réparties en trois parties.

**La première partie :** est composée des questions donnant des renseignements généraux sur les enseignants à savoir : le statut administratif et les années d'expérience. Dans cette partie nous avons abordé une question d'ordre général qui permettra aux enseignants de rentrer directement dans le sujet de l'enquête.

**La deuxième partie :** est constituée d'une série de questions en relation avec notre thème de recherche, elle est répartie en trois sections.



Donc la majorité des enseignants titulaires ont eu la courtoisie de répondre à notre présent questionnaire.

### **Question 2 :**

Le nombre d'années expérience en tant qu'enseignant de FLE

<b>Moins de 1 an</b>	<b>1-3 ans</b>	<b>3-5 ans</b>	<b>Plus de 5 ans</b>
6,7%	6,7%	0%	85,7%

**Tableau 2 :** les années d'expérience des enseignants.

### **Commentaire**

85,7% des enseignants qui ont répondu à notre questionnaire ont une expérience de plus de 5 ans, 6,7% ont une expérience de moins d'un an et 6,7% ont de un à 3 ans d'expérience.

Leur expérience nous sera d'un grand bénéfice et elle nous permettra d'obtenir des réponses fiables à notre questionnaire.

### **3.2. Les sources de la sélection des supports textuels.**

**Question 3 :** Pour travailler la compétence de l'écrit, quelles sont vos principales sources de sélection des supports textuels en classe de 2AM en FLE ?

<b>Le manuel scolaire</b>	<b>Les livres extrascolaires</b>	<b>Les sites internet</b>
62,5%	50%	81,3%

**Tableau 3 :** les sources des supports textuels.

### **Commentaire :**

Selon les réponses, nous remarquons que la majorité des enseignants à savoir 81,3% comptent sur les sites internet comme source pour la sélection des supports textuels. Les manuels scolaires sont également une source importante pour plus de 62% à côté des livres extrascolaires qui présente une autre source pour 50%.

Nous constatons que les sites internet et les manuels scolaires représentent, pour un grand nombre d'enseignants, la première source pour la sélection des supports textuels. Alors que les livres extrascolaires sont moyennement utilisés.

### 3.3. Les objectifs de l'utilisation des supports textuels

#### 3.3.1. L'exploitation des supports textuels dans les activités de l'écrit.

**Question 4** : Les supports textuels sont-ils exploités uniquement pour :

- La compréhension de l'écrit.
- La production de l'écrit.
- Autre .....

Les résultats pour cette question se résument dans le tableau suivant :

- Supports choisis pour la compréhension de l'écrit	Supports choisis pour la production de l'écrit	pour les activités de langue
(76%)	(7,7%)	(7,7%)

**Tableau 4** : choix des supports pour les activités de l'écrit.

#### Commentaire :

Cette question vise à interroger les enseignants sur les types d'activités pour lesquelles les enseignants exploitent les supports textuels. Selon les données présentées (76%) des enseignants disent que les supports textuels sont choisis pour les activités de compréhension de l'écrit par contre (7,7%) déclarent qu'ils les utilisent pour les activités de production écrite et (7,7%) pour les activités de lecture et de grammaire.

D'après ces résultats, nous constatons que la majorité des enseignants exploitent les supports textuels pour les activités de compréhension de l'écrit et très peu d'entre eux les envisagent pour les activités de production écrite ainsi que pour les activités de langue.

#### 3.3.2. Les objectifs de l'utilisation des supports textuels.

**Question 5** : Quels sont les principaux objectifs de l'utilisation des supports textuels dans l'enseignement de l'écrit en classe de 2AM ?

A travers cette question, nous ciblons les principaux objectifs de l'utilisation des supports textuels dans l'enseignement de l'écrit dans les classes de 2 AM.

Les résultats obtenus sont reportées dans le tableau suivant :

développer la compétence textuelle	améliorer essentiellement la compréhension et de l'écrit.	développer la compétence linguistique	développer la compétence culturelle et interculturelle.
(50%)	(31,3%)	(12,5%)	(6,2%)

**Tableau 5** : Les objectifs de l'utilisation des supports textuels.

### Commentaire :

La moitié des enseignants (50%) ont répondu qu'ils exploitent les supports textuels afin de développer la compétence textuelle. D'autres (31,3%) ont déclaré qu'ils visent essentiellement la compréhension de l'écrit et (12,5%) la compétence linguistique. Seulement (6,2%) visent la compétence culturelle et interculturelle par l'exploitation des supports textuelle.

D'après les résultats, nous réalisons que les objectifs visés par les enseignants à travers l'utilisation des supports textuels est de développer en grande mesure la compétence textuelle et d'améliorer la compréhension et la production des apprenants. C'est-à-dire qu'ils les utilisent afin de faciliter l'accès au sens et la forme textuelle du genre à étudier. Les supports textuels sont rarement envisagés pour développer la compétence linguistique et la compétence culturelle et interculturelle.

### 3.4. Les types de supports exploités

#### 3.4.1. Le genre étudié en classe de 2AM

**Question 06** : Quel est le genre traité en classe de 2AM ?

L'objectif de cette question est d'identifier le genre spécifique enseigné dans les cours de FLE de 2AM.

Des genres littéraires	Des genres scientifiques	Des genres sociaux	Des genres journalistiques
93,3 %	6,7 %	0%	0%

**Tableau 6** : Le genre enseigné en classe de 2AM.

### Commentaire :

Selon 93,3 % des enseignants, le genre abordé en classe de 2AM est littéraire, tandis que 6,7 % déclarent que le genre scientifique est utilisé.

Selon les déclarations des enseignants, nous réalisons que le genre enseigné en classe de 2AM est le genre littéraire, et ceci en suivant le programme dicté par les instructions officielles. Un enseignant a déclaré qu'il s'agit des genres scientifiques, cette déclaration est étonnante si les genres scientifiques ne figurent pas dans le programme de 2ème année.

### 3.4.2. Le degré d'authenticité des supports textuels

**Question 07 :** Quel est le degré d'authenticité des supports textuels que vous choisissez dans l'enseignement de l'écrit en classe de 2AM en FLE ?

La question posée vise établir le niveau d'authenticité des supports textuels utilisés pour l'enseignement de l'écrit dans la classe de français langue étrangère 2AM.

Authentique. (Ils sont originaux et pas retouchés)			Semi-authentique. (adaptés/modifiés à partir de supports originaux).			Fabriqués. (Créés spécifiquement pour les activités).		
73,3%			80%			0%		
Souvent	Parfois	Rarement	Souvent	Parfois	Rarement	Souvent	Parfois	Rarement
62,3%	31,3%	6,3%	13,3%	80%	6,7%	0%	0%	0%

**Tableau 7 :** le degré d'authenticité des supports textuels.

### Commentaire :

73,3 % des enseignants déclarent utiliser des documents authentiques lorsqu'ils enseignent l'écrit dans les classes de 2AM. 80 % d'entre eux déclarent utiliser des documents semi-authentiques, mais aucun n'a déclaré utiliser des supports fabriqués.

Si aucun enseignant n'a recours aux supports fabriqués, c'est parce que les recommandations du système éducatif préconisent l'exploitation des supports authentiques et parfois des supports semi authentiques et la majorité des enseignants sont conscients de l'importance des documents authentiques.

### **3.4.3. L'authenticité des supports textuels et la motivation des apprenants.**

**Question 08 :** Pensez-vous que l'authenticité des supports culturels utilisés influence la motivation des élèves ? Oui non . Expliquez votre réponse.

En posant cette question, nous cherchons à déterminer si la qualité et l'authenticité des supports culturels peuvent influencer l'engagement et l'intérêt des élèves pour l'apprentissage.

#### **Commentaire**

En ce qui concerne cette question, un seul enseignant qui pense que l'authenticité des supports culturels n'influence pas la motivation des élèves et 15 d'entre eux ont mis l'accent sur l'importance des supports textuels et leur rôle dans la motivation des élèves en justifiant leurs réponses par ce qui suit :

- *Je dirais motivant pour certains élèves, mais pas d'autres. Cela dépendra de la nature du support, le niveau de sa complexité et le thème traité.*
- *Motivant pour peu d'élèves. Les élèves ne savent même pas si le support est authentique ou pas.*
- *Certes. Même si cela dépend de leur niveau linguistique et de ce qui intéresse chacun d'eux.*
- *Je dirais motivant pour certains apprenants*
- *Oui, c'est motivant pour certains élèves mais pas tous par rapport à leur niveau de compréhension.*
- *Oui certainement car cela implique l'apprenant dans son apprentissage*

Selon ces déclarations faites sur la motivation des apprenants dans l'enseignement de l'écrit par le biais du support culturel, la plupart des enseignants considèrent que le

support culturel est motivant pour certains apprenants mais cela dépendra de la nature du support , de sa complexité et du niveau de compréhension de chaque apprenants.

### 3.5. Les types des supports utilisés pour l'enseignement de l'écrit

**Question 9 :** Quels types de supports textuels utilisez-vous généralement dans un cours de l'écrit ?

Des supports de culture algérienne			Des supports de culture universelle			Les deux types de supports		
50 %			25 %			25 %		
Souvent	Parfois	Rarement	Souvent	Parfois	Rarement	Souvent	Parfois	Rarement
60%	33,3%	6,7%	26,7%	66,7%	6,7%	0%	73,3%	26,7%

**Tableau 8 :** les types des supports textuels.

#### Commentaire :

Nous avons remarqué que 50 % des enseignants choisissent fréquemment des supports liés à la culture algérienne, tandis que 25 % préfèrent des supports qui englobent la culture universelle. Les 25 % d'enseignants restants utilisent les deux types de support.

La majorité des enseignants utilisent souvent des supports textuels qui véhiculent la culture algérienne et la minorité optent parfois pour de supports universels et peu d'entre eux choisissent les deux types de supports textuels pour l'enseignement de l'écrit.

#### La motivation dans le choix des supports.

**Question 10 :** Quelle est votre principale motivation dans le choix des supports de culture algérienne ?

L'objectif est donc d'évaluer les motivations pédagogiques et culturelles qui guident les enseignants dans le choix des supports culturels algériens pour leurs cours de français langue étrangère (FLE)

<b>Faciliter l'accès aux textes traités en classe</b>	31,3 %
<b>Favoriser la compréhension et l'appréciation de la culture locale</b>	12,5 %
<b>Promouvoir la culture et l'identité algérienne</b>	50 %
<b>exposer les apprenants à des situations et des contextes d'apprentissage réels</b>	6,3

**Tableau 9** : la motivation dans le choix des supports.

### **Commentaire :**

50 % des enseignants déclarent que leur première motivation dans le choix des documents véhiculant la culture algérienne est de promouvoir la culture et l'identité algériennes. Par ailleurs, 31,3 % des enseignants déclarent que c'est pour faciliter l'accès des élèves aux textes étudiés en classe. En outre, 12,5 % admettent que leur choix est motivé par le fait de vouloir améliorer la compréhension et l'appréciation de la culture locale, tandis que 6,3 % le font pour exposer les apprenant à des situation et des contextes d'apprentissage réels.

La plupart des enseignants utilisent en grande partie des supports textuels qui véhiculent la culture algérienne pour promouvoir en grande partie la culture algérienne, donc ils favorisent le développement de la compétence culturelle chez les apprenants.

### **3.6. Critères du choix du support textuel.**

#### **3.6.1. L'importance du choix du support textuel dans l'enseignement de l'écrit**

**Question 11** : Pensez-vous que le choix des supports textuels est important dans l'enseignement de l'écrit en classe de 2AM en FLE ?

Cette question vise à cerner à quel degré le choix des supports textuels est important dans l'enseignement de l'écrit.

oui			Non
100%			0%
Très important	Moyennement important	Peu important	
100%	0%	0%	

**Tableau 10** : l'importance du choix du support textuel.

Tous les enseignants ont répondu par « oui ». Ils trouvent que le choix des supports est très important dans l'enseignement de l'écrit dans les classes de 2AM.

### 3.6.2. L'importance d'une bonne sélection des supports textuels.

**Question 12** : Pourquoi est-il important de bien sélectionner les supports textuels ?

Cette question traite l'importance de sélectionner les supports textuels dans une classe de langue.

Après avoir répondu à cette question par les enseignants, nous avons obtenu les résultats suivants :

Les réponses attendues	Taux
pour améliorer la compréhension des apprenants	43,8%
pour motiver les apprenants	37,5%
pour impliquer les apprenants	31,3%
pour favoriser la créativité des apprenants	25%
pour favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances (lexicales ou autres)	25%
pour renforcer les capacités d'analyse et de synthèse des élèves	37,5%
Toutes les réponses ci-dessus	62,5%

**Tableau 11** : l'importance de la sélection des supports textuels.

### **Commentaire :**

Les résultats se différencient selon les réponses des enseignants. Il s'avère que 62,5 % des enseignants s'efforcent à bien sélectionner les supports pour garantir la compréhension des apprenants, 43,8% le font pour améliorer la compréhension des apprenants et 37,5% pour motiver les apprenants et pour renforcer les capacités d'analyse et de synthèse des élèves, 31,3% le font pour impliquer les apprenants et 25% pour favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances (lexicales ou autres) et pour favoriser la créativité des apprenants.

D'après cette analyse, nous constatons que les enseignants sélectionnent les supports textuels dans le souci d'améliorer principalement la compréhension des apprenants, de les motiver et de renforcer leurs capacités d'analyse et de synthèse.

**Question 13 :** Êtes-vous familiarisés avec le concept de la centration sur l'apprenant ?

Par cette question nous voulons savoir à quel point les enseignants sont familiarisés avec le concept de la centration sur l'apprenant.

<b>Oui, tout à fait</b>	<b>Oui, mais j'aimerais en savoir plus</b>	<b>Non, pas du tout</b>
75%	25%	0%

**Tableau 12 :** la familiarisation avec le concept de la centration sur l'apprenant.

### **Commentaire :**

75% des enseignants ont déjà des connaissances se rapportant à la centration sur l'apprenant, 25% sont familiarisés avec le concept mais pas suffisamment. Aucun enseignant n'ignore ce concept.

### **3.6.3. La centration sur les apprenants dans le choix des supports textuels**

**Question 14 :** Selon vous, la centration sur l'apprenant est-elle primordiale dans le choix des supports textuels pour l'enseignement de l'écrit en classe de 2AM ?

Nous visons à travers cette question de savoir si les enseignants considèrent que la centration sur l'apprenant dans le choix des supports textuels est primordiale pour l'enseignement de l'écrit.

Oui	Non
93,3%	6,7%

**Tableau 13 :** la centration sur l'apprenant pour le choix des supports textuels.

**Commentaire :**

Le quasi majorité des enseignants considèrent que la centration sur l'apprenant est un élément primordial dans le choix des supports. Ceci s'expliquerait par le fait que ces enseignants sont conscients que tout apprentissage doit être centré sur les apprenants. Ces derniers sont placés au centre du processus d'enseignement/apprentissage. Tandis que 6,7% ont répondu par « non » et donc ils se concentrent sur le contenu à enseigner.

**Question 15 :** Dans quelle mesure la centration sur l'apprenant motive-t-elle votre sélection de supports textuels ?

-Faiblement                      -Modérément                      -Fortement

A travers cette question nous voulons savoir si la sélection des supports est motivée par la centration sur l'apprenant.

Faiblement	Modérément	Fortement
14,3%	64,3%	21,4%

**Tableau 14 :** La motivation dans le choix du support textuel.

**Commentaire :**

D'après les résultats, 64,3% des enseignants ont répondu par modérément et considèrent que la centration sur l'apprenant motive la sélection des supports textuels, 21,4% des enseignants trouvent qu'elle est fortement motivante tandis que 14,3% ont répondu par faiblement.

Selon ces résultats, la centration sur l'apprenant est prise en compte modérément par la majorité des enseignants dans le choix des supports textuels dans l'enseignement de l'écrit et cela serait justifié par le fait qu'ils y a d'autres facteurs comme les objectifs du cours à présenter.

**Question 16** : Selon quels principes de la centration sur l'apprenant sélectionnez-vous les supports textuels pour les activités de l'écrit ?

- a- Niveau des élèves
- b-Leurs centres d'intérêts.
- c-Leurs besoins langagiers.
- d-Leur motivation.

Cette question se base spécialement sur les principes de la centration sur l'apprenant. Nous cherchons de saisir selon quel principe de la centration sur l'apprenant se basent les enseignants dans leurs sélection des supports textuels pour les activités de l'écrit.

<b>Niveau des élèves</b>	<b>Leurs centres d'intérêts</b>	<b>Leurs besoins langagiers</b>	<b>-Leur motivation</b>
56,3%	12,5%	31,3%	0%

**Tableau 15** : la sélection des supports textuels selon le principe de la centration sur l'apprenant.

### **Commentaire**

Il s'avère que 56,3% des enseignants sélectionnent les supports textuels pour les activités de l'écrit en tenant compte du niveau des apprenants, 31,3% le font selon leurs besoins langagiers et 12,5 % ont déclaré qu'ils les sélectionnent en tenant compte de la motivation des apprenants.

Selon ces statistiques, nous réalisons que, dans la sélection des supports textuels des activités de l'écrit, la majorité des enseignants se basent sur le critère du niveau des apprenants et leurs besoins langagiers. Ils considèrent que le support textuel doit être adapté au niveau des apprenants et à leurs besoins langagiers pour avoir facilement l'accès au sens. La minorité prend en compte les centres d'intérêt des apprenants. Alors qu'aucun enseignant n'a déclaré qu'il favorise le critère de la motivation pour sélectionner les supports textuels.

### 3.6.4. La variation des supports textuels.

**Question 17 :** Dans l'enseignement de l'écrit en classe de 2AM, trouvez-vous que la variation des supports textuels dans l'enseignement de l'écrit en classe de 2AM est :

- souvent nécessaire
- parfois nécessaire
- rarement nécessaire

L'objectif de cette question est de savoir à quel degré de la variation des supports textuels est nécessaire dans l'enseignement de l'écrit.

- souvent nécessaire	- parfois nécessaire	-rarement nécessaire
71,4%	28,6%	0%

**Tableau 16 :** l'importance de la variation des supports textuels

#### Commentaire :

Pour la majorité des enseignants à savoir 71,4%, la variation des supports textuels est souvent nécessaire pour l'enseignement de l'écrit que ce soit pour la nature de l'activité ou pour les objectifs visés pour chaque activité de compréhension ou de production écrite. 28,6% d'entre eux la considèrent nécessaire mais pas toujours et aucun enseignant ne la considère rarement nécessaire.

**Question 18 :** Selon quels critères variez- vous les supports textuels dans l'enseignement de l'écrit en classe de 2AM en FLE ?

La thématique	La longueur du texte	La source	La nouveauté du texte
68,8%	0%	12,5%	18,8%

**Tableau 17 :** critères de variation des supports textuels.

#### Commentaire

Nous remarquons, d'après les réponses des enseignants interrogés, que 68,8% de ces derniers varient la thématique des supports textuels, 18,8% d'entre eux varient selon la nouveauté du texte et 12,5% les sélectionnent en variant les sources. Aucun enseignant ne prend en compte la longueur comme critère de variation.

### **3.7. Les propositions des enseignants pour l'amélioration du choix des supports textuels**

**Question 19 :** Avez-vous des suggestions ou des recommandations pour améliorer le choix des supports textuels dans l'enseignement de l'écrit en classe de 2AM ?

#### **Commentaire :**

Par le biais de cette question, nous voulons avoir auprès des enseignants des suggestions ou des recommandations pour améliorer le choix des supports textuels dans l'enseignement de l'écrit. Leurs réponses étaient les suivantes :

- *Choisir des textes authentiques bien structurés avec un vocabulaire accessible*
- *Il faut que les supports soient clairs et précis et surtout adapté au niveau des apprenants*
- *Oui il faut que les supports soient tous à la portée des élèves*
- *Support court avec un vocabulaire simple*
- *Varié les auteurs*
- *Chercher des thèmes qui intéressent les apprenants*
- *Supports simplifiés.*

D'après les suggestions des enseignants interrogés, il faut choisir des supports simples, claires, bien structurés et adapté aux niveaux des apprenants.

Certains ont proposés de varier les supports selon les auteurs et choisir des thèmes accrocheurs qui intéressent les apprenants.

#### **Synthèse des déclarations des enseignants : quels types de supports exploitent-ils ? Pour quels objectifs et selon quels critères les choisissent-ils ?**

Malgré le nombre limité de réponses obtenues, cette étude, par questionnaire, nous a permis de tirer quelques conclusions relatives à l'utilisation de supports textuels par les enseignants de 2 AM.

En effet, nous avons retenu selon les enseignants interrogés que les enseignants utilisent des supports textuels dans les activités de compréhension de l'écrit et dans les activités

da langue pour améliorer principalement la compétence textuelle et à améliorer la compréhension et de l'écrit. Les enseignants privilégient également les supports de culture algérienne afin de promouvoir la culture et de l'identité nationale.

Par ailleurs, il a été constaté que la plupart des enseignants privilégient les supports textuels authentiques et semi-authentiques, tandis que les supports fabriqués sont peu fréquents.

Les enseignants s'inscrivent dans la logique de la centration sur l'apprenant dans le choix des supports textuels, ce qui est considéré comme essentiel dans l'enseignement de l'écrit en classe de 2AM. Ils se focalisent essentiellement sur les niveaux des apprenants et leurs besoins langagiers contrairement aux centres d'intérêt et à leur motivation, elles ne sont pas prises en considération.

Enfin, selon les enseignants, il est souvent indispensable de varier les supports textuels et que cette variation doit être adaptée à la thématique des textes et à leur nouveauté c'est-à-dire des textes récents. Ils recommandent aussi l'utilisation de textes authentiques bien organisés et adaptés aux besoins des apprenants et à leurs niveaux.

## **Conclusion**

Au cours de ce chapitre, nous avons abordé selon les déclarations des enseignants le choix des supports textuels dans l'enseignement de l'écrit pour les classes de 2AM, comment sont-ils choisis, les objectifs de leur utilisation et les critères de leur sélection ? Bien que cette partie de notre travail soit d'un apport considérable, nous avons jugé nécessaire de la compléter par une autre enquête afin de découvrir ce qui se fait réellement sur le terrain par les enseignants en classe de 2AM et savoir avec précision comment ils choisissent réellement les supports textuels pour les activités de l'écrit.

# **Chapitre 3**

**Les supports exploités par les  
enseignants de 2ème année moyenne**

Après avoir analysé, dans le chapitre précédent, les déclarations des enseignants du collège, sur le choix des supports textuels dans les classes de 2AM, nous avons jugé important d'observer et d'évaluer ce qui se passe réellement sur le terrain, et ce en recourant à un autre outil d'enquête qui est l'analyse des documents. Il s'agit en effet, d'analyser les fiches et les supports des enseignants de 2AM.

## **1 Les supports exploités dans la séquence 1 et 2 du projet 1 de 2AM**

Avant d'entamer l'analyse des supports et des fiches des enseignants, nous allons présenter le projet 1, les séquences 1 et 2 du programme de 2 AM.

### **1.1 Projet 1 du programme de 2<sup>ème</sup> AM**

Le projet 1 est un large portail à travers lequel les apprenants découvriront le monde de l'imagination. Intitulé « jouer un conte », il permet aux apprenants de faire connaissance avec des personnages et des lieux célèbres à travers le conte. Il est réparti en trois

- **Séquence 1** : « Entrer dans le monde du merveilleux », A la fin de cette séquence, l'apprenant va imaginer et produire le début d'une histoire pour compléter le conte auquel il ne manque que cette partie.
- **Séquence 2** : « Tout à coup ! » A la fin de cette séquence, l'apprenant va imaginer et produire la suite de l'histoire qui a été effacée afin de compléter le conte qu'il lira à ses camarades.
- **Séquence 3** : « C'est ainsi que » A l'issue de cette séquence, l'apprenant va imaginer et produire la fin d'une histoire pour compléter le conte auquel il ne manque que cette partie.

Nous nous intéressons à la séquence 1 « Entrer dans le monde du merveilleux » qui cible la situation initiale du conte et la séquence 2 « Tout à coup ! » qui s'intéresse à la suite de conte. La situation initiale est une étape importante où on présente les personnages principaux le cadre spatiotemporel de l'histoire et la suite de conte. L'apprenant est amené à retrouver les composantes essentielles du conte à travers les

activités de séquence 1 et les réutiliser dans sa production. Pour la séquence 2, c'est une continuité de la séquence 1, où l'apprenant découvrira la suite de conte tout en identifiant l'élément perturbateur et les péripéties. A travers les différentes activités l'apprenant découvrira les éléments qui caractérisent cette partie et sera dans la mesure de les réinvestir dans sa rédaction.

## **1.2 Le corpus collecté : les supports et les fiches des enseignants**

Nous avons collecté 60 fiches pour la séquence 1 et 2 du projet 1 de 2 AM, provenant de 5 enseignants, avec chaque enseignant contribuant avec 6 fiches par séquence pour les activités de l'écrit (compréhension de l'écrit, production écrite et les activités de langue). De plus, nous mentionnons avoir visé 14 supports exploités dans le manuel scolaire.

## **2 Les supports exploités par les enseignants ; quels objectifs ? Quels types et critères du choix ?**

Le corpus collecté nous permettra de recueillir des données plus spécifiques et détaillées sur l'utilisation des supports textuels dans les classes de 2AM.

Nous avons donc analysé les fiches des différents enseignants et les supports textuels qu'ils exploitent tout en mettant l'accent sur les volets suivants :

- Objectifs d'utilisation des supports textuels
- Typologie des supports textuels
- Critères de choix des supports textuels.

Nous avons d'abord analysé les fiches afin de déterminer les objectifs visés par les enseignants en utilisant les supports textuels dans les activités de l'écrit. Ensuite nous avons passé à l'étude des supports exploités afin d'identifier leur typologie ainsi que les critères de leur choix.

### **3 Description des grilles d'analyse**

Nous avons élaboré trois grilles d'analyse pour la séquence 1 et 2. Elles ont été conçues pour analyser les fiches des enseignants ainsi que les supports exploités dans les activités de l'écrit.

- La grille visant les objectifs de l'utilisation des supports ;( voir annexe 4)
- La grille visant la typologie des supports textuels ;(voir annexe 7 et 9)
- La grille visant les critères du choix des supports textuels. (voir annexe 11, 13)

#### **3.1 La grille des objectifs de l'utilisation des supports textuels**

La grille des objectifs de l'utilisation des supports textuels est un outil essentiel pour vérifier quelles compétences les enseignants visent-ils installer chez les apprenants à travers l'exploitation des textes.

- Les supports sont-ils exploités dans les activités visant la compétence de compréhension écrite ?
- Les supports sont-ils exploités dans les activités visant la compétence de production écrite ?
- Les supports sont-ils exploités dans les activités visant la compétence linguistique ?
- Les supports sont-ils exploités dans les activités visant la compétence textuelle ?
- Les supports sont-ils exploités dans les activités visant la compétence culturelle et interculturelle ?

#### **3.2 La grille de la typologie des supports textuels**

Pour analyser la typologie des supports textuels collectés, divisée en deux sections, nous allons vérifier d'abord l'authenticité des supports textuels et ensuite la culture qu'ils véhiculent. Voici comment ces sections sont présentées dans la grille d'analyse :

### **a. Authenticité des supports textuels**

Nous allons analyser dans cette partie le degré d'authenticité des supports textuels sélectionnés par les enseignants.

#### **Critères d'analyse**

**Originalité** : voir si les supports textuels sont authentiques, semi-authentiques ou fabriqués autrement dit non adaptés ou simplifiés pour un usage pédagogique.

### **b. Culture véhiculée**

#### **Critères d'analyse**

- **Culture algérienne** : Vérifier si les supports intègrent des éléments de la culture algérienne.
- **Culture universelle** : voir si les supports abordent des thèmes et des aspects de la culture universelle.

En utilisant cette grille d'analyse de la typologie des supports textuels, nous pourrions vérifier l'authenticité et la culture véhiculée dans les supports utilisés en classe de 2AM, offrant ainsi un aperçu sur la manière dont la culture et l'authenticité sont intégrées dans le choix des supports textuels en classe de 2AM.

### **3.3 La grille des critères du choix des supports textuels**

Pour la grille des critères du choix des supports collectés, elle est répartie en deux volets, la centration sur l'apprenant et de la variation. Voici comment ces volets sont détaillés :

#### **3.3.1 Prise en compte de la centration sur l'apprenant**

Dans cette partie nous allons déterminer dans quelle mesure les enseignants prennent-ils en compte la motivation, les besoins langagiers, les centres d'intérêts et le niveau des apprenants dans le choix des supports textuels.

#### **Critères d'analyse**

- **Motivation** : voir si les supports textuels sont choisis selon l'intérêt et l'engagement des élèves.
- **Niveau des apprenants** : Vérifier si les supports sont adaptés au

niveau de compétence linguistique des élèves (ni trop faciles ni trop difficiles).

- **Centres d'intérêts** : vérifier si les thèmes abordés dans les supports sont pertinents et attrayants pour les élèves.
- **Besoins langagiers** : Vérifier si les supports répondent aux besoins spécifiques des élèves en matière de développement linguistique (vocabulaire, grammaire, etc.).

### 3.3.2 Prise en compte de la variation dans le choix des supports

Dans cette partie d'analyse, nous allons déterminer dans quelle mesure les enseignants diversifient les supports textuels utilisés en classe.

#### Critères d'analyse

- **Longueur des supports** : vérifier si les enseignants utilisent une variété de supports de différentes longueurs (textes courts, moyens et longs).
- **Thématique** : Analyser la diversité des thèmes abordés dans les supports textuels
- **Provenance des supports** : Vérifier si les supports sont sélectionnés à partir de différentes sources (manuels scolaires, articles de presse, extraits de livres, etc.)
- **Les auteurs** : voir si les enseignants varient selon les auteurs (algériens ou étrangers)

En utilisant cette grille d'analyse des critères du choix des supports textuels, nous pourrions évaluer comment les enseignants prennent-ils en compte des critères de variation dans leurs choix de supports textuels.

## 4 Les objectifs visés par les enseignants à travers l'utilisation des supports textuels

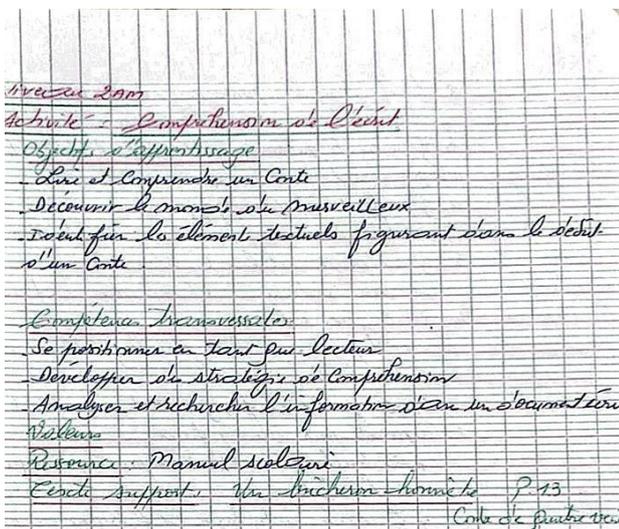
Nous allons présenter notre analyse faite sur les grilles selon les objectifs de l'utilisation des supports textuels dans la séquence 1 et 2, leur typologie et leurs critères du choix.

## 4.1 Les supports dans les activités de compréhension de l'écrit

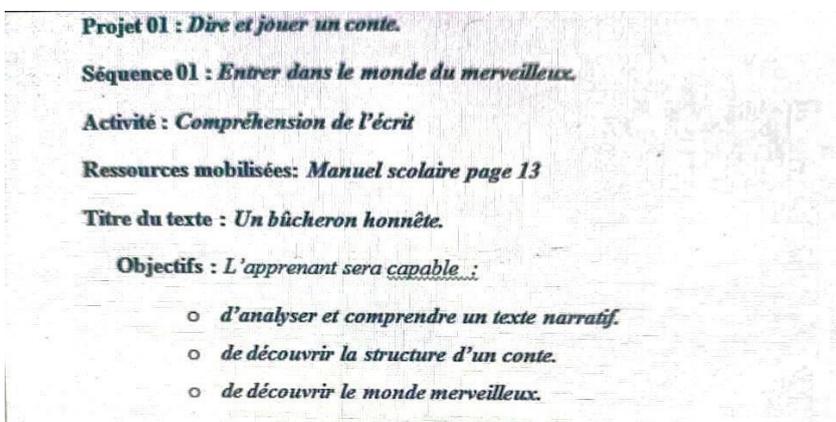
### 4.1.1 Les supports dans les activités de compréhension de l'écrit dans la séquence 1

Après une analyse faite sur les fiches pour l'activité de compréhension de l'écrit, nous avons remarqué que pratiquement tous les enseignants utilisent le même support extrait du conte « **un bûcheron honnête** » ciblant l'amélioration de la compréhension de l'écrit et le développement de la compétence textuelle comme le montre bien les fiches ci- après. En effet, par des questions, l'enseignant amène l'apprenant à lire le texte, à répondre aux questions proposées et à délimiter la structure du conte en leur demandant de trouver par quelle expression commence le conte.

#### Fiche de l'enseignant 1 :



#### Fiche de l'enseignant 2 :



### Fiche de l'enseignant 3 :

Niveau : 2AM Enseignante : M<sup>lle</sup> Aissani

Durée : 45min

Projet 1 : Dire et jouer un conte

Séquence 1 : Entrer dans le monde du merveilleux.

Séance : *Compréhension de l'écrit*

Support : Un bûcheron honnête P20

Objectifs d'apprentissage : Amener l'apprenant à être capable de :

1. Lire et comprendre un texte narratif fictionnel
2. Identifier sa structure et ses caractéristiques
3. Identifier les paramètres de la situation de communication

En revanche, un enseignant cible aussi le développement de la compétence linguistique à travers le support textuel extrait du conte « **un bûcheron honnête** » dans l'activité de compréhension de l'écrit. Il demande aux apprenants de repérer les indicateurs de temps et de lieux présents dans le texte et de trouver les mots de la même famille.

### Fiche de l'enseignant 4 :

**Activité :** *Compréhension de l'écrit*

**Support :** Texte : « *Un bûcheron honnête* » p.13

**Objectifs :** L'apprenant doit être capable de

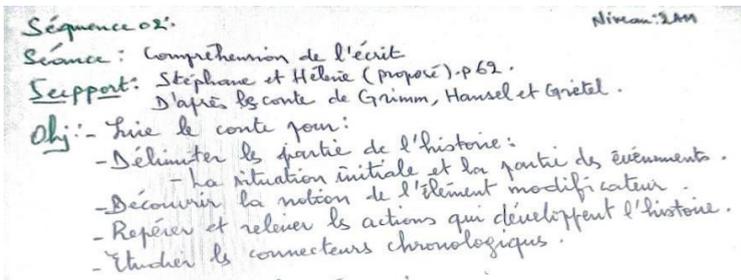
- ✓ Identifier la situation de communication ;
- ✓ Lire et analyser un conte pour en repérer la structure ;
- ✓ Délimiter la situation initiale et les éléments dont elle se compose ;
- ✓ Repérer les indicateurs de temps et du lieu ;
- ✓ Trouver le temps employé pour la narration (dans la situation initiale) ;
- ✓ Identifier les mots de la même famille.

#### 4.1.2 Les supports dans les activités de compréhension de l'écrit dans la séquence 2

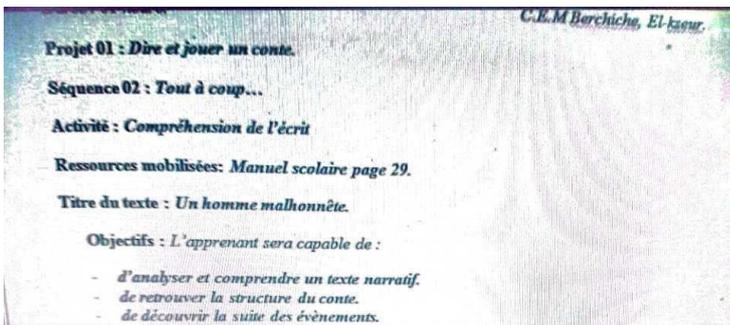
Nous avons remarqué que dans la séquence 2, les enseignants 2, 3, 4 et 5 (voir annexe 16) ont tous utilisé le support "Un homme malhonnête" pour l'activité de compréhension de l'écrit, tandis que l'enseignant 1 a choisi un autre support "Stéphane et Hélène". L'objectif commun de cette activité est d'améliorer la compétence de compréhension de l'écrit et de développer la compétence textuelle des apprenants. Les consignes données par les enseignants amènent les apprenants à lire attentivement le texte et à repérer la suite du conte en identifiant des éléments clés tels que l'élément

perturbateur et les péripéties encourageant ainsi les apprenants à analyser et à comprendre la structure narrative du texte, tout en renforçant leur capacité à identifier les éléments importants d'une histoire.

### Fiche de l'enseignant 1 :

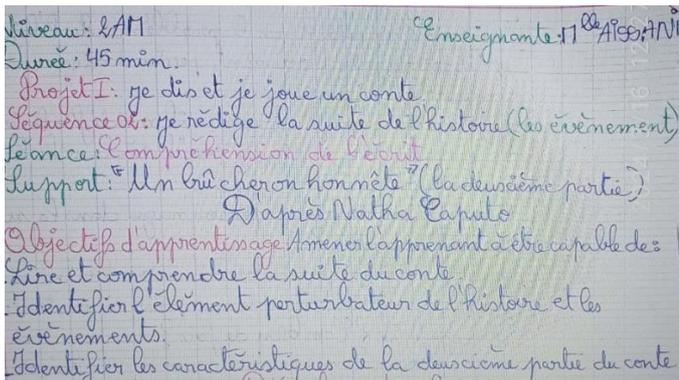


### Fiche de l'enseignant 2 :

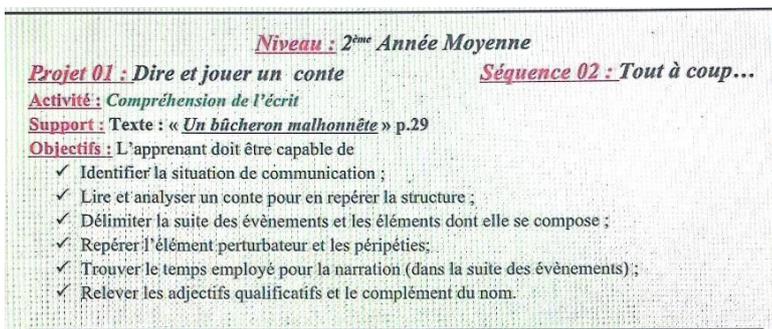


Les enseignants 3 et 4 utilisent le support textuel "Un homme malhonnête" pour cibler également le développement de la compétence linguistique lors de l'activité de compréhension de l'écrit. Ils demandent aux apprenants de repérer les caractéristiques de la suite du conte. Cette démarche permet aux apprenants d'analyser non seulement la structure narrative du texte, mais aussi les aspects linguistiques tels que le choix des mots, les tournures de phrases, ou les procédés stylistiques utilisés dans la suite du conte. En intégrant cet aspect linguistique à l'activité de compréhension de l'écrit, les enseignants offrent aux apprenants une opportunité supplémentaire de développer leur compétence linguistique tout en renforçant leur compréhension du texte.

### Fiche de l'enseignant 3



### Fiche de l'enseignant 4 :



En revanche, nous avons constaté que la compétence culturelle est totalement mise à l'écart dans les supports de la compréhension de l'écrit dans la séquence 1 et 2 ; aucun enseignant ne l'a ciblée en utilisant le support textuel dans l'activité de compréhension de l'écrit.

## 4.2 Les supports dans les activités de production de l'écrit

L'analyse faite sur les fiches de la séquence 1 et 2 nous permettra de dire que dans l'activité de production écrite tous les enseignants utilisent des supports textuels accompagnés d'une consigne de rédaction

- « L'enfant et les étoiles de mer » dans la séquence 1
- « l'aventure du petit prince » pour la séquence 2.

### 4.2.1 Les supports dans les activités de production de l'écrit dans la séquence 1

Dans la séquence 1, les enseignants ont pour objectif de développer chez les apprenants plusieurs compétences, notamment la compétence de production écrite et

la compétence linguistique et textuelle. Cela se fait en utilisant un support textuel et en demandant aux apprenants de compléter la situation initiale du conte proposé. Ils doivent respecter la structure narrative du conte tout en réutilisant les ressources linguistiques propres à cette situation initiale. Cela permet aux apprenants de mettre en pratique leurs compétences linguistiques dans un contexte significatif, tout en renforçant leur compréhension des structures narratives et en développant leur créativité dans la rédaction.

### Fiche de l'enseignant 1 :

Compétence terminale 01

Niveau de compétence : 01.

Activité : Production écrite :

Ressources : Manuel scolaire p 23.

Objectif : L'apprenant sera capable de :

• Rédiger la situation initiale du conte proposé tout en utilisant les ressources linguistiques acquises

### Fiche de l'enseignant 2 :

**Projet 01 : « Dire un conte ».**

**Séquence 01 : Entrer dans le monde du merveilleux.**

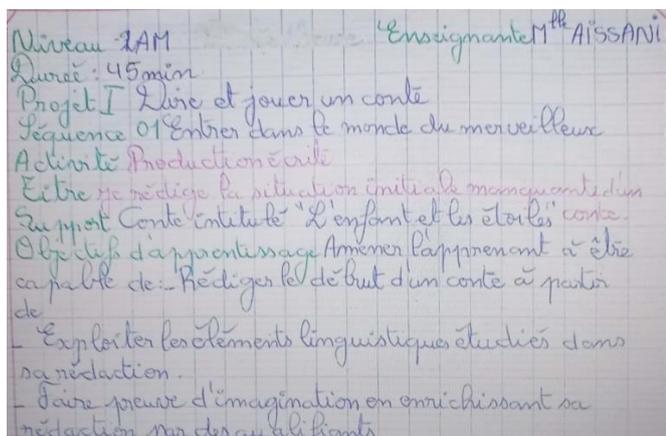
**Séance : Production écrite.**

**Ressources mobilisés : manuel scolaire p 23**

**Objectifs : amener l'apprenant à**

- Produire le début d'un conte proposé.
- Utiliser les acquis propres à la séquence

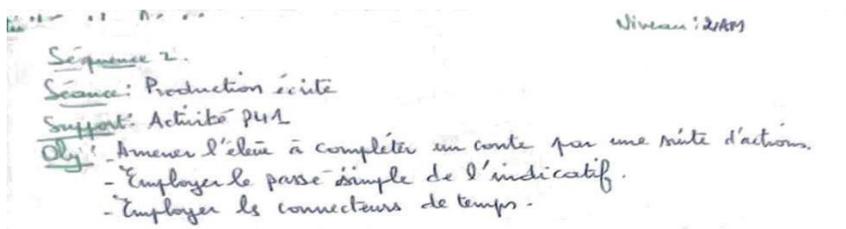
### Fiche de l'enseignant 3 :



#### 4.2.2 Les supports dans les activités de production de l'écrit dans la séquence 2

Dans la séquence 2, les enseignants se concentrent sur l'amélioration de la compétence de production écrite ainsi que des compétences textuelles et linguistiques des apprenants. Pour ce faire, ils proposent aux apprenants un texte déjà partiellement développé, comportant une situation initiale et une situation finale, et leur demandent de rédiger la suite du conte. Cette méthode permet aux apprenants de consolider leurs connaissances linguistiques en les mettant en pratique dans un contexte narratif. En complétant le conte, les apprenants sont incités à faire appel à leurs acquis linguistiques pour assurer la cohérence narrative et linguistique de leur production. Cela favorise non seulement le développement de leur compétence en production écrite, mais aussi leur capacité à manipuler les structures textuelles de manière appropriée.

### Fiche de l'enseignant 1 :



## Fiche de l'enseignant 2 :

Projet 01 : « Dire un conte ».

Séquence 01 : produire la suite d'un conte.

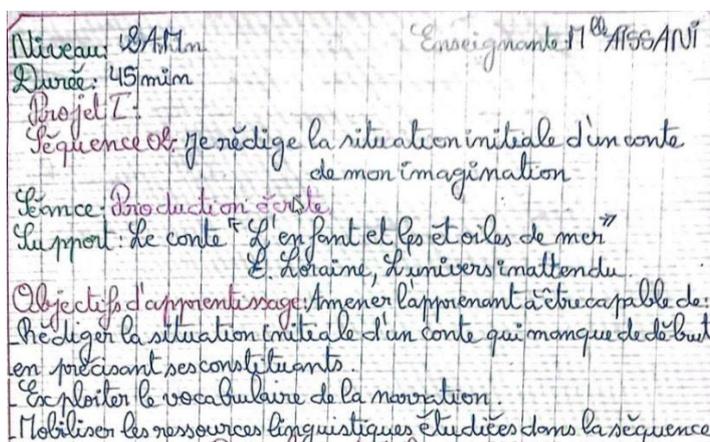
Séance : Production écrite.

Ressources mobilisés : manuel scolaire p 41

Objectifs : amener l'apprenant à

- Produire la suite d'un conte proposé.
- Utiliser les acquis propre à la séquence 2

## Fiche de l'enseignant 3 :



### 4.3 Les supports dans les activités de langue.

Nous avons réalisé que, dans la séquence 1, tous les enseignants exploitent le même support textuel pour les activités de langues.

- Vocabulaire « la boule de cristal »
- grammaire « *Le vieux pêcheur et le poisson d'or* »
- conjugaison « la boule de cristal »
- Orthographe : « Conte arabe »

Les enseignants 1, 2 et 3 et 5 ont exploités les supports textuels dans les activités de langue visant ainsi à développer la compétence linguistique en donnant des

consignes qui permettent d'atteindre des objectifs spécifiques.

Nous avons réalisé dans la séquence 1 que tous les enseignants exploitent le même support textuel pour les activités de langues.

- Vocabulaire « l'homme-serpent »,
- Grammaire « le bucheron honnête ».
- conjugaison « le bucheron honnête ».
- Orthographe : « la fille du paysan »

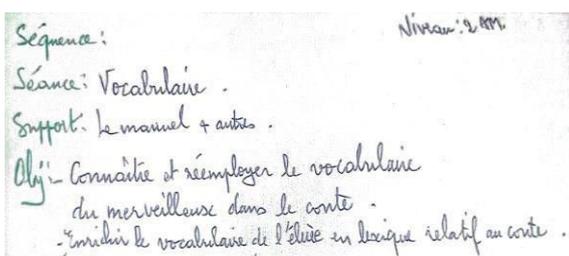
Nous avons constaté que dans les activités de langue, tous les enseignants ciblent à travers l'exploitation du support textuel à développer la compétence linguistique en compréhension et en production.

### 4.3.1 Objectifs visant le vocabulaire

#### Séquence 1

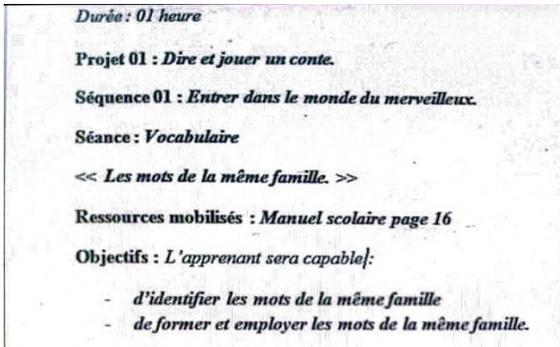
L'utilisation du support textuel pour enrichir le vocabulaire des apprenants est une stratégie pédagogique précieuse. En identifiant les mots de la même famille, les élèves peuvent mieux saisir les liens morphologiques et sémantiques entre les termes, renforçant ainsi leur capacité à les utiliser de manière appropriée dans leurs propres productions. En explorant le vocabulaire du merveilleux, les apprenants peuvent être transportés dans des mondes imaginaires, stimulant ainsi leur créativité et leur imagination tout en élargissant leur répertoire lexical de manière significative. Cette méthode leur permet également d'explorer différentes nuances de sens, ce qui enrichit leur compréhension et leur expression linguistique.

#### Fiche de l'enseignant 1

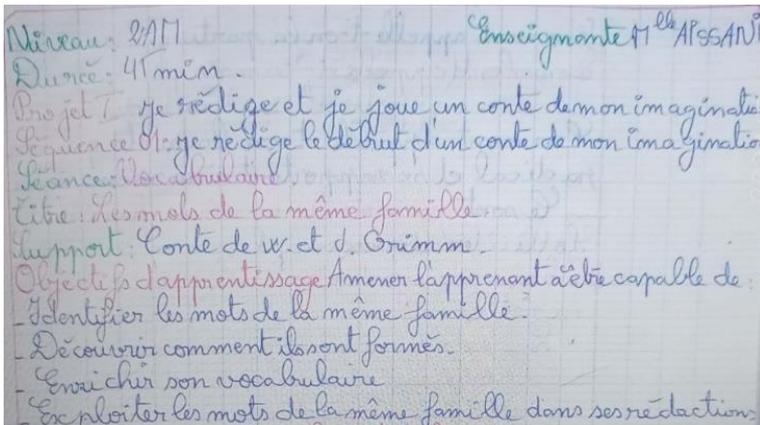


Deux autres enseignants visent également les mots de la même famille, comme le montrent les fiches ci-dessous :

### Fiche de l'enseignant 2



### Fiche de l'enseignant 3



### Séquence 2

Les enseignants proposent aux apprenants le support textuel afin d'enrichir leur vocabulaire en leur faisant découvrir le vocabulaire du merveilleux et les mots qui introduisent le début de conte.

C'est plus approprié d'utiliser les contes comme supports textuels pour enrichir le vocabulaire des apprenants. Ils représentent une source fantastique de mots et d'expressions merveilleux qui peuvent vraiment stimuler l'imagination et la créativité.

C'est une méthode très efficace pour aider les apprenants à développer leur vocabulaire de manière ludique.

### Fiche de l'enseignant 1 :

Séquence 2. Projet 1  
Niveau: 2A  
Séance: Vocabulaire 01.  
Support: le manuel & activités préparées.  
Obj: Étudier et employer les connecteurs qui organisent le conte.

### Fiche de l'enseignant 2 :

Projet 01 : Dire et jouer un conte.  
Séquence 02 : Tout à coup...  
Séance : Vocabulaire.  
«Le vocabulaire du merveilleux.»  
Ressources mobilisées: Manuel scolaire page 32.  
Objectifs : L'apprenant sera capable :  
- d'identifier et employer le vocabulaire du merveilleux.

### Fiche de l'enseignant 3 :

Niveau: 2A1  
Durée: 45 min  
Enseignant: M<sup>lle</sup> AISSANI  
Parcours: Dire et jouer un conte  
Séquence: 02 / Je rédige la suite d'un conte de mon imagination.  
Activité: Vocabulaire 01.  
Les expressions qui indiquent la suite du conte.  
Support: Exercice P31 Conte algérien.  
Objectifs: d'apprentissage afin d'amener l'apprenant à être capable de:  
- Identifier les mots qui structurent un conte.  
- Enrichir le vocabulaire de l'apprenant en lexique relatif au conte.  
- Employer correctement les connecteurs dans un conte.

#### 4.3.2 Objectifs visant la grammaire Séquence 1 :

Les enseignants utilisent ce support textuel pour aider les apprenants à découvrir et à distinguer les compléments circonstanciels, ainsi que pour les amener à les employer

Correctement dans la situation initiale. Cela permet aux apprenants de mieux comprendre comment ces éléments enrichissent le récit et de renforcer leurs compétences en grammaire et en construction de phrases.

## Fiche de l'enseignant 1 :

Projet 01 :  
Séquence 01 :  
Séance : Grammaire  
Support : le manuel + Activités choisies  
Obj : Étudier les compléments circonstanciels : CCT, CCL, CCM  
- Employer ces compléments dans une situation initiale

## Fiche de l'enseignant 2

Projet 01 : *Dire et jouer un conte.*

Séquence 01 : *Entrer dans le monde du merveilleux.*

Activité : *Grammaire*

Intitulé : *Les compléments circonstanciels.*

Ressources mobilisées: *Manuel scolaire page 17*

Objectifs : *L'apprenant sera capable de :*

- *d'identifier le complément circonstanciel de temps, de lieu et de manière.*
- *d'employer les compléments circonstanciels.*

## Fiche de l'enseignant 3

Niveau : 2<sup>ème</sup> AM  
Durée : 45 min  
Enseignante M<sup>lle</sup> ALISSANI  
Projet 01 : je rédige et je joue un conte de mon imagination  
Séquence 01 : je rédige le début d'un conte de mon imagination  
Leçon : Grammaire  
Titre : Les compléments circonstanciels  
Support : "Le vieux pêcheur et sa femme" - A. Bouckhine  
Objectifs d'apprentissage : Amener l'apprenant à être capable de  
- identifier les trois compléments circonstanciels  
- Déterminer leurs fonctions dans un conte  
- Former et employer correctement ces compléments dans ses productions de contes.

**Fiche de l'enseignant 4 :** l'enseignant a utilisé le support textuel « *Le vieux pêcheur et le poisson d'or* » dans l'activité de grammaire pour développer la compétence linguistique en production.

**Niveau :** 2<sup>ème</sup> AM

**Projet 01 :** *Dire et jouer un conte*

**Séquence 01 :** *Entrer dans le monde du merveilleux*

**Activité :** *Conjugaison*

**Leçon :** *L'imparfait de l'indicatif*

**Support :** *Manuel scolaire p.p. 19-20*

**Objectifs :** *L'apprenant sera capable de*

- *Identifier les terminaisons de l'imparfait de l'indicatif.*
- *Identifier les valeurs de l'imparfait de l'indicatif.*
- *Conjuguer les verbes à l'imparfait de l'indicatif.*

**Niveau :** 2<sup>ème</sup> AM

**Projet 01 :** *Dire et jouer un conte*

**Séquence 01 :** *Entrer dans le monde du merveilleux*

**Activité :** *Vocabulaire / Grammaire*

*Batterie d'exercices*

**Support :** *manuel scolaire p.p. 16-18*

**Objectifs :** *L'apprenant sera capable de*

- *Compléter des extraits de situations initiales en employant les formules d'ouverture.*
- *Former des mots de la même famille.*
- *Identifier et repérer les CCL/ CCT/ CCM..*

**L'activité de conjugaison** : les enseignants utilisent le support textuel dans la séquence pour aider également les apprenants à comprendre l'utilisation du temps imparfait de l'indicatif et à conjuguer correctement les verbes dans leurs productions. Cela permet aux apprenants de s'exercer et de s'améliorer dans la conjugaison des verbes à ce temps. C'est une méthode efficace pour renforcer les compétences linguistiques des apprenants.

### Fiche de l'enseignant 1

Projet 1. Niveau  
 Séquence 01 :  
 Séance : Conjugaison  
 Support : Le manuel + Activités choisies  
 Obj : - Découvrir la morphologie des verbes à l'imparfait de l'indicatif.  
 - Employer l'imparfait de l'indicatif.

### Fiche de l'enseignant 2

Durée : 01 heure

Projet 01 : Dire et jouer un conte.

Séquence 01 : Entrer dans le monde du merveilleux.

Séance : Conjugaison.

<< L'imparfait de l'indicatif. >>

Ressources mobilisés : Manuel scolaire page 19

Objectifs : L'apprenant sera capable :

- d'identifier et employer l'imparfait de l'indicatif dans le récit.
- d'apprendre la conjugaison des verbes du 1er, 2ème et 3ème groupe à l'imparfait.

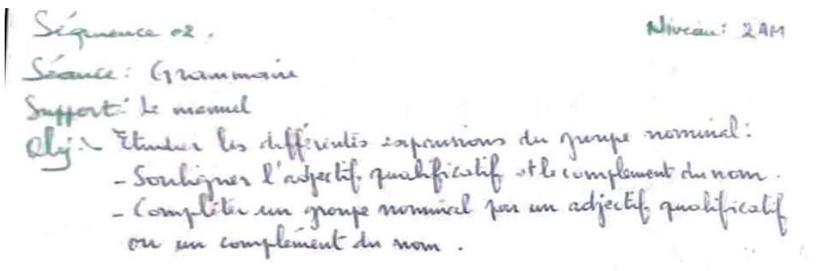
### Fiches de l'enseignant 3

Niveau : CM1 Enseignant : M. AKBANI  
 Durée : 45 min  
 Projet 1 : je dis et je joue un conte  
 Séquence 01 : je réalise la situation initiale d'un conte de mon imagination.  
 Séance : Conjugaison  
 Titre : L'imparfait de l'indicatif.  
 Support : Conte de W et J. Grimm  
 Objectifs d'apprentissage : Amener l'apprenant à être capable de  
 - identifier l'imparfait comme un temps de la narration en déterminant ses valeurs.  
 - Conjuguer correctement les verbes à l'imparfait de l'indicatif en identifiant les terminaisons.  
 - Exploiter ce temps verbal dans ses productions de contes.

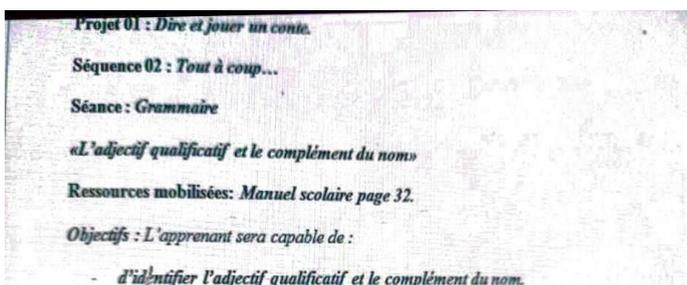
## Séquence 2

Dans l'activité de grammaire, les enseignants demandent aux apprenants de repérer les expansions en soulignant les adjectifs qualificatifs et les compléments de nom dans le texte donné. Ensuite, les apprenants sont amenés à utiliser ces expansions dans leurs propres productions. Les enseignants visent à renforcer la compréhension des apprenants quant à la structure grammaticale des phrases, en mettant l'accent sur les adjectifs qualificatifs et les compléments de nom. En les incitant à utiliser ces éléments dans leurs propres phrases, les enseignants visent à consolider l'apprentissage et à encourager une application pratique des concepts grammaticaux étudiés. Cela permet aux apprenants de développer leur compétence en grammaire tout en renforçant leur capacité à produire des phrases grammaticalement correctes et précises.

### Fiches de l'enseignant1 :



### Fiche de l'enseignant 2 :



### Fiches de l'enseignant 3 :

Niveau : 2 AM  
Durée : 45 min  
Enseignante : M<sup>lle</sup> ATISSANI  
Projet 1 : je dis et je joue un conte  
Séquence 02 : je rédige la suite de l'histoire  
Séance : Grammaire  
Titre : L'adjectif qualificatif et le complément du nom  
Support : Un bûcheron honnête P.13  
Objectifs d'apprentissage : Amener l'apprenant à être capable  
- Identifier l'adjectif qualificatif et le complément du nom  
- Déterminer leur fonctionnalité.  
- Employer correctement les expansions du groupe nominal dans la production de conte.

**L'activité de conjugaison** : Les enseignants proposent ce support pour aider les apprenants à découvrir l'utilisation du temps passé dans la suite du conte et à conjuguer correctement les verbes au passé simple de l'indicatif. Cela permet aux élèves de mieux comprendre la structure narrative et d'améliorer leurs compétences en conjugaison.

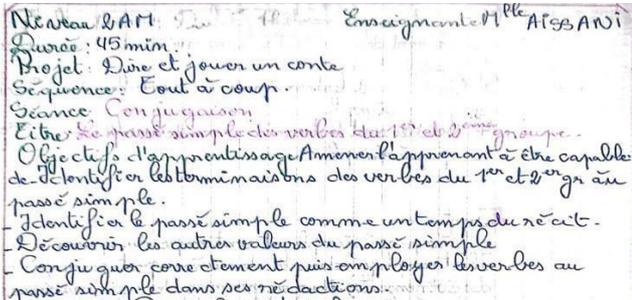
### Fiche de l'enseignant 1 :

Niveau : 2 AM  
Séquences :  
Séance : Conjugaison  
Support : le manuel  
Obj : Découvrir la morphologie des verbes du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>ème</sup> groupes au passé simple de l'indicatif.  
- Étudier l'emploi du passé simple dans le conte.  
- Employer le passé simple de l'indicatif.

### Fiche de l'enseignant 2 :

Projet 01 : Dire et jouer un conte.  
Séquence 02 : Tout à coup...  
Séance : Conjugaison  
« Le passé simple des verbes du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>ème</sup> groupe. »  
Ressources mobilisées : Manuel scolaire page 36.  
Objectifs : L'apprenant sera capable de :  
- d'identifier les terminaisons que prennent les verbes du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>ème</sup> groupe au passé simple.  
- de conjuguer correctement les verbes du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>ème</sup> groupe au passé simple.

### Les fiches de l'enseignant 3 :



#### 4.3.3 Objectifs visant l'orthographe

##### Séquence 1

Dans cette activité, les enseignants ciblent spécifiquement l'orthographe des verbes se terminant par « cer », « ger », « yer », et « ier ». Cette méthode permet de concentrer l'attention des apprenants sur un aspect particulier de l'orthographe française, ce qui peut être utile pour renforcer leur compréhension et leur maîtrise des règles orthographiques.

L'exploitation d'un support textuel dans le cadre de cette activité offre un contexte concret et significatif pour l'apprentissage. Les enseignants sélectionnent des passages ou des phrases qui contiennent des verbes se terminant par « cer », « ger », « yer », et « ier », permettant ainsi aux apprenants de voir ces verbes utilisés dans un contexte authentique. Cela facilite la compréhension des règles orthographiques et leur application pratique.

En intégrant l'orthographe dans l'analyse d'un support textuel, les enseignants offrent aux apprenants une opportunité d'apprentissage holistique qui combine la lecture, la compréhension et la pratique de l'orthographe. Cela peut rendre l'apprentissage plus engageant et efficace en fournissant un contexte significatif pour l'application des compétences linguistiques.

## Fiche de l'enseignant 2

Projet 01 : *Dire et jouer un conte.*

Séquence 01 : *Entrer dans le monde du merveilleux.*

Séance : *Orthographe.*

<< Les verbes en « cer », « ger », « yer » et « ier » à l'imparfait de l'indicatif >>

Ressources mobilisées : *Manuel scolaire page 21.*

Objectifs : *L'apprenant sera capable :*

- *d'écrire correctement les verbes en « cer », « ger », « yer », « ier » à l'imparfait de l'indicatif.*
- *l'identifier les terminaisons que prennent les verbes en « cer », « ger », « yer » et « ier » à l'imparfait de l'indicatif.*

## Fiche de l'enseignant 4

Pour le support « Conte arabe » pour l'activité d'orthographe, l'enseignant vise à développer la compétence linguistique uniquement en production.

**Niveau :** 2<sup>ème</sup> AM

**Projet 01 :** *Dire et jouer un conte*

**Séquence 01 :** *Entrer dans le monde du merveilleux*

**Activité :** *Orthographe*

**Leçon :** *L'imparfait des verbes en « cer », « ger », « yer » et « ier »*

**Support :** *Manuel scolaire p.21*

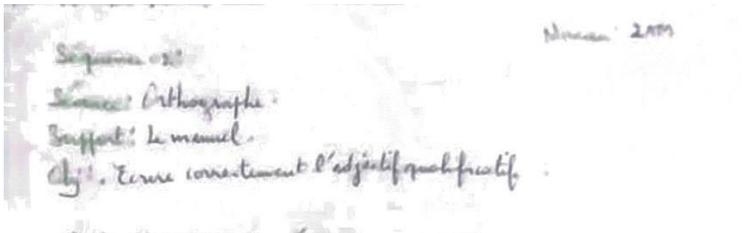
**Objectif :** *L'apprenant sera capable de*

- *Orthographier correctement les verbes en « ier », « yer », « cer » et « ger » à l'imparfait de l'indicatif.*

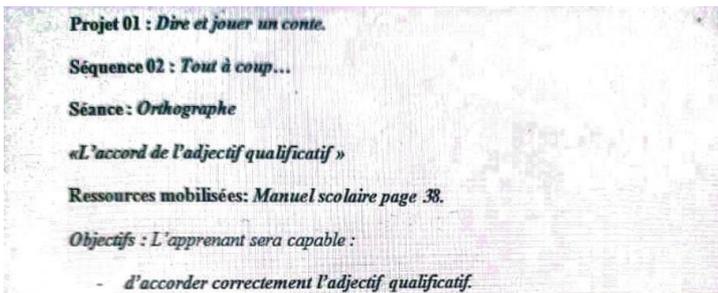
## Séquence 2

Il est à noter que les enseignants 1, 2, 4 et 5 ont choisi d'utiliser un extrait du conte "La fille du paysan" pour cibler la compétence linguistique en production lors de l'activité d'orthographe. En demandant aux élèves d'accorder correctement les adjectifs qualificatifs dans ce contexte, les enseignants offrent une opportunité aux élèves de pratiquer et de renforcer leurs compétences en orthographe tout en explorant un texte littéraire. Cela est bénéfique car elle permet aux élèves de se familiariser avec l'utilisation des adjectifs qualificatifs dans un contexte narratif et de développer leur sens de la langue.

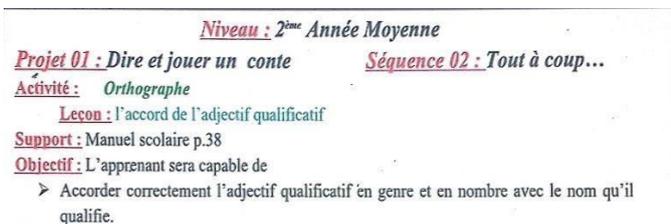
## Fiche de l'enseignant 1 :



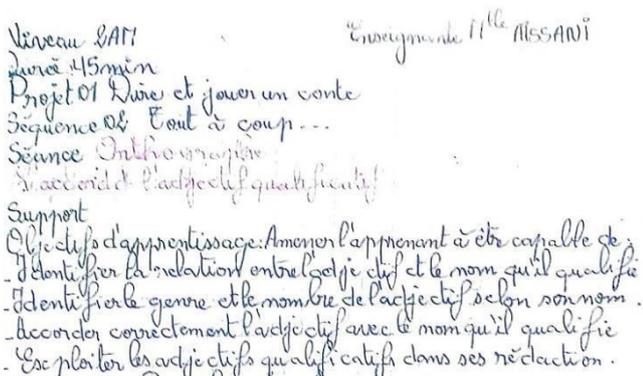
## Fiches de l'enseignant 2 :



## Fiche de l'enseignant 4:



**Fiche de l'enseignant 3 :** l'enseignant vise par le support textuel faire découvrir aux apprenants la notion du genre et du nombre pour qu'il accorde correctement l'adjectif qualificatif avec le nom qu'il précise dans leurs rédactions.



## Synthèse

Après avoir analysé les fiches des enseignants par rapport aux objectifs de l'utilisation des supports textuels dans les activités de compréhension de l'écrit, nous avons remarqué que pratiquement tous les enseignants ciblent le développement de la compétence de compréhension de l'écrit et la compétence textuelle chez les apprenants.

L'utilisation d'un support textuel dans une activité de compréhension de l'écrit est une occasion pour les apprenants de pratiquer leurs compétences de compréhension en répondant à des questions qui travaillent la structure du conte, en identifiant les détails importants et en faisant des prédictions sur l'histoire à venir.

En travaillant avec ces supports, l'enseignant offre aux apprenants une opportunité d'analyser et de comprendre la structure narrative spécifique à ce genre littéraire, ils aident les apprenants à identifier les éléments d'un conte et à comprendre comment ils contribuent à l'ensemble de l'histoire.

Sur le plan linguistique, les supports textuels permettent aux apprenants l'acquisition d'un langage riche et varié, la maîtrise de nouveaux mots et l'acquisition de structures grammaticales complexes.

Après avoir analysé les objectifs de l'utilisation des supports textuels selon chaque enseignant, nous avons constaté qu'ils exploitent des supports textuels accompagnés de consignes dans l'activité de production écrite. Nous avons remarqué qu'aucun support n'a utilisé en vue de développer la compétence culturelle.

A travers les supports textuels proposés par les enseignants dans l'activité de production écrite, les enseignants visent principalement développer la compétence de compréhension et production écrite, la compétence linguistique et textuelle chez les apprenants. Dans l'activité de production les apprenants sont dans la mesure de réinvestir les ressources linguistiques pour construire la situation initiale du conte proposé dans le support textuel.

Nous avons constaté que les enseignants ont exploité les mêmes supports textuels dans les activités de langue pour développer essentiellement chez les apprenants la

compétence linguistique. Ces supports textuels exploités mettent en évidence les caractéristiques propres à chaque séquence permettent aux apprenants à identifier les éléments qui rendent chaque séquence unique et essentielle à l'ensemble de l'histoire.

Une fois familiers avec les caractéristiques de chaque séquence, les apprenants seront en mesure de réutiliser aisément ce qu'ils ont déjà assimilé lors des activités linguistiques, grâce au support textuel.

## 5 Les types des supports textuels exploités par les enseignants

Avant d'analyser les supports textuels exploités pour l'enseignement de l'écrit, sur le plan de l'authenticité et de la culture véhiculée, nous allons d'abord présenter les supports utilisés par les enseignants :

### Les supports textuels exploités dans la séquence 1 et 2

Activités	Les supports textuels exploités dans la séquence 1	Les supports textuels exploités dans la séquence 2
<b>Compréhension de l'écrit</b>	Support 1 : « un bûcheron honnête ». D'après Natha CAPUTO, <i>Conies des quatre vents</i> , Edition Nathan, p 47.	Support 1 : « Stéphane et Hélène ». D'après un conte de GRIMM, Hansel et Gretel p 62. Support 2 : « Un homme malhonnête ». D'après Natha CAPUTO, page 29 du manuel scolaire.
<b>Vocabulaire</b>	Support 2 : Texte du manuel scolaire page 16, extrait du conte « la boule de cristal ». VV et J. Grimm.	Support 3 : extrait du conte « le berger qui appelait au loup » Conte algérien, page 31 du manuel scolaire. Support 4 : extrait du conte « l'homme-serpent », conte berbère. Page 32 du manuel scolaire.
<b>grammaire</b>	Support 3 : Texte du manuel scolaire page 17, extrait du conte « Le vieux pêcheur et le poisson d'or ». D'après A. POUCHKINE.	Support 5 : extrait du conte « le bûcheron honnête ». D'après Natha CAPUTO, p 34 du manuel scolaire.

<b>conjugaison</b>	Support 4 : Texte du manuel scolaire page 19 extrait du conte « la boule de cristal ». D'après VV et J. Grimm.	Support 6 : extrait du conte « le bucheron honnête », p 36.
<b>orthographe</b>	Support 5 : Texte du manuel scolaire, page 21 extrait de « Conte arabe ».	Support 7 : extrait du conte « la fille du paysan » Conte populaire algérien, p 38.
<b>Production écrite</b>	Support 6 : Texte du manuel scolaire, page 23 : « L'enfant et les étoiles de mer ». D'après E. Loraine, l'univers inattendu, Edition Planète, 1971.	Support 8 : « l'aventure du petit prince », extrait de conte merveilleux. Page 41.

### 5.1 L'authenticité des supports textuels exploités

Pour déterminer l'authenticité des supports, nous avons analysé leurs sources. Nous avons constaté que les supports sont authentiques par rapport aux auteurs, aux titres des œuvres et à l'édition dans chacun de ces supports.

**a- Par rapport aux auteurs** : la présence des noms des auteurs dans les sources des supports exploités comme le montrent les exemples suivants :

Séquence 1	Séquence 2
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Support 1 : d'après Natha Caputo,</li> <li>- Support 2 et 4 : VV et J. Grimm,</li> <li>- Support 3 : A .POUCHKINE et</li> <li>- Support 6 : d'après E. Loraine.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Support 1 : un conte de GRIMM</li> <li>- Support 2 : D'après Natha CAPUTO</li> <li>- Support 3 : D'après Natha CAPUTO</li> </ul>

**b- Par rapport aux titres d'œuvres** : les titres des œuvres de ces supports sont cités tel est le cas dans :

Séquence 1	Séquence 2
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Support 1 : « <i>Contes des quatre vents</i> ».</li> <li>- Support 3 : « <i>Le vieux pêcheur et le poisson d'or</i> ».</li> <li>- Support 5 : « Conte arabe ».</li> <li>- Support 6 : « l'univers inattendu ».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Support 1 : « Hansel et Gretel ».</li> <li>- Support 2 : « <i>Contes des quatre vents</i> ».</li> <li>- Support 3 : « le berger qui appelait au loup ».</li> <li>- Support 4 : « l'homme-serpent ».</li> <li>- Support 5 et 6 : « <i>Contes des quatre vents</i> ».</li> <li>- Support 7 : « la fille du paysan ».</li> <li>- Support 8 : « l'aventure du petit prince ».</li> </ul>

**c- Par rapport aux noms d'éditions** : elles sont aussi considérées comme marque d'authenticité des supports textuels.

**Les éditions** : elles sont aussi considérées comme marque d'authenticité des supports textuels.

- Support 1 : Edition Nathan.
- Support 6 : Edition Planète, 1971.

### **Commentaire :**

Après une analyse faite sur la grille pour la séquence 1, nous avons remarqué que tous les supports utilisés par les enseignants pour les activités de l'écrit sont authentiques, cela signifie qu'ils sont tirés de sources réelles. Ils n'ont pas eu recours aux supports textuels semi-authentiques ou fabriqués.

Les enseignants exploitent dans l'enseignement des activités de l'écrit des supports authentiques. Cette exploitation est bénéfique pour les apprenants, car elle les expose à un langage authentique et à des contextes réels, ce qui peut favoriser une meilleure compréhension et une acquisition plus naturelle des compétences linguistiques.

## **5.2 La culture véhiculée par l'exploitation des supports textuels**

Après avoir analysé les supports textuels de la séquence 1 du projet 1 du manuel scolaire, nous avons constaté que la culture véhiculée dans ces supports textuels est la culture universelle tandis qu'aucun support n'est de culture algérienne.

Pour la séquence 2, nous avons constaté l'utilisation des supports qui véhiculent une

culture algérienne et universelle et ceci par rapport à leur origine.

<b>Culture algérienne</b>	<b>Culture universelle.</b>
<p><b>Conte algérien :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Support 3 : <b>vocabulaire 1</b>, extrait du conte « le berger qui appelait au loup » : « Conte algérien ».</li> <li>- Support 4 : <b>vocabulaire 2</b> : « conte berbère ».</li> <li>- Support 7 : <b>orthographes</b> : « conte populaire ».</li> </ul>	<p><b>Conte universel :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Support 1 : « Stéphane et Hélène ». D'après un conte de GRIMM.</li> <li>- Support 2 : « Un homme malhonnête ». D'après Natha CAPUTO.</li> <li>- Support 5 : extrait du conte « le bucheron honnête ». D'après Natha CAPUTO.</li> <li>- Support 6 : extrait du conte « le bucheron honnête ».</li> <li>- Support 8 : « l'aventure du petit prince », extrait de conte merveilleux.</li> </ul>

Dans le support textuel de la compréhension de l'écrit "Un bûcheron honnête", le thème de l'honnêteté est mis en avant. Cette histoire met en scène un personnage qui fait preuve d'intégrité et d'honnêteté dans ses actions et ses choix, ce qui est considéré comme une valeur universelle positive.

Quant au support des activités de langue, il semble mettre en avant le thème de la méfiance comme dans le support de conjugaison et de grammaire. Il est possible que les activités de langue présentent des situations où la méfiance est justifiée où elle joue un rôle important dans les interactions entre les personnages.

Inculquer chez les apprenants l'esprit de l'aide et le sens de responsabilité à travers le support exploité tel est le cas dans le support d'orthographe extrait d'un conte arabe de l'enfant qui voulait aider son père car ils étaient pauvres.

Ces thèmes reflètent des aspects de la condition humaine qui sont pertinents et reconnaissables à travers différentes cultures et sociétés. L'honnêteté et le sens de responsabilité sont généralement considérés comme des vertus louables, tandis que la méfiance peut être une réaction naturelle dans certaines situations de la vie quotidienne.

L'absence de la culture algérienne dans les supports exploités dans la séquence est constatée par l'absence des valeurs et des signes qui appartiennent à la culture

algérienne.

A travers les supports textuels universels l'apprenant sera en mesure de prendre de l'intérêt à connaître les autres civilisations, de percevoir les ressemblances et les différences entre les cultures pour s'ouvrir sur les civilisations du monde.

### **Les supports véhiculant la culture algérienne**

Contrairement aux supports de la séquence 1 qui véhiculent tous la culture universelle, nous avons remarqué que dans la séquence 2 il y a des supports qui véhiculent la culture algérienne et la culture universelle.

- **Support 3 : vocabulaire 1**, extrait du conte « le berger qui appelait au loup » Conte algérien page 31 du manuel scolaire.
- **Support 4 : vocabulaire 2**, extrait du conte « l'homme-serpent » conte berbère. page 32 du manuel scolaire.
- **Support 7 : orthographes** extrait du conte « la fille du paysan » Conte populaire algérien.

Nous avons exploré les éléments culturels dans les titres des contes mentionnés, les leçons morales, et les contextes sociaux de chaque conte extrait du manuel scolaire.

- « Le berger qui appelait au loup » (Conte algérien)

### **Thème abordé : La confiance et la vérité**

Ce conte aborde principalement le thème de la confiance et les conséquences de la tromperie. L'histoire tourne autour d'un berger qui, par ennui ou pour se divertir, appelle ses concitoyens en prétendant qu'un loup attaque son troupeau. À force de mentir, il perd la confiance de ses concitoyens. Le jour où un véritable loup attaque, personne ne vient à son aide, pensant qu'il s'agit encore d'un mensonge.

**Leçon morale :** Il met en avant l'importance de la vérité et montre que la tromperie répétée peut mener à de graves conséquences. Ce conte sert de leçon aux enfants pour leur enseigner l'importance de l'honnêteté et la valeur de la confiance.

- « L'homme-serpent » (Conte berbère)

**Thème abordé** : La dualité et l'identité

Ce conte berbère met en lumière le thème de la dualité de l'être humain et de la complexité de l'identité. Il raconte l'histoire d'un homme qui a la capacité de se transformer en serpent. Ce double aspect de sa personnalité symbolise les contradictions internes que chacun peut éprouver et les luttes pour maintenir une identité cohérente.

**Leçon morale** : Le conte aborde également les thèmes de l'acceptation de soi et de la compréhension de la nature humaine. Il illustre la lutte interne entre différentes facettes de notre personnalité et l'importance de trouver un équilibre.

- « La fille du paysan » (Conte populaire algérien)

**Thème abordé** : La justice et la ruse

Ce conte populaire algérien traite de la ruse et de l'intelligence comme moyens de surmonter l'injustice et les difficultés. L'histoire raconte comment la fille d'un paysan utilise son intelligence et sa ruse pour déjouer les plans des puissants qui cherchent à la duper ou à lui nuire.

**Leçon morale** : Le conte souligne l'importance de l'ingéniosité et de la sagesse, particulièrement pour ceux qui sont en position de faiblesse ou qui doivent faire face à des situations difficiles. Il enseigne que la justice peut être obtenue par l'esprit et non seulement par la force.

Ces trois contes, bien que différents dans leurs intrigues et contextes, partagent des thèmes universels et des leçons morales importantes. « Le berger qui appelait au loup » met l'accent sur l'importance de la vérité, « L'homme-serpent » explore la complexité de l'identité humaine, et « La fille du paysan » célèbre l'ingéniosité face à l'injustice. Chaque conte utilise des éléments de la culture algérienne et berbère pour transmettre des valeurs et des enseignements aux jeunes lecteurs, enrichissant ainsi leur compréhension du monde et de la nature humaine.

## Les supports véhiculant la culture universelle

- Support 1 : « Stéphane et Hélène » D'après un conte de GRIMM, Hansel et Gretel p 62
  - Support 2 : « Un homme malhonnête » D'après Natha CAPUTO page 29 du manuel scolaire.
  - Support 5 : **grammaire**, extrait du conte « le bucheron honnête » » D'après Natha CAPUTO p 34 du manuel scolaire
  - Support 6 : **conjugaison** extrait du conte « le bucheron honnête » p 36
  - Support 8 : « l'aventure du petit prince » extrait de conte merveilleux. Page 41
- Pour développer les thèmes abordés dans les contes mentionnés pour les contes universels, nous avons exploré les aspects principaux de chaque récit, ainsi que les leçons morales et les messages sous-jacents.
- « Stéphane et Hélène » (D'après un conte de GRIMM, Hansel et Gretel)

### **Thème abordé :** La résilience et l'ingéniosité face aux dangers

Inspiré du célèbre conte « Hansel et Gretel » des frères Grimm, cette version met en avant Stéphane et Hélène, deux enfants qui se retrouvent perdus dans une forêt et confrontés à une sorcière maléfique. Le thème central est la résilience et l'ingéniosité des enfants face aux dangers et aux situations difficiles. Ils utilisent leur intelligence et leur détermination pour échapper à la sorcière et retrouver leur chemin.

**Leçon morale :** Le conte enseigne que même dans les situations les plus périlleuses, la bravoure et la créativité peuvent permettre de surmonter les obstacles. Il souligne également l'importance de la solidarité et du soutien mutuel dans la famille.

- « Un homme malhonnête » (D'après Natha CAPUTO)

### **Thème abordé :** Les conséquences de la malhonnêteté

Ce conte aborde le thème de la malhonnêteté et de ses répercussions. Il raconte l'histoire d'un homme qui, par ses actions malhonnêtes, finit par subir les conséquences de ses actes. Le récit met en lumière comment les comportements malhonnêtes peuvent entraîner des conséquences négatives non seulement pour l'individu mais aussi pour

ceux qui l'entourent.

**Leçon morale :** La leçon principale est que la malhonnêteté mène inévitablement à des résultats défavorables. Le conte incite les lecteurs à adopter des comportements honnêtes et intègres pour vivre en harmonie avec les autres et éviter les conséquences néfastes de la tromperie.

- « Le bucheron honnête » (D'après Natha CAPUTO)

**Thème abordé :** La valeur de l'honnêteté

Le conte du bûcheron honnête, extrait par deux fois pour des leçons de grammaire et de conjugaison, traite de l'honnêteté et de ses récompenses. Il raconte l'histoire d'un bûcheron pauvre qui, malgré sa situation difficile, reste honnête et intègre. Sa droiture finit par être récompensée par des moyens inattendus, démontrant que l'honnêteté est une vertu précieuse.

**Leçon morale :** Ce conte enseigne que l'honnêteté et l'intégrité sont des valeurs fondamentales qui, même si elles ne semblent pas apporter des avantages immédiats, finissent toujours par être récompensées d'une manière ou d'une autre.

- « L'aventure du petit prince » (Extrait de conte merveilleux)

**Thème abordé :** La découverte et la quête de connaissance

Ce conte merveilleux met en scène le petit prince dans une aventure qui symbolise la quête de connaissance et la découverte de soi. Le thème central est l'exploration et l'apprentissage, ainsi que les rencontres et les expériences qui enrichissent la vie du petit prince.

**Leçon morale :** Le récit enseigne l'importance de la curiosité, de l'ouverture d'esprit et de la recherche de la vérité. Il invite les lecteurs à embrasser les nouvelles expériences et à apprendre des différents personnages et situations rencontrés au cours de leur propre voyage de vie.

Ces contes, bien que différents dans leurs intrigues et contextes, partagent des thèmes universels et des leçons morales importantes. « Stéphane et Hélène » met en avant la résilience et l'ingéniosité, « Un homme malhonnête » explore les conséquences

de la malhonnêteté, « Le bucheron honnête » célèbre la vertu de l'honnêteté, et « L'aventure du petit prince » encourage la quête de connaissance et la découverte de soi. Chaque conte utilise des éléments fantastiques ou réalistes pour transmettre des valeurs et des enseignements essentiels aux jeunes lecteurs, enrichissant ainsi leur compréhension du monde et de la nature humaine.

## **6 Les critères du choix des supports textuels**

Nous avons entamé notre analyse des supports textuels utilisés par les enseignants de 2AM dans l'enseignement de l'écrit, en termes de critères de variété qui sont (la longueur, la provenance, la thématique et la source) et en termes de la centration sur les apprenants.

### **6.1 La variété des supports textuels exploités**

Pour d'identifier la variété des supports textuels présents dans la séquence 1 et 2, nous avons analysé leurs longueurs, leurs provenances, leurs thématiques et leurs sources. (Voir annexe). Nous avons passé en revue ces différents critères afin de savoir si le critère de la variation est pris en compte en sélectionnant les supports textuels.

#### **a- Selon la longueur**

Nous avons analysé ce critère de variété dans chaque support textuel en fonction de nombre de lignes.

<b>La longueur des supports</b>	<b>Les supports de la séquence 1</b>	<b>Les supports de la séquence 2</b>
<b>Les supports longs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Support 1 : « un bûcheron honnête ». (20 lignes)</li> <li>- Support 6 : « L'enfant et les étoiles de mer ». (10 lignes).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Support 1 : « Stéphane et Hélène ». (11 lignes et demie).</li> <li>- Support 2 : « Un homme malhonnête ». (19 lignes)</li> </ul>
<b>Les supports courts</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Support 2 : Texte du manuel scolaire page 16, extrait du conte « la boule de cristal ». (4 lignes).</li> <li>- Support 3 : « Le vieux pêcheur et le poisson d'or ». (6 lignes).</li> <li>- Support 4 : Texte du manuel scolaire page 19. (4 lignes).</li> <li>- Support 5 : Texte du manuel scolaire page 21. (3 lignes et demie).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Support 3 : extrait du conte « le berger qui appelait au loup ». (7 lignes).</li> <li>- Support 4 : extrait du conte « l'homme-serpent ». (5 lignes et demie).</li> <li>- Support 5 : extrait du conte « le bucheron honnête » P 34. (6 lignes et demie).</li> <li>- Support 6 : extrait du conte « le bucheron honnête ». (5 lignes et demie).</li> <li>- Support 7 : extrait du conte « la fille du paysan ». (3 lignes).</li> <li>- Support 8 : « l'aventure du petit prince ». (5 lignes).</li> </ul>

Nous avons remarqué qu'il y a une variété de longueur dans la séquence 1. Les supports utilisés en compréhension et en production écrite sont relativement longs.

- « Un bûcheron honnête » : 20 lignes ;
- « L'enfant et les étoiles de mer » : 10 lignes.

Et les supports utilisés dans les activités de langues sont courts

- Vocabulaire : extrait du conte « la boule de cristal » (4 lignes).
- Grammaire : « Le vieux pêcheur et le poisson d'or ». (6 lignes).
- Conjugaison : extrait du conte « la boule de cristal » (4 lignes)
- Orthographe : extrait de « Conte arabe » (3 lignes et demie)

Après avoir analysé les supports de la séquence 2 par rapport à la longueur, nous avons constaté que les supports longs sont exploités par les enseignants pour les activités de la compréhension écrite :

- Support 1 « Stéphane et Hélène » ; (11 lignes et demie).
- Support 2 « Un homme malhonnête » ; (19 lignes).

Les supports courts sont réservés aux activités de production écrite et les activités de langue :

- Support 3 extrait du conte « le berger qui appelait au loup » ; (7 lignes).
- Support 4 extrait du conte « l'homme-serpent » ; (5 lignes et demie).
- Support 5 extrait du conte « le bucheron honnête » P 34 ; (6 lignes et demie).
- Support 6 extrait du conte « le bucheron honnête » ; (5 lignes et demie).
- Support 7 extrait du conte « la fille du paysan » ; (3 lignes).
- Support 8 « l'aventure du petit prince » ; (5 lignes).

#### **b- Selon la provenance**

Pour ce critère, nous avons mis l'accent sur leur provenance. Les supports exploités sont-ils pris du manuel scolaire, d'un livre extra-scolaire ou d'un site web ?

Les supports textuels de la séquence 1	Les supports textuels de la séquence 2
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Support 1 : « un bûcheron honnête » D'après Natha CAPUTO, <i>Contes des quatre vents</i>, Edition Nathan, p 47.</li> <li>- Support 2 : Texte du manuel scolaire page 16 VV et J. Grimm.</li> <li>- Support 3 : Texte du manuel scolaire page 17 extrait « <i>Le vieux pêcheur et le poisson d'or</i> » D'après A POUCHKINE.</li> <li>- Support 4 : Texte du manuel scolaire page 19. VV et J. Grimm.</li> <li>- Support 5 : Texte du manuel scolaire page 21 extrait de « Conte arabe ».</li> <li>- Support 6 : Texte du manuel scolaire page 23 : « L'enfant et les étoiles de mer ». D'après E. Loraine, <i>l'univers inattendu</i>, Edition Planète, 1971.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Support 1 : « Stéphane et Hélène » D'après un conte de GRIMM, Hansel et Gretel du manuel scolaire p 62.</li> <li>- Support 2 : « Un homme malhonnête » D'après Natha CAPUTO page 29 du manuel scolaire.</li> <li>- Support 3 : extrait du conte « le berger qui appelait au loup » Conte algérien page 31 du manuel scolaire.</li> <li>- Support 4 : extrait du conte « l'homme-serpent » conte berbère. Page 32 du manuel scolaire.</li> <li>- Support 5 : extrait du conte « le bucheron honnête » » D'après Natha CAPUTO p 34 du manuel scolaire.</li> <li>- Support 6 : extrait du conte « le bucheron honnête » » p 36 du manuel scolaire.</li> <li>- Support 7 : extrait du conte « la fille du paysan » Conte populaire algérien p 38 du manuel scolaire.</li> <li>- Support 8 : « l'aventure du petit prince » extrait de conte merveilleux. Page 41 du manuel scolaire.</li> </ul>

**c- Selon leur thématique :** nous avons amené l'analyse de ce critère selon les thématiques explorés dans les supports textuels exploités.

### Les supports textuels de la séquence 1

- Support 1 « un bûcheron honnête ».
- Support 2 « boule de cristal ».
- Support 3 « *Le vieux pêcheur et sa femme* ».
- Support 4 « boule de cristal ».
- Support 5 extrait de « Conte arabe ».
- Support 6 « L'enfant et les étoiles de mer ».

## **Les supports textuels de la séquence 2**

- Support 1 « Stéphane et Hélène ».
- Support 2 « Un homme malhonnête ».
- Support 3 « le berger qui appelait au loup ».
- Support 4 « l'homme-serpent ».
- Support 5 « le bucheron honnête ».
- Support 6 « le bucheron honnête ».
- Support 7 « la fille du paysan ».
- Support 8 « l'aventure du petit prince ».

**d-** Selon leurs sources concernant ce critère, nous avons pris l'origine des auteurs, étrangers ou algériens.

## **Les supports textuels de la séquence 1**

Nous avons constaté que les auteurs des supports de la séquence 1 sont tous des auteurs étrangers.

- Support 1 : Natha CAPUTO.
- Support 2 VV et J. Grimm.
- Support 3 *D'après* A POUCHKINE.
- Support 4 VV et J. Grimm.
- Support 5 extrait de « Conte arabe » l'auteur n'est pas mentionné dans ce support.
- Support 6 E. Loraine.

## **Les supports textuels de la séquence 2**

Contrairement à la séquence 1, dans cette séquence il y a une variété pour les supports textuels par rapport aux auteurs. Nous réalisons que la séquence s'offre sur des auteurs étrangers et algériens.

### **Auteurs étrangers :**

- Support 1 : un conte de GRIMM.
- Support 2 : Natha CAPUTO.

- Support 5 : Natha CAPUTO.
- Support 6 : extrait du conte « le bucheron honnête » Natha CAPUTO.
- Support 8 « l'aventure du petit prince » extrait de conte merveilleux.

**Auteurs algériens :** nous avons constaté que les auteurs des supports sont algériens selon les sources.

- Support 3 extrait du conte « le berger qui appelait au loup » Conte algérien.
- Support 4 extrait du conte « l'homme-serpent » conte berbère.
- Support 7 extrait du conte « la fille du paysan » Conte populaire algérien.

Nous avons constaté que les enseignants varient les supports textuels en exploitant des textes d'auteurs algériens et étrangers. Cela permet l'enrichissement culturel.

- **Auteurs algériens :** Permettent aux étudiants de se familiariser avec leur propre patrimoine culturel, historique et linguistique. Ils peuvent s'identifier aux histoires, aux contextes et aux personnages.
- **Auteurs étrangers :** Ouvrent une fenêtre sur le monde, permettant aux étudiants de découvrir d'autres cultures, d'autres façons de penser et d'autres perspectives.

### **Commentaire :**

Il est intéressant de noter que les enseignants utilisent des supports longs pour les activités de compréhension et de production écrite, tandis que les supports courts sont privilégiés pour les activités de langue. Cette démarche est bénéfique car les supports longs offrent aux élèves une plus grande quantité de texte à analyser et à exploiter, ce qui peut favoriser le développement de leurs compétences en compréhension et en production. D'autre part, les supports courts sont plus adaptés pour se concentrer sur des aspects spécifiques de la langue, tels que la grammaire ou le vocabulaire.

Il est à constater que les supports textuels utilisés par les enseignants pour toutes les activités de l'écrit sont pris du manuel scolaire. Les enseignants utilisent principalement le manuel scolaire comme support textuel pour les activités de l'écrit

en classe. Cela n'offre pas aux apprenants une certaine variété et une richesse dans les supports utilisées.

Nous avons remarqué que les thèmes des supports du manuel scolaire sont variés.

D'une activité à une autre, le support change et l'histoire abordée change aussi.

La diversité thématique des supports dans les manuels scolaires permet d'enrichir efficacement l'apprentissage des élèves. En variant les sujets de supports, les enseignants peuvent maintenir l'intérêt des apprenants et développer leurs compétences.

## **6.2 Le choix selon les critères de la centration sur l'apprenant**

Nous avons analysé les supports textuels exploités dans les activités de l'écrit (compréhension de l'écrit, les activités de langue et la production écrite) pour les deux séquences 1et 2 pour vérifier si les supports textuels répondent aux critères de la centration sur l'apprenant à savoir la motivation, les besoins langagiers, le niveau des apprenants et leur centre d'intérêt. Nous avons également décidé d'élaborer un questionnaire destiné aux apprenants de différents niveaux des classes de 2AM, pour appuyer notre analyse par leurs réponses.

Pour collecter un maximum de réponses, nous avons distribué le questionnaire auprès des apprenants en version papier et nous avons collectionné 11 réponses au total. Nous avons posé 5 questions, qui sont toutes à choix multiples (voir annexe 2).

### **a- La motivation :**

Nous avons remarqué que les supports textuels choisis par les enseignants dans les activités de langue et de production écrite jouent un rôle crucial dans la motivation des apprenants. En choisissant des textes variés et captivants, les enseignants réussissent à susciter l'intérêt des élèves et à provoquer leur désir d'apprendre et de découvrir le contenu des histoires stimulant ainsi la curiosité des apprenants et les incite à lire les textes avec enthousiasme.

La motivation des apprenants se manifeste également par le fait que les enseignants varient les thèmes d'une activité à une autre, ce qui maintient l'engagement des élèves et prévient la monotonie. En proposant des histoires différentes et en explorant divers sujets, les enseignants répondent aux intérêts variés des apprenants, rendant ainsi l'apprentissage plus dynamique et attrayant. Cette stratégie contribue à maintenir un haut niveau de motivation et d'implication des apprenants dans leur processus d'apprentissage.

Dans le cas des supports proposés dans le manuel que les enseignants utilisent dans les activités de compréhension écrite, il est à constater qu'ils pourraient être démotivants

Pour les apprenants, en raison de leur longueur excessive. Lorsque les textes sont trop longs, cela peut effectivement perturber la compréhension des apprenants et les désorienter quant à leur contenu.

Un texte trop long peut être intimidant pour les apprenants, surtout s'ils ne sont pas encore à l'aise avec la langue dans laquelle il est écrit. Cela entraîne une perte d'intérêt, voire de motivation, car les apprenants peuvent se sentir submergés par la quantité d'informations à assimiler.

Nous avons remarqué que les supports textuels prennent en compte le critère des centres d'intérêt des apprenants en choisissant des thèmes attrayants la justice et la ruse et pertinents comme la confiance et la vérité. Intégrer des sujets qui suscitent l'intérêt des apprenants peut grandement améliorer leur motivation et leur engagement dans le processus d'apprentissage. Lorsque les apprenants sont intéressés par le contenu présenté, ils sont plus susceptibles de s'investir davantage dans leur apprentissage et de mieux retenir les informations enseignées.

Le choix de thèmes nouveaux et pertinents contribue également à enrichir l'expérience d'apprentissage des apprenants en leur permettant d'explorer des sujets variés et actuels. Cela peut aider à élargir leurs connaissances et leur compréhension du monde qui les entoure, tout en renforçant leur maîtrise de la langue.

Selon les déclarations des apprenants, la plupart des apprenants ont déclaré qu'ils aiment ce genre d'histoires car ils sont attirés par leurs thèmes. Le travail sur des sujets qui les intéressent les aide à être motivés dans leur apprentissage. Tandis que la minorité éprouve le contraire, ils font part de leur désintérêt aux contes et aux thèmes abordés, ils pensent qu'ils ne sont pas intéressants et ne les motivent pas dans leur apprentissage.

#### **b- Les centres d'intérêt :**

Les enseignants ont exploité des supports textuels qui suscitent l'intérêt des apprenants tout en leur proposant d'une part des contes traditionnels comportant des cultures différentes (algérienne et universelle), des contes qu'il n'a pas lus ou entendus parler. D'autre part, des contes de récit mythologique, qui mêle le fantastique avec des leçons de vie profondes comme est le cas de l'exemple du support de la séquence 2

« homme-serpent ».

Pour susciter l'intérêt des apprenants et les attirer à s'intéresser au cours à travers des supports textuels variés, Les enseignants ont choisi des supports textuels en fonction des contes traditionnels et des récits moins connus, en mettant l'accent sur la diversité culturelle ceci en fonction.

#### **Des contes traditionnels de culture algérienne et universelle.**

- **Culture algérienne :** tel est le cas avec le conte du «garçon qui appelait au loup » qui est un conte berbère qui explore des thèmes de responsabilité et de confiance dans un contexte culturel spécifique à l'Algérie.
- **Culture universelle :** comme "Le bucheron honnête » un conte universel qui met l'accent sur le thème de l'honnêteté et la confiance.

**Nouveauté et découverte :** les enseignants ont proposé des contes moins connus ou d'origines moins familières pour captiver les apprenants en élargissant leur horizon littéraire et culturel. Suscite la curiosité et l'engagement, car ils sont incités à explorer de nouvelles histoires et à réfléchir à leurs significations et implications.

Le choix de thèmes nouveaux et pertinents contribue également à enrichir l'expérience d'apprentissage des apprenants en leur permettant d'explorer des sujets variés et actuels. Cela peut aider à élargir leurs connaissances et leur compréhension du monde qui les entoure, tout en renforçant leur maîtrise de la langue.

La majorité des apprenants déclarent qu'ils sont attirés par ces histoires car ils les découvrent pour la première fois et cela les pousse à raconter les événements de ces contes à d'autres personnes et leur fait penser à d'autres histoires.

La minorité a une réaction négative liée à l'absence d'intérêt, ils trouvent que ces contes ne sont pas intéressants et ils les connaissent déjà et qu'ils veulent découvrir d'autres.

### **c- Niveau des apprenants**

Les enseignants ont exploité dans les activités de langue et de production écrite des supports textuels en tenant compte le niveau des apprenants, ils sont ni trop faciles ni trop difficiles ils sont adaptés au niveau de compétence linguistique des apprenants.

En utilisant des supports textuels adaptés au niveau de compétence linguistique des apprenants, ils favorisent un environnement d'apprentissage stimulant et accessible. L'utilisation de supports qui ne sont ni trop faciles ni trop difficiles permet aux apprenants de progresser à leur propre rythme tout en étant confrontés à des défis appropriés. Les textes adaptés à leur niveau linguistique leur permettent de comprendre et d'assimiler les concepts de manière plus efficace, tout en leur offrant des opportunités d'apprentissage significatif.

La plupart des apprenants trouvent que les supports textuels proposés sont faciles car ils arrivent à comprendre facilement le contenu de l'histoire, ils sont adaptés à leur niveau de compréhension et de compétence langagière. Pour d'autres, ils pensent qu'ils sont très difficiles car ils ne comprennent pas le sens véhiculé dans ces textes, donc ces supports ne répondent pas à leur niveau ils considèrent que ces histoires sont compliquées car les mots et expressions de ces textes sont difficiles

de même pour leurs structures grammaticales.

#### **d- Besoins langagiers**

Nous avons remarqué que les supports textuels utilisés dans les activités de langue et de production écrite répondent bien aux besoins langagiers des apprenants. En proposant des supports textuels riches en caractéristiques du conte accessibles, avec un vocabulaire adapté et des mots faciles à comprendre, les enseignants facilitent le processus d'apprentissage linguistique pour les apprenants. Cela contribue à éviter de submerger les apprenants avec un langage trop complexe, ce qui pourrait compromettre leur compréhension et leur progression.

En fournissant des supports textuels simples et adaptés, les enseignants créent un environnement d'apprentissage plus inclusif et favorisent le développement linguistique des apprenants de manière efficace. Il est important de tenir compte les besoins langagiers des apprenants dans la sélection et l'utilisation des supports textuels, afin de soutenir leur progression et leur réussite dans l'apprentissage de la langue.

Selon les apprenants, les supports textuels leur permettent d'apprendre beaucoup de choses, ils sont parvenus à comprendre le sens des textes parce qu'ils sont riches en caractéristiques de conte.

Les autres apprenants ne partagent pas le même avis, ils déclarent que ces supports perturbent leur compréhension.

### **Synthèse générale sur l'utilisation des supports textuels**

Après avoir collecté des fiches des enseignants et les supports de la séquence 1 et 2 qu'ils exploitent en classe de 2AM, nous avons décidé de les analyser selon les critères suivants : les objectifs de l'utilisation des supports textuels, leur typologie et les critères de leur utilisation. Pour réussir notre analyse nous avons procédé par un autre outil d'enquête la grille d'analyse. Nous avons conçu des grilles d'analyse qui nous permettrons de vérifier la manière dont les enseignants choisissent réellement les supports textuels et un questionnaire des apprenants afin de de renforcer notre

analyse des supports pour le critère de la centration sur l'apprenant.

Après avoir analysé les entêtes des fiches des enseignants concernant les objectifs de l'utilisation des supports textuels, nous avons constaté que les enseignants exploitent dans toutes les activités d'écriture des supports textuels pour améliorer la compréhension écrite et les compétences textuelles des élèves. En ce qui concerne les points de langue, les enseignants visent à renforcer la compétence linguistique, tandis que pour les activités de production écrite, l'objectif est le développement des compétences textuelles et linguistiques.

Concernant la typologie, sur le plan de l'authenticité, nous avons déduit que les enseignants choisissent des supports authentiques. Quant à la culture, ces supports textuels véhiculent la culture algérienne et universelle.

Concernant les critères du choix des supports textuels, notre analyse est faite sur deux critères : la variété des supports textuels et la centration sur l'apprenant. Pour vérifier le critère de variété, nous avons analysé les supports selon la longueur, la provenance, la source et la thématique. Nous avons déduit que les enseignants varient les supports textuels en fonction de la longueur et de la source mais ils exploitent des supports textuels provenant uniquement du manuel scolaire. Ils ne recourent pas aux manuels extrascolaires ou aux sites internet pour sélectionner leurs supports.

Pour la centration sur l'apprenant, selon notre analyse il est important de mentionner que les supports textuels utilisés dans les activités de l'écrit sont adaptées pour les apprenants sans tenir en compte la motivation, les centres d'intérêt, le niveau des apprenants et leurs besoins langagiers. Ces supports, sont motivants par rapports aux thèmes abordés, riche en caractéristiques de contes accessibles et dotés d'un vocabulaire simple, facilitent le processus d'apprentissage pour de nombreux apprenants, répondant efficacement à leurs besoins langagiers, chose qui n'a pas été validée par ces derniers.

Selon le questionnaire qui leur a été destiné, leurs avis des par rapports aux supports textuels différent. Une catégorie déclare que les supports répondent critères de la centration, ils les trouvent intéressants, faciles et accessibles à leurs niveaux. Tandis

que les autres ont montré un désintérêt total des supports textuels car ils les trouvent difficiles, démotivants et perturbent leurs compréhension.

## **7 Suggestions pour une meilleure sélection des supports**

Nous avons pensé à des propositions en fonction de notre travail pour un meilleur choix des supports textuels dans une classe de langue :

- Opter pour des supports simples, clairs, adaptés au niveau des apprenants.
- Choisir des supports qui captent l'intérêt des apprenants et suscitent leur motivation.
- Varier les supports textuels selon d'autres provenances tel que les sites internet et les livres extrascolaire et ne pas compter uniquement sur le manuel scolaire comme seule et unique source de supports textuels.
- Fixer comme objectif l'aspect culturel en utilisant le support textuel cela leur permet de découvrir leur culture et faire connaissance avec la culture de l'autre.

## **Conclusion**

Dans ce chapitre, nous avons traité le choix des supports textuels selon une analyse faite selon des grilles d'analyse sur des fiches et des supports des enseignants, quel objectifs visés ? Quels types exploités ? Et selon quels critères ils sont choisis ?

En conclusion, nous sommes parvenus à constater que les objectifs de l'utilisation des supports textuels, les types choisis et les critères de leurs choix en classe de 2AM diffèrent de ce qui est déclaré par les enseignants par le biais du questionnaire.

# **Conclusion générale**

Nous nous sommes interrogées, dans la présente étude, sur les pratiques réelles des enseignants concernant la sélection des supports textuels en classe de 2AM à l'issue des instructions éducatives, comment les enseignants du FLE choisissent-ils les supports textuels dans une classe de 2AM ? Nous avons mis l'accent sur les objectifs de l'utilisation des supports textuels, leurs critères du choix ainsi que leur typologie.

Après avoir souligné le rôle crucial des supports textuels, tels que les documents authentiques, semi-authentiques et fabriqués, dans l'acquisition de l'écrit et la transmission de la culture et identifié la centration sur l'apprenant et la variation des supports textuels comme des critères essentiels dans les choix des supports dans l'enseignement de l'écrit, nous avons rendu compte des résultats de nos enquêtes à savoir les questionnaires et l'analyse des documents

Suite à l'analyse des réponses des questionnaires distribués aux enseignants du moyen, nous avons retenu qu'ils exploitent les supports textuels dans les activités de l'écrit pour améliorer la compréhension de l'écrit et pour améliorer les compétences textuelles et la compréhension de l'écrit des élèves en mettant l'accent sur l'aspect culturel et en privilégiant des supports authentiques et semi-authentiques.

La variété des supports textuels a été respectée dans la thématique et la nouveauté des textes en fonction du niveau des apprenants et de leurs besoins langagiers. Nous avons constaté que enseignants utilisent principalement des supports textuels pour améliorer les compétences textuelles et la compréhension écrite des élèves.

Ils privilégient également les supports de culture algérienne pour promouvoir la culture et l'identité nationale. Si la majorité des enseignants déclarent leur préférence à utiliser des supports textuels authentiques et semi-authentiques, l'analyse des supports a montré que les supports textuels exploités sont seulement authentiques véhiculant la culture algérienne et universelle

Ainsi que les résultats de l'analyse effectuée sur les supports textuels et les fiches collectés auprès des enseignants de 2AM, nous avons déduit une divergence entre ce qui est déclaré et ce qui est analysé.

Nous avons réalisé que les enseignants ont exploité des supports textuels dans toutes les activités de l'écrit en classe de 2AM non seulement pour développer la compétence de compréhension et de production de l'écrit chez les apprenants mais aussi pour développer la compétence linguistique sans prendre en charge la compétence culturelle.

Notre analyse démontre que les enseignants ont exploité des supports textuels authentiques qui transmettent la culture algérienne et universelle pour que l'apprenant découvre la culture des autres et variés selon la thématique, la longueur et les auteurs mais ce n'était pas le cas avec le critère de la provenance car ces supports proviennent tous du manuel scolaire.

Quant à la centration sur les apprenants, notre analyse montre que les enseignants ont choisi des supports textuels en recourant aux supports du manuel scolaire sans le moindre effort, c'est-à-dire sans vérifier si ces supports répondent à la motivation des apprenants, à leurs centres d'intérêt à leur niveau et leurs besoins langagiers. Cela est justifié par les propos des apprenants par rapports aux supports du manuel scolaire.

Selon leurs avis par le moyen du questionnaire, une certaines catégorie s'intéresse aux contenu des supports et les trouve faciles à comprendre tandis qu'une autre éprouve le contraire, elle trouve que les supports sont difficiles et inaccessibles à leur niveau.

Nous avons souhaité approfondir notre recherche et notre analyse sur tous les projets de 2AM et de traiter la manière du choix du support textuels par un autre moyen d'enquête qui est l'entretien individuel ou en groupe. Cela nous permettrait d'analyser les défis rencontrés lors de la sélection des supports textuels.

Enfin, pour terminer, Nous espérons que notre étude participera à la réflexion d'autres perspectives de recherche dans le domaine de la didactique de l'écrit.

# **Références bibliographiques**

## Les références bibliographiques

Albert Etienne Temkeng. (1987). *Compétence interculturelle et efficacité de l'action didactique en classe de langue*.

Albert, M.-C. (septembre, 1998). *La compétence de communication écrite*. Le Français dans le monde, (299).

Bérard, E. (1991). *L'approche communicative*. CLE International. (51).

Bérard, E. (2010). *Le Document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE*. Groupe d'Étude et de Recherche en Français Langue Internationale.

Belguechi, M. (2016). *Cours d'Initiation aux textes littéraires*. Faculté des Lettres et des Langues, Université des Frères Mentouri, Constantine, Algérie.

Byram (1992). *Études culturelles dans l'enseignement des langues étrangères*. Multilingual Matters.

Byram, M. (1992). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*. Conseil de l'Europe.

Chartrand, S.-G. (2013). *Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit*. Centre de recherche sur les médiations (CREM). Journal Open Edition. URL: <https://journals.openedition.org/pratiques/1159>

Chartrand, S.-G. (2013). *Les genres du discours : point nodal de la discipline française*. Statuts des genres en didactique du français. (pp. 53-81). Presses universitaires de Namur.

Cuq, J.-P. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble (PUG).

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International. (29).

Cuq, J.-P. (2006). *Didactique du français langue étrangère*. CLE International.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2003). *Typologie de l'environnement - Rapport de synthèse*. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. (pp. 407).

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et*

- seconde*. Presses Universitaires de Grenoble (PUG). (405).
- Defays, J.-M., & Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*. URL:  
<https://www.editionsmardaga.com/products/francais-langue-etrangere-et-seconde>
- Dubois, D. (2002). *L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique*. Revue (42).
- Dubois, D. (2015). *Les documents dans les îlots immersifs : authenticité et authentification*. Revue (123).
- Galisson, R. (1976). *L'enseignement de la langue française*. Hachette.
- Galisson, R., & Coste, D. (1976). *Dictionnaire des langues étrangères*. Hachette.
- Gómez, J. (2007). *Enseigner et apprendre le français : Des savoirs aux compétences*.
- Martinez, P. (1996). *Pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit en classe*.
- Mekhnache, A. (2010). *Introduction à l'analyse de texte*. Revue (pp. 121-132).
- Petit, M. (2006). *Langue et culture : Approches didactiques*.
- Puren, C. (1995). *La didactique des langues étrangères au XXI<sup>e</sup> siècle : inventaire chronologique et méthodologique*. Nathan-CLE International. URL :  
[www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com)
- Puren, C. (2013). *La didactique du français langue étrangère : du concept aux pratiques*.
- Puren, C. *Le travail d'élaboration conceptuelle en didactique des langues-cultures. L'exemple de l'approche par compétences et de la perspective actionnelle*. URL :  
[www.christianpuren.com/mes-travaux/2016g/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016g/)
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. ESF.
- Reuter, Y. (2003). *Didactique du français*. ISBN 978-2-8073-0044-6
- Reuter, Y. *L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique*. ESF éditeur.
- Richerich, R. (1978). *Langage et communication : De la pragmatique à la didactique*. Éditions du Seuil.
- Robert, P. *Dictionnaire Le Robert*. Éditions Larousse. Hachette Éducation. URL :  
[lerobert.com, dictionnaire.lerobert.com](http://lerobert.com, dictionnaire.lerobert.com)

Slim-Yetis VEDA. (2010). *Synergies Canada*. Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale (3).

Sophie Moirand (1997).

Tagliante, C. (2006). *L'évaluation*. CLE International.

Vianin, P. (2006). *Motivation et enseignement des langues*. Cambridge Language Teaching Library. URL: Site Cambridge University Press.

Vinçon, V. (2013). *La diversité des supports pédagogiques pour l'enseignement des langues*. Éditions JFD.

Guide d'accompagnement de français du cycle moyen de français (p. 40).

GIRARD, cité par REZEAU Joseph (1995). *La problématique de la centration sur l'apprenant en méthodologie*.

# **Table des matières**

## Table des matières.

Introduction générale .....	1
-----------------------------	---

### Chapitre 1:

#### Les supports textuels dans l'enseignement de l'écrit.

Introduction .....	4
1 La compétence écrite et ses composantes.....	4
1.1 Qu'est-ce qu'une compétence?.....	4
1.2 Qu'est-ce que l'écrit ?.....	4
1.3 Les composantes de la compétence de l'écrit.....	5
2 L'enseignement de l'écrit dans une classe de langue.....	6
2.1 L'enseignement de l'écrit par les genres.....	6
2.2 L'importance de l'enseignement de l'écrit par les genres.....	6
2.3 Les caractéristiques des genres et leur enseignement.....	7
2.3.1 Caractéristiques communicationnelles.....	7
2.3.2 Caractéristiques textuelles.....	7
2.4 Les activités de compréhension et de production de l'écrit.....	7
3 Les supports utilisés dans les activités de compréhension et de production écrite.....	8
3.1 Qu'est-ce qu'un support textuel ?.....	8
3.2 Les différents types de supports textuels.....	9
3.2.1 Les documents authentiques.....	9
3.2.1.1 Les types de documents authentiques.....	10
3.2.2 L'importance d'exploiter les documents authentiques en classe de FLE.....	11

3.3	Le document semi-authentique.....	12
3.4	Le support fabriqué.....	12
4	Les supports textuels comme vecteur de culture.....	13
5	Les critères du choix des supports textuels.....	14
5.1	La centration sur l'apprenant.....	14
5.1.1	Apparition et origine du concept.....	14
5.1.2	Les principes de la centration sur l'apprenant.....	15
5.1.2.1	La motivation.....	15
5.1.2.2	Les centres d'intérêts.....	16
5.1.2.3	Le niveau linguistique des apprenants vs leurs besoins langagiers.....	16
6	La variation des supports textuels.....	17
	Conclusion .....	19

## **Chapitre 2:**

### **Le choix des supports textuels en classe de 2AM selon les enseignants**

1	La population d'enquête : Pourquoi les enseignants de 2ème année ?.....	19
2	Description de l'outil d'enquête : le questionnaire.....	19
3	L'exploitation des supports textuels par les enseignants de français.....	20
3.1	Profil de la population d'enquête .....	20
3.2	Les sources de la sélection des supports textuels.....	21
3.3	Les objectifs de l'utilisation du des supports textuels.....	22
3.3.1	L'exploitation des supports textuels dans les activités de l'écrit.....	22
3.3.2	Les objectifs de l'utilisation des supports textuels.....	22

3.4	Les types de supports exploités.....	23
3.4.1	Le genre étudié en classe de 2AM.....	23
3.4.2	Le degré d'authenticité des supports textuels.....	24
3.4.3	L'authenticité des supports textuels et la motivation des apprenants.....	25
3.5	Les types des supports utilisés pour l'enseignement de l'écrit.....	26
3.6	Critères du choix du support textuel.....	27
3.6.1	L'importance du choix du support textuel dans l'enseignement de l'écrit.....	27
3.6.2	L'importance d'une bonne sélection des supports textuels.....	28
3.6.3	La centration sur les apprenants dans le choix des supports textuels.....	29
3.6.4	La variation des supports textuels.....	32
3.7	Les propositions des enseignants pour l'amélioration du choix des supports.....	33

### **Chapitre 3 :**

#### **Les supports exploités par les enseignants de 2ème année moyenne**

1	Les supports exploités dans la séquence 1 et 2 du projet 1 de 2AM.....	35
1.1	Projet 1 du programme de 2ème AM.....	35
1.2	Le corpus collecté : les supports et les fiches des enseignants.....	36
2	Les supports exploités par les enseignants ; quels objectifs ? Quels types et critères du choix ?.....	36
3	Description des grilles d'analyse.....	37
3.1	La grille des objectifs de l'utilisation des supports textuels.....	37

3.2	La grille de la typologie des supports textuels.....	37
3.3	La grille des critères du choix des supports textuels.....	38
3.3.1	Prise en compte de la centration sur l'apprenant.....	38
3.3.2	Prise en compte de la variation dans le choix des supports.....	39
4	Les objectifs visés par les enseignants à travers l'utilisation supports textuels.....	39
4.1	Les supports dans les activités de compréhension de l'écrit de l'écrit.....	40
4.1.1	Les supports dans les activités de compréhension de l'écrit dans la séquence1.....	40
4.1.2	Les supports dans les activités de compréhension de l'écrit dans la séquence 2.....	41
4.2	Les supports dans les activités de production de l'écrit.....	43
4.2.1	Les supports dans les activités de production de l'écrit dans la séquence 1.....	43
4.2.2	Les supports dans les activités de production de l'écrit dans la séquence 2.....	45
4.3	Les supports dans les activités de langue.....	46
4.3.1	Objectifs visant le vocabulaire .....	47
4.3.2	Objectifs visant la grammaire.....	49
4.3.3	Objectifs visant l'orthographe.....	54
5	Les types des supports textuels exploités par les enseignants.....	58
5.1	L'authenticité des supports textuels exploités.....	59
5.2	La culture véhiculée par l'exploitation des supports textuels.....	60
6	Les critères du choix des supports textuels.....	66

6.1	La variété des supports textuels exploités.....	66
6.2	Le choix selon les critères de la centration sur l'apprenant.....	72
7	Suggestions pour une meilleure sélection des supports.....	78
	Conclusion générale.....	79

# **Annexes**

## Liste des annexes.

Annexe01 : questionnaire destiné aux enseignants (exemplaire).....	1
Annexe02 : questionnaire destiné aux apprenants exemplaire.....	7
Annexe 03 : questionnaire destiné aux apprenants (rempli).....	9
Annexe 04 : la grille d'analyse des objectifs de l'utilisation des supports textuels de la séquence 1 et 2 (exemplaire).....	12
Annexe 05 : la grille d'analyse des objectifs de l'utilisation des supports textuels de la séquence 1 (remplie) .....	14
Annexe 06 : la grille d'analyse des objectifs de l'utilisation des supports textuels de la séquence 2 (remplie) .....	16
Annexe 07 : la grille d'analyse de la typologie des supports textuels de la séquence 1 (exemplaire).....	18
Annexe 08 : la grille d'analyse de la typologie des supports textuels de la séquence 1 (remplie).....	19
Annexe 09 : la grille d'analyse de la typologie des supports textuels de la séquence 2 (exemplaire) .....	20
Annexe 10 : la grille d'analyse de la typologie des supports textuels de la séquence 2 (remplie).....	21
Annexe 11 : la grille d'analyse des critères du choix des supports textuels de la séquence 1 (exemplaire).....	22
Annexe 12 : la grille d'analyse des critères du choix des supports textuels de la séquence 1 (remplie) .....	23
Annexe 13 : la grille d'analyse des critères du choix des supports textuels de la séquence 2 (exemplaire).....	24
Annexe 14: la grille d'analyse des critères du choix des supports textuels de la séquence 2 (remplie).....	25

Annexe 15 : Les entêtes des fiches des enseignants de la séquence1.....	26
Annexe 16 : Les ntêtes des fiches des enseignants de la séquence 2.....	33
Annexe 17: les supports textuels exploités dans la séquence 1.....	40
Annexe 18 : les supports textuels exploités dans la séquence 2.....	42

## **Annexe01 : questionnaire destiné aux enseignants (exemplaire)**

Chers enseignants, merci de prendre le temps à répondre à notre questionnaire destiné aux enseignants de français au moyen dans le cadre d'une recherche de Master dont l'objectif est l'étude du choix des supports textuels dans l'enseignement de l'écrit.

1. Êtes-vous un enseignant :

a- Titulaire.

b- Stagiaire.

c- Vacataire.

d- Remplaçant.

2. Le nombre d'années expérience en tant qu'enseignant de FLE :

a) Moins de 1 an

b) 1-3 ans.

c) 3-5 ans.

d) Plus de 5 ans.

3. Pour travailler la compétence de l'écrit, quelles sont vos principales sources de sélection des supports textuels en classe de 2AM en FLE ?

a- Le manuel scolaire

b- Les livres extrascolaires

c- Les sites internet

\*Autre.....

### **Les objectifs de l'utilisation du des supports textuels :**

4. Les supports textuels sont-ils exploités uniquement pour :

- Les activités de compréhension de l'écrit

- Les activités de production de l'écrit

- Autres .....

5. Quels sont les principaux objectifs de l'utilisation des supports textuels dans l'enseignement de l'écrit en classe de 2AM ?

- a) Améliorer essentiellement la compréhension et la production de l'écrit

- b) Développer la compétence linguistique

- c) Développer la compétence textuelle

- d) Développer la compétence culturelle et interculturelle

6. Pourquoi est-il important de bien sélectionner les supports textuels ?

a- pour améliorer la compréhension des apprenants

b-pour motiver les apprenants

c-pour impliquer les apprenants

d- pour favoriser la créativité des apprenants

e- pour favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances (lexicales ou autres)

f- pour renforcer les capacités d'analyse et de synthèse des élèves

g- Toutes les réponses ci-dessus

### **Les types de supports textuels exploités**

7. Quel est le genre traité en classe de 2AM ?

a- des genres scientifiques

b- des genres littéraires

c- des genres sociaux

d- des genres journalistiques

8. Quel est le degré d'authenticité des supports textuels que vous choisissez dans l'enseignement de l'écrit en classe de 2AM en FLE:

a- Authentique. (Ils sont originaux et pas retouchés)

- Souvent
- Parfois
- Rarement

b-Semi-authentique. (adaptés/modifiés à partir de supports originaux).

- Souvent
- Parfois
- Rarement

c- Fabriqués. (Créés spécifiquement pour les activités).

- Souvent
- Parfois
- Rarement

9. Pensez-vous que l'authenticité des supports culturels utilisés influence la motivation des élèves ?

Expliquez votre réponse.

.....

10. Quels types de supports textuels utilisez-vous généralement dans un cours de l'écrit?

a- Des supports de culture algérienne.

- Souvent
- Parfois
- Rarement

b-Des supports de culture universelle.

- Souvent

- Parfois

- Rarement

c- Les deux types de supports.

- Souvent

- Parfois

- Rarement

11. Quelle est votre principale motivation dans le choix des supports de culture algérienne ?

a- Faciliter l'accès aux textes traités en classe

b- Favoriser la compréhension et l'appréciation de la culture locale

c- Promouvoir la culture et l'identité algériennes

Autre (veuillez préciser) .....

### **Critères du choix du support textuel**

12. Pensez-vous que le choix des supports textuels est important dans l'enseignement de l'écrit en classe de 2AM en FLE ?

Oui

non

Si « oui » à quel degré ?

a- Très important.

b- Moyennement important

c- Peu important

13. Êtes-vous familiarisés avec le concept de la centration sur l'apprenant ?

a-Oui, tout à fait

b-Oui, mais j'aimerais en savoir plus

c- Non, pas du tout

14. Selon vous, la centration sur l'apprenant est-elle primordial dans le choix des supports textuels pour l'enseignement de l'écrit en classe de 2AM?

Oui

non

15. Dans quelle mesure la centration sur l'apprenant motive-t-elle votre sélection de supports textuels?

-Faiblement

-Modérément

-Fortement

16. Selon quels principes de la centration sur l'apprenant sélectionnez-vous les supports textuels pour les activités de l'écrit?

En tenant compte de :

a- Niveau des élèves

b-Leurs centres d'intérêts

c-Leurs besoins langagiers

d-Leur motivation

17. Dans l'enseignement de l'écrit en classe de 2AM, trouvez-vous que la variation des supports textuels dans l'enseignement de l'écrit en classe de 2AM est :

- souvent nécessaire

- parfois nécessaire

- rarement nécessaire

18. Selon quels critères variez- vous les supports textuels dans l'enseignement de l'écrit en classe de

2AM en FLE ?

- La thématique
- La longueur du texte
- La source (auteurs algériens et étrangers)
- La nouveauté du texte (des textes connus ou peu connus par les apprenants)

19. Avez-vous des suggestions ou des recommandations pour améliorer le choix des supports textuels dans l'enseignement de l'écrit en classe de 2AM ?

Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire. Vos réponses seront précieuses pour mieux comprendre l'utilisation des supports textuels dans l'enseignement de l'écrit

## Annexe 02 : questionnaire destiné aux apprenants (exemplaire)

### Questionnaire pour apprenants

1. Quel est votre niveau en langue française ?

- a. Excellent
- b. Bon
- c. Moyen
- d. Faible
- e. Très faible

2. Aimez-vous les cours de français ?

- 1 (Beaucoup)
- 2 (Pas vraiment)
- 3 (Pas du tout)

3. Aimez-vous les textes du projet 1 que l'on propose dans les cours de français ?

Si oui pourquoi ?

- a. J'aime ce genre d'histoires
- b. Je suis très attiré par ces histoires
- c. Je découvre pour la première fois ces histoires
- d. J'aime bien les personnages de ces histoires
- e. Je suis intéressé par les thèmes (sujets) des histoires proposées
- f. Elles me donnent envie de découvrir et de lire d'autres
- g. J'apprends beaucoup de choses à travers ces histoires
- h. Je comprends facilement les textes proposés
- i. Je pense à d'autres histoires que je connais
- j. J'ai envie de discuter des événements avec mes camarades

Autres : .....

Si non :

- a. Je n'aime pas ce genre d'histoires

- b. Je ne suis pas attiré par ces histoires
- c. Je les connais déjà et j'ai envie de découvrir d'autres
- d. Je ne suis pas intéressé par les sujets (thèmes) des histoires proposées
- e. Je n'aime pas les personnages de ces histoires
- f. Je n'apprends pas beaucoup de choses
- g. Je ne comprends pas facilement les textes proposés

Autres:.....

4. Les textes du projet 1 sur lesquels vous travaillez en classe (activités de compréhension, de vocabulaire, de grammaires, etc.) Sont-ils:

- a. Faciles
- b. Très faciles
- c. Difficiles
- d. Très difficiles

- S'ils sont difficiles ou très difficiles, pourquoi ?

- a. Les mots et les expressions utilisés sont difficiles à comprendre
- b. Les structures grammaticales difficiles
- c. L'histoire est compliquée
- d. Tout

Autres :.....

5. Le travail sur des sujets (thèmes) qui vous passionnent et qui vous intéressent vous aiderait à être plus motivé(e) dans votre apprentissage de l'écrit ?

- a. Oui, certainement
- b. Peut-être
- c. Non, pas nécessairement

### Annexe 03 : questionnaire destiné aux apprenants (rempli)

1. Quel est votre niveau en langue française ?

- a- Excellent
- b- Bon
- c- Moyen
- d- Faible
- e- Très faible

Excellent	Bon	Moyen	Faible	Très faible
2	4	3	1	1

2. Aimez-vous les cours de français ?

- 1- Beaucoup
- 2- Pas vraiment
- 3- Pas du tout ;

Beaucoup	Pas vraiment	Pas du tout
7	2	2

3. Aimez-vous les textes du projet 1 que l'on propose dans les cours de français ?

OUI	NON
8	3

- Si oui pourquoi ?

<b>J'aime ce genre d'histoires</b>	2
<b>Je suis très attiré par ces histoires</b>	3
<b>Je découvre pour la première fois ces histoires</b>	6
<b>J'aime bien les personnages de ces histoires</b>	2
<b>Je suis intéressé par les thèmes (les sujets) de ces histoires</b>	4
<b>Elles me donnent envie de découvrir et de lire d'autres</b>	3
<b>J'apprends beaucoup de choses à travers ces histoires</b>	4
<b>Je comprends facilement les textes proposés</b>	3

<b>Je pense à d'autres histoires que je connais</b>	4
<b>J'ai envie de discuter des événements avec mes camarades</b>	1
<b>Autres</b>	0

- Si non :

<b>Je n'aime pas ce genre d'histoires</b>	3
<b>Je ne suis pas attiré par ces histoires</b>	2
<b>Je les connais déjà et j'ai envie de découvrir d'autres</b>	2
<b>Je ne suis intéressé pas par les thèmes (les sujets) de ces histoires</b>	3
<b>Je n'aime pas les personnages de ces histoires</b>	2
<b>Je n'apprends pas beaucoup de choses</b>	2
<b>Je ne comprends pas facilement les textes proposés</b>	3
<b>Autres</b>	0

4. Les textes du projet 1 sur lesquels vous travaillez en classe (activités de compréhension, de vocabulaire, de grammaires, etc.) Sont-ils:

- a- Faciles
- b- Très faciles
- c- Difficiles
- d- Très difficile

<b>Facile</b>	<b>Très facile</b>	<b>difficile</b>	<b>Très difficile</b>
6	0	2	3

- S'ils sont difficiles ou très difficiles, pourquoi ?

<b>Les mots et les expressions utilisés sont difficiles à comprendre</b>	2
<b>Les structures grammaticales difficiles</b>	1
<b>L'histoire est compliquée</b>	1

<b>Tout</b>	1
<b>Autres</b>	0

5. Le travail sur des sujets (thèmes) qui vous passionnent et qui vous intéressent vous aiderait à être plus motivé(e) dans votre apprentissage de l'écrit ?

- a- Oui, certainement
- b- Peut-être
- c- Non, pas nécessairement.

<b>Oui, certainement</b>	<b>Peut-être</b>	<b>Non, pas nécessairement</b>
7	2	2

**Annexe 04 : la grille d'analyse des objectifs de l'utilisation des supports textuels de la séquence 1 et 2 (exemplaire)**

Les objectifs de l'utilisation des supports textuels									
1	Les supports classés selon les enseignants	la compréhension de l'écrit				la production de l'écrit			
		Améliorer la compréhension	Développer la compétence	Développer la compétence	Développer la compétence	Améliorer la production	Développer la compétence	Développer la compétence	Développer la compétence
1	Support 1								
	Support 2								
	Support 3								
	Support 4								
	Support 5								
	Support 6								
	2	Support 1							
Support 2									
Support 3									
Support 4									
Support 5									
Support 6									
3	Support 1								
	Support 2								
	Support 3								
	Support 4								
	Support 5								
	Support 6								
4	Support 1								

	Support 2								
	Support 3								
	Support 4								
	Support 5								
	Support 6								
5	Support 1								
	Support 2								
	Support 3								
	Support 4								
	Support 5								
	Support 6								

**Annexe 05 : la grille d'analyse des objectifs de l'utilisation des supports textuels de la séquence 1 (remplie)**

Les objectifs de l'utilisation des supports textuels									
1	Les supports classés selon les enseignants	la compréhension de l'écrit				la production de l'écrit			
		Améliorer la compréhension de l'écrit	Développer la compétence linguistique	Développer la compétence textuelle	Développer la compétence culturelle et interculturelle	Améliorer la production de l'écrit	Développer la compétence linguistique	Développer la compétence textuelle	Développer la compétence culturelle et interculturelle
1	Support 1	✓		✓					
	Support 2		✓				✓		
	Support 3		✓				✓		
	Support 4		✓				✓		
	Support 5		✓				✓		
	Support 6					✓	✓	✓	
2	Support 1	✓		✓					
	Support 2		✓				✓		
	Support 3		✓				✓		
	Support 4		✓				✓		
	Support 5		✓				✓		
	Support 6					✓	✓	✓	
3	Support 1	✓		✓					
	Support 2		✓			✓	✓		
	Support 3		✓				✓		
	Support 4		✓				✓		
	Support 5		✓				✓		
	Support 6					✓	✓	✓	

4	Support 1	✓		✓					
	Support 2						✓		
	Support 3		✓				✓		
	Support 4		✓				✓		
	Support 5						✓		
	Support 6					✓	✓	✓	
5	Support 1	✓		✓					
	Support 2		✓				✓		
	Support 3		✓				✓		
	Support 4		✓				✓		
	Support 5		✓				✓		
	Support 6					✓		✓	

**Annexe 06 : la grille d'analyse des objectifs de l'utilisation des supports textuels de la séquence 2 (remplie)**

Les objectifs de l'utilisation des supports textuels									
1	Les supports classés selon les enseignants	la compréhension de l'écrit				la production de l'écrit			
		Améliorer la compréhension de l'écrit	Développer la compétence linguistique	Développer la compétence textuelle	Développer la compétence culturelle et interculturelle	Améliorer la production de l'écrit	Développer la compétence linguistique	Développer la compétence textuelle	Développer la compétence culturelle et interculturelle
1	Support 1	✓	✓	✓					
	Support 2		✓				✓		
	Support 3		✓				✓		
	Support 4		✓				✓		
	Support 5						✓		
	Support 6					✓	✓	✓	
2	Support 1	✓		✓					
	Support 2		✓				✓		
	Support 3		✓						
	Support 4						✓		
	Support 5						✓		
	Support 6					✓	✓	✓	
3	Support 1	✓		✓	✓				
	Support 2		✓				✓		
	Support 3		✓				✓		
	Support 4		✓				✓		
	Support 5		✓				✓		

	Support 6					✓	✓	✓	
4	Support 1	✓		✓					
	Support 2						✓		
	Support 3						✓		
	Support 4			✓			✓		
	Support 5						✓		
	Support 6					✓	✓	✓	
5	Support 1	✓		✓					
	Support 2			✓			✓		
	Support 3			✓			✓		
	Support 4			✓			✓		
	Support 5						✓		
	Support 6					✓		✓	

**Annexe 07 : la grille d'analyse de la typologie des supports textuels de la séquence 1 (exemplaire)**

La typologie des supports textuels collectés					
Authenticité des supports			Culture véhiculée		
	Support textuel authentique	Support textuel semi-authentique	Support textuel fabriqué	Support de culture algérienne	Support textuel de culture universelle
1					
2					
3					
4					
5					
6					

**Annexe 08 : la grille d'analyse de la typologie des supports textuels de la séquence 1 (remplie)**

La typologie des supports textuels collectés					
Authenticité des supports			Culture véhiculée		
	Support textuel authentique	Support textuel semi-authentique	Support textuel fabriqué	Support de culture algérienne	Support textuel de culture universelle
1	✓				✓
2	✓				✓
3	✓				✓
4	✓				✓
5	✓				✓
6	✓				✓

**Annexe 09 : la grille d'analyse de la typologie des supports textuels de la séquence 2 (exemplaire)**

La typologie des supports textuels collectés					
Authenticité des supports			Culture véhiculée		
	Support textuel authentique	Support textuel semi-authentique	Support textuel fabriqué	Support de culture algérienne	Support textuel de culture universelle
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					

**Annexe 10 : la grille d'analyse de la typologie des supports textuels de la séquence 2 (remplie)**

La typologie des supports textuels collectés					
Authenticité des supports			Culture véhiculée		
	Support textuel authentique	Support textuel semi-authentique	Support textuel fabriqué	Support de culture algérienne	Support textuel de culture universelle
1	✓				✓
2	✓				✓
3	✓			✓	
4	✓			✓	
5	✓				✓
6	✓				✓
7	✓			✓	
8	✓				✓

**Annexe 11 : la grille d'analyse des critères du choix des supports textuels de la séquence 1 (exemplaire)**

Critère du choix du support textuel																	
	Présence des principes de la centration sur l'apprenant								Présence de la variation du support textuel								
Support	Prise en compte de la motivation		Prise en compte du besoin langagier		Prise en compte du niveau des apprenants		Prise en compte des centres d'intérêt des apprenants		La longueur du support		Provenance des supports			Variation de thématique		La source	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Court	long	Support du manuel scolaire	Support des livres extrascolaires	Supports de sites internet	Oui	Non	Auteurs algériens	Auteurs étrangers
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	

**Annexe 12 : la grille d'analyse des critères du choix des supports textuels de la séquence 1 (remplie)**

<b>Critère du choix du support textuel</b>																		
	Présence des principes de la centration sur l'apprenant						Présence de la variation du support textuel											
Support	Prise en compte de la motivation		Prise en compte du besoin langagier		Prise en compte du niveau des apprenants		Prise en compte des centres d'intérêt des apprenants		La longueur du support		Provenance des supports			Variation de thématique		La source		
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Court	long	Support du manuel scolaire	Support des livres extrascolaires	Supports de sites internet	Oui	Non	Auteurs algériens	Auteurs étrangers	
1		✓		✓		✓		✓		✓				✓				✓
2	✓		✓		✓		✓		✓		✓			✓				✓
3	✓		✓		✓		✓		✓		✓			✓				✓
4	✓		✓		✓		✓			✓					✓			✓
5	✓		✓		✓		✓		✓		✓			✓				✓
6	✓		✓		✓		✓			✓	✓			✓				✓

**Annexe 13 : la grille d'analyse des critères du choix des supports textuels de la séquence 2 (exemplaire)**

Critère du choix du support textuel												
Support	Présence des principes de la centration sur l'apprenant						Présence de la variation du support textuel					
	Prise en compte de la	Prise en compte du besoin	Prise en compte du niveau des		Prise en compte des	La longueur	La long	Support des livres	Support des sites internet	Supports de sites	Variation de	Auteurs étrangers
			Oui	Non								
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												

**Annexe 14: la grille d'analyse des critères du choix des supports textuels de la séquence 2 (remplie)**

Critère du choix du support textuel																
		Présence des principes de la centration sur l'apprenant						Présence de la variation du support textuel								
Support	Prise en compte de la motivation	Prise en compte du besoin langagier		Prise en compte du niveau des apprenants		Prise en compte des centres d'intérêt des apprenants		La longueur du support		Provenance des supports			Variation de thématique		La source	
		Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Court	long	Support du manuel scolaire	Support des livres extrascolaires	Supports de sites internet	Oui	Non	Auteurs algériens	Auteurs étrangers
1				✓		✓			✓				✓			
2	✓		✓		✓		✓		✓				✓			✓
3	✓		✓		✓		✓		✓				✓			✓
4	✓		✓		✓		✓	✓	✓				✓		✓	
5	✓		✓		✓		✓		✓					✓	✓	
6	✓		✓		✓		✓		✓					✓		✓
7	✓		✓		✓		✓		✓				✓		✓	
8	✓		✓		✓		✓		✓				✓			✓

## Annexe 15 : Les entêtes des fiches des enseignants de la séquence 1

### Enseignant 1

Niveau : 2<sup>ème</sup>  
Activité : Compréhension de l'écrit  
Objet : L'apprentissage  
Lire et Comprendre un Conte  
Découvrir le monde du merveilleux  
Identifier les éléments textuels figurant dans le début  
d'un Conte  
Compétences transversales  
Se positionner en tant que lecteur  
Développer des stratégies de compréhension  
Analyser et rechercher l'information dans un document écrit  
Ressources : Manuel scolaire  
Écrits supports : Un bûcheron et un nain p. 13  
Conte de Grimm

Compétence terminale : 1

Niveau de compétence : 1.

Activité : Production écrite :

Ressources : Manuel scolaire p. 23.

Objetif : L'apprenant sera capable de :

- Rédiger la situation initiale du conte proposé tout en utilisant les ressources linguistiques acquises

Séquence : Niveau : 2<sup>ème</sup>  
Séance : Vocabulaire  
Support : le manuel + autres  
Obj : Connaître et réemployer le vocabulaire  
du merveilleux dans le conte  
- Enrichir le vocabulaire de l'élève en lexique relatif au conte.

Projet et :  
Séquence et :  
Séance : Grammaire  
Support : le manuel + Activités choisies  
Obj : Étudier les compléments circonstanciels : CCT, CCL, CCM  
- Employer ces compléments dans une situation initiale

Projet 1, Niveau  
Séquence 01 :  
Séance : Conjugaison  
Support : le manuel + Activités choisies  
Obj : - Découvrir la morphologie des verbes  
à l'imparfait de l'indicatif.  
- Employer l'imparfait de l'indicatif.

Projet 01 : Niveau : 2 AM  
Séquences :  
Séance : Orthographe -  
Support : le manuel + Activités choisies -  
Obj : - Étudier la morphologie des verbes en cer, ger, yer et aër  
à l'imparfait de l'indicatif.

## Enseignant 2

**Projet 01 : Dire et jouer un conte.**  
**Séquence 01 : Entrer dans le monde du merveilleux.**  
**Activité : Compréhension de l'écrit**  
**Ressources mobilisées : Manuel scolaire page 13**  
**Titre du texte : Un bûcheron honnête.**  
**Objectifs : L'apprenant sera capable :**

- d'analyser et comprendre un texte narratif.
- de découvrir la structure d'un conte.
- de découvrir le monde merveilleux.

**Projet 01 : « Dire un conte ».**  
**Séquence 01 : Entrer dans le monde du merveilleux.**  
**Séance : Production écrite.**  
**Ressources mobilisés : manuel scolaire p 23**  
**Objectifs : amener l'apprenant à**

- Produire le début d'un conte proposé.
- Utiliser les acquis propre à la séquence

*Durée : 01 heure*

**Projet 01 : Dire et jouer un conte.**

**Séquence 01 : Entrer dans le monde du merveilleux.**

**Séance : Vocabulaire**

<< Les mots de la même famille. >>

**Ressources mobilisés : Manuel scolaire page 16**

**Objectifs : L'apprenant sera capable :**

- d'identifier les mots de la même famille
- de former et employer les mots de la même famille.

**Projet 01 : Dire et jouer un conte.**

**Séquence 01 : Entrer dans le monde du merveilleux.**

**Activité : Grammaire**

**Intitulé : Les compléments circonstanciels.**

**Ressources mobilisées : Manuel scolaire page 17**

**Objectifs : L'apprenant sera capable de :**

- d'identifier le complément circonstanciel de temps, de lieu et de manière.
- d'employer les compléments circonstanciels.

*Durée : 01 heure*

**Projet 01 : Dire et jouer un conte.**

**Séquence 01 : Entrer dans le monde du merveilleux.**

**Séance : Conjugaison.**

<< L'imparfait de l'indicatif. >>

**Ressources mobilisés : Manuel scolaire page 19**

**Objectifs : L'apprenant sera capable :**

- d'identifier et employer l'imparfait de l'indicatif dans le récit.
- d'apprendre la conjugaison des verbes du 1er, 2ème et 3ème groupe à l'imparfait.

**Projet 01 : Dire et jouer un conte.**

**Séquence 01 : Entrer dans le monde du merveilleux.**

**Séance : Orthographe.**

<< Les verbes en « cer », « ger », « yer » et « ier » à l'imparfait de l'indicatif >>

**Ressources mobilisées : Manuel scolaire page 21.**

**Objectifs : L'apprenant sera capable :**

- d'écrire correctement les verbes en « cer », « ger », « yer », « ier » à l'imparfait de l'indicatif.
- d'identifier les terminaisons que prennent les verbes en « cer », « ger », « yer » et « ier » à l'imparfait de l'indicatif.

## Enseignant 3

Niveau : 2AM Enseignante : M<sup>lle</sup> Aissani

Durée : 45min

Projet I : Dire et jouer un conte

Séquence 1 : Entrer dans le monde du merveilleux.

Séance : Compréhension de l'écrit

Support : Un bûcheron honnête P20

Objectifs d'apprentissage : Amener l'apprenant à être capable de :

1. Lire et comprendre un texte narratif fictionnel
2. Identifier sa structure et ses caractéristiques
3. Identifier les paramètres de la situation de communication

Niveau : 2AM Enseignante M<sup>lle</sup> AISSANI

Durée : 45min

Projet I : Dire et jouer un conte

Séquence 01 : Entrer dans le monde du merveilleux

Activité : Production écrite

Titre : je rédige la situation initiale manquante d'un

Support : Conte intitulé "L'enfant et les étoiles" conte.

Objectifs d'apprentissage : Amener l'apprenant à être capable de :

- Rédiger le début d'un conte à partir de
- Exploiter les éléments linguistiques étudiés dans sa rédaction.
- Faire preuve d'imagination en enrichissant sa rédaction par des qualificatifs

Niveau : 2AM Enseignante M<sup>lle</sup> AISSANI

Durée : 45 min.

Projet I : je rédige et je joue un conte de mon imagination

Séquence 01 : je rédige le début d'un conte de mon imagination

Séance : Vocabulaire

Titre : Les mots de la même famille

Support : Conte de W. et J. Grimm

Objectifs d'apprentissage : Amener l'apprenant à être capable de :

- Identifier les mots de la même famille.
- Découvrir comment ils sont formés.
- Enrichir son vocabulaire
- Exploiter les mots de la même famille dans ses rédactions.

Niveau : 2AM Enseignante M<sup>lle</sup> AISSANI

Durée : 45 min

Projet I : je rédige et je joue un conte de mon imagination

Séquence 01 : je rédige le début d'un conte de mon imagination

Séance : Grammaire

Titre : Les compléments circonstanciels

Support : Le vieux pêcheur et sa femme A. Pouchkine

Objectifs d'apprentissage : Amener l'apprenant à être capable de :

- Identifier les trois compléments circonstanciels
- Déterminer leurs fonctions dans un conte.
- Former et employer correctement ces compléments dans ses productions de contes.

Niveau: 2<sup>AM</sup> Enseignante: M<sup>lle</sup> MASSANI  
 Durée: 45 min  
 Projet I: Je dis et je joue un conte.  
 Séquence 01: Je rédige la situation initiale d'un conte de mon imagination.  
 Leçon: Conjugaison  
 Titre: L'imparfait de l'indicatif.  
 Support: Conte de W et T. Grimm  
 Objectifs d'apprentissage: Amener l'apprenant à être capable de:  
 - Identifier l'imparfait comme un temps de la narration en déterminant ses valeurs.  
 - Conjuguer correctement les verbes à l'imparfait de l'indicatif en identifiant les terminaisons.  
 - Exploiter ce temps verbal dans ses productions de contes.

Niveau: 2<sup>AM</sup> Enseignante: M<sup>lle</sup> MASSANI  
 Durée: 90 min  
 Projet I: Je dis et je joue un conte.  
 Séquence 01: Je rédige la situation initiale d'un conte de mon imagination.  
 Leçon: Orthographe  
 Titre: L'imparfait de l'indicatif des verbes en "ger", "er", "ier".  
 Support: Conte P 21/22.  
 Objectifs d'apprentissage: Amener l'apprenant à être capable de:  
 - Conjuguer correctement les verbes en "er", "ger", "ier" à l'imparfait de l'indicatif en déterminant les changements nécessaires.  
 - Employer les verbes particuliers conjugués à l'imparfait de l'indicatif dans la rédaction de contes.

## Enseignant 4

**Activité :** Compréhension de l'écrit

**Support :** Texte : « Un bûcheron honnête » p.13

**Objectifs :** L'apprenant doit être capable de

- ✓ Identifier la situation de communication ;
- ✓ Lire et analyser un conte pour en repérer la structure ;
- ✓ Délimiter la situation initiale et les éléments dont elle se compose ;
- ✓ Repérer les indicateurs de temps et du lieu ;
- ✓ Trouver le temps employé pour la narration (dans la situation initiale) ;
- ✓ Identifier les mots de la même famille.

**Niveau :** 2<sup>me</sup> AM

**Projet 01 :** Dire et jouer un conte

**Séquence 01 :** Entrer dans le monde du merveilleux

**Activité :** Production écrite

**Support :** Manuel scolaire p.23

**Objectifs :** L'apprenant sera capable de

- Employer ses acquis afin de produire la situation initiale d'un conte à partir de l'extrait proposé.

**Niveau : 2<sup>ème</sup> AM**

**Projet 01 : Dire et jouer un conte**

**Séquence 01 : Entrer dans le monde du merveilleux**

**Activité : Conjugaison**

**Leçon : L'imparfait de l'indicatif**

**Support : Manuel scolaire p.p.19-20**

**Objectifs : L'apprenant sera capable de**

- Identifier les terminaisons de l'imparfait de l'indicatif.
- Identifier les valeurs de l'imparfait de l'indicatif.
- Conjuguer les verbes à l'imparfait de l'indicatif.

**Niveau : 2<sup>ème</sup> AM**

**Projet 01 : Dire et jouer un conte**

**Séquence 01 : entrer dans le monde du merveilleux**

**Activité : Vocabulaire / Grammaire**

**Batterie d'exercices**

**Support : manuel scolaire p.p.16-18**

**Objectifs : L'apprenant sera capable de**

- Compléter des extraits de situations initiales en employant les formules d'ouverture.
- Former des mots de la même famille.
- Identifier et repérer les CCL/ CCT/ CCM..

**Niveau : 2<sup>ème</sup> AM**

**Projet 01 : Dire et jouer un conte**

**Séquence 01 : Entrer dans le monde du merveilleux**

**Activité : Orthographe**

**Leçon : L'imparfait des verbes en « cer », « ger », « yer » et « ier »**

**Support : Manuel scolaire p.21**

**Objectif : L'apprenant sera capable de**

- Orthographier correctement les verbes en « ier », « yer », « cer » et « ger » à l'imparfait de l'indicatif.

## Enseignant 5

**Compétence terminale 1 : Le conte**

**Niveau de compétence1 : La situation initiale**

**Activité : Compréhension de l'écrit**

**Support : manuel scolaire p13( le bûcheron honnête)**

**Objectif d'apprentissage :-** Initier l'apprenant à construire du sens en :

- a- Identifier les personnages et le cadre spatio-temporel du conte.
- b- Délimiter la situation initiale du conte.

**Compétence transversale :-** Initier l'apprenant à chercher des informations dans un document écrit.

**Valeur : attitudes et comportements civiques (honnêteté).**

**Niveau : 2AM**

**Projet 01** : «Je joue un conte ».

**Séquence 01** : Entrer dans le monde du merveilleux.

**Activité** : Production écrite.

**Objectif** : - Rédiger le début d'un conte.

**Durée** : 1h.

**Niveau : 2AM**

**Projet 01** : «Je joue un conte ».

**Séquence 01** : Entrer dans le monde du merveilleux.

**Activité** : Vocabulaire.

**Intitulé** : Les formules d'ouverture du conte.

**Objectif** : - Identifier et employer les formules d'ouverture du conte.

**Support** : Texte adapté.

**Durée** : 1h.

**Niveau : 2AM**

**Projet 01** : «Je joue un conte ».

**Séquence 01** : Entrer dans le monde du merveilleux.

**Activité** : Grammaire.

**Intitulé** : Les compléments circonstanciels.

**Objectif** : - Identifier et employer les compléments circonstanciels.

**Support** : Manuel scolaire p : 17

**Durée** : 1h.

**Niveau : 2AM**

**Projet 01** : «Je joue un conte ».

**Séquence 01** : Entrer dans le monde du merveilleux.

**Activité** : Conjugaison.

**Intitulé** : L'imparfait de l'indicatif.

**Objectifs** : - Identifier les terminaisons que prennent les verbes à l'imparfait de l'indicatif.

- Employer l'imparfait pour écrire le début d'un conte. **Support** : Manuel scolaire p : 19

**Niveau : 2AM**

**Projet 01** : «Je joue un conte ».

**Séquence 01** : Entrer dans le monde du merveilleux.

**Activité** : Orthographe.

**Intitulé** : Les verbes en « cer », « ger », « yer » et « ier » à l'imparfait de l'indicatif.

**Objectifs** : - Identifier les terminaisons que prennent les verbes en « cer », « ger », « yer » et « ier » à l'imparfait de l'indicatif.

- Orthographier correctement les verbes en « cer », « ger », « yer » et « ier » à l'imparfait de l'indicatif.

**Support** : Manuel scolaire p : 21

## Annexe 16 : Les entêtes des fiches des enseignants de la séquence 2

### Enseignant 1

Séquence 02. Niveau: 2AM  
Séance: Compréhension de l'écrit  
Support: Stéphane et Héloïse (proposé), p.62.  
D'après les contes de Grimm, Hansel et Gretel.  
Obj: Lire le conte pour:  
- Délimiter les parties de l'histoire:  
- la situation initiale et les parties des événements.  
- Découvrir la notion de l'élément modificateur.  
- Repérer et relever les actions qui développent l'histoire.  
- Étudier les connecteurs chronologiques.

Séquence 2. Niveau: 2AM  
Séance: Production écrite  
Support: Activités p.41  
Obj: Amener l'élève à compléter un conte par une suite d'actions.  
- Employer le passé simple de l'indicatif.  
- Employer les connecteurs de temps.

Séquence 2. Projet 1 Niveau: 2A  
Séance: Vocabulaire et.  
Support: le manuel + Activités préparées.  
Obj: Étudier et employer les connecteurs qui organisent le conte.

Séquence 02. Niveau: 2AM  
Séance: Grammaire  
Support: le manuel  
Obj: Étudier les différentes expansions du groupe nominal:  
- Souligner l'adjectif qualificatif et le complément du nom.  
- Compléter un groupe nominal par un adjectif qualificatif ou un complément du nom.

Séquences. Niveau: 2AM  
Séance: Conjugaison  
Support: le manuel  
Obj: Découvrir la morphologie des verbes du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>es</sup> groupes au passé simple de l'indicatif.  
- Étudier l'emploi du passé simple dans le conte.  
- Employer le passé simple de l'indicatif.

Séquence 02. Niveau: 2AM  
Séance: Orthographe  
Support: le manuel  
Obj: Écrire correctement l'adjectif qualificatif.

## Enseignant 2

C.E.M Berchicha, El-kaur.

**Projet 01 : Dire et jouer un conte.**  
**Séquence 02 : Tout à coup...**  
**Activité : Compréhension de l'écrit**  
**Ressources mobilisées: Manuel scolaire page 29.**  
**Titre du texte : Un homme malhonnête.**  
**Objectifs : L'apprenant sera capable de :**

- d'analyser et comprendre un texte narratif.
- de retrouver la structure du conte.
- de découvrir la suite des événements.

**Projet 01 : « Dire un conte ».**  
**Séquence 01 : produire la suite d'un conte.**  
**Séance : Production écrite.**  
**Ressources mobilisés : manuel scolaire p 41**  
**Objectifs : amener l'apprenant à**

- Produire la suite d'un conte proposé.
- Utiliser les acquis propre à la séquence 2

**Projet 01 : Dire et jouer un conte.**  
**Séquence 02 : Tout à coup...**  
**Séance : Vocabulaire.**  
**«Le vocabulaire du merveilleux.»**  
**Ressources mobilisées: Manuel scolaire page 32.**  
**Objectifs : L'apprenant sera capable :**

- d'identifier et employer le vocabulaire du merveilleux.

**Projet 01 : Dire et jouer un conte.**  
**Séquence 02 : Tout à coup...**  
**Séance : Grammaire**  
**«L'adjectif qualificatif et le complément du nom»**  
**Ressources mobilisées: Manuel scolaire page 32.**  
**Objectifs : L'apprenant sera capable de :**

- d'identifier l'adjectif qualificatif et le complément du nom.

**Projet 01 : Dire et jouer un conte.**  
**Séquence 02 : Tout à coup...**  
**Séance : Conjugaison**  
**«Le passé simple des verbes du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>ème</sup> groupe. »**  
**Ressources mobilisées: Manuel scolaire page 36.**  
**Objectifs : L'apprenant sera capable de :**

- d'identifier les terminaisons que prennent les verbes du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>ème</sup> groupe au passé simple.
- de conjuguer correctement les verbes du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>ème</sup> groupe au passé simple.

**Projet 01 : Dire et jouer un conte.**  
**Séquence 02 : Tout à coup...**  
**Séance : Orthographe**  
**« L'accord de l'adjectif qualificatif »**  
**Ressources mobilisées: Manuel scolaire page 38.**  
**Objectifs : L'apprenant sera capable :**  
 - d'accorder correctement l'adjectif qualificatif.

## Enseignant 4

Niveau: 8AM Enseignante: M<sup>lle</sup> AISSANI  
 Durée: 45 min.  
 Projet I: je dis et je joue un conte.  
 Séquence 02: je rédige la suite de l'histoire (les événements)  
 Séance: Comprendre l'extension de l'écrit  
 Support: "Un brucheron honnête" (la deuxième partie)  
 D'après Natha Caputo  
 Objectifs d'apprentissage: Amener l'apprenant à être capable de:  
 Lire et comprendre la suite du conte.  
 Identifier l'élément perturbateur de l'histoire et les événements.  
 Identifier les caractéristiques de la deuxième partie du conte

Niveau: 8AM Enseignante: M<sup>lle</sup> AISSANI  
 Durée: 45 min.  
 Projet I:  
 Séquence 02: je rédige la situation initiale d'un conte de mon imagination  
 Séance: Production écrite  
 Support: le conte "L'enfant et les étoiles de mer"  
 E. Loraine, L'univers inattendu.  
 Objectifs d'apprentissage: Amener l'apprenant à être capable de:  
 Rédiger la situation initiale d'un conte qui manque de début en précisant ses constituants.  
 Exploiter le vocabulaire de la narration.  
 Mobiliser les ressources linguistiques étudiées dans la séquence.

Niveau: 8AM Enseignante: M<sup>lle</sup> AISSANI  
 Durée: 45 min  
 Projet I: Dire et jouer un conte  
 Séquence 02: je rédige la suite d'un conte de mon imagination  
 Séance: Vocabulaire  
 Support: Exercice P31 Conte algérien.  
 Objectifs d'apprentissage: Amener l'apprenant à être capable de:  
 Identifier les mots qui structurent un conte  
 Enrichir le vocabulaire de l'apprenant en lexique relatif au conte.  
 Employer correctement les connecteurs dans un conte.

Niveau : 2<sup>ème</sup> AT1 Enseignante : M<sup>lle</sup> AÏSSANI  
 Durée : 45 min  
 Projet 1 : je dis et je joue un conte  
 Séquence 02 : je rédige la suite de l'histoire  
 Séance : Grammaire  
 Titre : l'adjectif qualificatif et le complément du nom  
 Support : Un bûcheron honnête p.13  
 Objectifs d'apprentissage : Amener l'apprenant à être capable de :  
 - Identifier l'adjectif qualificatif et le complément du nom  
 - Déterminer leur fonctionnalité.  
 - Employer correctement les expansions du groupe nominal dans la production de conte.

Niveau : 2<sup>ème</sup> AT1 Enseignante : M<sup>lle</sup> AÏSSANI  
 Durée : 45 min  
 Projet : Dire et jouer un conte  
 Séquence : Tout à coup  
 Séance : Conjugaison  
 Titre : Le passé simple des verbes du 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> groupe  
 Objectifs d'apprentissage : Amener l'apprenant à être capable de :  
 - Identifier les terminaisons des verbes du 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> gr au passé simple.  
 - Identifier le passé simple comme un temps du récit.  
 - Découvrir les autres valeurs du passé simple  
 - Conjuguer correctement puis employer les verbes au passé simple dans ses rédactions.

Niveau : 2<sup>ème</sup> AT1 Enseignante : M<sup>lle</sup> AÏSSANI  
 Durée : 45 min  
 Projet 01 : Dire et jouer un conte  
 Séquence 02 : Tout à coup...  
 Séance : Orthographe  
 Titre : l'accord de l'adjectif qualificatif  
 Support :  
 Objectifs d'apprentissage : Amener l'apprenant à être capable de :  
 - Identifier la relation entre l'adjectif et le nom qu'il qualifie  
 - Identifier le genre et le nombre de l'adjectif selon son nom.  
 - Accorder correctement l'adjectif avec le nom qu'il qualifie  
 - Employer les adjectifs qualificatifs dans ses rédactions.

## Enseignant 4

**Niveau : 2<sup>ème</sup> Année Moyenne**

**Projet 01 : Dire et jouer un conte**      **Séquence 02 : Tout à coup...**

**Activité :** Compréhension de l'écrit  
**Support :** Texte : « Un bûcheron malhonnête » p.29  
**Objectifs :** L'apprenant doit être capable de

- ✓ Identifier la situation de communication ;
- ✓ Lire et analyser un conte pour en repérer la structure ;
- ✓ Délimiter la suite des événements et les éléments dont elle se compose ;
- ✓ Repérer l'élément perturbateur et les péripéties ;
- ✓ Trouver le temps employé pour la narration (dans la suite des événements) ;
- ✓ Relever les adjectifs qualificatifs et le complément du nom.

**Niveau : 2<sup>ème</sup> Année Moyenne**

**Projet 01 : Dire et jouer un conte**

**Séquence 02 : Tout à coup...**

**Activité : Production écrite**

**Support : Manuel scolaire p.41**

**Objectifs : L'apprenant sera capable de**

- Employer ses acquis afin de produire la suite des événements d'un conte à partir de l'extrait proposé.

**Niveau : 2<sup>ème</sup> Année Moyenne**

**Projet 01 : Dire et jouer un conte**

**Séquence 02 : Tout à coup...**

**Activité : Vocabulaire**

**Leçon : \*Les mots et les expressions qui indiquent la suite d'un conte**

**\*Le vocabulaire du merveilleux**

**Support : Manuel scolaire p.p. 31-33**

**Objectifs : L'apprenant sera capable de**

- Identifier les expressions qui indiquent la suite d'un conte.
- Identifier le vocabulaire du merveilleux.
- Employer le vocabulaire de merveilleux dans sa production.

**Niveau : 2<sup>ème</sup> Année Moyenne**

**Projet 01 : Dire et jouer un conte**

**Séquence 02 : Tout à coup...**

**Activité : Grammaire**

**Leçon : L'adjectif qualificatif et le complément du nom.**

**Support : Manuel scolaire p.p. 34-35**

**Objectifs : L'apprenant sera capable de**

- Identifier l'adjectif qualificatif et le complément du nom ;
- Identifier l'emploi et l'emplacement des adjectifs qualificatifs et du complément du nom ;
- Les employer dans des phrases simples.

**Niveau : 2<sup>ème</sup> Année Moyenne**

**Projet 01 : Dire et jouer un conte**

**Séquence 02 : Tout à coup...**

**Activité : Conjugaison**

**Leçon : Le passé simple des verbes du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>ème</sup> groupe**

**Support : Manuel scolaire p.p.36-37**

**Objectifs : L'apprenant sera capable de**

- Identifier les terminaisons des verbes du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>ème</sup> groupe au passé simple.
- Identifier les valeurs du passé simple.
- Conjuguer les verbes du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>ème</sup> groupe au passé simple.

**Niveau : 2<sup>ème</sup> Année Moyenne**

**Projet 01 : Dire et jouer un conte**

**Séquence 02 : Tout à coup...**

**Activité : Orthographe**

**Leçon : l'accord de l'adjectif qualificatif**

**Support : Manuel scolaire p.38**

**Objectif : L'apprenant sera capable de**

- Accorder correctement l'adjectif qualificatif en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie.

## Enseignant 5

**Niveau : 2AM**

**Projet 01** : «Je joue un conte ».

**Séquence 02** : Tout à coup...

**Activité** : Compréhension de l'écrit.

**Objectifs** : - Analyser et comprendre un texte narratif.

- Retrouver la structure du conte.

- Découvrir la suite des

événements. **Support** : Manuel scolaire p : 29

**Titre** : Un homme malhonnête.

**Durée** : 1h.

**Niveau : 2AM**

**Projet 01** : «Je joue un conte ».

**Séquence 02** : Tout à coup...

**Activité** : Production écrite.

**Objectif** : - Rédiger la suite des événements d'un conte.

**Durée** : 1h.

**Niveau : 2AM**

**Projet 01** : «Je joue un conte ».

**Séquence 02** : Tout à coup...

**Activité** : Vocabulaire.

**Intitulé** :

le vocabulaire du merveilleux.

Les expressions qui indiquent la suite du conte.

**Objectif** :

Identifier et employer les expressions qui indiquent la suite du conte.

- Identifier et employer le vocabulaire du merveilleux.

**Support** : Manuel scolaire p 31-33.

**Durée** : 1h.

**Niveau : 2AM**

**Projet 01** : «Je joue un conte ».

**Séquence 02** : Tout à coup...

**Activité** : Grammaire.

**Intitulé** : L'adjectif qualificatif et le complément du nom.

**Objectif** : - Identifier et employer l'adjectif qualificatif et le complément du nom.

**Support** : Un bûcheron honnête.

**Durée** : 1h.

Niveau : 2AM

Projet 01 : «Je joue un conte ».

Séquence 02 : Tout à coup...

Activité : Conjugaison

Intitulé : Le passé simple des verbes du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>ème</sup> groupe.

Objectifs : - Identifier les terminaisons que prennent les verbes du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>ème</sup> groupe au passé simple.

- Conjuguer correctement les verbes du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>ème</sup> groupe au passé simple.

Support : Texte adapté (Manuel scolaire p : 39)

Niveau : 2AM

Projet 01 : «Je joue un conte ».

Séquence 02 : Tout à coup...

Activité : Orthographe.

Intitulé : L'accord de l'adjectif qualificatif.

Objectif : Accorder correctement l'adjectif qualificatif.

Support : Manuel scolaire p : 38

## Annexe 17: les supports textuels exploités dans la séquence 1

### Support 1

Je lis le texte.

#### Un bûcheron honnête

Il y a longtemps, dans une forêt, un pauvre bûcheron coupait du bois qu'il vendait au marché.

Un jour, sa cognée se détacha du manche.

Houf ! Elle tomba dans l'eau. Il se mit à se lamenter.

Cognée, ma vieille cognée ! Que vais-je faire ?

Tout à coup, surgit un petit vieux à barbe blanche.

Qu'as-tu à te plaindre ainsi ? lui dit-il.

J'ai perdu ma cognée. Je suis trop pauvre pour acheter une autre.

Attends, je vais aller la chercher.

Il enleva sa veste, plongea dans la rivière et reparut aussitôt.

Voilà la cognée, dit-il en montrant une étincelante cognée d'or.

Non, ce n'est pas ma cognée, dit le bûcheron.

Le petit vieux replongea et reparut aussitôt. Cette fois, il brandit une cognée d'argent.

Celle-là, non plus, n'est pas la mienne.

Le vieux plongea de nouveau. Il revint, tenant la cognée de fer du bûcheron.

Ah, quel bonheur ! Tu as retrouvé ma vieille cognée. Oh, merci mon frère.

Le bûcheron se préparait à rentrer chez lui quand le petit vieux le rappela.

Tu es un homme honnête. Prends aussi ces cognées d'or et d'argent.

Depuis ce jour, le bûcheron et sa famille vécurent heureux à l'abri du besoin.



Diaporama Nathalie CABRITO, Contes des quatre vents, Éditions Nathan, 2008

### Support 2

Je lis.

Il était une fois, une magicienne dont les trois fils s'aimaient et s'entendaient fort bien.

Mais, elle n'avait pas confiance en eux. Elle croyait qu'ils voulaient lui prendre son pouvoir magique.

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

W. M. Collins

### Support 3

Je lis le texte.

#### Le vieux pêcheur et sa femme

Un vieux pêcheur vivait avec sa femme au bord de la mer.

Ils habitaient depuis plusieurs années dans une misérable cabane. Le mari pêchait pendant que son épouse filait de la laine.

Un jour, le vieux pêcheur prit un poisson d'or. Le poisson lui parla d'une voix humaine et lui proposa gentiment : « Relâche-moi en mer et je te donne tout ce que tu veux. »



A. POUCHKINE, *Le vieux pêcheur et le poisson d'or*

## Support 4

**Je lis le texte.**

Il **était** une fois, une magicienne qui **avait** trois fils qui **s'aimaient** **s'entendaient** fort bien. Mais, elle n'avait pas confiance en eux. Elle **crovait** qu'ils **voulaient** lui prendre son pouvoir. Elle **réfléchissait** au moyen de les en empêcher.

W. et J. GRIMM

Verbe - aimer -  
à l'imparfait de l'indicatif

J'aimais  
Tu aimais  
Il/Elle aimait  
Nous aimions  
Vous aimiez  
Ils/Elles aimaient

## Support 5

**Je lis puis je reponds.**

Il était une fois, un homme et une femme qui vivaient avec leurs deux enfants, un garçon et une fille, dans une tente au milieu du désert. Ils **mangeaient** rarement à leur faim. Le petit garçon qui **commençait** à découvrir les lieux **s'ennuyait** beaucoup. Il voulait vraiment aider ses parents

Conte arabe

## Support 6

**Féris**

**Je lis le texte** *L'enfant et les étoiles de mer* **Le début de l'histoire**

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

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

« Et bien, je salue les étoiles de mer ! » répondit l'enfant.

« C'est ridicule, regarde autour de toi ! Des millions d'étoiles sont en train de mourir au soleil. Tu ne pourras jamais toutes les sauver. Ce que tu fais ne change rien ! »

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

« Regardez celle-là ! Pour elle, ce que j'ai fait change tout. »

C. Lorains, L'univers inattendu, Éditions Parole, 2011.

## Annexe 18 : les supports textuels exploités dans la séquence 2

### Support 1

**A** Lis le texte.

Il y a bien longtemps, tout près d'une forêt, vivaient un pauvre bûcheron, sa femme et leurs deux enfants, Stéphane et Hélène.

Un jour, alors qu'ils n'avaient rien à manger, les parents abandonnèrent leurs enfants dans la forêt. Après avoir marché longtemps, Stéphane et Hélène aperçurent une petite maison en pain d'épices. Ils frappèrent à sa porte, une vieille femme ouvrit et les invita à y rentrer. C'était une sorcière. Elle enferma Stéphane et ordonna à Hélène de lui préparer les repas.

- « Quand Stéphane deviendra gros, je le mangerai ! » pensa la méchante sorcière.

Ce jour arriva et la sorcière décida de manger le petit garçon. Stéphane, qui avait longtemps réfléchi à la façon de se sauver, attira la sorcière près du four. D'un grand coup de pied, il la poussa avec force dans la marmite. Avant de se sauver, les enfants prirent tout l'argent de la méchante femme, et retournèrent chez leurs parents, les poches pleines de pièces d'or.

Depuis ce jour, ils devinrent riches et vécurent heureux dans une belle maison.

D'après un conte de GRIMM, *Hansel et Gréta*

### Support 2

Je lis le texte.

#### Un homme malhonnête

Voici la suite de l'histoire le bûcheron honnête, page 13.

Arrivé au village, le bûcheron, très content, raconta l'heureux événement. Un homme n'arrêtait pas de le jalouser.

L'homme jaloux passa la nuit à réfléchir. Il voulait à son tour se procurer de l'or aussi facilement. Tôt le matin, il prit la direction de la forêt. Le voilà déjà au bord de la rivière, faisant semblant d'abattre un arbre.

Tout à coup, le jaloux laissa glisser une vieille cognée dans l'eau et se mit à pleurer.

Notre petit vieux à barbe blanche apparut et lui dit :

- Mais, qu'as-tu à crier et à sangloter comme ça, mon ami ?
- Ma cognée, ma belle cognée est tombée dans l'eau, répondit l'homme jaloux.
- Ce n'est que cela ? Attends, je vais la retrouver.

Il enleva sa veste, plongea et reparut aussitôt, montrant la vieille cognée de fer.

- Mais, ce n'est pas ma cognée, répondit le faux bûcheron.

Le petit vieux replongea et reparut aussitôt avec une cognée d'argent.

- Non, non, ce n'est toujours pas la mienne, dit encore le faux bûcheron, en hochant la tête.

Le petit vieux plongea de nouveau et revint cette fois avec une cognée d'or.

- Oui ! je la reconnais, s'écria vite l'avare, c'est bien la mienne. Oh, ma jolie cognée !

- Bien, dit le vieux, attrape-là, donc.

Ainsi, la cognée vint siffler aux oreilles du malhonnête. Puis, hop ! Avant même d'avoir le temps de la toucher ou de bien la voir, elle tomba dans l'eau et disparut avec le petit vieux.



D'après Natha CAPUTO

### Support 3

#### A Je lis le texte.

Il était une fois, un berger qui gardait tous les moutons du village. Certains jours, la vie sur la colline était agréable et le temps passait vite. Parfois, le jeune homme s'ennuyait.

Un jour, comme il s'ennuyait plus que de coutume, il grimpa sur une colline, et hurla :

« Au loup ! Un loup dévore le troupeau ! » Aussitôt, les villageois accourèrent pour chasser le loup. Mais ils ne trouvèrent que le jeune garçon qui riait comme un fou. Ils rentrèrent chez eux en colère alors que le berger, fier de sa plaisanterie, rejoignait tranquillement ses moutons.



Conte algérien

### Support 4

#### A Je lis le texte.

Un jour, la plus belle des jeunes filles à marier, près de la fontaine, entendit la voix d'une fée lui dire : « Tu te marieras avec un jeune homme-serpent. Grâce à une phrase magique, tu pourras rompre l'enchantement. »

La belle fut mariée. Le soir de la fête, le jeune époux se transforma, une fois encore, en serpent. Alors, elle prononça la formule magique que la fée lui avait soufflée et le jeune homme retrouva forme humaine.



L'homme-serpent, conte berbère

### Support 5

#### A Je lis le texte.



Il était une fois, dans une forêt, un pauvre bûcheron qui coupait du bois qu'il vendait chaque soir au marché. Un jour, sa cognée se détacha brusquement du manche. Plouf ! Elle tomba dans la rivière.

- Cognée, ma vieille cognée ! Que ferai-je sans toi ?

Que vont manger mes enfants ? dit le bûcheron.

Tout à coup, surgit, on ne sait d'où, un petit vieux à barbe blanche.

D'après Natha Caputo

Un pauvre bûcheron  
↓                      ↓  
Adjectif            Nom  
qualificatif

Nom	L'adjectif qualificatif
cognée	vieille
vieux	petit
barbe	blanche

## Support 6

Je lis.

Il y a longtemps, dans une forêt, un pauvre bûcheron coupait du bois qu'il vendait chaque soir au marché.

Un jour, sa cognée **se détacha** brusquement du manche. Plouf ! Elle **tomba** dans la rivière.

Tout à coup, **surgit**, on ne sait d'où, un petit vieux à barbe blanche.

## Support 7

Je lis le texte.

### La fille du paysan

Il était une fois, un pauvre paysan qui avait une fille **intelligente**. Ils habitaient une **petite** cabane et mangeaient rarement à leur faim.

Conte populaire algérien

Nom	L'adjectif qualificatif
Une fille	Une fille <b>intelligente</b>

## Support 8

**Écrits**

**1 Je lis le texte**

### L'aventure du petit prince

**Le début  
de l'histoire**

Il y a bien longtemps, dans un grand palais, vivait un petit prince. Il s'ennuyait car il n'avait pas d'amis. Son seul désir était de découvrir le monde extérieur et de connaître des gens.

**La suite  
de l'histoire**

Enfin, le Roi et la Reine retrouvèrent leur enfant. Depuis ce jour, le petit prince jura de ne plus quitter le palais.

*Extrait de Contes merveilleux*

**Résumé :**

Dans notre recherche concernant le choix des supports textuels dans l'enseignement de l'écrit en classe de 2AM, nous avons porté notre attention sur les objectifs de l'utilisation des supports textuels, leurs différents types et leurs critères du choix.

Notre étude s'est concentrée sur les classes de 2AM. Nous avons distribué des questionnaires aux enseignants du niveau de 2AM et collecté des entêtes de fiches et de supports que nous avons analysés. Cela nous a permis de comprendre comment les enseignants du FLE sélectionnent les supports textuels, en fonction de quels critères et en utilisant quels types.

Notre étude vise principalement à comprendre les objectifs visés par les enseignants du FLE en utilisant des supports textuels en classe de 2AM, les différents types utilisés en classe de 2AM et les critères selon lesquels ces enseignants choisissent ces supports textuels.

**Mots clés:** supports textuels, choix, utilisation, critères.