République algérienne démocratique et populaire

Ministère de l'éducation nationale

Commission nationale des programmes **groupe spécialisé de discipline de tamazight**

Document d'accompagnement

du programme de l'enseignement moyen (Niveaux 2 et 3)

de la langue Amazigh

وزارة التربية الوطنية

2016

Sommaire/Agbur

N°	Titres	Pages
01	**Présentation de la discipline** 1.1. rappel historique 1.2. diversité variantale et graphique	4 - 5
02	**Pourquoi les programmes par niveau** ? 2.1. les réalités du terrain 2.2. les caractéristiques des programmes par niveau	6 - 8
03	**Compléments didactiques et pédagogiques** 3.1. Formation du citoyen au cycle moyen 3.2. Objectifs généraux et contenus du document d'accompagnement de l'enseignement moyen. 3.3. Finalités et domaines d'apprentissage : **3.3.1. Elèves non amazighophones** a) Le domaine de l'oral : comprendre et communiquer : b) Le domaine de l'écrit : lire et produire c) Les outils de la langue **3.3.2. Elèves amazighophones** a) le domaine de l'oral : b) le domaine de l'écrit : c) le plaisir de lire :	8 - 20
04	**Principes pédagogiques et didactiques** 4.1. apprendre par les compétences, c'est quoi ? 4.2. rôle de l'enseignant/stratégie de l'enseignement 4.3. pédagogie de l'intégration 4.4. évaluer les apprentissages	20 - 23
05	**Séquence didactique** 2.1. un choix pédagogique : le décloisonnement des séances et des activités 2.2. qu'est ce qu'une séquence didactique ? 2.3. organisation d'une séquence didactique 2.4. évaluation d'une séquence didactique	23 - 28
06	**Planification des apprentissages :** le projet annuel de l'enseignant 6.1. évaluation diagnostique 6.2. lecture des programmes et adaptation à la situation pédagogique 6.3. progression et gestion du temps	28 - 30
07	**Situation d'apprentissage et d'intégration** 7.1. de la situation d'apprentissage à la situation d'intégration. a- les principes de la situation d'apprentissage. b- monter une situation d'apprentissage 7.2. Situation d'évaluation et d'intégration a- Les principes de la situation d'intégration b- Monter une situation d'évaluation et d'intégration d'intégration. c- les principes de la situation d'apprentissage d- monter une situation d'apprentissage 7.3. Situation d'évaluation et d'intégration c- Les principes de la situation d'intégration d- Monter une situation d'évaluation et d'intégration	30 - 32

08	Nomenclature pour une organisation de l'espace classe	32 - 33
09	Orientations relatives au manuel scolaire et autres guides	33 - 34
10	Plan d'apprentissage	35 - 36
11	Amedya ɣef tegnatin n tegzemt	36 - 37
12	Tafelwit n uktazal	38

وزارة التربية الوطنية

1. Présentation de la discipline

1.1. Rappel historique :

Ce n'est qu'en octobre 1995 que les premières « classes pilotes » de l'enseignement de la langue amazighe ont été ouvertes au sein d'un certain nombre d'établissements scolaires de 16 wilayate. Il s'agissait d'une première prise en charge de la langue amazighe tardive par rapport aux autres disciplines scolaires. Son encadrement avait été assuré par quelques 250 enseignants recrutés sur proposition du HCA.

Parmi ce personnel enseignant recruté à la hâte, certains activaient déjà à titre privé au sein d'associations culturelles amazighes, d'autres, enseignaient à titre officiel et avaient demandé leur reconversion pour passer de leur discipline d'origine à la langue amazighe. Par la suite, d'autres candidats avaient été recrutés à titre de licenciés dans cette discipline. Il y en avait alors pour encadrer 5 variantes linguistiques.

A cet effet des programmes de formation ont été élaborés pour faire face aux besoins des enseignants débutants dans la nouvelle discipline.

Le premier stage a été organisé par le HCA lui-même. Les stages suivants l'ont été à l'initiative du MEN durant quatre ans. Ils ont été sanctionnés par, soit un par diplôme (Tanaga, HCA) soit par des attestations de participation.

Durant cette période, les effectifs élèves/enseignants ont légèrement évolué ; entre temps le MEN a procédé à l'élaboration d'un plan d'action pour proposer une démarche de prise en charge selon laquelle, durant des années d'expérimentations, chaque région linguistique devait prendre en charge sa variante jusqu'à la fin de l'enseignement moyen. A partir de la 1ère AS, l'enseignement de la langue amazighe aurait pour but le rapprochement d'au moins 5 variantes : le kabyle, le chaoui, le mozabite, le chenoui et le targui. Selon le plan d'action du MEN, l'opération aurait abouti à ce qui est appelé communément la langue amazighe. Ce serait en quelque sorte la synthèse d'un certain nombre de variantes linguistiques sanctionnées en fin de 3AS par une épreuve intégrée du BAC de l'enseignement secondaire.

Cela ne s'est pas passé comme prévu dans le plan d'action du MEN, des variantes ont continué à être enseignées d'une manière parallèle dans les régions concernées.

1.2. Diversité variantale et graphique

Les programmes de l'enseignement moyen sont élaborés pour continuer l'enseignement de la variante dominante qui est le kabyle. Ils sont rédigés en langue française et dans la graphie internationale pour deux raisons essentielles :

- Dans l'état actuel de la discipline, il est impossible de rédiger ces programmes en amazigh qui ne dispose pas encore de la terminologie nécessaire, notamment didactique et pédagogique. Le GSD chargé de la langue amazighe continue à faire cavalier seul pour sa promotion. C'est déjà l'une des raisons pour lesquelles le plan du MEN n'a pas abouti comme prévu ;
- D'autre part, il n'est pas possible de le faire dans la graphie arabe, les enseignants destinataires des programmes ont déjà été formés avec la graphie internationale, soit parce que leur discipline d'origine ne s'y prêtent pas, soit parce que leur licence a été obtenue dans cette graphie et dans cette langue.

Le choix de cette option est dicté aussi par les résultats de la seule recherche menée dans le domaine. Les travaux effectués récemment sur la langue amazighe et la graphie ont amené à proposer :

- L'alphabet international actuellement en cours dans les domaines de l'écriture et de l'édition d'œuvres littéraires ou historiques ;
    - Un vocabulaire emprunté à chacune des principales variantes régionales dans l'intention d'aller progressivement vers une langue commune et normée et une intercompréhension régionale ;
    - Des outils de la langue pour une syntaxe/morphologie commune ;
    - Des textes d'auteurs et de poètes anciens et modernes produits le plus souvent en kabyle ou traduits dans cette variante pour servir de soutiens aux apprentissages.

Les autres régions qui font le choix d'utiliser pour leur enseignement les systèmes graphiques arabe ou tifinagh, sont invitées à adapter ces programmes à leur variante et aux choix de leur graphie.

Différentes démarches de travailler sur les autres variantes et graphies se sont heurtées à des problèmes considérables de moyens humains et matériels notamment. Néanmoins et au même titre que la langue arabe, la question de l'introduction de tamazight dans le système éducatif dépasse le stricte problème de la langue et touche à la question de l'identité. Tamazight est l'héritage et le patrimoine commun de l'ensemble des Algériens. Elle repose sur la profondeur historique comme elle est ancrée dans les réalités contemporaines de l'Algérie et du Maghreb. Dans cette conception, tamazight représente une des langues maternelles et une des réalités linguistiques nationales importantes, une des réalités culturelles et civilisationnelles nationales, une des dimensions essentielles de l'identité nationale.

2. Pourquoi les programmes par niveau ?

2.1. Les réalités du terrain

Les programmes précédant la réécriture avaient été élaborés sans tenir compte de son statut de langue nationale et maternelle dont l'enseignement est resté facultatif malgré sa consécration par la constitution algérienne.

La conséquence normale de cette situation précaire est la non obligation des élèves à fréquenter le cours ou même à poursuivre cette fréquentation au bout d'un certain temps de prise en charge. En dépit des instructions officielles qui ont accompagné la mise en œuvre des programmes sur le terrain, dans les régions où l'amazigh est enseigné, des élèves ayant suivi un niveau d'enseignement donné ont cessé de le faire en cours d'année sans subir aucune contrainte. D'autres élèves à un niveau supérieur ont arrêté de suivre le cours sans en être dissuadés. Les mêmes élèves qui ont fréquenté le cours de cette langue puis l'ont interrompu, y sont revenus quelques années après notamment lorsqu'ils voulaient bénéficier de quelques notes supplémentaires à l'épreuve du BEM ou du BAC.

De ce fait, les classes de tamazight ont connu et continuent de subir une situation d'hétérogénéité généralisée des niveaux d'apprentissage. Avec les anciens programmes d'une langue de statut national mais facultative, la situation des élèves et des enseignants est demeurée très précaire.

Les inspecteurs chargés de la discipline n'ont pas cessé de le déplorer et d'exiger une solution pédagogique en adéquation avec la réalité du terrain, faute d'amélioration de la prise en charge et en attente d'une décision officielle de rendre son enseignement obligatoire à l'instar des autres disciplines.

La commission nationale des programmes et le GSD ont répondu à l'appel par la seule solution qui relève de leur prérogative : une solution pédagogique et didactique, à l'occasion de la réécriture des programmes décidée pour toutes les disciplines. Il a fallu prendre la décision d'élaborer dorénavant, des programmes par niveau d'apprentissage.

Cette démarche ouvre la voie pour deux possibilités :

- Faire des programmes à la carte qui pourraient s'adapter à n'importe quelle catégorie ou situation d'apprenants. A n'importe quel cycle d'enseignement et pour n'importe quel niveau d'apprentissage, les élèves peuvent s'inscrire au cours de tamazight selon leur niveau d'initiation ou leur pré-requis. Ceux qui auront le désir de poursuivre l'apprentissage normalement, les programmes leur seront appliqués niveau par niveau ; ils apprendront à la carte à n'importe quel cycle d'enseignement. Ils pourront par exemple suivre le cours de N1en 1AS s'ils débutent à ce niveau, à condition qu'il y ait un suivi sérieux de la démarche par les administrations des établissements et que l'organisation soit mieux prise en charge.

- Dans la mesure où l'encadrement pédagogique et administratif est disponible et assuré pour appliquer les programmes par niveaux suivant une stratégie de rattrapage, la démarche devient alors plus ambitieuse et peut participer d'une meilleure volonté de prise en charge. Il s'agit d'une autre mesure qui ouvre la voie :
- De la motivation des enseignants et des élèves pour la poursuite studieuse de l'enseignement /apprentissage ;
- D'une meilleure fréquentation des cours dans une perspective de leur expansion ;
- A l'accès au programme à n'importe quel niveau et à la possibilité de se rattraper et de poursuivre ses études, grâce à une meilleure volonté et à une stratégie rigoureuse de prise en charge.

2.2. Les caractéristiques des programmes par niveau :

- Ils sont pluriannuels et couvrent deux années d'apprentissage, à l'exception de la 1ère AS. Cette démarche a été également adoptée par les autres disciplines au niveau des documents d'accompagnement qui deviennent pluriannuels ;
- Pour la langue amazighe, les niveaux d'enseignement/apprentissage remplacent la structuration du cursus fondamental en cycles mais aussi celui du secondaire :

· le niveau 1= 4ème et 5AP
·le niveau2 = 1ère et 2ème AM
·le niveau3 = 3ème et 4ème AM
Le niveau 4 = 1AS
Le niveau 5 = 2ème et 3ème AS

Au terme du processus, l'enseignement est sanctionné par une épreuve par une épreuve au BEM pour les élèves qui ont fait leur scolarité normale ou qui ont réussi leur rattrapage.

·le niveau 4 = 1ère AS, année de transition entre le fondamental et le secondaire ; c'est aussi le niveau de rattrapage pour les élèves qui débutent dans cette discipline ;
·le niveau5 = 2ème et 3ème AS, sanctionné par une épreuve de langue amazighe au BAC, pour ceux qui ont suivi le cursus ininterrompu ou les candidats qui ont réussi leur rattrapage.

- L'enseignement de tamazight à la carte permet :

·son adaptation à chaque situation pédagogique réelle; il devient alors possible de destiner à tel ou tel niveau le programme qui convient;

- La tradition relative aux apprentissages et à l'évaluation annuelle du cursus ainsi que l'élaboration des manuels scolaires, impliquent pour chaque niveau de traiter les programmes par année d'apprentissage et par compétence globale annuelle.

- Chaque compétence globale sera réalisée à travers quatre domaines de compétence terminale : écouter et parler ; lire et écrire, en y intégrant des éléments de compétence transversale et des valeurs, chaque fois que la situation 'd'apprentissage s'y prête ;
- Des compétences discursives sont distribuées à travers des cursus d'apprentissage, celles du N3 dont la dominante narrative n'exclut ni l'argumentatif, ni le descriptif, ni le présentatif, ni le dialogue ni le prescriptif, lorsque ces formes de discours sont sollicitées par le récit ;
- Les programmes de niveau constituent un cadre de référence nécessaire à l'action de l'enseignant d'un niveau considéré ;
- Ils sont volontairement rédigés sans technicité dans le but de les rendre à la portée de tous ;
- Ils sont sciemment réécrits et revus à la baisse par rapport aux programmes précédents pour :
- prendre en compte les observations faites sur le terrain à propos des anciens programmes;
- permettre des plages horaires suffisantes pour :

∗Compléter les apprentissages non assurés de niveau précédent ou de l'année passée.

∗ Assurer une mise à niveau autant que faire se peut dans les classes hétérogènes ;

∗ Avoir le temps nécessaire pour s'occuper plus individuellement des apprenants non amazighophones ou des élèves qui ont rejoint tardivement le cours en pratiquant la pédagogie différenciée

3. Compléments didactiques et pédagogiques

3.1. Formation du citoyen au cycle moyen

Pour tous les enfants scolarisés jusqu'à la fin du cycle moyen, la formation du citoyen s'impose comme une finalité majeure. En langue amazighe, cette finalité doit se traduire par un objectif central : la maîtrise des discours. C'est le choix fait pour la réforme des nouveaux programmes du N1 (4ème AP et 5ème AP) au N5 (2ème et 3ème AS). Si les objectifs des anciennes générations des programmes gardent toutes leurs pertinences c'est-à-dire : savoir s'exprimer, acquérir une culture, apprendre des méthodes de travail, et accéder à l'autonomie en lecture et en écriture, l'apprentissage des formes de discours doit prédominer. Les acquisitions des élèves sont désormais orientées vers la maîtrise des discours dont l'apprentissage les situe dans leur contexte : la vie sociale est tissée de discours, la culture est transmise par les discours, la langue se présente dans des pratiques discursives. C'est la raison

pour laquelle, apprendre à parler, apprendre à écrire et à lire structure l'ensemble des programmes de tous les cycles de l'enseignement de la langue amazighe.

Au niveau3, le programme présent continue dans sa forme de prendre en considération la réalité des pratiques langagière de l'élève. A travers trois domaines essentiels, la lecture est envisagée dans la diversité de ses formes concrètes, depuis « la lecture évasion » jusqu'à la lecture analytique. L'enseignant a pour rôle d'en faire reconnaître les usages et les enrichir. En effet, si apprendre à lire avec méthode est une démarche indispensable, elle ne doit pas être la seule ; il est aussi important de stimuler la lecture courante et cursive. Néanmoins, la lecture des textes de littérature de jeunesse doit continuer à être une préoccupation des enseignants dans une pédagogie du sens. Malgré un manque crucial de textes authentiques puisés directement de production littéraire amazighe, il est impératif de disposer de textes traduits et produits pour les jeunes. En faisant lire aux jeunes apprenants des textes de plus en plus longs, on évite de limiter l'activité de lecture à des fragments isolés de leur contexte. L'enseignant peut même aller en 4ème année, jusqu'à proposer à ses élèves des œuvres entières à lire et à présenter sous forme d'exposés. Il doit absolument éviter de donner aux élèves l'impression que ces textes littéraires sont étrangers aux autres pratiques langagières ; en leur proposant aussi d'autres genres de textes documentaires et sociaux.

Le domaine de l'oral qui est la forme première et la plus fréquente de l'activité discursive, notamment au N1, au N2 et avec une attention particulière accordée aux non amazighophones, il doit voir sa place accrue au niveau 3. Comme les niveaux précédents, Cette activité doit être comprise comme un apprentissage de l'écoute aussi bien que de parole. Quant à l'écrit, en plus de son rôle de contrôle des acquisitions langagières qui le met en œuvre, il doit devenir à partir du N3, une pratique plus spontanée d'expression et de communication. Cette activité s'effectue sous forme de production personnelle des élèves à travers la plus grande variété possible de textes.

L'importance du lexique, sa précision et son enrichissement est justifiée par le fait que l'exercice de la parole doit être une activité de construction du sens. De même, la maîtrise du discours exige d'enseigner la grammaire dans la perspective d'une grammaire discursive étudiée selon l'énonciation du texte.

L'étude de la phrase est également régie dans la perspective de la grammaire du discours. Pour tout cela, il est recommandé de faire travailler les élèves en s'appuyant de plus en plus sur les textes qu'ils produisent eux-mêmes.

En faisant chaque fois une lecture consciencieuse des nouveaux programmes réécrits pour les 3 cycles d'enseignement, on peut en tirer trois principes sur

lesquels est fondée la progression : les dominantes discursives, les compétences disciplinaires et transversales, l'acquisition d'une culture et des valeurs.

- Concernant les dominantes discursives, et comme cela se présente dans la réalité, les formes de discours sont simultanément présentes dans les textes proposés pour la lecture ou ceux à produire par les élèves ; néanmoins, pour éviter la confusion et les répétitions d'un niveau d'apprentissage à l'autre, l'accent est mis selon les niveaux sur des documents différents :
- Au N1, tout en mettant l'accent sur les textes courts et de forme diversifiés, on initie les apprenants à la lecture et à la production de courts récits narratifs ;
- Au N2, la forme discursive dominante sera la narration à laquelle est intégrée la description, la présentation, le dialogue, la prescription.
- Au N3, domineront tantôt la narration, tantôt la description à travers lesquelles on fera repérer les éléments argumentatifs, présentatifs ou prescriptifs ;
- Au N4, et N5, l'argumentation constituera un axe important de la compétence discursive, tout en continuant à travailler sur les autres formes du discours. La question des types et des genres de textes est abordée en relation avec les dominantes discursives.
- Concernant les compétences disciplinaires et transversales, les premières sont des compétences à acquérir dans la discipline de langue amazighe. Elles visent la maîtrise des savoirs et leur mobilisation dans des situations signifiantes pour l'élève : il s'agit de tajerrumt, de taseftit, de l'amawal et de tirawalt.

  Les compétences transversales sont formées des attitudes et des démarches mentales et méthodologiques communes aux différentes disciplines. Elles s'acquièrent et sont mises en œuvre au cours de l'acquisition des différents savoirs et des valeurs à développer en coordination avec les autres disciplines.
- L'acquisition d'une culture et des valeurs s'effectue dans les apprentissages, chaque fois que les situations de ces derniers le permettent et s'en accommodent. En langue amazighe, l'acquisition d'une culture participe avec le développement des valeurs, de la formation de la personnalité de l'apprenant. Acquérir une culture et s'imprégner des valeurs c'est savoir se situer dans son temps et connaître les principaux modèles qui irriguent la culture dans la quelle on vit. Nous devons initier les élèves aux textes puisés tout à la fois des patrimoines amazighe, algérien et universel.

  A travers tous les programmes de langue amazighe, une autre innovation importante : l'interdisciplinarité entre les activités de la discipline elle-même grâce à la séquence d'apprentissage et la coordination entre les différentes disciplines. Elle est essentielle pour la structuration intellectuelle de l'apprenant et la formation de la personnalité. Les orientations méthodologiques de ce document et son contenu

manifeste du souci d'ajuster l'enseignement de tamazight aux réalités sociales d'aujourd'hui.

3.2. Objectifs généraux et contenus du document d'accompagnement de l'enseignement moyen

Ce document d'accompagnement s'adresse aux enseignants de langue amazighe de N2 et N3 et son rôle consiste à les accompagner dans la mise en œuvre du programme N3 dont la finalité est de permettre de continuer les apprentissages commencés en N1 et N2 en communication orale et écrite. Ces apprentissages devront être renforcés en continuant à s'articuler autour de 3 axes majeurs :

- La maîtrise du discours à dominante narrative en y associant l'étude de la prescription, de la description, de la présentation et du dialogue en identifiant ces formes discursives chaque fois qu'elles se présentent. Cela conduit en 4ème AM, à une 1ère approche plus approfondie du discours argumentatif.

Les genres de textes à proposer continueront à être liés aux formes du discours : le roman, les contes, la nouvelle sont généralement à dominante narrative avec des éléments importants des autres formes de discours.

Au niveau 3, On ne peut toujours pas limiter la question des genres à la littérature ; les autres genres de textes tels la lettre, le dialogue, le récit, continueront à être abordés, au niveau 3. Tous ces genres doivent être repérés par les élèves eux-mêmes et analysés à partir des textes de tous genres et formes et de dimensions, qu'ils soient anciens, puisés du patrimoine maghrébin ou universel ou contemporains authentiques ou traduits en tamazight. Ils doivent être en liaison avec les formes discursives étudiées. Ainsi, la lettre est un genre littéraire ; mais elle est aussi une forme de production textuelle de la vie quotidienne. Le dialogue est aussi un genre à la fois littéraire ou banalement quotidien. Le récit est romanesque mais peut également être un fait divers, une histoire ou un évènement rapporté.

Le second axe majeur des apprentissages concerne la formation d'une culture. Elle devra être en rapport avec l'exercice de la citoyenneté, à la propre culture de l'apprenant à travers les productions littéraires et artisanales du patrimoine amazigh. Maîtriser la langue amazighe c'est développer l'expression de l'identité nationale et de l'attachement à ses origines historiques et anthropologiques. L'élève doit l'exercer à l'oral comme à l'écrit en tant que dimension d'expression de la culture nationale et outil de communication dans les domaines de la vie et d'expression de la personnalité algérienne. Si pour l'élève amazighophone, elle est la langue maternelle transmise par ses aïeux et pratiquée dans son milieu naturel, pour le non amazighophone, elle constitue pour celui qui en bénéficie, l'élément essentiel de l'intercompréhension, du renforcement et du partage des valeurs spirituelles de

tolérance, de justice, du respect de soi et des autres qui caractérisent la société algérienne.

- L'acquisition de méthodes d'apprentissage fait partie du développement des compétences transversales. C'est au professeur de choisir les éléments les plus appropriés à la situation de ses élèves et d'élaborer des progressions adaptées à leurs besoins et à leurs capacités.

Toutes les activités d'apprentissage sont importantes : la lecture par exemple n'a pas à être considérée comme une activité plus importante en elle-même que l'écriture ou que l'oral. Si la lecture est une source de plaisir, écrire et dire doivent l'être également.

Cependant, la lecture a un statut particulier : elle est à la fois une compétence à acquérir et un vecteur de savoirs et un instrument pour tous les apprentissages. On doit faire comprendre à tous les niveaux qu'il y a diverses sortes de lecture : il y a la lecture documentaire qui est la recherche de renseignements précis ; il y a la lecture analytique ou détaillée de textes littéraires qui visent l'explication des formes signifiantes du cours ; il y a les lectures cursives des textes les plus variés qui visent, non seulement la collecte d'informations, mais aussi le plaisir du texte et du sens. On doit faire saisir aux apprenants que le lecteur compétent est celui qui sait mettre en jeux ces différentes formes de lecture. L'enseignant les poursuit tout le long du cursus d'apprentissage de l'enseignement moyen. En amenant les élèves à développer la lecture cursive, ces derniers deviennent capables de lire de façon réfléchie et analytique et accèdent au statut de lecteurs autonomes.

3.3. Finalités et domaines d'apprentissage :

3.3.1. Elèves non amazighophones

a)Le domaine de l'oral : comprendre et communiquer :

Il s'agit de poursuivre l'apprentissage de tamazight par domaine. Comprendre et communiquer est la compétence terminale visée dans le domaine oral. A cet effet, l'enseignant va faire face à des enfants algériens ne pratiquant pas l'une des variantes régionales amazighes. Ils pratiquent uniquement le dialecte algérien propre à sa région géographique. Cependant il faut savoir qu'on est en face de deux situations réelles :

- Son camarade amazighophone, de n'importe quelle région géographique pratique également le dialecte algérien ;
- Les deux catégories d'élèves apprennent également ensemble la langue arabe scolaire. La seule différence entre le non amazighophone et l'amazighophone est que l'un étudie la langue amazighe en tant que langue maternelle et que l'autre l'apprend en tant que « langue seconde ».

L'objectif à poursuivre est d'abord que tous ces élèves amazighophones et non amazighophones accèdent à un bilinguisme dans lequel la langue amazighe devient celle de la communication scolaire, et d'une manière progressive, extra scolaire. L'appropriation linguistique ainsi que l'acculturation doivent se réaliser dans le contact entretenu entre les connaissances de la langue et les acquis culturels antérieurs de chaque catégorie d'apprenants. Ils auront toujours en commun, dans un contexte proprement algérien, des habitudes communicatives et des pratiques socioculturelles algériennes. Le professeur qui enseigne à ces deux catégories doit choisir, pour éviter de les prendre séparément, les éléments du programme les plus appropriés à la situation de leurs élèves et faire des progressions adaptées à leurs besoins et à leurs capacités. Tenant compte de cette diversité, il doit cependant concernant les non amazighophones :

- **A l'oral** : placer cette activité, à travers des situations communicatives. Des exercices variés et contextualisés seront proposés à l'issue de chaque séance d'apprentissage : pratiques de créativité verbale, jeux de rôles et simulations pour favoriser les échanges entre les élèves et développer leur autonomie de locuteurs. Le travail sur les situations d'oral authentique (conversations enregistrées, documents radiophoniques et télévisuels) permettent de connaître et de maîtriser la variété des accents, l'intonation, la gestuelle dans la communication. Ces pratiques scolaires d'apprentissage de l'oral doivent être complétées et enrichies par les apports lexicaux communicatifs et culturels acquis au contact des locuteurs amazighophones.

L'évaluation de l'oral de cette catégorie d'apprenants doit porter, prioritairement, sur la compétence de communication.

b) Le domaine de l'écrit : lire et produire

- L'enseignement de la lecture même dans le cas où l'élève découvre pour la 1ère fois un nouveau système d'écriture (alphabet international, arabe, tifinagh) doit se faire par des techniques d'apprentissage de l'autonomie, approche de la page du livre, repérage des indices, éléments du paratexte, identification de types de textes variés, utilisation du lexique connu pour faire des hypothèses sur le lexique inconnu…

Quel que soit le niveau d'apprentissage des élèves non amazighophones, on doit proposer des textes d'auteurs amazighs ou traduits en langue amazighe. Ces textes seront adaptés aux compétences linguistiques et aux acquis culturels des apprenants. Ils doivent, en outre, faire partie des genres de textes, inscrits au programme de N3 ; on privilégie les contes porteurs de références culturelles et adaptés aux univers culturels des élèves, des contes algériens, arabes et universels.

Les textes choisis ou pris dans le manuel scolaires doivent être lus en classe à haute voix notamment, en faisant appel aux acquis antérieurs des élèves.

- L'enseignement de l'expression écrite doit permettre de faire passer les élèves de la production d'énoncés rudimentaires à une construction construite. Les activités d'écriture doivent être fréquentes, notamment en 4ème AM. Elles comprennent des phrases déjà utilisées dans les activités orales ou lues dans les textes de lecture. Le dialogue entre le professeur et ses élèves fera l'objet de production écrite. L'écriture de l'ordre chronologique dans un court récit fera l'objet d'activités de passage de l'oral à l'écrit. L'élève non amazighophone doit être initié et habitué à l'utilisation du brouillon et à la relecture de textes relus et corrigés.
- Les erreurs commises au cours de ces activités ne doivent pas être considérées comme des fautes mais des témoignages d'un apprentissage entrain de se faire.

c) Les outils de la langue

Ce sont les éléments/ressources qui ne concernent pas uniquement l'étude des phénomènes grammaticaux mais également lexicaux et orthographiques. Ces deux derniers éléments sont aussi essentiels que la grammaire et la morphologie qui sont des ressources à acquérir et à utiliser dans les activités orales et écrites.

Ce dont il faut se convaincre c'est qu'il ne faudra jamais plus les considérer comme une fin en soi. Leur étude très modeste en cours non amazighophone se justifie seulement dans la mesure où les notions découvertes et les compétences acquises sont réutilisées dans les domaines de la lecture et de la production orale et écrite. La compétence linguistique de l'élève se manifeste lorsqu'il apprendra à utiliser cet outil de la langue dans des situations diverses à l'intérieur des séquences didactiques. C'est donc une activité qui demeure liée aux diverses activités orales et écrites. L'élève qui maitrise implicitement les éléments de la grammaire, de morphologie et d'orthographe doit les voir expliciter progressivement dans le courant des deux années de niveau 3.

3.3.2. Elèves amazighophones

Le domaine de l'oral :

Les élèves amazighophones pratiquent spontanément la communication orale en langue maternelle. L'enseignement de tamazight s'appuie ainsi sur ce qu'ils connaissent et pratiquent déjà. Lorsque l'enseignant dans ces conditions, part avec ses élèves du connu pour accéder au nouveau et à l'inconnu, son enseignement doit plutôt initier les apprenants à une pratique plus raisonnée de l'oral, en les formalisant avec des situations de communications variées.

L'on se souvient qu'au niveau 2, on s'était appliqué à viser l'amélioration, la cohérence et la clarté du propos. Ces acquisitions sont à consolider au N3. A ce niveau, et dans ce domaine on s'attend à rendre les élèves capables de prendre en compte l'interlocuteur et d'être eux-mêmes, lorsqu'ils prennent la parole, audibles et compréhensibles. Il s'agit donc de leur apprendre à l'écoute, à respecter les interventions des autres et de prendre la parole à bon escient. A ce niveau, les objectifs à viser à l'oral seront donc les suivants :

- Ecouter dans les échanges, en ayant l'intention de prendre en compte la parole d'autrui. C'est l'occasion de faire acquérir aux élèves cette valeur essentielle dans les relations sociales. En prenant en compte, les opinions des autres, on apprend aux élèves à être tolérants vis-à-vis des interlocuteurs.
- Communiquer dans le cadre d'un échange en acceptant le partage de la parole (moitié à celui qui parle, moitié à celui qui écoute) comme dit Montaigne.
- S'exprimer de façon ordonnée, cohérente et compréhensible lorsque son tour arrive de prendre la parole. L'élève doit absolument être capable d'interroger, de répondre, en formulant sa question sous forme de phrases complètes. Il doit s'exercer à lire à haute voix, à présenter un document, un point de vue, à décrire, à rendre compte, avec une bonne diction.

On continue à développer chez les élèves, durant les deux années de N3 la capacité d'écoute aussi bien que la prise de parole. Les exigences d'une parole ordonnée sont essentielles :

Dans toutes les situations de prise de parole, les exercices seront courts, fréquents et progressifs. Leur but principal est, à terme, d'encourager et d'améliorer l'oral spontané de chacun. L'enseignant doit veiller à ce que la parole doit circuler et chaque élève doit apprendre à écouter les autres avant d'intervenir. C'est une véritable éducation de l'élève à la vie sociale.

Quelles sont les situations qui peuvent offrir aux élèves l'occasion de prendre la parole et de s'exprimer? Il y a d'abord celle de la récitation.

a) La récitation : il y a d'abord ce que l'on appelle la récitation. C'est une activité commencée au N1, sous forme de comptines à réciter, à jouer ou à chanter. Elle a été continuée au N2 sous forme de poème. Concernant le niveau, la récitation, en plus des rôles qu'elle joue aux niveaux précédents, elle permet d'initier l'élève à découvrir une forme supérieure du discours qui est le texte littéraire. Elle sert surtout à la préparation de l'élève à la prise de parole en récitant son texte par cœur. Ces textes bien choisis et de plus en plus longs seront dits en poème ou en

prose : un paragraphe, une fable, une courte scène de théâtre avec des répliques brèves. Les exercices de récitation doivent être fréquents et concerner tous les élèves. La récitation de textes appris par cœur permet aux apprenants de mobiliser leur attention, d'entrainer leur mémoire, d'exercer leur capacité de jugement car les exercices feront l'objet d'évaluation commune (professeur/élève). Cette évaluation doit accorder aux marques de l'oralité (intonation, rythme, articulation, voix) autant d'importance qu'à la mémoire dans la reproduction et la mise en relief du sens. En effet, évaluer la récitation, donne l'occasion de distinguer les éléments qui portent sur la mémorisation et ceux relevant de l'énonciation orale qui mettent en jeu le sens. En effet, réciter un texte engage le sens qui lui-même engage la façon de l'oraliser. Les textes de récitation bien choisis constitueront, au fur et à mesure, un corpus que les élèves s'appliquent à en faire un recueil calligraphié soigneusement par eux-mêmes. En les restituant fidèlement, l'élève apprend à respecter la parole et la pensée d'autrui. Un recueil de textes de récitation associera ainsi oral et écriture.

b) Lecture et compte rendu : ensuite, il y a la pratique de la lecture à haute voix de textes courts littéraires et non-littéraires tout le long de l'année. Cette activité doit être précédée d'une lecture silencieuse pour permettre à chaque élève de faire un essai de compréhension. Le professeur pose deux à trois questions à l'ensemble de la classe pour savoir à quel point les élèves sont capables de saisir le sens général du texte.

Un plus grand nombre d'entre eux lisent à haute voix le récit ou le poème ou le fragment de théâtre, en vue de travailler la mise en voix à livre ouvert. A cette occasion, chaque élève est invité à expliquer pourquoi, en certains cas, il adopte telle ou telle intonation pour tel ou tel passage, et quel sentiment il a voulu transmettre.

D'autres séances d'expression orales sont également organisées pour des comptes rendus de visite, d'un spectacle ou d'une lecture faite auparavant. Ces séances de prises de paroles seront organisées plus fréquemment à partir de la 2^{e}AM. Les textes seront de plus en plus longs en 4ème AM, afin de préparer les élèves au niveau secondaire. Durant ces activités, les élèves apprennent à répondre aux questions posées par le professeur ou leurs camarades : qui parle ? Quand ? De quoi s'agit-il ? Pourquoi ? Comment ? Avant de les inviter à exprimer un jugement, un sentiment, une émotion. Ces séances de comptes rendus, sont tantôt préparées, tantôt improvisés. Dans le cas où ils seraient préparés, les élèves seront initiés à prendre des notes qu'ils utilisent lors des interventions orales. C'est à ce niveau qu'ils

commencent à présenter leurs comptes rendus sous forme combinées de narration, de description, d'argumentation et de dialogue à poursuivre tout le long du N3.

c) Echanges et prise de parole : comme au niveau 2, c'est d'abord dans l'échange de questions et de réponses entre les élèves et le professeur que la spontanéité de la parole se manifeste. A cette occasion, l'enseignant doit veiller à faire circuler la prise de parole pour éviter tout monopole. Il invite ses élèves à s'exprimer d'une manière ordonnée, à formuler leurs idées avec clarté et précision, à bien réfléchir avant de parler sur la pertinence de leurs réponses. Un certain nombre de comportements doivent apparaître au cours de cette participation régulière et active :

- écouter pour mieux mobiliser leur attention ;

- prendre en compte la situation de communication en se référant à la consigne du professeur.

- faire entendre leur voix de façon modérée ;

- s'exprimer de manière claire et compréhensible en attendant son tour et en signalant son intention de vouloir parler.

Le domaine de l'écrit :

il se manifeste dans deux situations d'apprentissage : la lecture et l'écriture :

1- la lecture ou la compréhension de l'écrit : dans le domaine de la lecture, l'objectif à poursuivre pour l'ensemble du cycle moyen est :

- amener les élèves à diversifier leurs formes de lectures afin de répondre au choix qui est fait pour développer les compétences discursives. En diversifiant les formes de textes à faire lire on aide à la maitrise du discours.

- continuer à leur faire acquérir des connaissances sur les genres de textes et les sources culturelles.

- accéder, grâce à un choix réfléchi de textes motivants, au plaisir de lire.

a) formes des textes à lire : si les élèves savent à peu près lire au terme de la 3ème année d'apprentissage de Tamazight (fin de 1ère AM) ils ne savent pas encore tout lire.

Dès la 1ère AM, les élèves doivent prendre conscience de la diversité des formes de lecture qu'ils doivent apprendre à reconnaître et à comparer.

Durant tout le N2, l'accent devra être mis sur l'approche diversifiée de textes à dominante narrative qui sont aisément accessibles à la compréhension et à la sensibilité des élèves.

Au N3, les élèves accèderont à des textes de plus en plus longs et diversifiés ; ils doivent pouvoir repérer dans un texte combiné les différentes formes de discours *(argumentation, explication, description…).*

b) genres de textes à lire : en raison de leur âge, le récit et notamment le conte sont en effet d'un abord aisé. A l'occasion de ces lectures, l'enseignant repère – avec la participation de ses élèves - les principales constantes du genre de texte à dominante narrative ainsi que les dimensions sensibles et symboliques des situations mises en scène. Il s'agit d'associer données formelles, sens et valeurs du texte.

Concernant les textes poétiques, ce genre répond au goût qu'ont les enfants pour ce langage, notamment s'il s'agit de fables. Il ne s'agit pas de les faire réfléchir sur l'écriture poétique qui viendra plus tard, mais plutôt de regarder les poèmes, de les lire, de les réciter, de les écouter. Afin de faciliter leur mémorisation, on s'attachera à mettre en relief la musique des mots de façon à favoriser une émotion esthétique.

La diction de ce genre de textes, la lecture à haute voix, la récitation et l'écoute de poèmes dits ou mis en musique ou de chansons poétiques permet de combiner ces activités avec la pratique du chant collectif. Ce sera la façon de mettre en relation l'activité de lecture et la pratique de l'oral.

C) le plaisir de lire :

Les élèves de langue Amazighe doivent acquérir de plus en plus le plaisir de lire notamment au N3. Parmi les textes que le professeur fait lire à ses élèves, une place particulière doit être faite à la littérature pour la jeunesse. Concernant la langue Amazighe, et à moins de traduire des textes de ce genre, il n'existe pratiquement pas d'œuvres littéraires destinés aux jeunes. Pourtant nos jeunes lecteurs éprouveraient bien du plaisir à lire des textes où on parlerait des problèmes de jeunes, qui seraient rédigés dans la langue et la sensibilité d'aujourd'hui.

Il est démontré dans beaucoup d'autres patrimoines littéraires que la littérature pour la jeunesse est un domaine qui peut favoriser le goût de lire.

L'efficacité narrative et la présence de héros enfants ou adolescents qui caractérisent ce genre d'écrits constituent un atout majeur à cet égard.

En tous cas, l'enseignant doit faire tout ce qui est en son pouvoir pour chercher toutes les manières de conduire au plaisir de lire, à varier les approches tout le long de ce N3, depuis la simple écoute orale, d'un enregistrement d'une lecture à haute voix qui privilégie l'émotion jusqu'à l'approche d'un conte complet en passant par

la lecture cursive de petits contes variés. Ces lectures devraient être mises en relation avec les récits produits par les élèves eux-mêmes ; ce sont des objets de lecture à part entière que leurs producteurs devraient, à tour de rôle, être fiers de les lire en classe devant l'auditoire de leurs camarades.

L'écriture ou la production écrite :

Au N2 de langue amazighe, l'élève avait porté son attention beaucoup plus sur la présentation de ses écrits et l'organisation de ses productions. Il s'était exercé à rédiger de courts récits. Cette 1ère année de N3, il doit être orienté vers davantage d'autonomie dans la pratique des écrits courants adressés à autrui pour montrer ses travaux ou à lui-même en prenant des notes personnelles. Progressivement, il doit en 2ème année, commencer à se perfectionner dans l'exercice du discours narratif combiné aux autres formes discursives notamment à l'argumentation.

Au terme de la 2ème année du N3, il faudra être capable de mettre en place les données de base qui permettront à chacun de comprendre peu à peu que l'écriture est une activité de communication que l'on conduit de manière construite et réfléchie. Pour cela, on doit pouvoir, d'une manière précise, répondre à la question suivante :

- quelles sont les catégories d'exercices d'écriture ?

On distingue deux catégories d'exercices d'écriture : ceux qui visent à faire acquérir des moyens d'écrire et ceux qui visent à contrôler les acquis en fin de séquence d'apprentissage.

a) **acquérir les moyens d'écriture** : ceux qui visent à faire acquérir les moyens d'écriture se présentent sous forme d'exercices brefs et fréquents. Chaque exercice doit avoir un objectif précis : maîtriser les moyens syntaxiques, morphologiques, orthographiques et lexicaux. Son rôle principal consiste à assurer que tel ou tel outil de langage abordé en séance d'apprentissage est bel est bien assimilé par les apprenants. La série d'exercices effectués dans la séquence servira à préparer la 2ème catégorie d'écrit qui, elle consiste à contrôler les acquis en fin de séquence.

b) **Contrôle des acquis** : Les exercices qui visent à contrôler les acquis sont plus élaborés. Pour la production de cette catégorie d'écriture, l'enseignant fournit des supports aux élèves : des mots, un texte, une image, un objet, en donnant des consignes très explicites. Il indique les principaux critères selon lesquels le travail sera évalué. L'élève doit pouvoir aborder l'exercice d'écriture en ayant suffisamment d'éléments qui lui permettent de se représenter la tâche qui lui est demandée et de comprendre comment elle sera évaluée.

4. Principes pédagogiques et didactiques

4.1. Apprendre par les compétences, c'est quoi ?

Ces dernières années les systèmes éducatifs parlent beaucoup de l'enseignement

par les compétences. Avec cette approche pédagogique, l'accent est surtout mis sur le développement personnel et social de l'élève.

Le défi est donc d'amener l'apprenant à utiliser ses savoirs pour réaliser des activités tant sur le plan personnel et social que sur les plans scolaire et professionnel.

Cette démarche implique nécessairement la mise en place d'un contrat didactique entre l'enseignant et ses élèves, la pratique de l'évaluation formative et l'ouverture aux autres disciplines notamment par le développement des compétences transversales et l'acquisition des valeurs.

C'est donc en vue de l'appropriation durable et significative des connaissances que s'impose l'entrée dans les programmes par les compétences qui sont un ensemble de savoirs et de savoir-agir.

La compétence globale visée pour la fin de chaque année se démultiplie en autant de compétences terminales que de sous domaines d'apprentissage. Chaque compétence terminale se démultiplie à son tour en composantes et en contenu notionnel dont chaque objectif permet d'identifier des actions pédagogiques précises adaptées à un niveau déterminé. C'est un instrument fonctionnel intégré dans la logique de mise en place de séquences d'apprentissage à distribuer sur quelques semaines (un trimestre ?), en contenu, activités, tâches, et situations complexes d'évaluation/ d'intégration ou de situations-problèmes.

Les compétences terminales sélectionnées dans les programmes couvrent pour tamazight les 4 domaines : oral/réception – oral/production – écrit/réception – écrit/ production.

La démarche didactique est fondée sur le développement des compétences conformément au profil global d'entrée et au profil global de sortie attendu pour passer en classe supérieure, dans un souci de progression et de continuité.

Pour l'élève, apprendre par les compétences, c'est acquérir des connaissances dans une conception de l'enseignement/apprentissage qui lui permet d'élaborer sa structure cognitive et socio-constructiviste.

Actant dans la démarche, par l'exercice de la découverte, l'élève construit ses apprentissages d'une manière progressive ; il est dès la 1ère année d'apprentissage, en mesure d'analyser le fonctionnement de la langue orale, puisque la pratique de l'écoute et de la production orale lui permet de constater des fonctionnements différents, en fonction des contextes d'emploi.

Apprendre à analyser la réception et la production orales, permet à l'élève de reconnaître, d'identifier les principales unités de la langue : phrase, groupe de mots, phonèmes qui sont tous des éléments constitutifs de la langue ; ce sont ces activités de segmentation, de reconnaissance des phonèmes, de discrimination des sons, de

prononciation et de production orale qui permettent aux non amazighophones notamment, de développer leurs compétences de l'écrit : une bonne maîtrise de la langue orale est une condition de réussir l'écrit.

A partir de la 5ème année, la production écrite devient prépondérante pour les amazighophones notamment, dans la mesure où, la lecture et l'écriture étant liées, on continuera à développer chez le lecteur/scripteur des compétences de communication orales et écrites. L'élève aborde l'écrit dans une variété de textes narratifs où le récit domine et une variété de textes courants : BD, messages publicitaires, recettes, lettres, etc.

4.2. Rôle de l'enseignant et stratégie de l'enseignement

L'approche de l'enseignement par les compétences basée sur une logique d'apprentissage, ne veut en aucun cas amoindrir le rôle de l'enseignant. Elle propose de l'aider à devenir autonome en se libérant d'abord, en libérant l'élève ensuite, des fameuses fiches pédagogiques toutes faites qui ne tiennent pas compte des spécificités de chaque apprenant. Sans abandonner son rôle, il est d'abord indispensable que l'enseignant sache comment se passent les choses dans la tête de ses élèves. Il guide, aide et encourage l'élève à prendre part à sa propre formation. Il doit se convaincre que son rôle a changé. Sa mission consiste désormais à aider l'élève à mettre en place des stratégies d'apprentissage appropriées (apprendre à apprendre), à en faire usage, à construire ses connaissances par la découverte, en lui proposant :

- **A l'oral** :
  - des mises en situation d'écoute et d'analyse de textes oraux ;
  - des actes de parole consacrés et intégrés aux situations de communication ;
  - des échanges verbaux dans des contextes variés ;
  - des mises en situation de production orale ;
  - des prises de parole ;
  - des prises de paroles pour une expression spontanée.
- **A l'écrit** :
  - Des activités variées de lecture de textes variés ;
  - Des propositions de situations d'intégration en vue de réinvestir les acquis.

4.3. Pédagogie de l'intégration

Il s'agit de l'importance de prendre en considération la nécessité – pour ne pas réduire les situations d'apprentissage en simples situations didactiques- de permettre à l'élève de réinvestir ses acquis. La situation purement didactique n'amène pas l'élève à réfléchir pour faire appel à ses ressources. L'approche par les compétences nécessite de faire appel à un autre type de situations : la situation

d'intégration. C'est une situation de réinvestissement des savoirs acquis qui place l'élève face à un problème à résoudre en faisant appel à des éléments de ses ressources.

« Je suis compétent, dit le professeur Perrenaud, lorsque je peux à tout moment montrer que je suis compétent » cela veut dire : lorsque, en situation problème, je peux spontanément utiliser mes ressources pour trouver la solution.

Dans le domaine écrit et lorsque on met l'élève face à un texte à lire silencieusement pour comprendre, il réfléchit pour en saisir le sens général. Il réinvestit le lexique à sa disposition, le sens de la ponctuation ; il analyse l'utilisation des anaphores, la quête du sens à partir du contexte ; il interroge le paratexte pour aboutir en fin de compte à la compréhension générale du texte. C'est une situation problème d'évaluation à la fois familière et différente.

- elle est familière en ce sens que l'élève reconnaît des éléments déjà appris en cours de langue ou peut-être acquis dans d'autres disciplines ;
- Elle est différente dans la mesure où l'élève va devoir mobiliser des capacités d'analyse pour résoudre la situation problème (il fait montre d'une compétence transversale).

En plus des connaissances acquises, il va développer un savoir faire méthodologique qui est une compétence transversale, des stratégies à mettre en place pour appréhender une situation nouvelle.

Ces situations complexes sont à imaginer par l'enseignant à partir de « quelques échantillons proposés », soit dans les programmes, soit dans ce document, en vue de mettre en place un contexte de production.

En termes de contribution à l'acquisition des valeurs, l'élève apprendra par exemple à l'oral, à l'occasion d'une situation d'échange :

- à demander la parole pour émettre une idée, une opinion, en levant le doigt ;
- à ne pas la garder trop longtemps pour permettre aux autres de participer;
- à être tolérant envers les opinions des autres;
- à être courtois dans ses rapports avec ses interlocuteurs.

4.4. Evaluer les apprentissages

On n'évalue pas les compétences comme on évalue les savoirs et les objectifs, dit-on**.** D'une manière générale, évaluer les apprentissages, c'est recueillir un ensemble d'informations, examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'information et un ensemble de critères en vue de prendre une décision d'orientation, de régulation ou de certification. Il n'y a pas d'évaluation sans intention de décider, quelque soit la forme ou le type d'évaluation.

Pour pouvoir évaluer les élèves, il est important de les mettre en situation de mobilisation de leurs acquis. La situation d'intégration, pour évaluer les apprentissages en cours d'exécution d'une séquence, est souvent proche d'une situation quotidienne. Mais la situation d'intégration, pour l'évaluation d'une compétence visée en fin de séquence, vise d'apprécier les acquis des élèves de plusieurs semaines, voire d'un trimestre ; elle nécessite une situation problème pour une production complexe.

5. Séquence didactique (ou unité d'apprentissage)

5.1. Un choix pédagogique : le décloisonnement des séances et des activités

Le mode d'organisation du travail que propose le présent document est celui de la séquence didactique qui invite l'enseignant à associer autour d'un même objectif les différentes composantes de la langue amazighe et à passer ainsi d'un enseignement cloisonné à un enseignement décloisonné.

Faire de l'enseignement cloisonné, c'est aborder les activités de lecture, d'écriture, d'expression et de communication, d'orthographe, de grammaire, de production écrite, d'une manière isolée les unes des autres. Alors que le décloisonnement des activités consiste à les associer pour la réalisation d'un même objectif.

Lorsqu'on choisit d'entrer dans une séquence par la lecture/compréhension d'un texte, l'activité est associée en fin de séquence à la production écrite qui elle-même se développe parallèlement aux notions abordées en orthographe, en grammaire ou en vocabulaire. Avec des apprentissages multiples, isolés et éclatées, les objectifs ne peuvent-être que parcellaires.

Si le programme propose d'étudier les formes du discours qui se manifestent dans les différents types de textes, tel le récit narratif par exemple, il y a forcément relation entre l'écrit et l'oral, la lecture et l'écriture, les faits de langue grammaticaux, lexicaux, orthographiques, analyse de textes. Ce choix didactique invite donc à un enseignement décloisonné qui fédère les différentes activités d'apprentissage et les met au service d'un même objectif.

Ainsi, si l'objectif retenu de la séquence (à porter à la connaissance de l'élève, absolument) pour la 5ème AP par exemple, est la production d'un court récit à dominante narrative, le texte ou les textes de lecture fournissent des exemples de narration et permettent d'identifier quelques caractéristiques du récit.

Pour l'activité de grammaire, il s'agira de s'arrêter à l'utilisation des indicateurs chronologiques qui sont des éléments de circonstances (autrefois, ce jour-là, la veille) de succession des actions (d'abord, puis, ensuite, alors) de soudaineté (soudain, tout à coup, un soir, un jour).

On peut s'arrêter aussi sur la qualification du nom en cas de description. On s'arrêtera pour le vocabulaire aux expressions de la manière (lentement, doucement, calmement, poliment, attentivement).

Ainsi, en poursuivant le même objectif dans une séquence « on passe en revue » les différentes composantes de la langue amazighe qui s'associent entre elles pour les besoins de l'objectif : le récit narratif.

5.2. Qu'est ce qu'une séquence didactique ?

« *La séquence didactique est un mode d'organisation des activités qui rassemble des contenus d'ordre différents autour d'un même objectif sur un ensemble de plusieurs séances ». Elle permet de mettre en œuvre le décloisonnement des séances d'apprentissage.*

La séquence se fixe un objectif unique que l'enseignant doit communiquer à ses élèves. Elle se propose de le préparer par des activités décloisonnées inspirées des compétences et des matrices notionnelles de l'année concernée, en fonction de l'objectif visé qui peut être la production d'un texte court à dominante narrative.

C'est le plus souvent un texte écrit au cycle moyen et un texte oral en classe d'initiation. Pour le réaliser, on choisit les sous compétences des domaines oral et écrit du programme ainsi que les apprentissages à organiser pour que cet objectif soit atteint. Il se prépare au fil d'un nombre variable de séances consécutives ayant chacune une dominante (texte de lecture, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe).

En plus du fait que l'étude des outils de la langue doit être abordée par approche textuelle, les éléments seront choisis en fonction de l'objectif à atteindre.

5.3. Organisation d'une séquence didactique

Il n'y a pas un modèle unique d'organisation de la séquence applicable à toutes les situations d'enseignement. Selon l'objectif retenu pour telle ou telle séquence, et selon les réactions des élèves, la séquence se construit dans un va-et-vient varié – à partir des domaines d'apprentissage proposés par le programme – entre les activités de réception d'écoute ou de lecture et celles de productions orales ou écrites. Les activités de lecture ou d'écoute de textes permettent de provoquer les questions des

élèves et l'analyse de leurs réponses ; celles de l'expression et de la communication orale ou écrite, permettent l'appropriation par les élèves des notions analysées dans leurs productions.

- Concernant la durée de la séquence, on peut tenir compte pour la langue amazighe de l'horaire hebdomadaire qui est de 3 heures. Le nombre d'heures trimestriel est de 36 heures environ. Le professeur peut prévoir pour le trimestre 3 séquences de dimension moyenne : 12 heures, avec la possibilité de les varier en fonction de l'objectif**.**
- *Les séances d'apprentissage ne sont pas intangibles* **:** on peut y aborder plus rapidement les questions grammaticales et insister sur le vocabulaire ; comme il est possible de privilégier l'orthographe et passer très vite sur la conjugaison ;
- L'entrée de la séquence se fait par un texte de départ ; il peut être un texte d'auteur dont la forme discursive est en fonction de l'objectif visé. Il peut être une production d'élèves ou toute autre forme de support oral, ou iconographique (dessin, illustrations, photographie d'un paysage, d'une scène etc.). Afin de maintenir en éveil l'intérêt des élèves, on organise des va-et-vient avec les mêmes formes de textes.
- De la même façon, cette démarche ne vise pas uniquement le devoir écrit en fin de séquence, mais propose des exercices d'écriture ou de pratique orale variés intermédiaires et rapides au fil des séances en vue de préparer les élèves à la production de fin de séquence.

5.4. Evaluation de la séquence

Par définition, la séquence didactique appelle deux types de productions, intermédiaires sous forme d'exercices d'application courts et rapides, et finales sous forme de situations d'intégration et de situation problème.

- Les productions intermédiaires relèvent d'une évaluation formative pour identifier déterminer et définir les lacunes de l'élève afin d'y remédier éventuellement. Il est possible que des notes soient attribuées pour chaque production mais sans avoir un statut équivalent à la note de fin de séquence.
- La production finale relève d'une évaluation sommative de l'ensemble des apprentissages menés au cours de la séquence. Elle est, dans la mesure du possible, critériée. Les notes qui figurent habituellement sur les bulletins scolaires intègrent également les évaluations réalisées en cours de séquence.

Grâce au décloisonnement des activités, on passe ainsi d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage qui place l'élève au centre de toutes les démarches.

Voici un exemple du plan du déroulement des apprentissages en langue amazighe :

Plan d'apprentissage pour le développement d'une compétence

Domaine de l'écrit 4ème AM :

Compétence terminale :

L'apprenant lit des textes littéraires appropriés à son niveau, ainsi que des textes courants de formes discursives diversifiées en vue de répondre à ses besoins

Situation problème :

Dans un livre de lecture, Les élèves se trouvent devant un texte narratif dominant, ils sont invités à repérer les passages représentant d'autres formes de discours.

Situations d'apprentissages :

Savoirs/ Savoirs faire : L'enseignant donne la consigne aux apprenants de repérer par écrit les passages représentant des formes de description, de présentation et d'argumentation. En relisant son texte, chaque élève doit identifier les éléments qui expriment la description, l'explication, l'argumentation…

Il apprend ainsi quels mots ou expressions servent à décrire, à expliquer et à argumenter …

Valeurs et acquisition transversales :

- Dans un fait divers, l'élève est capable de citer un élément de description d'un personnage ; le même personnage qui argumente pour défendre son point de vue, enfin, il y a la manière de l'auteur de présenter la scène en rapportant l'évènement d'une manière vivante comme si on y était.
- Convaincre les gens pour ne pas jeter les ordures n'importe où, afin d'éviter des scènes (fait divers) regrettables de se reproduire.

Situation d'intégration :

Durant la situation d'intégration, les élèves préparent en prenant des notes qui leur serviront à produire, en fin de séquence, un récit où seront combinées la description, la présentation et l'argumentation pour répondre à une consigne du maître. Pour cela, ils réaliseront des exercices intermédiaires de langue pour les aider à une présentation correcte de leur travail.

Proposition de résolution de la situation problème :

A partir de sa consigne, l'enseignant demande au groupe d'élèves d'élaborer un plan de production de leur travail.

Domaine de l'oral :

Compétence terminale :

Acquérir la capacité de s'exprimer et de communiquer oralement dans une variété d'échanges et dans des situations de la vie courante, avec clarté et rigueur et dans une langue correcte.

Situation problème d'orientation et de régulation des apprentissages :

Dans une classe de 4ème AM, les élèves commencent leur devoir, un élève arrive en retard avec un mot d'excuse et le professeur l'invite à faire le devoir. Le devoir terminé, l'enseignant organise un débat d'échange autour de cet évènement. Chacun donne son avis et le défend.

Situations d'apprentissages :

Savoirs : L'enseignant met ses élèves en situation de débat autour de l'évènement.

Chacun donne son avis et le défend, soit en excusant leur camarade, soit en lui reprochant son retard.

Savoirs faire : les élèves écoutent et respectent les différents avis, le temps et le tour de parole. Le professeur donne son avis et le justifie.

Valeurs et acquisition transversales :

- Le professeur saisit l'occasion du retard et fait un cours de bonne conduite et la ponctualité ;
- Ils attendent leur tour de parole ;
- Ils demandent la parole.

Situation d'intégration :

Suite au cours de morale du professeur, Les élèves débattent en groupe sur la nécessité de mettre en pratique les consignes du professeur sur les valeurs d'assiduité et du respect en promettant à leur professeur de toujours donner satisfaction et plaisir.

Proposition de résolution de la situation problème :

En réinvestissant leurs acquis, les élèves invitent leur camarade retardataire à promettre devant l'assistance de ne plus arriver au cours en retard.

6. Planification des apprentissages : le projet annuel de l'enseignant

6.1. Evaluation diagnostique des acquis antérieurs :

La progression des apprentissages ou la planification des apprentissages à l'intérieur de la 3ème AM et de la 4ème AM est du ressort de l'enseignant. Le programme officiel ne prend son sens que dans une mise en œuvre qui relève de la liberté et de la responsabilité des enseignants. On ne peut pas se substituer au professeur qui, en début d'année doit prendre la mesure de la situation pédagogique de sa classe en vue de prendre en compte les acquis des élèves lors de la préparation de son projet pédagogique annuel. C'est lui qui prend la décision du choix et des priorités de son projet d'enseignement et c'est lui qui identifie les points sur lesquels une vérification des acquis antérieurs, et si besoin, des actions de consolidation dont la nécessité est révélée par l'évaluation diagnostique. Cette évaluation initiale vise un double objectif :

- Faire connaître à chacun ses acquis et ses manques au début de sa 3ème AM ou de la 4ème AM. Permettre à l'enseignant de préparer à partir du diagnostic, un ensemble de séquences qui tiennent compte des compétences effectives des élèves qu'on lui a confiés et qui répondent à leurs besoins.

6.2. Lecture des programmes et adaptation à la situation pédagogique.

Parallèlement à l'organisation du diagnostic durant la 1ère semaine de l'année, l'enseignant « lit » attentivement les programmes en prenant des notes. Il en identifie les 4 domaines de compétences, l'essentiel de leurs composantes ainsi que les contenus notionnels.

Il fait le parallèle entre l'essentiel de ses lectures et celui des conclusions diagnostiques. A partir de ces 2 opérations, il rédige un plan d'étude annuel structuré par séquences et par trimestre et répartit les apprentissages à effectuer dans l'année en tenant compte des programmes officiels et des résultats des diagnostics.

Ce faisant, il prend la précaution de ne pas alourdir les programmes. Ce contrat annuel devient le « projet pédagogique du professeur » il est adapté à la diversité des niveaux, des classes et des établissements. Le MEN ne peut pas faire un programme pour chacune de ces diversités. Ce projet est une forme de pédagogie différenciée qui doit tenir compte des rythmes d'apprentissages et des acquis des élèves. Il doit prévoir des actions de consolidation en lecture, en écriture et à l'oral, qui font partie intégrante du projet annuel.

Si le rôle des programmes consiste à fixer les objectifs à atteindre et les compétences à développer, les situations d'apprentissage adaptées au groupe de classe, dictent la manière de les réaliser.

Prenons l'exemple de l'objectif d'une séquence didactique : celui d'un court texte de fait divers. Si le programme prescrit que les élèves doivent acquérir la compétence de composer un fait divers, c'est à l'enseignant, après avoir évalué les productions individuelles ou collectives, qu'il revient de décider d' y revenir une autre fois s'il s'avère que le travail ne répond pas clairement et correctement à son objectif. Il ne s'agit pas de chercher, au risque d'alourdir le travail, la perfection des acquis ; mais il convient plutôt de viser l'efficacité : la production des élèves est efficace si elle répond convenablement à son objectif communicatif ; on évitera au niveau d'une 5ème année d'apprentissage l'élégance de l'expression sauf si le contexte pédagogique le permet. Sans cette souplesse dans l'application des programmes, on risque de reproduire dans nos pratiques, un élitisme discriminatoire qui sont à l'encontre de l'esprit démocratique et de rénovation de notre système éducatif.

6.3. Progression et gestion du temps

Pour l'enseignement moyen *: séquence d'apprentissage : 8*

1. Distribution de l'horaire *:*

- *Horaire hebdomadaire : 3 heures*
- *Horaire d'une séquence : de 9 à 12 H*
- *Horaire du 1 er trimestre (4 séquences) : 40 H*
- *Horaire du 2ème trimestre (2 séquences) : 20 H*
- *Horaire du 2ème trimestre (2 séquences) : 20 H*

- *Horaire annuel (8 séquences + compositions et devoirs) : 96H*

2. Répartition de l'horaire des activités d'apprentissage par séquence

Lectures : 3h

Outils de la langue : 4h

Production écrite, compte rendu, remédiation : 3h

Remarques pratiques :

1. La répartition des apprentissages et des horaires est proposée à titre indicatif et non contraignant ;
2. Le professeur s'en servira pour élaborer son projet pédagogique annuel et distribuer le contenu du programme sur les 8 séquences de l'année scolaire.
3. En tenant compte des rythmes et des acquis de ses élèves, il prévoit : soit de passer rapidement sur des acquis sur lesquels il n'y a aucune raison de revenir, soit de prévoir dans son projet annuel des séances de consolidation nécessaire.
4. L'enseignant, dans le cadre d'une séquence ne doit pas se borner à une évaluation unique avec un exercice de contrôle en fin de parcours. Au contraire, il doit effectuer des exercices de contrôle intermédiaires dans les domaines essentiels de la lecture, de l'écriture ou de la production écrite et de l'oral, car, au vue des résultats de ces exercices, il procède à la régulation des fréquences et du rythme des activités afin d'assurer au mieux les acquisitions des élèves.

   Chaque séquence se termine par une évaluation qui porte sur l'ensemble des apprentissages de cette séquence pour mesurer à quel degré, les élèves ont acquis les compétences visées.
5. On peut envisager la reprise dans une séquence ultérieure de certains objectifs dont l'évaluation a montré qu'ils n'étaient pas atteints.

6. En cours d'année, de séquence en séquence, les élèves sont informés de leurs progrès collectifs et individuels, notamment en fin de chaque trimestre.
7. L'échec dans une activité ou l'erreur dans un exercice sont à analyser comme des signaux indiquant une difficulté et non comme des fautes.

7. Situation d'apprentissage et d'intégration

L'apprentissage de la langue amazighe doit être fondé sur l'acquisition des compétences.

Ces compétences seront développées en mettant les apprenants dans des situations qui donnent du sens à de nouveaux apprentissages et qui les rendent en mesure de mobiliser les connaissances acquises grâce à un modèle intégratif d'exercices pratiques de contrôle et de situations problème d'évaluation.

Dans toutes les activités de la classe, l'apprentissage doit constamment être orienté vers la vie par la prise en compte du sens ; l'élève doit être conscient que ce qu'il apprend doit servir à quelque chose dans la vie scolaire ou la vie sociale.

7.1. De la situation d'apprentissage à la situation d'intégration

a- Les principes de la situation d'apprentissage.

En situation d'apprentissage, on peut, en observant les élèves, dégager deux principes :

- Apprendre à apprendre : apprendre ça s'apprend ; en situation d'apprentissage, les élèves apprennent à apprendre ;
- Dans ces conditions, tous les enfants peuvent réussir ; pour cela, il convient de suivre un cheminement d'apprentissage précis :

·une phase d'observation et de découverte : c'est le point de départ des phases suivantes, une mise en contact par un texte oral ou écrit ou une illustration en aidant les élèves par une consigne et en leur donnant le temps nécessaire. On peut y déceler les premiers indices de l'accession au sens.

·une phase d'analyse, partant du fait que, comprendre c'est prendre conscience, donner du sens, se représenter. C'est le moment de confrontation entre les conceptions des élèves et de nouvelles informations. Ces informations ne doivent pas rester « un stock » passif de connaissances, mais un « lot » actif à réactiver par des situations de communication variées.

Situation d'auto-évaluation où l'élève se pose des questions en vue de réguler son apprentissage. Ces questionnements font partie intégrante de l'enseignement/apprentissage et de l'évaluation formative *(ai-je bien lu ? bien compris ? bien prononcé mon énoncé ?)*

b- Monter une situation d'apprentissage :

En 4ème AM : montage de situations en lecture

- **Phase 1** : point de départ, c'est le moment de la découverte. Les élèves sont mis en contact avec un texte.

La 1ère lecture à voix haute est faite par le professeur : la voix du maître est un véritable outil de transmission (notamment pour les non amazighophones). Il doit donc soigner l'articulation et le débit. L'intonation doit également être expressive et significative.

Elle sera suivie de questions pour amener les élèves à chercher des mots, des phrases, des expressions dans un paragraphe.

Les élèves réagissent pour construire les premiers indices de la compréhension du texte. Les élèves, en réaction aux pistes ouvertes par les questions du professeur, sont amenés vers des hypothèses de sens ; ils iront progressivement vers le sens global du texte.

Phase 2 : reformulations personnelles

·**l'étape de l'oral :** elle procède par mémorisation, répétition, substitution, systématisation, reformulation.

L'étape de l'écrit : il procède à la réaction des élèves à des questions claires et précises en réinvestissant les acquis : relater un évènement vécu ou dont on a entendu.

Phase 3 : lecture à haute voix par une partie des élèves.

Phase 4 : évaluation

Elle procède d'une manière formative durant le déroulement de la séquence.

Dans les deux cas : écrit et oral, elle portera sur les situations d'apprentissage proposées à la réception et en production.

Une autre situation de communication à évaluer : la conversation téléphonique qui donne des occasions d'écoute (réception) et de (production).

7.2. Situation d'évaluation et d'intégration :

a- Les principes de la situation d'intégration :

La situation d'apprentissage ne peut être réduite à la seule situation didactique. L'approche par compétence exige un autre type de situation : la situation d'intégration.

Cette dernière permet à l'apprenant d'exercer la compétence visée au terme d'une séquence, en réinvestissant ses acquis. C'est là où l'élève doit être placé face à une situation problème.

« Évaluer les compétences, c'est évaluer des connaissances contextualisées » comme dit Perrenaud.

b- Montage de situations d'évaluation et d'intégration.

Voici quelques situations à mettre en œuvre :

- *Un élève t'invite à assister aux fiançailles de sa grande sœur : tu prends ton portable et tu rédiges un message pour t'excuser par une raison valable ;*
- *Tu rédiges une petite lettre pour répondre à une annonce de journal concernant la vente d'un jeune chiot avec la condition d'en bien prendre soin ;*
- *Tu reçois une communication téléphonique de ton grand frère à l'étranger au sujet de tes résultats scolaires ; rédige la conversation.*
- *A la fin des vacances d'hiver que tu as passées chez ton grand père, à la cueillette des olives, tu rédiges un court texte pour raconter l'évènement ;*
- *Un camarade de classe arrive ce matin en retard. Il s'excuse avec un billet d'autorisation par le manque de transport. Tu prends la parole, soit pour lui donner raison soit pour ne pas être d'accord en invoquant le motif…*

8. Nomenclature pour une organisation de l'espace classe :

La classe est le lieu privilégié d'apprentissage de la langue amazighe. Le professeur prend soin de réunir les conditions minimum de travail avant d'entamer les activités d'apprentissage.

- Il veille, avant le cours, à bien préparer le tableau : il doit être propre prêt à l'utilisation comme le serait « le banquet auquel nous convions » comme le dit si bien l'inspecteur général Guy Lazerge dans ses « techniques de la classe ». le professeur doit également y préparer ses textes comme il doit y écrire et y faire écrire aussi soigneusement que possible. L'enseignant ne doit ni oublier ni négliger l'impact que peut avoir sur l'élève sa manière d'écrire au tableau ;
- Concernant le matériel d'enseignement, croire, comme dit Robert Dottrence dans « Eduquer et instruire » que la bonne pédagogie exige un équipement plus ou moins luxueux, est une erreur qu'il convient de dénoncer… « se retrancher derrière l'absence de moyens d'enseignement dit-il, n'est pas d'un bon instituteur ». on peut se contenter par exemple d'une documentation imprimée ou imagée.
- En cas de disponibilité des auxiliaires sonores, l'enseignant doit par exemple, pour ses activités orales, préparer son lecteur cassette ou son data show : fonctionne t-il normalement ?

Il doit également vérifier l'alimentation électrique ou de batterie, le bon état de son matériel. Son emplacement doit être loin des sources de bruit, pour éviter les parasites sonores qui entravent une bonne écoute, donc, la compréhension. Le micro-ordinateur apporte une aide positive en lecture qui, une fois achevée, le maître utilise la partie reproductrice de l'appareil, et l'enfant s'écoute lui-même, corrige son élocution. C'est donc un appareil qui incite l'élève à améliorer sa lecture et sa prononciation, à corriger les erreurs qu'il a commises.

D'autres auxiliaires audio-visuels peuvent servir à améliorer l'enseignement/apprentissage tels la radiophonie, la télévision, l'Internet.

9. Orientations relatives au manuel scolaire

Concernant la démarche didactique pour l'élaboration du manuel scolaire, il est utile pour les auteurs de se reporter aux chapitres 3 du présent document.

S'il est juste de dire que le manuel scolaire est un livre, il faut reconnaître par contre que tout livre n'est pas un manuel scolaire dans la mesure où le manuel scolaire se singularise au triple plan de l'objectif, de la structuration et du contenu.

Comme tout manuel, celui de la langue amazighe est le moyen fidèle de concrétisation des contenus des programmes de 3ème et 4ème AM. L'importance du manuel réside dans le fait qu'on ne peut pas bien apprendre, comme il est difficile de bien enseigner sans faire appel au livre scolaire. C'est l'unique document dont peuvent disposer actuellement les élèves de langue amazighe et leur professeur.

Le guide d'enseignement et d'apprentissage structure le travail de l'enseignant en précisant les contenus, la progression et la méthode à appliquer pour réussir.

Le manuel scolaire doit solliciter l'activité de la pensée dans la mesure où il assure la formation intellectuelle, culturelle, affective et idéologique des apprenants. Il doit être conçu de manière à conditionner la relation maître/élève de sorte que la préparation pédagogique de l'enseignant en tient compte.

Par rapport à l'institution éducative, son importance tient notamment au fait qu'il doit traduire les principes fondateurs des nouveaux programmes :

- **Au plan axiologique**, dans la mesure où le manuel scolaire est hautement concerné par la mission de l'école qui consiste à transmettre aux utilisateurs les valeurs que la société s'est choisies ;
- **Au plan épistémologique** pour prendre en charge les matrices notionnelles « structurantes » sous forme de séquences d'apprentissage qui mettent en relation des objectifs, des tâches, des séances et des compétences à atteindre, soit parallèlement en cours de séquences sous forme d'exercices de contrôle, soit en fin de séquence en proposant des situations d'intégration, soit en fin de chapitre pour une évaluation sommative des apprenants ;
- **Au plan méthodologique** par le choix de l'entrée dans les apprentissages par les compétences ;
- **Au plan pédagogique,** en invitant l'utilisateur du manuel à participer à la construction de ses savoirs. En effet, le manuel ne doit plus traiter directement des savoirs, mais il doit les suggérer sous forme de situations en invitant les élèves à réfléchir, à découvrir de manière individuelle ou collective.

A la fin de chaque séquence des situations complexes doivent être proposées pour permettre aux élèves de se révéler dans le cadre de l'évaluation sommative partielle ou terminale.

Le manuel scolaire ne doit plus revenir à l'évaluation isolée des savoirs. Ces derniers doivent dorénavant être considérés comme des ressources à réinvestir, à mobiliser dans des situations complexes qui les intègrent et leur donnent du sens. C'est la situation complexe qui fonde la compétence.

Ainsi, le rôle du manuel scolaire, par rapport aux programmes de 3ème et 4ème AM de langue amazighe, consiste à ne plus se contenter de proposer des contenus et des processus à apprendre, mais aussi des situations problèmes comme support d'apprentissage et d'évaluation formative permanente et sommative en fin de parcours.

وزارة التربية الوطنية

10. Plan d'apprentissage:

Compétence terminale (production de l'écrit):

Produire des textes cohérents et correctement structurés, plus au moins longs, de genres, de formes et de dimensions variées.

Aswir : aseggas amezwaru n uselmed alemmas (**1ère AM**)

Tagzemt : afares n uḍris n tsiwelt.

Tazmert n tegzemt : ad yizmir unelmad ad d-iɣer, ad yegzu, ad ifares s tmenna akked tira tamacahut, s uqader n tulmisin-is.

Azalen : tuwi-d ɣef uselmad ad yerr tidmi-s ɣer wazalen zuɣurent tmucuha : asedwel ; timsirin ɣef tudert n yal ass.

Composantes de la C.T Ecrit / production	SP de départ (Tagnit n twada) basée sur la C.T. et les composantes	Acquisition de ressources (comp. transv., valeurs et savoirs).	Situation d'apprentissage à l'intégration		S.P d'évaluation de la même famille que la SP de départ	Evaluation bilan Remédiation
			Situations d'apprentissage élémentaires	Solution de la S.P de départ		
- Ecrire en tenant compte de l'intention poursuivie et du destinataire ; - Rédiger une introduction, un développement et une conclusion ; - Donner son	Aɣerbaz-nwen yessuter-d deg-wen ad d-tgemrem timucuha yellan deg tgemmi. Tid yuran akken iwata, ad d-ffɣent d	Ad d-yefk uselmad i yinelmaden-is ullis, ad ten-iwelleh ɣer tɣuri-s akken : - ad d-afen tignatin-is ; - Azenziɣ ; - Isuraz ; - Allalen n tutlayt yettwasmersen. Deg **Tegnit tamezwarut** n wullis, ad d-inin timitar-is : inamalen n wakud, n wadeg d	Aselmad ad d-yefk snat n tmucuha anda : - tamenzut ad as-yekkes tagnit n tazwara ad yessuter i yinelmaden ad tt-id-arun	Ad yessuter uselmad i yinelmaden ad alsen tira i tmucuha i d-gemren s usemres n wayen i d-lemden deg uzrar n	- Ad d-yessumer uselmad tamacahut anda ara yerwi tifyar d tegnatin. Ad yessuter i yinelmaden ad as-d-alsen tira anda ara tt-id-seggmen, ad rren yal tagnit	Mi yesseɣta uselmad ifarisen n yinelmaden, ad ten-yebḍu d igrawen ilmend n tewsatin n yigulen i xedmen. Syin, ad asen-d-yessumer iluɣma iwatan i yal

avis et le défendre par écrit sur un produit, un évènement, un film documentaire … ; - Rédiger une lettre pour communiquer une information, faire un compte rendu sur un évènement.	ammud deg tesɣunt.	yiwudam. **-<u>Tagnit tis 2 :</u>** **Ad d-afen** : - Aferdis amerway ; - Tigawin (amyag yeftin ɣer yizri d wurmir ussid) ; - Iwudam d temlilt n yal yiwen deg-sen. - Asuter i yinelmaden ad smersen isegren-a i d-ufan, yal yiwen deg tegnit i t-ilaqen. **<u>Tagnit tis 3 :</u>** **Ad d-afen :** -Tanfalit tamenzut s wayes tebda tettban-d tifrat ; -Tifrat ; -Tamsirt ara d-yessukkes seg wullis d wazal-is deg tmetti ; - -Ad d-yessugen taggara nniḍen i tmacahut.	- Tamacahut nniḍen, ad as-yekkes tagnit tis snat ad yessuter i yinelmaden ad tt-id-arun.	tegnatin yezrin.	ɣer umkan-is. -S uskan n yisulal (tugniwin, tiwlafin, unuɣen, asaru…) ad asen-yessuter ad d-arun tamacahut yeddan d usalel. Tid i d-yufraren, ad rnunt ɣer wammud-nni n tesɣunt n uɣerbaz.	agraw. -Asmekti n yilugan.

11. Tafelwit n uktazal (Grille d'évaluation)

Uṭṭun	Isefranen	Inamalen
01	Tawatit n ufaris (Aqader n tɣessa n tmacahut).	- Aqader n tanadṭ - Azal i tezmert ad ternu i tmetti. - Tignatin n tmacahut - Akud d wadeg - Aferdis n werway - Iwudam
02	Asemres iwatan i yiferdisen n tutlayt	- Asemres iwatan n yisuraz - Aqader n yilugan n tira - Asefti n yimyagen ɣer tmeẓra iwatan - Asigez akken iwata - Asebded n tefyar d uzeṭṭa gar-asent - Amawal yeddan d usentel
03	Tazḍawt n uḍris	- Asemres iwatan n yisuraz ; - Asebded n tefyar d uzeṭṭa gar-asent.
04	Tanekda n ufaris	- Azwel - Tiseddarin - Talunin - Tira