



**De l'oral vers l'écrit : pour un décloisonnement des activités
par l'approche curriculaire dans le manuel scolaire
de la 1^{re} Année Moyenne**

**From oral to written: for a decompartmentalization of the activities
by the curricular approach in the textbook
of the 1st Middle Year**

Ahmed DAHO¹

Université Djilali LIABES - Sidi-Bel-Abbès | Algérie
dahoahmed@gmail.com

Résumé : La présente étude est tant théorique que pratique, au sens où elle s'appuie sur l'analyse d'une partie du manuel scolaire de français et les activités qui y sont proposées. Ce manuel de 1^{re} Année du collège, a pour vocation de transmettre les valeurs sociales et culturelles qu'une société s'est choisies, d'installer les connaissances disciplinaires afin de développer les compétences de communication tant à l'oral qu'à l'écrit. Cette analyse, je l'ai concrétisée en tant qu'enseignant-chercheur à l'université, mais aussi à partir des diverses observations que j'ai pu effectuer en tant qu'enseignant de français au collège. Cette étude est donc une analyse de l'articulation entre les activités d'apprentissage qui vont de l'oral vers l'écrit par le biais d'une hypothétique approche dite « curriculaire » préconisée dans ce programme. Cette Pratique nouvelle sous-entend le développement des compétences langagières chez les élèves. Ainsi, ces observations portent principalement sur les activités proposées dans le manuel à chaque étape-activité du processus d'apprentissage pour la réalisation du projet pédagogique proposé.

Mots-clés : étape-activité, compétence, approche curriculaire, écrit, oral.

Abstract: This study is both theoretical as well as practical, in the sense that it is based on the analysis of a part of the French school textbook and the activities proposed in that. This 1st year college textbook, aims to transmit the social and cultural values that a society has chosen, to install disciplinary knowledge in order to develop communication skills both orally and in writing. This analysis, I concretized it as a teacher-researcher at the university, but also from the various observations that I was able to make as a French teacher at the college. This study is therefore an analysis of the articulation between learning activities that go from oral to written through a hypothetical so-called "curricular" approach recommended in this program. This new Practice implies the development of students' language skills. Thus, these observations relate mainly to the activities proposed in the manual at each stage of the learning process for the realization of a project.

Keywords: step-activity, competence, curricular approach, written, oral.



¹ Auteur correspondant : AHMED DAHO | dahoahmed@gmail.com

Six ans après le début de la rénovation des programmes du collège et l'organisation de l'enseignement en séquences décloisonnées, il nous paraît utile, à la lumière de l'expérience des années antérieures, de réfléchir à la spécificité de la 1^{re} Année Moyenne, qui selon la C.N.P². (2015 :15), est un cycle « *année de consolidation et d'adaptation* ».

À partir d'une relecture synthétique du manuel scolaire confectionné en faisant référence à la notion de l' « approche curriculaire » qui est centrée essentiellement sur l'élément principal du triangle pédagogique à savoir l'apprenant. Comme le souligne le *Guide méthodologique* :

L'approche curriculaire a pour but de faire converger les programmes d'études vers le destinataire unique, c'est-à-dire l'élève. Cette convergence s'appuie sur les compétences transversales, mais aussi sur des thèmes transversaux pouvant être traités par plusieurs disciplines à la fois, de manière séparée ou au moyen de projets transdisciplinaires. [...]. Elle est destinée à décloisonner les programmes disciplinaires et à les mettre au service d'un projet d'éducation, invitant ainsi à trouver des « transversalités » entre programmes de différentes disciplines, pour le moins au niveau de champs disciplinaires à constituer. (2016 : 12)

Cette approche assure le lien entre les programmes en rétablissant l'unité de la connaissance. Elle se réalise d'abord dans des disciplines proches constituées en champs transdisciplinaires. Elle est destinée à décloisonner les programmes disciplinaires et à les mettre au service d'un projet d'éducation, invitant ainsi à trouver des « transversalités » entre programmes de différentes disciplines, au moins au niveau des champs disciplinaires à constituer.

L'enseignement/apprentissage du FLE a connu à partir de 2015 une réforme touchant les différents programmes et manuels scolaires. Cette réforme avait pour objectif d'installer une nouvelle méthodologie adaptée aux nouvelles données et contraintes du terrain pédagogique. Cette vision nouvelle s'applique aux différentes activités d'une séquence pédagogique : l'oral, le texte, la langue, l'écrit. En outre, cette approche tend à développer la compétence méthodologique qui commence à l'oral pour aboutir à l'écrit. Du point de vue procédural, le manuel propose une démarche raisonnée et progressive pour aller de l'oral vers l'écrit (*Réf.* « Avant-propos » p.3 du manuel de 1^{re} Année Moyenne).

Notons que si l'oral est placé au début de la séquence, cela ne veut pas dire qu'il est privilégié mais parce qu'il suit un ordre naturel dans l'acquisition du langage. Or c'est l'écrit qui revêt toute l'importance parce qu'il est l'objet de toute évaluation.

Afin d'étayer notre réflexion, nous rappelons l'objectif terminal d'intégration du projet établi par la Commission Nationale des Programmes (Mars 2015 : 13) : « Au terme de la 1^{re} Année Moyenne., dans une démarche de résolution de situations-problèmes, à partir de supports sonores et visuels, dans le respect des valeurs et en s'appuyant sur les compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, et ce en adéquation avec la situation de communication, des textes explicatifs. »

Si l'écrit est primordial dans le programme, est-il pris en charge à la fin de chaque étape-activité dans le manuel ?

² Commission nationale des programmes.

L'écrit comme production personnelle est insuffisamment présent dans les différentes activités. Dans ce cas, la progressivité sera plus ou moins compromise dans le processus de la séquence didactique laquelle est l'unité dans le processus de la démarche curriculaire dans le programme. C'est l'hypothèse que nous essayons de vérifier à partir de ce manuel.

Analyse d'une séquence pédagogique intitulée : « J'explique l'importance de se laver correctement ».

Partie d'un projet intitulé : « Expliquer comment vivre sainement »



Notre but n'est pas de faire la critique d'un manuel, que nous avons au contraire choisi, d'une part par sa nouveauté et sa mise en œuvre à partir de 2016, d'autre part, parce qu'il manifeste le souci de construire des situations diversifiées d'apprentissage et d'intégrer les dimensions axiologiques (valeurs et citoyenneté), les compétences transversales et méthodologiques (socioconstructivisme, A.P.C³, transversalité et approche curriculaire). D'emblée, la démarche générale du manuel, et donc de la séquence, se présente comme une démarche logique et inductive qui commence par une « situation-problème » appelée « de départ ». Ph. Meirieu définit ainsi cette situation-problème :

Une situation-problème est une situation didactique dans laquelle il est proposé au sujet une tâche qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis. Cet apprentissage qui constitue le véritable objectif de la situation-problème, s'effectue en levant l'obstacle à la réalisation de la tâche. Ainsi la production impose l'acquisition, l'une et l'autre devant faire l'objet d'évaluations distinctes. Comme toute situation didactique, la situation-problème doit être construite en s'appuyant sur une triple évaluation diagnostique (des motivations, des compétences et des capacités. (Meirieu, 2012 :191)

Cette situation-problème est appelée « de départ » parce qu'elle est utilisée comme éveil de l'intérêt pour introduire le thème, la problématique à traiter et susciter un débat afin de connaître les réponses et les représentations que les élèves ont vis-à-vis du sujet. (Réf. Page. 8 « Ma santé et moi »). Cette situation met l'apprenant devant une tâche dont il comprend qu'il ne pourra pas la réaliser entièrement avec les ressources et le savoir-faire appris jusque-là. Il déduira donc que s'il veut la résoudre il lui faut acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire. Ce qui lui fera comprendre le sens de l'apprentissage.

Cette entrée par l'oral a pour but de développer la compétence dans le domaine de l'oral. C'est-à-dire comprendre et produire des discours explicatifs oraux en tenant compte de la situation de communication.

Ce début de l'apprentissage par l'oral, dans une approche curriculaire, ne peut que déboucher sur une situation-problème d'intégration à l'écrit.

Le programme donne aux domaines de l'oral et l'écrit la même importance. Cependant, lors des apprentissages, le volume en temps favorise plus l'oral que l'écrit parce que presque dans toutes les étapes-activités, on ne fait qu'échanger des propos

³ Approche par les compétences.

(questions/réponses). Nous rappelons ce cheminement logique et cette cohérence dans ce schéma :

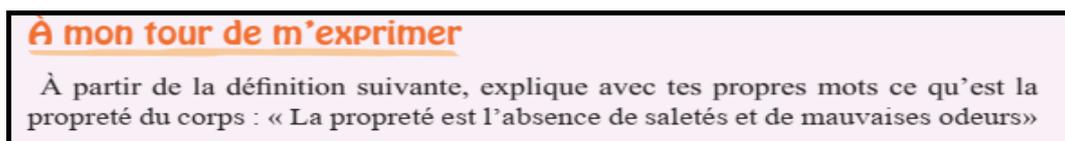
Schéma 1 : La progression des compétences terminales

C.T ⁴ .4 : Produire à l'écrit	↑	//	//	//	//	//	//
C.T. 3 : Comprendre à l'écrit		//	//	//	//	//	//
C.T. 2 : Produire à l'oral		//	//	//	//	//	//
C.T. 1 : Comprendre à l'oral		composantes + compét. Transversales + valeurs + savoir ressources					

1. La partie orale

Cette partie qui amorce l'apprentissage se constitue de deux volets consacrés à l'hygiène du corps. Le premier se consacre à l'observation et à l'analyse des images proposées dans les pages 10 et 11 du manuel. Il s'intitule : « *J'observe et j'analyse les images* ». Le deuxième volet c'est l'expression orale. Il invite les apprenants à la production orale. Il s'intitule : « *À mon tour de m'exprimer* » dans la page 11. Ce dernier invite les élèves à expliquer oralement et avec leurs propres mots ce qu'est la propreté du corps à partir d'une définition de la propreté déjà donnée comme le montre la figure N° 1.

Figure 1 : L'activité de l'oral



Remarquons que cette tâche n'est pas clôturée par de l'écrit pour intégrer et fixer les connaissances apprises dans cette activité. Ceci va à l'encontre du propos de G. Vignier (2015 :3) qui rappelle que, « [...] L'écrit intervient de la sorte comme code second par rapport à ce code premier qu'est la langue dans ses formes orales [...] ».

2. La partie Textes

Cette partie est constituée de 2 volets : un premier constitué lui-même de deux phases. La première intitulée « *J'identifie différents types de textes* ». Elle est consacrée seulement à la lecture attentive des textes proposés dans la page 12. La deuxième intitulée « *Je vérifie ma compréhension* » qui a pour but l'identification des sujets, des thèmes et du rôle de chaque texte à lire.

La lecture doit être en étroite relation avec la production de l'écrit afin de garantir ce continuum logique d'apprentissage comme le souligne A. Ghellal (2009 :17) : « Les activités de production de l'écrit doivent être la résultante de l'observation de textes et documentaires et le lieu des activités réflexives [...] contenues dans les manuels scolaires ou dans les textes étudiés en classe ».

Nous remarquons qu'au terme de cette activité, le manuel propose de retenir une règle et non de produire par écrit un paragraphe personnel de l'élève. Comme le montre la figure N° 2.

⁴ Compétence terminale.

Figure 2 : Les types de textes

Je retiens 

Pour raconter une histoire, un souvenir, un événement on utilise un texte de type **narratif**.

Le texte **informatif** sert à informer.

Le texte **explicatif** ressemble au texte informatif à la différence qu'il fournit des explications.

Le but du texte explicatif est de traiter le sujet plus en profondeur en répondant aux questions **pourquoi** et **comment**.

Le deuxième volet de cette partie textes est une phase de compréhension et d'entraînement à la lecture qui a pour but, premièrement d'amener l'élève à construire du sens à partir d'un texte *explicatif*, deuxièmement à le lire oralement et correctement c'est-à-dire il s'agit dans ce volet d'amener l'élève à savoir articuler, respecter la prosodie et le rythme du texte proposé. Ce dernier a pour sujet l'hygiène du corps. (p. 14).

Nous remarquons que cette activité ne débouche pas sur de l'écrit. Mais sur de l'oral car le manuel propose une activité qui amène les élèves à s'exprimer verbalement sur l'importance de se laver les mains et de se brosser les dents comme le montre la figure N° 3.

Figure 3 : La lecture entraînement

J'en parle avec mes camarades

Dans le texte de lecture, l'auteur explique l'importance de se laver les mains et de se brosser les dents. Ce sont des gestes que tu effectues quotidiennement.

A quel moment précis le fais-tu et pourquoi ?

3. La partie points de langue

Cette partie du manuel consiste en l'étude des activités suivantes : vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe. Ces notions qui traitent d'activités de points de langue en lien avec le type de texte à rédiger par l'apprenant, aideront ce dernier à construire sa production écrite pendant le cheminement de l'apprentissage. Tel que le rappelle G. Vigner (2004 : 12) : « Une grammaire ne se limite pas à la description, la plus rigoureusement, la plus scientifiquement conduite d'une langue, c'est-à-dire les principes et règles qui en expliquent l'usage. Une grammaire a aussi pour objectif de préciser les conditions d'un emploi correct d'une langue, qu'elle soit parlée ou écrite. »

D'emblée, l'activité de vocabulaire traite de la notion de « nominalisation ». Ses étapes sont : a) La compréhension du texte, b) l'identification des noms formés à partir de verbes.

Les tâches proposées dans ces activités sont exprimées par les verbes d'actions : retrouve, relève, etc. Cette activité débouche sur une règle donnée dans le manuel formulée comme suit :

Nom = radical + suffixe

Nous remarquons que dans la partie exercice, il n'est question là-aussi que d'identification et de transformation. Il n'ya alors aucune activité de production écrite. Comme l'atteste les consignes de l'exercice proposé dans la page 17.

- Ex.1 relie ; ex.2 repère ; ex.3 transforme ; ex.4 transforme.

Par conséquent, il n'est proposé aucune situation-problème d'intégration de la connaissance étudiée.

Après une première activité qui traite de la notion de nominalisation, le manuel propose une articulation avec une deuxième notion dans laquelle on étudie « La phrase déclarative ». Dans cette activité, on souligne qu'il n'est question ici que d'identification de la phrase déclarative exprimé dans par consigne suivante :

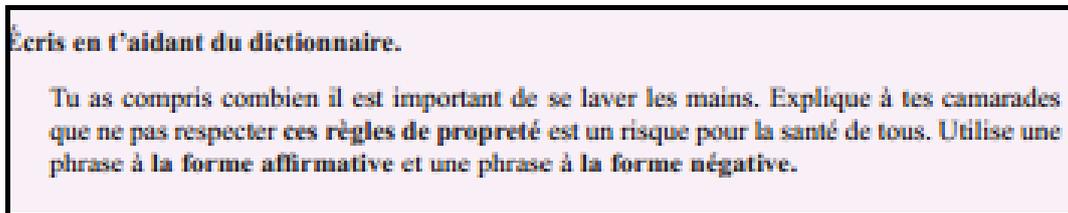
- Lis la phrase soulignée, de quel type s'agit-il ?

Cette activité débouche sur une règle à retenir. On pourrait attester qu'il s'agit ici de la méthode « **transmissive traditionnelle** » qui se réfère à la théorie mécaniste du béhaviourisme où l'élève doit réciter la règle et reproduire que les notions apprises telles quelles. Dans sa partie exercice p. 19, là aussi, il n'est question que d'identification et de transformation.

- Ex.1 recopie les phrases déclaratives ; ex.2 répons à la forme négative en utilisant « ne ... pas », « ne ... jamais », « ne ... plus ».

Nonobstant la dernière consigne qui fait exception puisqu'elle débouche sur une véritable situation-problème de production de l'écrit incarnée par la consigne suivante figure N° 4 :

Figure 4 : La consigne d'écriture



La deuxième activité, celle de grammaire p. 20, traite de la notion de « **substituts grammaticaux** ». Elle se subdivise en quatre étapes. 1) « **Observation du texte** », 2) « **Analyse** », 3) « **Retiens** », 4) « **Je m'entraîne** ». Nous remarquons que dans la 2^e étape, il n'est question là-aussi que d'opérations d'identification des substituts grammaticaux exprimée par les consignes : « Observe les mots soulignés » ; « Quels mots remplacent-ils ? » et « Par quoi a-t-on remplacé ces mots ? ». Puis, dans la 3^e étape intitulée « Retiens », on débouche sur une règle à apprendre. Nous retenons que dans la 4^e partie « Entraînement » constituée d'une batterie d'exercices, Il ne s'agit encore une fois que d'activités d'identification, de complétion et de transformation.

- Ex.1 dans le paragraphe suivant trouve le mot ; Ex. 2 complète ; Ex. 3 remplace les mots.

Nous remarquons que cette activité débouche certes sur de l'écrit sous forme de situation-problème, cependant, la tâche demandée n'a aucun lien avec le sujet abordé en amont « **propreté du corps** » puisqu'on demande à l'élève de produire un texte explicatif qui a pour sujet l'importance du sommeil chez l'adolescent. Comme le montre la figure N° 5 ci-dessous :

Figure 5 : L'écriture



Écris en t'aidant du dictionnaire.

A ton tour d'expliquer en une ou deux phrases l'importance du sommeil chez l'adolescent.
Utilise des pronoms qui évitent la répétition.

Par voie de conséquence, cela ne contribue pas à la construction de la compétence visée car l'une des capacités fondamentales au développement de cette compétence ce sont les connaissances déclaratives acquises durant l'apprentissage c'est-à-dire (le savoir).

Puis arrive la partie conjugaison p.22. Nous remarquons que cette activité est scindée en deux parties. La 1^{re} s'intitule « **Les verbes du 1^{er} groupe au présent de l'indicatif** », la 2^e a pour titre « **Le présent de vérité générale** ». En effet, dans la 1^{re} activité qui concerne les verbes du 1^{er} groupe au présent de l'indicatif, l'apprentissage passe par les étapes suivantes :

1) « **Observation du texte (compréhension globale)** », 2) « **Identification des verbes et les groupes** », 3) « **Analyse** » et 4) « **Synthèse (retiens la règle)** ».

Ces activités débouchent par la partie « **Je m'entraîne** » qui est la partie exercice de l'activité. Nous remarquons dans cette partie qu'il n'est question encore une fois que d'opérations de transformation incarnées par les consignes suivantes :

- Ex. 1 recopie en introduisant Ex. 2 mets le verbe entre parenthèses

Par conséquent, nous remarquons qu'il n'existe pas une continuité logique vers une activité d'écriture ni personnelle ni collective donc pas de situation problème pour assurer de la maîtrise de la notion. Cela est dû sans doute à la conception précipitée de ce programme comme le souligne O. Bassis :

[...]. Cela ne signifie pas qu'il faut engager des réformes curriculaires sans un minimum de bases conceptuelles solides. Les réformes en cours auraient sans doute gagné en cohérence si elles avaient attendu quelques années de plus avant de mettre en circulation de nouveaux programmes, pris le temps, non pas de résoudre tous les problèmes, mais de prendre des options plus explicites et négociées sur des dilemmes repérés. (Bassis, 1998 : 85)

Quant à la 2^e partie de conjugaison qui s'intitule : « **Le présent de vérité générale** », nous y avons relevé qu'elle avait comme support un texte sans titre. Nous remarquons en outre, que cette dernière passe directement du texte vers la formulation de la règle en faisant abstraction de la phase d'observation et de l'analyse. Comme l'indique la figure N°6 (Le texte et la règle)

Le présent de vérité générale.

En effet, les infections associées aux soins (IAS) **constituent** un problème majeur pour la sécurité des patients. Elles **favorisent** la résistance aux antibiotiques et elles **causent** des décès. Enfin, elles **engendrent** des dépenses supplémentaires.

Ministère de la Santé 10.04.2016

Je retiens
Le présent de vérité générale exprime **un fait vrai de tout temps.**
Exemple : « Le tabac **tue**. »
Il exprime aussi **une vérité scientifique.**
Exemple : « La terre **est** ronde. »
On le retrouve également dans **les proverbes.**
Exemple : « Le travail **paie** toujours. »

Pour qu'enfin, on passe aussitôt à l'activité d'entraînement p. 23. Cette dernière contient 2 tâches. Une première dans laquelle il est question d'**identification** tandis que la deuxième traite de **production**. Les deux exprimées par les consignes :

- Ex. 1 souligne les phrases... Ex. 2 construis ...

Nous remarquons que le 2^e Exercice, il s'agissait certes d'une opération de production de deux phrases personnelles cependant, cette dernière est considérée hors sujet car la consigne donnée ne leur demande ni de produire le type de texte étudié ni le thème demandé qui est « **l'hygiène du corps** ».

Enfin, la dernière activité qui traite de point de langue est celle d'orthographe p. 24. Elle a pour titre « **L'accord du verbe avec le sujet** ». Elle a comme support un texte intitulé « La carie dentaire ». Ce dernier entre dans le cadre du thème traité c'est-à-dire « la propreté du corps et le vivre sainement ». Le texte s'articule autour des étapes suivantes : 1) « **Observation du texte (compréhension globale)** », 2) « **Analyse : Identification des verbes, du temps utilisé et des désinences** », 4) « **Synthèse : règle à retenir** ».

Cette activité d'orthographe est terminée par une étape d'évaluation « **Je m'entraîne** » contenant 4 tâches, 3 exercices et une dictée négociée. Les exercices choisis demandent des opérations de complétion, d'identification et de transformation :

Ex. 1 trouve les terminaisons... Ex. 2 choisit le sujet...Ex. 3 recopie chaque phrase en mettant le sujet au pluriel...

Quant à la dictée, la consigne demandée est d'écrire un texte lu par le professeur, de le comparer avec celui du camarade, de le corriger ensemble puis de le recopier sans erreurs au propre. Comme l'indique la figure suivante N° 7 :

Figure 7 : La dictée négociée

Dictée négociée

Écris sur ton cahier d'essai le texte dicté par ton professeur. Compare-le avec celui de ton camarade puis ensemble, corrigez vos erreurs de manière à obtenir un texte sans fautes que vous recopierez au propre.

Ce que nous remarquons, c'est que cette dictée n'est nullement une production personnelle dans laquelle l'élève mobilise les ressources et utilise une stratégie de résolution d'une situation-problème. Par conséquent, il n'y a aucune activité de production personnelle qui mobilise les ressources acquises précédemment dans la séquence.

4. La partie : Atelier d'écriture

Cette partie s'intitule « **Je me prépare à l'écrit** ». Comme son nom l'indique, elle prépare l'élève à l'écriture dans laquelle il devra mobiliser toutes les ressources (connaissances acquise pendant la séquence). Nous remarquons que cette partie contient 3 activités :

La première activité est une activité de compréhension et d'explication du texte intitulé « **La carie dentaire** ». La tâche demandée ici est d'abord de retrouver le paragraphe qui se rapporte à l'explication ensuite de le réécrire avec ses propres mots. Cependant, la question posée qui se pose : ont-ils la compétence pour réaliser ce travail ?

La deuxième activité est sous forme de consigne qui demande à l'élève de produire par écrit un paragraphe de 2 à 3 phrases pour expliquer à ses camarades l'importance de se brosser les dents. Dans la 3^e activité, l'élève est sollicité à produire par écrit 2 à 3 phrases pour expliquer les dangers d'une mauvaise hygiène sur la santé.

Nous remarquons que cette dernière activité est une vraie « **situation-problème** » car elle contient tous les critères qui s’y attachent : un texte, une consigne qui requière la mobilisation des ressources acquises (les connaissances), les procédures et les attitudes requises. Nous le montrons dans la figure :

Figure 8 : La Situation-problème

ACTIVITE 3

Après un tournoi sportif organisé par ton établissement scolaire, tu as remarqué que certains de tes camarades n’ont pas jugé utile de prendre leur douche.

Rédige deux à trois phrases à travers lesquelles tu expliqueras les dangers d’une mauvaise hygiène sur la santé.

5. La partie : Production finale

Cette partie contient deux activités. La première s’intitule « **J’écris mon texte** ». Elle est rédigée sous forme de situation d’intégration finale. Il s’agit ici de produire par écrit un court texte pour expliquer l’importance d’avoir les mains propres et les étapes à suivre pour le faire. Ce que nous observons ; c’est qu’il s’agit ici certes d’une situation-problème d’intégration ou objectif terminal d’intégration partielle, par rapport au projet global, proposée à l’élève dans laquelle il mobilisera toutes les ressources acquises pendant la séquence afin de produire un texte explicatif pour montrer l’importance de se laver les mains et les étapes à suivre. Seulement pour qu’elle soit une véritable situation-problème, il faut qu’elle ne contienne pas les critères de réussite. C’est ce que montre la figure précédente :

Figure 9 : La situation d’intégration

J’écris mon texte à partir de la consigne suivante :

«**Tous ensemble pour la propreté** » est le titre de l’article à insérer dans le journal de l’école. Avec l’aide de ton professeur, rédige un court texte à travers lequel tu expliqueras l’importance d’avoir les mains propres et les étapes à suivre pour le faire.

Critères de réussite

Pour réussir ta production :

- utilise le procédé de « définition » ;
- utilise le procédé de « l’énumération » ;
- construis des phrases déclaratives ;
- utilise des substituts grammaticaux ;
- écris ton texte en utilisant la 1^{ère} personne du singulier ;
- mets tes verbes au présent de l’indicatif ;
- donne un titre à ton texte.

La deuxième activité a pour titre « **Je m’évalue** ». Elle est une auto-évaluation de type dichotomique c’est-à-dire l’élève doit cocher dans deux cases oui ou non. Cette grille d’évaluation lui permet de corriger son paragraphe, de l’améliorer et de lui permettre de respecter le contenu du texte à produire.

Figure 10 : La grille d'évaluation

Je m'évalue		
Coche la bonne case	OUI	NON
Ma production explique l'importance d'avoir les mains propres et les étapes à suivre pour le faire.		
J'ai utilisé les procédés de définition et les procédés d'énumération.		
J'ai utilisé des substituts grammaticaux.		
J'ai utilisé le présent de l'indicatif.		
J'ai donné un titre à mon texte.		
J'ai vérifié : - les majuscules, - la ponctuation, - les accords (sujet-verbe, adjectifs qualificatifs).		

Conclusion

Le manuel de la 1^{re} Année Moyenne mis en œuvre à partir de l'année scolaire 2016 /2017 propose donc une approche « innovante » dite curriculaire, qui sur le plan méthodologique est une approche systémique, au niveau de la conception et de la réalisation du projet pédagogique. Cette approche garantit aussi l'unité et la cohérence entre les différentes étapes-activités et les séquences. Elle requière le choix de l'entrée dans les apprentissages par les compétences. Ce choix s'appuie en outre sur les compétences transversales, mais aussi sur des thèmes transversaux pouvant être traités par plusieurs disciplines à la fois. Cependant, ce décroisement entre les différentes étapes-activités dans le projet étudié et les différentes disciplines transversales, qui est censé assurer et faciliter le processus d'acquisition des connaissances et le développement des compétences en allant du domaine de l'oral vers celui de l'écrit et en passant par les textes, manque de continuum logique dû sans doute à la mise en œuvre précipitée de ce programme (conçu en 2015 et appliqué en 2016). En effet, notre étude a montré que peu d'activités en amont sont finalisées par des productions de l'écrit qui attestent de l'acquisition du développement progressif de la compétence visée. Cette analyse a relevé dix (10) étapes-activités dans la séquence étudiée mais seulement quatre (04) d'entre elles qui traitent de situations-problèmes d'écriture réelles. Par conséquent, Ce constat nous amène à expliquer l'insuffisance pédagogique de la procédure prescrite dans ce manuel scolaire. Cela pourrait éventuellement alerter l'instance éducative et susciter des réactions didactiques afin de remédier à ce problème et combler ce manque méthodologique.

Références bibliographiques

- BASSIS, O. (1998). *Se construire dans le savoir, à l'école, en formation d'adultes*, Paris, ESF.
 GHELLAL A. (2009). *Lire Écrire en classe de FLE. Didactique de la littérature et des textes littéraires*.
 Oran : Dar el radouane.
 MEIRIEU Ph. (2014). *Apprendre ... oui, mais comment*. Paris: Sylvie Lejour.
 VIGNER G. (2004). *La grammaire en FLE*, Paris : Hachette
 VIGNER G. (2015). *L'écrit et la langue : Quelles priorités ? Quelles articulations ?*. Éla. Études de linguistique appliquée, 179, 269-280. <https://doi.org/10.3917/ela.179.0269>

Documentation du Ministère de l'éducation nationale

- Commission Nationale des Programmes. (Mars 2015).
 Guide méthodologique d'élaboration des programmes. (Juin 2016).
 Manuel scolaire de la 1^{re} Année Moyenne, 2016. Éd. ENAG. Semestre 1. Alger.