

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



Faculté des Lettres et des Langues
Département de français

Mémoire de Master

Option : Didactique de FLE

*« Mise en œuvre du projet communicatif et son évaluation en 1ere année
secondaire »*

Présenté par :

M^{elle} MAOUCHE Larem

M^{elle} MESSAOUI Imene

Le jury :

M. LALILECHE N : président.

M^{me}. BENAMER B.F : directrice.

M. HEBBACHE : examinateur.

2019/2020-

Remerciements

Tout d'abord, nous remercions le Bon Dieu de nous avoir donné la force, la santé et la patience afin que nous puissions accomplir ce travail.

Nous tenons à remercier vivement nos chers parents, dont nous sommes extrêmement fières, et qui nous ont donné le courage, la foi, la patience et l'amour...;

Notre profonde gratitude va :

A notre promotrice, Dr. BENAMER BELKACEM Fatima, qui trouve ici l'expression de notre reconnaissance et notre profond respect pour ses précieux conseils, son aide et sa disponibilité.

Que tous les enseignants du département de français trouvent ici notre haute considération et nos remerciements pour leur formation.

Il nous est très agréable d'exprimer nos très vifs remerciements à tous les responsables et l'ensemble de l'équipe pédagogique du département de français à l'université de Bejaia, et en particulier, Dr. TATAH Nabila, responsable de la spécialité, pour sa disponibilité et sa coordination.

Nos remerciements vont aussi aux membres du jury qui nous font l'honneur d'examiner notre travail.

Nos remerciements vont également à tous ceux qui ont contribué près ou de loin à la réalisation de ce travail

A nos camarades et nos amies sans exception.

Dédicace

« À ma source de tendresse, d'espoir et de force, mes chers parents,

À toutes mes chères soeurs, Oum kaltoum, Dalila et Chahrazad ;

À mes chers frères Hichem et Abde El-rahim ;

*À mes petits neveux et nièces : Firdaous, Abdelmodjib, Abdelrakib, Tafath, et
Adam ;*

*À mon partenaire de vie, ma source de courage et de l'espoire , mon fiancé Abde
elhak ;*

À mes chères amies : Imene, Habiba, Rima, Amel..... ;

À mes chers amis Lyes et Mouhamed ;

*À Nous, les étudiants en master II, à nos espoirs et nos illusions, à l'éternel
retour de la chance... »*

MAOUCHE Larem

Dédicace

A celui qui toujours garnit mes chemins avec force et lumière : mon très cher père.

A la plus belle perle du monde ma tendre mère.

Mes chers parents nulle dédicace ne pourrait exprimer mes sincères sentiments.

A mes chers frères: Amine et Akram pour leur amour et leur soutien.

A mes chères sœurs: Hadil et Saida.

A mes chères amies: Larem, Habiba, Kahina, YesmineAdila.....

A mes proches: Khaled, Abed El Wahabe, Yazid.

Je dédie ce mémoire.

MESSAOUI Imene

Sommaire

Introduction générale	06
Chapitre 1 : Principaux concepts théoriques relatifs au projet	
1.1. Le projet pédagogique et l'enseignement /apprentissage du FLE.....	10
1.2. L'évaluation formative et l'apprentissage du projet pédagogique.....	17
Chapitre2 : Analyse du contenu de projet 2 dans le manuel scolaire de 1^{ère} année secondaire	
2.1. Présentation de contenu de projet n° 2.....	23
2.2. Les matières et activités composant le projet 2.....	24
2.3. Analyse des différentes phases du projet 2.....	26
2.4. Synthèse.....	49
Chapitre3 : Pratiques de classe pour le projet 2 selon les enseignants de 1^{ère} année secondaire	
3.1. Présentation du questionnaire.....	52
3.2. Description du questionnaire.....	52
3.3. Analyse des résultats obtenus et commentaires.....	53
3.4. Synthèse d'analyse.....	72.
3.5. Proposition d'un autre déroulement du projet pédagogique2.....	73
Conclusion générale	78
Références Bibliographiques.	
Liste des annexes	

Introduction générale

Introduction générale

Les réformes affectant le système éducatif en Algérie et l'intégration du projet communicatif, dans l'enseignement/ apprentissage du FLE, ont donné naissance à une évolution dans le milieu scolaire, pour toutes les matières, surtout pour le français langue étrangère, avec l'apparition de nouveaux programmes, de nouveaux manuels, ainsi qu'une nouvelle pédagogie d'enseignement appelée « approche par compétence ».

Pour progresser et moderniser le niveau de l'enseignement/ apprentissage dans le système éducatif, il est nécessaire d'aboutir à nouvelle pédagogie qui s'intéresse au niveau de l'apprenant qui devient le pivot de l'enseignement/apprentissage. À ce propos, nous allons consacrer cette étude à « *mise en œuvre d'un projet communicatif et son évaluation en 1^{ère} AS* ».

En effet, l'idée de cette recherche s'est faite lors des séances sur les pratiques de la démarche par projet, en faveur de l'approche par compétence, constatée dans le manuel scolaire de français, dans le cycle secondaire, destiné aux apprenants de première année secondaire. Tellement persuadées du bien fondé du projet communicatif, nous avons voulu tenter l'analyse de sa mise en œuvre, dans les établissements algériens.

Mais, nous comptons aussi nous intéresser à son contrôle, vu que l'évaluation dite « formative » se présente comme un enjeu susceptible d'apporter la remédiation adéquate aux difficultés des enseignants et surtout aux carences de nos apprenants, pendant la réalisation du projet. Donc, à travers notre travail de recherche, nous voulons analyser l'exploitation pratique, ainsi que l'évaluation formative du projet intitulé « *rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions* », comme l'écrit TAGLIANTE Christine l'évaluation formative remplit plusieurs fonctions importantes pour un enseignement/apprentissage du français langue étrangère efficace, dans le cadre du projet :

« D'une part comme une aide à l'apprentissage et par ailleurs comme un objet de mesure et d'appréciation de l'évolution de la compétence des élèves. » Autrement dit, l'évaluation est une sorte d'aide durant les pratiques du projet, elle est aussi un moyen de jugement du développement des compétences chez les apprenants. »¹

Ce qui justifie notre choix de réfléchir sur l'apprentissage du projet et son évaluation. C'est une chance pour se mettre en contact avec les apprenants de première année secondaire. Les

¹ TAGLIANTE Christine, « *l'évaluation : technique de classe* ».Paris, éd, clés international, 1999, p.33.

Introduction générale

spécificités de ce cycle, impliquant la diversité du programme, donné aux apprenants, qui les oriente à mieux communiquer, car le degré d'assimilation progressé par rapport aux apprenants des cycles précédents (moyen, primaire). De plus, nous avons choisi les apprenants de première année secondaire, car c'est une phase importante dans la préparation au niveau supérieur. Tout cela, peut nous permettre d'apporter des réponses précises à notre recherche.

Notre problématique se présente dans la question suivante :

- Comment enseigner-t-on le projet communicatif qui vise à la réalisation de la lettre ouverte? Et comment l'évaluation formative intervient-elle dans sa réalisation?

De cette problématique découle d'autres questions plus détaillées qui se présentent comme suit :

- Quels sont les supports et les moyens pédagogiques qui rentrent dans la réalisation du projet ciblant apprentissage de la lettre ouverte en classe de première année secondaire ?
- Comment les stratégies pédagogiques s'associent à l'acquisition de la compétence communicative en classe de première année secondaire ?
- Quel est l'impact de l'évaluation dans la mise en pratique de la lettre ouverte au sein de la classe de première année secondaire ?

Afin de pouvoir répondre provisoirement à notre problématique nous allons tenter de proposer des hypothèses qui seront vérifiées tout au long de notre recherche.

- La mise en pratique du projet communicatif favorise l'emploi des méthodes de travail et des stratégies pédagogiques d'apprentissage.
- L'utilisation des supports pédagogiques ne guident pas les apprenants à développer leur communication.
- L'évaluation formative du projet communicatif est négligée en 1 AS.

Pour vérifier la pertinence des hypothèses précédentes, nous avons adopté la démarche suivante:

- Analyse de projet 2 proposé dans le manuel scolaire de français de première année secondaire.
- Analyse des réponses aux questionnaires destinés aux enseignants.

Introduction générale

Pour réaliser cette étude, nous nous sommes basées sur les travaux de trois auteurs, en particulier, CUQ Jean Pierre, ainsi que ceux de TAGLIANTE Christine et SCALLON Gérard pour les techniques d'évaluation en classe de FLE, pour ne citer que ceux-là.

Notre travail s'organise autour de trois chapitres :

Le chapitre théorique se compose de deux principaux volets :

- Les définitions des concepts clés, de la progression de projet pédagogique, les différentes approches inscrites dans l'enseignement/apprentissage, ainsi que les différentes stratégies d'enseignement utilisées en classe FLE.
- Les types d'évaluation en nous focalisant sur l'évaluation formative et surtout l'évaluation du projet pédagogique.

Le chapitre deux concerne l'analyse du projet 2 intitulé « *rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions* », tiré du livre scolaire de 1^{ère} année secondaire.

Le troisième et le dernier chapitre est centré sur l'analyse des réponses aux questionnaires distribués aux enseignants².

Pour terminer ce chapitre, nous proposons un ensemble d'objectifs que nous avons sélectionnés qui permettent s'ils sont pris en compte une réalisation plus performante de ce projet.

² L'analyse des réponses sur les questionnaires des apprenants de 1^{ère} AS, ainsi le quatrième chapitre réservé à l'étude de la situation de classe, n'ont pas pu être réalisés à cause de la crise sanitaire avec la fermeture de tous les établissements scolaires depuis le 12 mars 2020.

Chapitre 1 : Principaux concepts théoriques relatifs au projet

1. Principaux concepts théoriques relatifs au projet

Introduction partielle

Dans ce chapitre nous intéressons aux concepts fondamentaux qui s'inscrivent dans le sujet de notre recherche. Dans un premier lieu, nous allons présenter les approches d'enseignement de français langue étrangère (l'approche communicative et l'approche par compétence). Par la suite, nous essayons de mettre l'accent sur les différentes étapes de la réalisation d'un projet pédagogique et ses séquences didactiques, pour installer ses quatre habiletés de langue. Dans un deuxième lieu, nous abordons les diverses dimensions du processus de l'évaluation et ses différents types, en particulier l'évaluation formative.

1.1. Le projet pédagogique et l'enseignement /apprentissage du FLE

1.1.1. Définitions des concepts clés

1.1.1.1. Le projet

Pour le dictionnaire d'étymologie française le terme projet vient du latin *projectum* (*pro-jicere*)³ qui signifie ce qu'on projette de faire.

Dans le même sens le petit Larousse propose à définir la notion de projet comme « *ce qu'on a l'intention de faire* »⁴.

Selon Cuq Jean Pierre le projet est « *une action dirigé vers un objectif futur et que l'on organise de manière adéquate à l'atteinte de celui-ci [...]. Un projet est réfléchi, calculé progressif et mesuré* »⁵. C'est-à-dire qu'un projet part d'une intention qui aboutira à une réalisation concrète.

1.1.1.2. L'enseignement/ apprentissage

L'enseignement/apprentissage du FLE est l'une des préoccupations importantes de la didactique des langues. Ce concept est défini comme une manière qu'emploie un enseignant

³ SCHELER Jean Auguste Udalric, « *Dictionnaire d'étymologie* ». Edition les résultats de la séance moderne, Paris, 1862, p.272. https://books.google.dz/books?id=8YACAAAQAAJ&pg=PA272&dq=etymologie+de+mot+projet+dictionnaire&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwiyxvTgsJ_pAhXBA2MBHSCtADcQ6AEIETAB#v=onepage&q=etymologie%20de%20mot%20projet%20dictionnaire&f=false. Consulté le : 24/5/2020.

⁴ PROULX Jean, « *Apprentissage par projet* ». Edition presses l'université du Québec, 2008, p8.

⁵ CUQ Jean Pierre, « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », CLE international, Paris, 2003, p.205.

1. Principaux concepts théoriques relatifs au projet

pour mettre en pratique des connaissances à faire acquérir, afin de permettre aux apprenants de communiquer en langue étrangère.

D'après CUQ Jean Pierre:

« *l'association de ces deux termes, courante comme un raccourci pratique dans la littérature didactique, tente néanmoins de faire exister dans une même lexie deux logiques complémentaires, celle qui pense la question de la méthodologie et de la méthode d'enseignement, et celle qui envisage l'activité de l'apprenant et la démarche heuristique qui la sous-tend.* »⁶

C'est-à-dire que ces notions sont indissociables, l'une pense aux manières à enseigner, et l'autre vise à transformer ces méthodes en pratique de classe.

CUQ Jean Pierre et GRUCA Isabelle soulignent que l'enseignement/apprentissage des langues vivantes et étrangères, notamment du FLE, vise à doter l'apprenant d'une compétence de communication.⁷

1.1.2. Les différentes approches dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère

La méthode traditionnelle est la plus vieille méthodologie dans le domaine d'enseignement/apprentissage du FLE. Cette dernière se base sur la grammaire et la traduction, la disparition de cette méthode a donné naissance à la méthode directe qui favorise l'apprentissage de l'oral, dans le but d'apprendre à utiliser la langue pour communiquer.

En outre, la méthode audio-oral dans ce modèle d'enseignement/apprentissage est basée sur les théories béhavioristes de SKINNER Burrhus Frédéric, qui mettent l'accent sur la récitation comme un moyen d'apprentissage d'une deuxième langue.⁸

⁶ CUQ Jean Pierre, « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », CLE international, Paris, 2003, p.205.

⁷ CUQ Jean Pierre, GRUCA Isabelle, « *cours de didactique du français langue étrangère et seconde* ». Edition PUG. Grenoble, 1995. p.156

⁸<https://faculty.georgetown.edu/kokorap/studentprojects/methods/methodologies.htm>. Consulté le: 10/05/2020.

1. Principaux concepts théoriques relatifs au projet

L'apprentissage d'une langue de communication surtout verbale, à travers l'intégration du son et de l'image dans la classe est l'un des principes fondamentaux de la méthode SGAV (structuro globale audio-visuelle).

Chaque méthodologies à portée des nouveaux changements, dans le temps où elle a été conçue.

1.1.2.1. L'approche communicative

L'approche communicative est une méthodologie de la didactique des langues, développée en France dans les années 1970, en réaction contre les anciennes méthodologies; la langue est aperçue comme un instrument de communication.

L'objectif de cette approche est de rendre l'élève acteur et responsable de son apprentissage, autonome et créatif tout comme l'enseignant, qui devient médiateur entre le savoir et l'apprenant.

Donc, l'objectif principal de l'approche communicative est le développement de la compétence de la communication chez les apprenants, puisque « *l'approche communicative a fait son entrée de manière sectorielle, car elle a été sollicitée pour une compétence de communication.* »,⁹ pour citer BEACCO Jean Claude.

DELL Hathaway Hymes a défini la compétence communicative comme « *pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social* »¹⁰.

Dans ce cas, la vision d'apprentissage est basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication précise.

⁹BEACCO Jean Claude, « *l'approche par compétences dans l'enseignement des langues* ». Edition Didier, Paris, 2007, p. 60.

¹⁰ DELL Hathaway Hymes, « *Vers la compétence de communication* ». Edition Hatier-Crédif, Paris, 1984, p.34. <https://www.memoireonline.com/12/11/4982/m/Le-rle-de-lapprentissage-de-loral-dans-la-remediation4.html>. Consulté le 09/05/2020.

1. Principaux concepts théoriques relatifs au projet

Dans cette perspective la langue orale est dominante mais il y a une certaine revalorisation de l'écrit avec l'oral, en outre, si la notion de besoin est mise en valeur dans l'approche communicative c'est grâce aux besoins langagiers des apprenants que les quatre habiletés sont développées.

L'approche communicative permet aux apprenants de savoir communiquer dans les différentes situations de communications, à travers l'exploitation des différents types de documents authentique comme: une image, un article de journal, une publicité, une vidéo, une émission de radio ... etc.

1.1.2.1.1. L'approche par les compétences

Dans la didactique des langues étrangères l'approche par compétence se centre sur l'apprenant et ses actions *« l'approche par les compétences, dérivée du constructivisme, privilégiant une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, ses actions et réactions face à des situation problèmes. »*¹¹

L'approche par compétences c'est un prolongement de l'approche communicative, il permet à l'apprenant d'acquérir des compétences communicatives durables, susceptibles de l'aider dans son parcours éducatif.

À ce propos, CUQ Jean Pierre explique que l'expression de la compétence communicative *« ne se limite pas à la maîtrise des règles socioculturelles d'emploi de la langue aux règles assurant la cohérence et la cohésion textuelles et aux stratégies de compensation des défaillances de la communication »*¹².

Donc, pour communiquer dans une langue étrangère, il ne suffirait pas de connaître les règles grammaticales, mais aussi il est nécessaire de connaître les règles d'emploi et comment l'utiliser dans des situations de communication réelles, c'est à dire maîtriser le savoir-faire.

¹¹ BENBOUZID Boubekeur, *« La réforme de l'éducation en Algérie, enjeux et réalisations »*. Alger. Casbah, 2009, p 45.

¹² CUQ Jean Pierre, *« cours de didactique du français langue étrangère et second »*, 2002, p245.

1. Principaux concepts théoriques relatifs au projet

1.1.3. Pédagogie de projet et enseignement/apprentissage

La pédagogie de projet est un modèle d'enseignement/apprentissage issu du courant socioconstructiviste. C'est un processus ou une démarche qui mène à une communication ou à une action. En effet, les apprenants se fixent d'abord un but commun; ils anticipent ensuite la démarche, les moyens, les opérations et ils avancent progressivement vers une production ou une action.

En d'autres termes, c'est une approche pédagogique, au sein de laquelle, l'enseignant est un médiateur, entre l'élève et les savoirs. L'apprenant, durant la démarche de projet, construit activement ses savoirs avec les autres élèves et l'environnement.¹³

Ce que précise BOUGUERRA Tayeb, dans les propos ci-après:

« La pédagogie de projet est une forme de pédagogie dans laquelle l'enfant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. Son moyen d'action et le programme d'activités, fondé sur les besoins et les intérêts des élèves et sur les processus de l'environnement, et qui débouche sur une réalisation concrète (comme par exemple la réalisation d'un journal scolaire). Cette forme de pédagogie implique une évaluation contenue reposant sur l'analyse des différences entre l'escompté et l'accompli »¹⁴.

Ainsi, il semble nécessaire de voir qu'est-ce qu'un projet pédagogique ?

1.1.3.1. Qu'est ce qu'un projet pédagogique

Le projet pédagogique donne lieu aux plusieurs définitions dans les différents champs d'étude, pour notre cas, nous abordons deux définitions qui nous semblent intéressantes par leur significations; celle de ROBERT Jean Pierre et MINDER Michel.

¹³ https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.bienenseigner.com/la-pedagogiedeprojet/&ved=2ahUKEwig8vDm0f_oAhWsyYUKHeUDCHUQFjAOegQIChAB&usq=AOvVaw2tZ207I0ZAgulnXeAKCG3T&fbclid=IwAR1bk0BbGkakunWs78ID43up_GSxmVvjinFusbbgsbfwLbFqxH_Y6qp4IYoo. Consulté le : 04/04/2020.

¹⁴ BOUGUERRA Tayeb, « didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien ».O.P.U, 1991; p.91.

1. Principaux concepts théoriques relatifs au projet

ROBERT Jean Pierre propose de définir le projet pédagogique comme « *une démarche qui vise à doter l'apprenant d'une compétence langagière partielle ou complète correspondant à ses besoins et / ou aux besoins d'une institution.* »¹⁵.

Quant à MINDER Michel, il le définit ainsi:

*« Le projet pédagogique est un document de synthèse dans lequel le chef d'établissement, les enseignants, les parents et les élèves décrivent leur conception de la vie de l'école et les conditions de l'apprentissage, cela dans le respect des options et des valeurs éducatives défendues par le réseau scolaire. »*¹⁶

L'idée qu'on peut retenir dans ces deux définitions est que le projet pédagogique est une obligation dans les écoles, car il est l'application directe du projet éducatif, pour un temps donné et un cadre contextuel précis.

1.1.3.2. Les étapes de la réalisation de projet pédagogique

La réalisation du projet pédagogique comprend trois étapes essentielles :
D'abord, la conception qui concerne le projet de l'enseignant, elle s'inscrit dans le cadre théorique et organisationnel de la séquence didactique envisagée.

La deuxième étape, correspond à la phase de la réalisation et l'entretien des ateliers effectués, pour que chaque groupe conçoive son projet final.

Enfin, l'évaluation qui sert à recenser les travaux accomplis et à définir les critères de réussite.

1.1.3.3. La séquence didactique

La séquence didactique est un ensemble de séances d'apprentissage qui s'inscrivent dans un projet pédagogique, répondant à des objectifs bien précis. Elle est définie par les deux chercheurs DOLZ Joaquim et SCHNEUWLY Bernard comme « *un ensemble de modules*

¹⁵ROBER Jean-Pierre, « *dictionnaire pratique de didactique du FLE* ». Editions : OPHRYS Amazon France. 2008, p 48.

¹⁶ MICHEL Minder, « *didactique fonctionnelle: objectifs, stratégies évaluation le cognitivisme opérant* ». Edition: Boeck Supérieur, pédagogie en développement 2007; p 19.

1. Principaux concepts théoriques relatifs au projet

d'enseignement organisés conjointement afin d'améliorer une pratique langagière déterminée ». ¹⁷ Elle prend en considération les besoins des apprenants c'est-à-dire « *les contenus à enseigner doivent être déterminés en fonction des besoins de communication des apprenants...* » ¹⁸. Les quatre habiletés sont développées à partir des besoins réels des apprenants.

1.1.3.3.1. Les quatre habiletés de la séquence didactique

Nous distinguons quatre compétences de langue :

1.1.3.3.1.1. La compréhension orale : est une habileté nécessaire à installer chez les apprenants en classe de FLE. L'apprenant commence à comprendre le sens du document écouté avant de produire oralement, comme il assure DUCROT Jean Michel « *la compréhension orale est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de la compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement* ». ¹⁹

1.1.3.3.1.2. La production orale : est une compétence essentielle qui permet aux apprenants à s'exprimer oralement en classe dans différentes situations de communication. Selon KADI Zoubida, CHAMIE Rim et DUCROT Jean- Michel la production orale est « *une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir, qui consiste à s'exprimer dans les situations les plus diverses en français (...)* » ²⁰.

1.1.3.3.1.3. La compréhension écrite : est une opération Montale complexe comme le précis CUQ Jean Pierre « *l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet*

¹⁷DOLZ Joaquim et SCHNEUWLY Bernard, 1996 :57, cité par AMMOUDEN M'hand dans son article intitulé la séquence didactique.

¹⁸ https://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.aslim_v&part=137227. Consulté le : 10/05/2020.

¹⁹ DUCROT Jean Michel, « *l'enseignement de la compréhension orale* ». <http://francelangue.weebly.com/compreacutehension-orale.html> . Consulté le: 16/04/2020.

²⁰ KADI Zoubida, CHAMIE Rim et DUCROT Jean- Michel, « *cours d'initiation à la didactique du français langue étrangère en contexte syrien* ». 2019.

1. Principaux concepts théoriques relatifs au projet

à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il (...) lit. »²¹. Cette compétence permet à l'apprenant d'élaborer ses propres outils et moyens d'interprétation et de décodage.

1.1.3.3.1.4. La production écrite : dans le dictionnaire de pratique didactique du FLE, la production écrite avait été définie comme « *une activité complexe de production de textes, à la fois intellectuelle et linguistique, qui implique des habiletés de réflexion et des habiletés langagières* »²². Donc, c'est une compétence de communication écrite qui vise à la construction d'un texte significatif

1.2. l'évaluation formative et l'apprentissage de projet pédagogique

1.2.1. Définition du concept « évaluation »

Plusieurs définitions correspondantes à la notion d'évaluation, nous nous limitons dans la présente recherche à trois définitions principales :

Selon CUQ Jean Pierre, l'évaluation est : « *une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention de l'évaluation de départ* »²³. L'évaluation dans ce sens, permet de connaître l'état d'avancement des apprentissages chez les apprenants.

Quand ROBERT Jean Pierre affirme que l'évaluation consiste « *à mesurer, ou juger de leurs performances, les compétences orales et écrites des apprenants placés dans des situations simulées de communication.* »²⁴, autrement dit, que l'acte d'évaluation consiste à contrôler le comportement observable des apprenants, à l'écrit ou à l'oral, dans des situations de communication irréelles.

²¹ CUQ Jean Pierre, « *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* ». Edition PUG Grenoble. 2003, p 49.

²² CUQ Jean Pierre, « *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* ». ASDIFLE, CLE international, Paris, 2003.

²³ CUQ Jean Pierre, « *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* ». Paris, CLE Internationale, 2003, p.90.

²⁴ ROBERT Jean Pierre, « *Le dictionnaire pratique de didactique du fle* ». Collection l'essentiel français, OPHRYS 2002.

1. Principaux concepts théoriques relatifs au projet

Le cadre européen commun de référence (CECR) a consacré tout un chapitre sur l'évaluation, dans lequel il précise :

« On entend « Évaluation » au sens d'évaluation de la mise en œuvre de la compétence de la langue. Tout test de langue est une forme d'évaluation mais il existe de nombreuses autres formes d'évaluation (...) qui ne sauraient être considérées comme un test. Évaluation est un terme plus large que contrôle. »²⁵.

D'une autre façon, le CECR fait une nette distinction de l'évaluation, en lui donnant un sens universel ou elle ne se limite pas à l'opération de contrôle, car elle dépasse à donner un jugement, et la résolution des problèmes situés dans un enseignement.

1.2.2. Les différents types d'évaluation

On distingue trois grands types d'évaluation que nous allons présenter ainsi:

1.2.2.1. L'évaluation diagnostique

Elle est appelée également « l'évaluation pronostique ou prédictive ». Elle se réalise avant un enseignement ou une formation. Selon ALLAL Linda, elle « *fournit des informations qui guident les décisions d'admission ou d'orientation de l'apprenant vers une nouvelle étape ou un nouveau cursus de formation* »²⁶.

En somme, cette vérification est utilisée par l'enseignant avant les enseignements, elle dispense toutes les informations concernant les connaissances préétablies des apprenants; donc, elle consiste à cerner les points faibles et ressortir les insuffisances des apprenants, pour programmer par la suite les activités nécessaires pour y résoudre en classe.

²⁵ CONSEIL DE L'EUROPE, « *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* », Paris, Didier, 2001, P135.

²⁶ ALLAL Linda, « *le dictionnaire d'éducation* ».2008, p.312. <https://lepole.education/pratiques-de-classe/40-evaluations?start=2>. Consulté le : 12/03/2020.

1. Principaux concepts théoriques relatifs au projet

1.2.2.2.L'évaluation sommative ou certificative

Pour CUQ Jean Pierre, l'évaluation sommative est « *une démarche visant à porter un jugement sur le degré de maîtrise des apprenants à la fin d'un cours, d'un cycle (...), dans le but de classification* »²⁷. De son côté, ALLAL Linda pense que :

« *La fonction sommative de l'évaluation est présente lorsqu'on établit un bilan certifiant les compétences et les connaissances acquises par l'apprenant à la fin d'une étape intermédiaire (ex., semestre) ou d'une étape finale (année, cycle pluriannuel) d'un cursus de formation.* »²⁸

Autrement dit , l'évaluation sommative est une évaluation bilan , elle est portée sur le passé, car elle se pratique à la fin de l'action d'apprentissage, pour faire le bilan des connaissances établies ou tester les savoirs acquis à la fin d'un trimestre, d'un semestre, d'un cycle ou d'un programme, dans le but de certifier ou de classer des apprenants ou des candidats.

1.2.2.3. L'évaluation formative

L'appellation « évaluation formative » est apparue pour la première fois, dans un article de SCRIVEN Michael en 1967²⁹. Ce concept est défini par plusieurs didacticiens, nous pouvons citer deux parmi ces définitions probantes: celle de CUQ Jean Pierre et DELORME Christian.

²⁷ CUQ Jean Pierre, « *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », Paris, CLE Internationale, 2003, p.91.

²⁸ ALLAL Linda, « *le dictionnaire d'éducation* ».2008, p.312. <https://lepole.education/pratiques-de-classe/40-evaluations?start=2>. Consulté le : 12/03/2020.

²⁹ SCALLON Gérard, « *l'évaluation formative des apprentissages, la réflexion* » les presses de l'université Laval, Québec, 1988, p65.<https://books.google.dz/books?id=GEzj-XnH424C&pg=PA60&dq=1%27evaluation+formative+linda+allal&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwjog9XU9vzoAhW1oFwKHUuLCZQQ6AEIMjAC>. Consulté le : 14/04/2020.

1. Principaux concepts théoriques relatifs au projet

CUQ Jean Pierre définit l'évaluation formative comme un « *processus d'évaluation continue visant à guider l'élève dans son travail scolaire, à situer ses difficultés pour l'aider et à lui donner les moyens pour lui permettre de progresser dans son apprentissage* »³⁰.

Quand DELORME Christian voit pour sa part, que l'évaluation formative est « *centré sur le présent, elle constitue un processus contenu qui sert à régulier l'apprentissage, elle permet de recueillir des informations sur les points faibles, et les points forts de l'apprenant* »³¹.

Partant de ces définitions, on comprend que l'évaluation de type formation intervient au fur et à mesure du déroulement du processus d'apprentissage, elle s'intéresse essentiellement à l'élève, pour lui guider et lui permettre de surmonter ses difficultés et ses insuffisances dans son apprentissage, comme elle permet en parallèle à l'enseignant de régulier ses démarches en apprentissage.

1.2.3. La notion de régulation en évaluation formative

La notion « régulation » est mentionnée, pour la première fois, dans un article de CRONBACH en 1963, elle est réutilisée dans les travaux d'ALLAL Linda, entre les années 1979-1988. C'est une fonction principale dans toute démarche de l'évaluation formative; elle se présente sous trois formes.

1.2.3.1. Les trois formes de la régulation

Afin d'approfondir les apprentissages lors d'une évaluation formative, ALLAL Linda distingue trois formes de régulation :

1.2.3.1.1. La régulation proactive

Elle se passe avant le début de l'apprentissage. Elle permet de « *repérer les difficultés dues à l'inadéquation des procédés ou outils didactiques proposés par l'enseignant qui*

³⁰ CUQ Jean Pierre, « *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », Paris, CLE Internationale, 2003, p.91.

³¹MICHAEL Abecassis, GUDRUN Ledegen, « *les voix des français, volume 1 : à travers l'histoire, l'école et la presse* ».Peter Lang, 2010,p 138. https://books.google.dz/books?id=43n-QRmf4C&pg=PA139&dq=l%27evaluation+formative+christine+tagliante&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwiohLu0_fzoAhXOUBUIHbgBtcQ6AEIQDAD#v=onepage&q=l%27evaluation%20formative%20christine%20tagliante&f=false. Consulté le : 14/04/2020.

1. Principaux concepts théoriques relatifs au projet

peuvent se révéler inappropriées pendant le déroulement de l'apprentissage. »³² Dans le but de la prévision et la préparation des activités de consolidation et l'approfondissement des compétences des élèves.

1.2.3.1.2. La régulation interactive

Elle intervient au cours de l'apprentissage, « elle procède la plupart du temps de démarche non instrumentées d'observation et de collecte de systématique d'information. »³³ C'est une régulation non programmée et l'interaction enseignant/élève est spontanée, elle se fait oralement ou par écrit, pour vérifier les acquis des apprenants, elle permet aussi à l'enseignant de vérifier ses enseignements.

1.2.3.1.3. La régulation rétroactive

Elle se pratique à la fin de l'action de l'apprentissage après une séance et :

« Consiste à cibler, au cours des apprentissages, les difficultés récurrentes à fin d'apporter l'aide et les ajustements nécessaires. L'analyse des erreurs courantes permet de débusquer les difficultés qui affaiblissent les stratégies et les processus de maîtrise des compétences et gênent les apprentissages. »³⁴

³² TRAORE Khalifa, BATIONO Jean Claude, DIABATE Arouna, SAWADOGO Timbila, « didactique des disciplines en Afrique francophone : entre émergence et confirmation ». Edition L'Harmattan, 2019, pp39-40. <https://books.google.dz/books?id=TMqqDwAAQBAJ&pg=PA39&dq=la+regulation+linda+allal&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwi4zciXvzoAhWRxUIHdE3Dp8Q6AEIZDAH#v=onepage&q=la%20regulation%20linda%20allal&f=false>. Consulté le : 17/04/2020.

³³ SCALLON Gérard, « l'évaluation formative des apprentissages, la réflexion » les presses de l'université Laval, Québec, 1988, p135. <https://books.google.dz/books?id=GEzj-XnH424C&pg=PA60&dq=l%27evaluation+formative+linda+allal&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwjog9XU9vzoAhWIoFwKHUuLCZQQ6AEIMjAC>. Consulté le : 14/04/2020.

³⁴ TRAORE Khalifa, BATIONO Jean Claude, DIABATE Arouna, SAWADOGO Timbila, « didactique des disciplines en Afrique francophone : entre émergence et confirmation ». Edition L'Harmattan, 2019, pp39. <https://books.google.dz/books?id=TMqqDwAAQBAJ&pg=PA39&dq=la+regulation+linda+allal&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwi4zciXvzoAhWRxUIHdE3Dp8Q6AEIZDAH#v=onepage&q=la%20regulation%20linda%20allal&f=false>. Consulté le : 17/04/2020.

1. Principaux concepts théoriques relatifs au projet

C'est-à-dire, elle vise davantage à la remédiation, afin de corriger les erreurs et réinstaller le savoir non acquis, des élèves lors d'une évaluation formative.

Conclusion partielle

La réalisation du projet pédagogique et son évaluation nécessitent des mécanismes et des méthodes bien accomplis, ce que nous allons tenter de présenter, d'analyser et de vérifier dans le chapitre suivant qui concerne ce que propose le manuel de français algérien, en ce qui concerne la réalisation des projets en nous limitant aux contenus pédagogiques du proj

Chapitre 2 : Analyse contenu de projet 2 dans le manuel scolaire de 1^{ere} AS

Introduction partielle

Dans le deuxième chapitre, réservé à l'analyse du corpus de notre recherche, nous essayons de décrire le contenu du projet n°2, du manuel scolaire du français de première année secondaire.

Nous allons commencer par présenter brièvement le contenu de ce projet ; ensuite, nous passerons à l'analyse des activités de l'oral et de l'écrit proposées dans des deux séquences de ce projet, qui visent à l'enseignement/apprentissage de la lettre ouverte ainsi que des activités d'évaluation.

2.1. Présentation de du contenu de projet n° 2

Nous nous basons dans notre recherche sur l'analyse de projet 2 intitulé «*rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions*», extrait du manuel scolaire algérien de français de 1^{ère} année secondaire, il s'articule autour de deux séquences, chaque séquence s'actualise à travers plusieurs ateliers unis, dont l'objet d'étude est le discours argumentatif. Il s'étale de la page 98 à la page 120; ce qui fait 22 pages en tout.

La première séquence est intitulée «*organiser une argumentation*», se déroule de la page 99 à la page 108. Elle a pour objet d'étude le discours argumentatif, son objectif est de faire connaître aux élèves le discours argumentatif en déterminant son organisation, les outils discursifs, référentiels, sociolinguistiques qui le composent et son objectif.

La deuxième séquence va de la page 109 à la page 117 s'intitule «*s'impliquer dans son discours*». Son objectif est de préciser et approfondir l'étude du discours argumentatif, ainsi que d'identifier sa polémique.

L'objectif de ce projet est de rendre l'élève capable de comprendre et produire oralement ou par écrit un texte argumentatif, et le rendre capable aussi de défendre ou réfuter un point de vue, afin de réaliser une lettre ouverte à la fin du projet. (Cf. Annexe : 1)

2.2. Les matières et activités composantes le projet 2

Le projet 2 est constitué par deux séquences, nous commençons par :

2.2.1. Présentation de la séquence 1

Ce projet 2 s'ouvre sur la séquence 1 avec une partie de l'évaluation diagnostique. Dans la première séquence qui comporte 7 séances d'apprentissage, nous allons présenter les différents supports exploités dans les activités de l'orale et l'écrit, qui servent les objectifs d'apprentissage de la lettre ouverte, ces supports sont du livre scolaire de la première année secondaire. (Cf. tableau n°1 Ci-dessous).

Matières	Intitulés des activités	Page
L'évaluation diagnostique	Activité proposée dans le manuel de français.	98
Compréhension de l'écrit	Texte1 : « <i>Aimez vous lire ?</i> ».	99
Compréhension de l'oral	Texte : « <i>la tauromachie : sport, spectacle, ou barbarie ?</i> ».	103
Les points de langue	Lexique : Texte « <i>le jeu</i> ». Syntaxe : Texte « <i>la tauromachie : sport, spectacle, ou barbarie ?</i> ».	101-103
Expression orale	Texte : « <i>le bon train de lecture</i> ».	102
Préparation à l'écrit	Exercice 03. Exercice 08.	119-120
Expression écrite	Résumé du texte : « <i>le jeu</i> ».	101
Évaluation formative	Texte : « <i>La ceinture de sécurité</i> ».	104

Tableau n°1 : présentation des rubriques et activités de la séquence 1 du projet

Commentaire

Dans le tableau ci-dessus, nous avons remarqué le support intitulé «*la tauromachie : sport, spectacle, ou barbarie ?* » est exploité dans deux activités, de compréhension de l'oral et la matière de points de langue. Ainsi que le support intitulé «*le jeu* » réservé à l'apprentissage des points de langue est réinvesties dans la séance d'expression écrite.

2.2.2. Présentation de la séquence 2

La séquence 2 s'intitule «*s'impliquer dans son discours* », elle s'articule autour de cinq séances d'apprentissages, en ajoutant la partie l'évaluation certificative qui la suivre. Dans cette séquence, nous voulons identifier les éléments stylistiques qui permettent la mise en pratique du genre de la lettre ouverte. (Cf. tableau n°2 Ci-dessous).

Matières	Intitulés des activités	Page
Compréhension de l'écrit	Texte : « <i>Poil de Carotte</i> » de Jules Renard. Texte : « <i>Un conseil bien raisonnable !</i> » d'E.M. Cioran.	109
Compréhension De l'oral	Texte : « <i>Chère Zineb</i> ».	114
Points de langue	Lexique : les indices d'opinion Texte : « <i>Poil de Carotte</i> » de Jules Renard.	109
Entraînement à l'écrit	Exercice n°04/05/06.	119-120
Évaluation Formative	Compréhension du texte d'E. Carles.	111
Évaluation Certificative	Texte: « <i>Sport et télévision</i> »	116

Tableau n°2 : présentation des intitulés des rubriques composant la séquence 2 du projet 2.

Commentaire

Nous constatons donc, qu'il y a deux supports textuels réservés à la matière de compréhension de l'écrit, quand il y a un seul support est exploité dans la matière de

2. Analyse du contenu de projet 2 dans le manuel scolaire de 1^{ère} AS

Compréhension orale. Il faut noter aussi que les activités d'expression écrite et orale sont négligées dans cette séquence.

Nous avons remarqué également que la séance de point de langue insiste sur un seul objectif, elle s'intéresse à l'étude des indices d'opinion qui servent le discours argumentatif. A la fin de la séquence, nous passons à l'évaluation des connaissances acquises des apprenants.

2.2.3. Analyse des différentes phases du projet 2

Dans notre analyse de projet 2, nous essayons d'identifier les différentes caractéristiques du texte argumentatif. Nous mettons l'accent sur les éléments langagiers discursifs, textuels et graphiques qui permettent aux apprenants de réaliser leurs propres projets « la lettre ouverte ». La première séquence arrive après la partie réservée à l'évaluation diagnostique. Par conte, nous avons remarqué l'absence de l'activité d'évaluation diagnostique dans la deuxième séquence.

2.2.4. Analyse de l'activité d'évaluation diagnostique

L'objectif de cette séance est de détecter les lacunes, les connaissances préétablies et les prés-requis des apprenants, à propos du discours argumentatif, pour prévoir toutes les confusions et les difficultés qui peuvent entraver le processus d'apprentissage. Elle démarre avec cette consigne qui utilise la deuxième personne du pluriel car elle s'adresse à tout le groupe de classe et non à un apprenant, détenteur du livre de français comme dans les classes précédentes.

-«Question 1 : vous tenez un stand spécialisé dans la bande dessinée à la foire du livre. Votre employeur vous a demandé de recenser les points de vue des visiteurs sur la BD.ces points de vue montrent deux positions opposées. À partir des notes que vous avez prises(...), rédigez le teste (compte rendu) que vous remettrez à votre employeur.»(cf. Annexe : 2).

L'activité proposée dans ce manuel scolaire, est une activité de rédaction, dans laquelle l'apprenant doit rédiger un texte argumentatif, en employant des arguments qui montrent deux positions opposées.

Cette activité consiste à tester les connaissances des apprenants, en rédigeant un texte argumentatif, pour détecter leurs pré-acquis et leurs insuffisances et identifier les lacunes afin de déterminer les activités de grammaire (lexique, syntaxe), de compréhension et de production, qu'ils ne maîtrisent pas encore, pour y remédier en les réinstallant (logiquement

elle doit donner lieu à un petit programme d'activités, pour remettre à niveau les apprenants qui ont ces carences s'ils sont nombreux dans le groupe de classe).

Commentaire

Nous tenons à insister sur le fait que cette consigne ne prend pas en considération la compétence de la compréhension chez les élèves, elle travaille seulement la compétence de la production.

2.2.5. Présentation de la première séquence « *organiser une argumentation* »

L'objectif de cette séquence est de faire connaître aux apprenants les différentes parties du discours argumentatif, mais aussi la mise en œuvre de la démarche argumentative, pour se familiariser avec son plan et sa progression.

Elle se déroule au tour de sept séances d'apprentissage. Nous allons les présenter successivement.

2.2.5.1. Analyse de la compréhension de l'écrit

L'objectif de cette activité est de rendre l'élève capable d'analyser un texte argumentatif, en reconnaissant ses principales étapes, en identifiant la thèse du discours et enfin en distinguant les arguments qui sont en faveur de cette thèse.

Le Support textuel proposé s'intitule « *aimez-vous lire ?* » Page 99, (cf. Annexe : 3) extrait de « *les nouvelles de Tipaza, n°7* », il est organisé en trois paragraphes. Il traite le point de vue de l'auteur sur la lecture, en présentant des arguments pour défendre sa thèse. A la fin du texte, nous trouvons une synthèse qui confirme son point de vue. Ce texte a pour visée de convaincre le destinataire, qui est le lecteur en premier lieu, et l'apprenant en second lieu. L'auteur commence par un titre à la forme interrogative «*aimez vous lire ?*», alors que le reste du texte est construit avec des phrases déclaratives. En effet, le temps dominant est le présent de l'indicatif comme: «*lisent, sont, éprouvent, trouvent(...)* ».

Le texte est riche sur le plan du lexique, nous avons remarqué l'emploi des champs lexicaux du verbe lire tels que «*lecture, ouvrages, œuvres littéraires, information (...)*», dans le but de mener le véritable sens du texte au lecteur.

Sur le plan de la syntaxe, à noter l'emploi des articulateurs logique introducteurs d'arguments comme: «*d'abord, ainsi, également, enfin*», qui permettent d'articuler, d'hierarchiser les

2. Analyse du contenu de projet 2 dans le manuel scolaire de 1^{ère} AS

arguments et d'organiser le discours, argument après argument jusqu'à la confirmation de sa thèse, l'auteur termine son texte par l'emploi de l'articulateur logique « *donc* » qui confirme verbalement son point de vue de départ.

Voici les consignes suivantes :

-« *Question 1: Relevez les mots qui organisent le texte ; dans quelle partie les trouvez-vous surtout?*

-*Question 2: Comparez le premier et le dernier paragraphe. Que remarquez vous ?justifiez l'emploi de «donc».*

-*Question 3: Quels sont les arguments avancés en faveur de la lecture ?*

-*Question 4: Quelle est la thèse avancée dans l'article ?».*(Cf. Annexe : 4)

À travers de l'analyse des questions précédentes, nous avons relevé les remarques suivantes :

Les deux premières questions sont fermées (question de repérage Q1, comparaison Q2), elles traitent le texte sur le plan formel. La première se base sur l'organisation du texte argumentatif à travers l'emploi des articulateurs logiques, quand la deuxième, elle montre la valeur de l'articulateur « *donc* », à la fin du texte, pour la confirmation du point de vue de l'auteur.

Par contre, les deux dernières questions sont ouvertes car elles incitent l'apprenant à réfléchir et à construire sa repense (se sont des questions de réflexion), se basent sur le contenu du texte. Ces activités consistent à rendre l'apprenant capable d'identifier la caractéristique du discours argumentatif, la thèse de son discours (défendu ou refusée) et à produire lui-même du français pour répondre car elles lui permettent de créer un discours.

Commentaire

Nous constatons que le texte travaille largement le discours de type argumentatif, il contient les éléments textuels (le plan), discursif (thèse, arguments) et langagiers d'un texte argumentatif.

2.2.5.2. Présentation et analyse de la matière compréhension de l'oral

A la fin de cette séance, les apprenants seront capables de comprendre un texte argumentatif construit par opposition et s'impliquer dans sa construction.

2. Analyse du contenu de projet 2 dans le manuel scolaire de 1^{ère} AS

Le texte oralisé est intitulé « *la tauromachie : sport, spectacle, ou barbarie ?* », tiré de « *l'Encyclopédie Larousse, 1999* » (Cf. Annexe : 5). L'auteur intitule son texte avec une phrase interrogative, signifie la confusion autour de cette fête qui est la corrida. Il le structure principalement sous trois paragraphes, dans lequel l'auteur construit son discours argumentatif selon un plan par opposition, un discours polémique, entre partisans et détracteurs de la corrida.

À travers l'analyse du texte, nous observons l'occurrence des champs lexicaux du mot « *tauromachie* » comme : « *la corrida, taureau, combat, animal, ferias, (...)* » et celle du mot « *sport* » tel que : « *le combat, cours (...)* ». Nous avons remarqué aussi, l'emploi des indicateurs de lieu par l'usage des noms de pays « *France, Espagne* » et de la période réservée à cette ferias « *avril, octobre* ». Il est à noter l'emploi des adverbes qui marquent la fréquence régulière de cette fête tels que *régulièrement, et inéluctablement* dans les phrases « *la corrida alimente régulièrement les polémiques entre partisans et détracteurs* » et « *la corrida est un spectacle sanguinaire qui se termine inéluctablement par la mise à mort du taureau* ».

Il faut relever également, l'usage deux expressions opposées « *les partisans, les détracteurs* » dans les phrases : « *les partisans de la corrida soutiennent qu'il s'agit d'un élément essentiel de culture ibérique ancestral...* » ; « *Pour ses détracteurs, la corrida est un spectacle sanguinaire qui se termine inéluctablement par la mise à mort du taureau* », Pour mettre en lumière l'opposition dans ce discours, organiser les arguments de chaque thèse, et l'emploi du terme « *toutefois* » à la fin du texte synthétisé son discours. Nous constatons, donc, que le support répond aux caractéristiques du texte argumentatif structuré dans un plan par opposition.

Pour ce qui est de la question accompagnant ce texte, nous pouvons déjà constaté qu'il y a deux consignes jumelées qui visent deux objectifs différents : « *quels sont les arguments de chaque camp ? À quel type de préoccupations des destinataires chacun d'eux s'adresse-t-il ?* » (Cf. Annexe : 5).

Une autre caractéristique discutée à travers cette question, qui est l'opposition. Cette dernière est indispensable dans un discours argumentatif, elle fait une sorte de débat d'idées et de revendications entre partisans et détracteurs. Cette activité amène l'apprenant à réfléchir sur les composantes discursives du texte argumentatif et distingué les champs controversés dans son texte

Commentaire

Après avoir analysé le support et les consignes de la compréhension orale, nous pouvons dire que le support utilisé est insuffisant, pour développer les compétences orales des apprenants comme l'écoute. Nous avons remarqué aussi la culture traitée dans ce support est étrangère par rapport à celle des apprenants ainsi, le niveau de langue est supérieur par rapport à celui des apprenants, ce qui conduit à des difficultés de compréhension des termes appropriés à la culture de « la corrida ».

La consigne proposée pour cette matière change des normes de la didactique qui réfléchit un objectif pour une seule question.

2.2.5.3. Étude des points de langue visés par l'apprentissage

Les objectifs de cette séance sont faire connaître aux apprenants les articulateurs logiques et dans un texte argumentatif. Ainsi, repérer des éléments d'information pour construire des champs lexicaux.

Nous avons analysé deux supports différents pour déterminer ces objectifs :

Le premier texte est intitulé « *le jeu* », est écrit par R. Caillois et extrait de « *les jeux et les hommes* » (cf. Annexe : 6). Il est organisé sous forme de deux paragraphes. Dans le premier paragraphe, l'auteur présente le sujet de son texte, et les différents points de vue controversés. Dans le second paragraphe, il présente sa thèse en s'appuyant sur différents arguments qui valident sa thèse du départ.

Dans notre analyse des paragraphes du texte, nous observons l'emploi de l'adverbe « *immanquablement* », dans la phrase « *le jeu entraîne immanquablement une atmosphère de délassement ou de divertissement* » et l'adverbe « *gratuitement* » dans la phrase « *...qu'il éprouve d'utiliser gratuitement pour lui* », nous remarquons également, l'emploi du nom « *l'homme, les jeux, le savoir, l'intelligence, l'adresse (...)* », la nominalisation et aussi présent dans le deuxième paragraphe « *la maîtrise de soi et la capacité de résister à la souffrance ou à la fatigue.* »

Dans le deuxième paragraphe, l'auteur emploie les articulateurs logiques comme: « *en effet, d'abord, ensuite, enfin* », dans le but d'organiser le texte, hiérarchiser les arguments et enchaîner les phrases du texte, ainsi l'emploi des articulateurs logiques « *mais, alors que* », qui exprime la concession et la condition. En outre, les deux paragraphes du texte sont liés par

2. Analyse du contenu de projet 2 dans le manuel scolaire de 1^{ère} AS

l'expression « *mais allons plus loin* ». La conjonction exprime le rapport d'opposition en les deux unités du texte, ce rapport d'opposition n'est pas exprimé par l'emploi de « *mais* », mais par l'injonction qui lui adjointe « *allons plus loin* ».

Regardons maintenant les deux questions posées :

« -*Question 1 : Relevez tous les articulateurs du texte. Ont-ils tous la même fonction ?*

-*Question 2 : Quel est l'articulateur qui met en relation les deux grandes unités de signification du texte ? Qu'introduit généralement cet articulateur ? remplacez-le dans la proposition à laquelle il appartient. Va-t-il exprimer précisément ce qu'il a l'habitude d'exprimer. »* (cf. Annexe: 6).

En fait, le premier constat est qu'il n'y a pas deux mais 6 questions qui visent 6 objectifs ; donc nous assistons à une erreur méthodologique, la didactique recommande de ne pas viser qu'un seul objectif par question.

Les deux exercices proposés dans le manuel sont fermés. La première question consiste à repérer les articulateurs logiques employés dans le texte, en cherchant leurs fonctions. Quand la deuxième mette l'accent sur la conjonction de coordination « *mais* » et son association avec l'expression « *allons plus loin* ».

À partir de l'analyse de ces questions, nous avons relevé une autre caractéristique du texte argumentatif les articulateurs logiques. L'objectif de ces activités est montré le fonctionnement et les valeurs des articulateurs logiques dans cette argumentation par opposition.

Dans cette séance, nous basons également, sur le support tiré de « *l'Encyclopédie Larousse 1999* », exploité déjà dans la séance de compréhension de l'oral. La question qui suit est un simple relevé ou l'apprenant n'apporte aucun investissement personnel : « *Question 1 : relevez le champ lexical de « antagonistes »*. (Cf. Annexe : 5). C'est un exercice de repérage, il travaille le lexique thématique du texte, il consiste à déterminer les champs lexicaux du mot « *antagonistes* » employés dans le texte, dans le but de clarifier et mener le sens du texte.

Commentaire

Nous pouvons dire que la séance de points de langue est consacrée à l'étude des éléments grammaticaux, qui aident les apprenants dans la réalisation de la lettre ouverte, en se basant sur la grammaire textuelle. Premièrement, nous avons mis l'accent sur les articulateurs logiques qui structurent le texte et organisent les arguments. Deuxièmement, l'apprenant est censé de découvrir la richesse lexicale du texte à travers le champ lexical employé dans ce texte. Ces deux activités permettent le développement de compétences grammaticales chez les apprenants de 1^{ère} AS.

2.2.5.4. Préparation à la production écrite

Dans cette séance de préparation à l'écrit, nous nous basons sur deux activités proposées dans le manuel scolaire (page 119 -120). L'objectif de ces activités est savoir utiliser les connecteurs logiques dans un texte argumentatif, ainsi utiliser le lexique approprié au thème du texte.

Nous avons choisi deux exercices proposés dans le manuel de français, qui nous permettront d'atteindre ces objectifs par la suite.

« - *Question 01 : complétez le texte ci-dessous par les termes suivants (donnés dans le désordre et sans articles) : feuilleton, image, écran, presse, bibliothèque, spectacle, documentation* (cf. Annexe : 7).

- *Question 02 : complétez les énoncés suivants par les articulateurs qui convient.*»(cf. Annexe : 8).

Ces exercices consacrés à la préparation de l'écrit sont des exercices de complétion (fermés), travaillent davantage le texte argumentatif sur le plan de la syntaxe et du lexique aussi. La première question consiste à compléter le texte, par différents termes qui renvoient au même thème. À partir de cette question, nous comprenons la valeur du champ lexical, pour rapprocher l'apprenant à son texte et pour lui simplifier les idées discutées dans le texte. Tandis que, la deuxième, consiste à compléter les énoncés par les articulateurs manquants qui expriment des différents rapports logiques. Les deux activités proposées rependent aux objectifs d'apprentissage de la séance, ils amènent l'entraînement à la production écrite. Elles consistent à réinstaller les connaissances acquises lors de la séance relative aux points de langue.

Commentaire

Dans cette matière, nous avons remarqué que ces exercices entraînent sur le lexique et la syntaxe quand il y a d'autres éléments langagiers mis à l'écart. Ces dernières permettent de préparer les apprenants à écrire.

Passons à la partie concernant l'expression orale qui est normalement, dans l'organisation pédagogique des quatre zones d'apprentissage, doit arriver après la compréhension orale qu'elle suit immédiatement.

2.2.5.5. **Contenus de l'expression orale**

L'objectif de cette activité est de rendre les apprenants capables d'exprimer leurs points de vue oralement en argumentant. Le support ciblé est « *le bon train de lecture* » page : 102. (cf. Annexe : 9).

Il s'agit d'un petit énoncé intitulé « *le bon train de lecture* », gravé sur une illustration expressive, l'énonciateur a utilisé une phrase nominale, pour intituler son énoncé, marqué par l'usage d'un adjectif qualificatif « *bon* », qui indique sa subjectivité.

L'énonciateur débute son énoncé par une phrase négative (tous les supports n'ont pas la même efficacité), puis il justifie la négation avec une petite comparaison entre deux supports de la lecture, en donnant un jugement critique sur la télévision.

L'image qui accompagne l'énoncé est expressive, elle montre que le livre est le meilleur compagnon de l'homme dans sa vie quotidienne. Nous distinguons aussi, le rapport qui joint le titre, l'énoncé et l'image, cette analogie rythmique entre déplacement du train et le plaisir de la lecture du livre agit comme une métaphore.

À noter aussi que ce support contient une autre caractéristique du texte argumentatif, qui est le jugement critique, il répond aussi aux objectifs de la séance qui de faire parler les apprenants surtout avec les questions qui suivent :

-« *Question 1 : Sur quel média l'énoncé porte-t-il un jugement critique ?*

-« *Question 2 : Quels sont vos points de vue sur cette question ?* ». (cf. Annexe : 9)

2. Analyse du contenu de projet 2 dans le manuel scolaire de 1^{ère} AS

La première question comme la deuxième sont ouvertes, elles incitent à la réflexion et permettent aux apprenants de déterminer le jugement porté sur l'impact des médias sur la lecture, y compris la télévision. La deuxième surtout, les invite à exprimer librement leurs points de vue à propos de ce jugement, avec l'emploi de l'adjectif possessif de la deuxième personne du pluriel « vos » qui les interpellent à dire, à parler aux autres camarades.

2.2.5.6. Contenu de l'expression écrite

Cette séance a pour objectif d'amener les apprenants à rédiger un texte argumentatif, en respectant son plan et sa structure. Autrement dit, mener les apprenants à exprimer leurs points de vue en s'appuyant sur des arguments organisés logiquement du moins important au plus important.

Dans cette matière, l'activité proposée est un résumé du support exploité dans la séance d'expression écrite, intitulé « le jeu », il est le même qu'on a utilisé pour la séance des points de langue. (cf. Annexe : 6)

Cette activité consiste à réinvestir tous les connaissances acquises lors des séances précédentes (lecture et compréhension et points de langue), en respectant la structure du texte argumentatif du départ, pour faire un résumé du texte.

Commentaire

Nous constatons donc, que la technique du résumé ne développe pas la compétence de productions écrite chez les apprenants, elle est mieux investie dans les activités de compréhension. Quand, l'objectif de matière la production écrite est amené les apprenants à rédiger leurs propres idées.

2.2.5.7.Phase d'évaluation formative

L'objectif visé de cette séance, est de vérifier les acquis des apprenants en évaluant les apprentissages, pour voir s'ils sont réellement installés, à la fin de cette séquence .Le support est le texte de « *la ceinture de sécurité* » page : 104 (Cf. Annexe : 10), nous allons analyser les valeurs de la question suivante : « *complétez le texte suivant par les articulateurs manquants puis résume-le* » (Cf. Annexe : 10).

À remarquer ici encore que cet exercice proposé aux élèves associe deux questions fermées (complétion, reformulation), consiste à vérifier les objectifs lancés au début de la séquence, on se base surtout sur les points de langue, au lieu de vérifier les techniques de résumer d'un texte argumentatif. Donc deux objectifs à la fois ce qui est déconseillé par les pédagogues. Dans ce cas, l'exercice sert à compléter le texte par les articulateurs nécessaires qui organisent ce texte, puis faire un résumé au quart de sa longueur, en gardant le même thème, les mêmes idées et la même structure. A la fin de cette activité, l'apprenant et l'enseignant passent à l'auto-évaluation. Le premier évalue son acquisition de compétences rédactionnelles du texte argumentatif, l'autre évalue son enseignement/apprentissage et voit si les points visés sont installés chez ses apprenants.

Commentaire

Nous constatons que l'évaluation formative a pour but de vérifier les savoirs acquis des apprenants, durant toute la séquence et de cerner les lacunes, pour y remédier par la suite. Il convient de dire que la première partie de cet exercice consiste à vérifier les compétences grammaticales acquises lors de la matière de points de langue, en mettant l'accent sur la syntaxe, quand le lexique est négligé. La deuxième partie consiste à pratiquer la technique du résumé du texte. Donc, cet exercice contient deux objectifs d'apprentissage ce qui diverge des principes de la didactique. Donc les objectifs qui visent les compétences de compréhension et de production par les apprenants de 1^{ère} AS sont négligés.

2.2.6. La deuxième séquence intitulée «*s'impliquer dans son discours*»

L'objectif principal de cette séquence est d'amener l'apprenant à s'engager clairement dans un discours argumentatif. Ainsi, d'identifier la fonction polémique de l'argumentation. Elle se compose d'un ensemble d'activités pédagogiques, qui s'ordonnent selon l'ordre suivant:

2.2.6.1. Aperçu de la compréhension de l'écrit

La compétence visée a pour objectif de comprendre et analyser un texte argumentatif, rendre l'apprenant capable de repérer les indices de modalisation dans un discours argumentatif.

2. Analyse du contenu de projet 2 dans le manuel scolaire de 1^{ère} AS

Dans cette séance nous allons analyser le support écrit de Jules Renard « *Poil de Carotte*, éd; ENAG, 1992. » de manuel scolaire, pour cerner ses points importants. (Cf. Annexe : 11).

Ce support s'organise autour de trois paragraphes, chaque paragraphe vient pour compléter celui d'avant. Il s'agit d'une discussion sur « *Les titres de famille* », dans laquelle Poil de carotte annonce d'une manière explicite un ensemble d'arguments destinés à convaincre et à persuader ses destinataires, pour défendre son opinion. À partir de cette discussion les apprenants seront capables de délimiter la thèse et les arguments de ce texte.

La subjectivité de l'auteur est indiquée par les différents modalisateurs qui sont employés dans le texte. De même, nous avons remarqué l'utilisation des indices d'énonciation comme les marques de la première et la deuxième personne du signaler, soit « *je, moi, me, tu, toi* », et des adjectifs possessifs tels que « *ma, mon, mes, ta, tes* ».

Nous remarquons également, l'usage des verbes et les expressions d'opinion comme: « *pour moi, je regarde, je l'affirme* », des adjectifs « *haute, efficace, banale (...)* » et des adverbes comme: « *généreusement et seulement (...)* ». Il est à signaler aussi, la présence des phrases exclamatives telles que « *tu sais combien je t'aime papa !* », interrogatives « *A qui la faute, si nous sommes tous les trois des Lopic?* » et une phrase qui exprime une interjection qui marque l'étonnement du père « *Ah!* ».

À souligner aussi, un vocabulaire mélioratif « *affection, amitié, haute, faveur...* » et péjoratif « *dénaturer, manquer de, routine, banal...* », qui a été employé dans le texte de Jules Renard. À partir de notre analyse, nous avons constaté que le temps le plus dominant dans ce texte argumentatif est le présent d'énonciation ou d'actualité, pour interpeller les destinataires.

En outre, nous constatons dans ce texte que l'argumentation est organisée par des connecteurs logiques qui expriment un rapport la cause « *par ce que, en effet* » et de l'opposition « *mais* », ils permettent de maitre en relation les différentes étapes du raisonnement.

Commentaire

Nous avons constaté que le support écrit exploité dans cette séance joue un rôle primordial dans l'enseignement/apprentissage des caractéristiques du discours argumentatif, il prépare d'une manière implicite les apprenants à s'engager dans son discours à travers la mise

2. Analyse du contenu de projet 2 dans le manuel scolaire de 1^{ère} AS

en pratique de tous les éléments stylistique de la lettre ouverte. Donc, il répond aux objectifs intermédiaires déterminés au début de la séance. Mais sur le plan grammatical, nous avons remarqué que ce texte contient des éléments linguistiques qui sont déjà traités dans les activités de la séquence précédente.

Regardons maintenant les quarts questions intégrées:

-«*Question 1:Quelle est la thèse défendue par Poil de Carotte ?*

Relevez la phrase qui exprime le mieux cette thèse.

Question 2:Relevez en deux colonnes d'abord les arguments donnés par Poil de Carotte pour justifier l'amour qu'il éprouve pour les siens, ensuite retrouvez les arguments avancés généralement à ce propos et que lui, refuse.

Question 3: Le reste de la famille partage-t-il son point de vue ? Justifiez votre réponse.

Question 4: Définissez la situation d'énonciation.» Page: 109. (Cf. Annexe: 11)

Les deux premières consignes sont des questions fermées de repérage (Relevez la phrase, relevez en deux colonnes, retrouvez les arguments), des questions qui sont basées sur les composantes nécessaires d'un texte argumentatif.

La première question elle consiste d'amener l'apprenant à identifier la thèse défendue par l'auteur dans son texte. Puis, nous remarquons que la deuxième consigne consiste à repérer les arguments qui sont en faveur de la thèse défendue et les contre-arguments à partir du texte.

La troisième consigne elle s'associe entre deux types de question (binaire, repérage). L'objectif de cet exercice est de travailler sur les indices de la subjectivité et de l'expression d'opposition, une activité qui s'adapte dans l'enseignement/apprentissage de discours argumentatif.

La quatrième consigne est une question fermée de repérage et de réflexion, elle consiste de déterminer les indices de la situation d'énonciation (Qui parle? À qui? De quoi? Comment? Par quel moyen? Dans quel but?). Ces indices permettent aux apprenants de synthétiser les éléments essentiels qui circulent dans le texte.

Commentaire

Nous avons constaté une relation de complémentarité entre les questions posées au texte de Jules Renard dans la partie de lecture analytique. Des activités qui sont au niveau des apprenants et qui travaillent notamment le discours argumentatif, mais sur le plan de la difficulté, ces questions sont mal organisées, tout comme sur le plan d'une question un

2. Analyse du contenu de projet 2 dans le manuel scolaire de 1^{ère} AS

objectif visé car, l'objectif doit être univoque, qu'il soit spécifique ou opérationnel comme dans ce cas.

Nous verrons dans nos propositions ultérieurement ce qui nous pourrait plus pertinent à travailler pour installer les composantes essentielles de ce texte argumentatif.

Pour ce qui est du Support 2, « *Un conseil bien raisonnable !* » d'E.M. Cioran, en page : 110. (cf. Annexe : 12). Le texte exploité dans cette activité est intitulé « *Un conseil bien raisonnable !* » extrait de livre d'E.M. Cioran « *Aveux et anathèmes, éd. Gallimard 1987.* », il se compose de trois paragraphes. Ce dernier met l'accent sur une personne déséquilibrée qu'il avait donné un conseil plus raisonnable à une personne normale.

L'objectif principal de cette séance ce n'est pas seulement d'amener progressivement l'apprenant vers le sens du texte mais aussi, de connaître les indices formels du discours et du récit.

Dans le premier paragraphe, nous soulignons l'emploi des indices formels du récit, car le narrateur raconte un événement réel qui se déroule au passé, parmi ces indices nous trouvons les verbes qui sont conjugués à l'imparfait, « *promenais* » et le passé simple, « *échangeâmes, aborda* ». Nous constatons également, l'utilisation des indicateurs de temps comme, « *printemps de l'année 1937* », les indicateurs de lieux tels que « *le parc de l'hôpital psychique de Sibiu, Transylvanie* ». Donc, nous sommes dans une partie du récit.

En ce qui concerne le deuxième paragraphe, interviennent les indices formels d'un discours, parce qu'il s'agit d'un locuteur qui exprime ses idées et ses opinions, à travers un ensemble d'énoncés qui forment un message. Aussi, nous constatons la présence des pronoms personnels comme, « *je, tu, nous, vous* », les indices spatio-temporels, « *ici, cela, cet, tout de suite* ». Le temps le plus dominant dans cette partie est le présent de l'indicatif, « *comprends répondit, voulez, approche, bombarde (...)* ». De ce fait, nous tenons à dire que c'est un discours intégré dans un récit.

Pour le troisième paragraphe, il représente une conclusion et au même temps la situation finale de l'histoire.

Cependant, nous avons remarqué un vocabulaire péjoratif qui a été employé dans ce texte « *peine, fou, aliénés, troublé, émerveillé (...)* ».

Commentaire

Nous tenons à dire que le texte argumentatif *«Un conseil bien raisonnable !»* porte sur l'enseignement/apprentissage des indices du discours et du récit, il dirige les apprenants à mieux distinguer entre les caractéristiques de ces deux genres littéraires, comme nous le retrouvons dans les fables, les romans, les contes ou il y a des parties récit, l'histoire est racontée et des parties discours, quand il y a conversation dialogue entre les personnages du récit.

Une suite de questions relatives au texte a été posée dans la partie lecteur analytique, pour orienter les apprenants à comprendre le sens global du texte. Ces activités prennent en charge plusieurs contenus à enseigner. Ce texte est suivi lui aussi de quatre questions qu'il nous faudra regarder de près:

-«*Question 1: En vous appuyant sur l'emploi des temps, dites à quel type de texte vous avez affaire.*

-*Question 2: "cela vaut la peine d'être fou": quel sont les arguments avancés pour étayer cette thèse ?*

-*Question 3: Retrouvez les différents actes de paroles dans l'échange entre les deux interlocuteurs*

-*Question 4: Pourquoi l'auteur raconte-t-il cette histoire ? Quelle est sa visée ?».*(cf. Annexe : 12).

Il est à noter que les trois premières questions sont des consignes fermées de repérage et de compréhension. La première amène l'apprenant à saisir les temps verbaux qui dominent dans un discours et un récit.

Par la suite, la deuxième question met l'accent sur l'organisation textuelle, des arguments qui sont introduits par des connecteurs logiques, afin d'amener l'apprenant à savoir organiser les arguments dans un texte argumentatif. En outre, la troisième question dirige l'apprenant à connaître l'utilité du discours direct, après avoir délimité les échanges entre les deux locuteurs qui sont rapportés par l'auteur sans modification.

La dernière question exige la compréhension de sens global du texte, car il s'agit d'une consigne fermée de réflexion qui se base sur deux objectifs différents. Premièrement, elle amène l'apprenant à savoir la raison principale qui a poussée l'auteur à raconter cette histoire. Deuxièmement, elle consiste à rendre l'apprenant capable d'identifier la visée communicative

2. Analyse du contenu de projet 2 dans le manuel scolaire de 1^{ère} AS

du texte argumentatif, c'est à dire convaincre par des arguments qui sollicitent la raison et persuader par des arguments qui touchent les sentiments.

Commentaire

Nous avons constaté dans cette séance que le contenu des activités d'apprentissage proposées est insuffisant et pauvre, pour amener l'apprenant à s'impliquer dans un discours.

De ce fait, il est nécessaire d'aborder d'autres éléments linguistiques et énonciatifs plus utiles qui servent généralement le processus argumentatif.

2.2.6.2. Compréhension de l'oral

La séance est réservée particulièrement à la compréhension de l'oral, l'objectif de cette activité est d'amener les apprenants à relever les différences qui se trouvent entre les deux lettres (forme et présentation) proposées dans le manuel. Le support de cette étape est les deux lettres de la page 114. (Cf. Annexe : 13)

Le premier texte intitulé «*Chère Zineb*», il s'agit d'une lettre personnelle, dans laquelle Zineb annonce ses nouvelles à son amie Meriem. D'après la structure du deuxième texte nous pouvons dire qu'il s'agit d'une lettre administrative, car c'est une demande d'emploi. L'étude de ces deux textes amènera les apprenants à reconnaître que la lettre personnelle et la lettre administrative n'ont pas la même structure ni la même formulation.

Dans les deux lettres, nous avons souligné plusieurs indices d'énonciation qui affirment la subjectivité de l'auteur tels que les marques de l'énonciateur «*je, moi, t', te, vous*», les adjectifs possessifs «*ma, mon, mes (...)*» et les verbes d'opinion «*je crois, je vous adresse, je pense*». Il faut repérer des adjectifs qui montrent le lexique mélioratif employé dans les deux lettres «*réelles, grosses, honneur, nécessaires (...)*» et les adverbes comme: «*sincèrement, heureusement, actuellement (...)*». De plus, dans ces deux supports écrits le temps verbal le plus dominant est le présent de l'indicatif du discours avec «*déprime, crois, pense, suis, exerce (...)*».

Commentaire

Nous tenons à dire que les deux types de lettres exploitées dans la séance de la compréhension de l'oral, travaillent l'objectif de la séquence, mais elles sont insuffisantes pour développer la compétence orale chez les apprenants. Alors, il serait nécessaire d'utiliser les

2. Analyse du contenu de projet 2 dans le manuel scolaire de 1^{ère} AS

moyens pédagogiques durant la réalisation de la séance de la compréhension de l'oral comme: les supports audio et audio-visuels.

Analysons les questions qui accompagnent ces deux supports dont nous relevons les consignes suivantes :

-«Question 1: Comparer les deux lettres écrites par la même personne aux niveaux: de leur présentation; des marques de l'énonciation; de leur intention de communication. Qu'en déduisez-vous?

-Question 2: Recensez l'ensemble des informations contenues dans les deux lettres pour pouvoir remplir le CV qui a accompagné de Mériem.».(cf. Annexe : 14)

Nous avons remarqué que les deux exercices proposés dans cette séance s'appuient sur deux questions fermées de niveau différent de repérage et de réflexion, qui répondent aux besoins des apprenants.

La première question touche le sens global des deux lettres, elle aide l'enseignant à vérifier si les apprenants ont compris les idées qui circulent dans chaque modèle. En plus, elle va permettre aux apprenants à distinguer entre une lettre personnelle et une lettre administrative, il compare avec son propre discours.

Alors que la deuxième question oriente l'apprenant à collecter les informations nécessaires, qui s'inscrivent dans les deux supports écrits. Dans ce cas là, l'apprenant sera capable de remplir le Curriculum Vitae (CV) proposé dans cet exercice; il relève du matériau repérage donc, plus facile que la première question. Il est à noter que chaque question se base sur un seul objectif alors que la didactique conseille de ne pas viser qu'un seul objectif par question.

Commentaire

À travers ces deux activités même si elles sont mal organisées, avec leur réalisation dans cette séance, elles permettent à l'apprenant de réaliser une lettre ouverte à travers les caractéristiques (graphique, grammaticales, discursives) communes avec la lettre administrative.

De ce fait, nous pouvons considérer ces activités comme un moyen qui sert à examiner le degré de la compréhension du sens du texte et à développer la compétence de la communication orale chez les apprenants.

2.2.6.3. Les points de langue

Dans cette séance, nous avons exploité le support écrit « *Poil de Carotte* » de Jules Renard, page 109. (Cf. Annexe : 11), qui a été déjà vu dans l'activité de la compréhension de l'écrit. L'objectif visé est d'inciter l'apprenant à reconnaître les indices d'opinion et savoir les utiliser dans son argumentation.

Après avoir assimilé le sens global du texte, les apprenants peuvent déterminer tous les indices d'opinion qui s'inscrivent dans ce support comme : « *pour moi, dit-il, les titres de la famille ne signifient rien* » et « *je l'affirme, d'une manière générale, j'évite les personnalités* », c'est pourquoi, il est à noter que ces expressions expriment un avis, un point de vue ou une opinion.

Commentaire

Le support réservé dans cette séance travaille largement le discours argumentatif. En fait, nous pouvons le considérer comme une technique qui permettra aux apprenants de détecter la fonction des verbes d'opinion utilisés dans un discours argumentatif.

2.2.6.4. Séquence 2 et entraînement à l'écrit

La séance est consacrée particulièrement à la préparation à l'écrit, dans cette activité l'apprenant sera capable de savoir employer les verbes d'opinion et de reconnaître le lexique utilisé (thématique, relationnel) dans un texte argumentatif.

Afin de faire progresser les apprenants sur l'usage de ces indices dans son argumentation, une série d'exercices a été proposée dans le manuel scolaire, exercice n°04 et 05 en page 119 et n°06 page:120. Nous les relevons pour les besoins de l'analyse:

-«*Classez les énoncés ci-dessus selon qu'ils expriment un fait ou un point de vue*

-*Classez les verbes dans la grille ci-dessus afin de montrer ce qu'ils expriment.* (cf. Annexe : 08),

-*Dans le texte suivant relevez les indices d'opinion.* (cf. Annexe : 8)

2. Analyse du contenu de projet 2 dans le manuel scolaire de 1^{ère} AS

Il est à noter que les consignes utilisées dans l'exercice n°4 et n°5 sont fermées, car les apprenants auront faire de la classification.

En effet, la première question vise sur le lexique relationnel (donner une opinion avec l'utilisation des verbes d'expressifs) et le lexique thématique (utiliser vocabulaire relatif au thème), ces deux lexiques sont nécessaires dans le discours argumentatif.

De plus, elle amène les apprenants à différencier entre un énoncé qui exprime un fait et un autre qui développe un point de vue. Par contre, la deuxième question dévoile une liste de verbes qui expriment la perception, la connaissance, la déclaration, la volonté et l'opinion.

L'exercice n°6 est aussi basé sur une question fermée de repérage, dans laquelle l'apprenant va lister tous les indices d'opinion qui s'inscrivent dans le texte proposé.

Commentaire

Nous tenons à dire que les trois exercices d'applications proposés permettent aux apprenants de mettre en application les connaissances acquises durant l'activité de points de langue. Ces derniers travaillent l'objet d'étude de la deuxième séquence de ce projet, mais leur organisation est mal faite car, il est essentiel de savoir que l'important est que ces exercices soient ordonnés du plus facile au plus difficile.

Pour cela, nous pouvons réordonner les exercices proposés dans cette séance selon l'ordre suivant:

-«Exercice 1 : Dans le texte suivant relevez les indices d'opinion». (cf. Annexe : 08)

Exercice 2: Classez les verbes dans la grille ci-dessus afin de montrer ce qu'ils expriment.

Exercice 3: Classez les énoncés ci-dessus selon qu'ils expriment un fait ou un point de vue». (Cf. Annexe : 07).

2.2.6.5. Séquence 2 et évaluation formative

Le texte exploité dans cette séance c'est un extrait du livre intitulé «*Une soupe aux herbes sauvages*», écrit par d'E. Carles (cf. Annexe : 15). À partir du premier contact avec le texte, nous avons constaté l'absence de titre et que ce dernier s'organise autour de trois paragraphes.

Il s'agit d'un texte argumentatif, dans lequel CARLES Emilie avance un ensemble d'arguments pour défendre son point de vue, afin de convaincre ses destinataires. De ce fait, nous avons remarqué l'usage des traces qui affirment l'implication de l'auteur dans le texte, en

2. Analyse du contenu de projet 2 dans le manuel scolaire de 1^{ère} AS

employant plusieurs indices de subjectivité. La séance est consacrée essentiellement à l'évaluation formative, elle vise à tester et évaluer les acquis et les performances des apprenants en étudiant un texte.

Nous commençons par les termes et les expressions qui renvoient à l'auteur comme « *je, mon, à mes yeux, la mienne, pour moi* ». Puis, nous repérons l'emploi d'un lexique mélioratif et péjoratif « *tellement désirer, responsable, bien, mal, n'est pas toujours facile, aimé, amour, vaux mieux, prennent le dessus (...)* ». Nous constatons également, que le temps le plus dominant dans le texte c'est le présent d'énonciation ou d'actualité. Ces éléments représentent la présence de l'énonciateur dans le texte.

Nous avons constaté que l'exploitation d'un texte écrit dans la séance de l'évaluation formative facilite la tâche de découvrir les lacunes des apprenants, ainsi d'examiner leurs acquis et leurs connaissances.

Le texte est accompagné d'une suite de questions qui vont amener les apprenants à déterminer la particularité discursive, textuelle et linguistique du texte ; nous les reprenons :

-« *Question 1: Relevez les termes relatifs au métier d'E. Carles. L'auteur ne parle pas de métier, mais il emploie d'autres termes, lesquels ? Qu'indique le choix de ces termes ?*

-*Question 2: Relever des En quoi consiste le travail d'un instituteur ? Qu'apporte de plus un bon instituteur ? Quelles qualités doit posséder un instituteur ? Expressions pour répondre aux questions suivantes:*

-*Question 3: Relever les éléments qui montrent l'implication de l'énonciateur dans son texte. »*

-*Question 4: Faites le plan du texte ».* (Cf. Annexe : 15).

Nous avons remarqué que les questions posées dans la partie de compréhension sont des consignes fermées de repérage, ces dernières orientent l'apprenant dans son savoir. La première question pousse l'apprenant à déterminer le lexique thématique qui renvoie à l'expression «*métier d'E. Carles*», pour indiquer la valeur du métier exercé par l'auteur.

Cependant, il faut signaler que la deuxième question se dérive en trois sous questions, ces dernières aident l'enseignant à vérifier si les apprenants ont bien compris le sens global du texte. Nous trouvons que la troisième question est une simple activité qui s'articule autour des indices de subjectivité, elle amène les apprenants à détecter les éléments qui permettent à l'auteur d'exprimer clairement son opinion.

2. Analyse du contenu de projet 2 dans le manuel scolaire de 1^{ère} AS

En revanche, nous pouvons classer la dernière consigne comme une question de synthèse, qui vise à savoir si les apprenants sont en mesure de récapituler le contenu du texte, comme elle amène aussi les apprenants à distinguer entre le plan analytique et le plan dialectique qui caractérisent le discours argumentatif.

Enfin, l'activité visée par la consigne : *«Transcrivez, en une dizaine de lignes, ce que vous avez dit à une personne que vous connaissez et qui charge l'école de tous les maux. Vous lui avez expliqué pendant votre discussion sur les enseignants "ouvrant l'esprit des gosses.»* (cf. Annexe: 15), elle est ouverte longue, car elle comporte des précisions sur la tâche à accomplir.

Cet exercice encourage l'acquisition de la compétence de la production écrite, dans le but de vérifier les savoirs des apprenants et de détecter leurs points faibles, pour apporter les correctifs nécessaires. De ce fait, l'apprenant peut réaliser cette tâche individuellement en classe, en respectant la consigne donnée, c'est la que la vérification de la compétence communicatif visée est installée ou pas.

Cette activité vise à mettre en application tous les connaissances et les acquis des apprenants, en s'appuyant sur les caractéristiques du discours argumentatif (la structure syntaxique, le temps verbal, le vocabulaire...), afin de savoir identifier les lacunes des apprenants pour y remédier.

Commentaire

A partir de cette analyse, nous tenons à dire que les deux premières questions prennent en considération 4 objectifs d'apprentissage, comme nous l'avons signalé dans notre analyse précédente; ce qui déroge à l'univocité de l'objectif opérationnel sur le plan didactique, c'est à dire que nous préconisons un seul objectif pour chaque question. L'ensemble des questions analysées traitent le même thème, en se basant sur les éléments linguistique qui figurent le texte et en négligeant les autres aspects.

Passons à la consigne qui vise à la production écrite, cette dernière consiste à un travail individuel, quand l'approche par compétence favorise le travail collaboratif.

2.2.7. Séquence 2 évaluation certificative

L'évaluation certificative est la dernière étape du projet, elle a pour objectif de faire un bilan certifiant, tester les connaissances des apprenants acquises tout au long du projet 2 et aussi y classées.

Le support écrit exploité dans cette séance est intitulé «*Sport et télévision* », extrait de «*l'Encyclopédie, Larousse, 1999*». Dans ce texte l'auteur exprime clairement sa thèse sur la relation entre la télévision et le sport. De ce fait, il avance une chaîne d'arguments qui sont à la fois pour et contre la télévision. (Cf. Annexe : 16).

En effet, nous constatons que ce texte commence par une phrase interrogative, qui vise à attirer l'attention des lecteurs. À l'intérieur de ce texte, nous avons remarqué l'usage des indices du discours argumentatif. C'est pourquoi, il est à souligner le champ lexical du mot "télévision" avec les termes: «*direct, audiovisuel, satellite, images, chaînes (...)*» et une série d'exemples qui illustrent les arguments employés tels que «*La coupe du monde de football en Suède, En 1986, lors de la coupe du monde de football au Mexique* ».

Par ailleurs, il faut ajouter l'utilisation des articulateurs qui expriment un rapport d'opposition avec l'emploi de «*pourtant, mais, néanmoins* », des adjectifs comme: «*fondamentales, nombreux, décalage, considérable (...)* » et des adverbes tels que «*entièrement, totalement (...)* ».

En outre, nous remarquons un vocabulaire simple correspond au niveau des apprenants ainsi, la présence d'un lexique péjoratif qui circule dès le début jusqu'à la fin du texte. À souligner encore, l'emploi récurrent du présent de l'indicatif qui facilite l'approche de ce texte et ancre le discours dans le contexte.

Comme dans les étapes précédentes, une série d'activités est proposée dans la partie lecture analytique, pour inciter les apprenants à dégager le sens global du texte.

Elles regroupent cinq consignes qui se présentent comme suit :

-«*Question n°1: Relevez le champ lexical de "télévision"*».

Question n°2: Retrouvez les trois grandes unités de signification du texte en vous basant sur les termes qui articulent le texte. Qu'expriment ces articulateurs ?

Question n°3: Quels sont tous les arguments en faveur de la télévision

2. Analyse du contenu de projet 2 dans le manuel scolaire de 1^{ère} AS

Question n°4: Retrouvez les énoncés qui servent d'exemple pour illustrer ces arguments.

Question n°5: Face aux divers arguments développés, quelle est la position des scripteurs? Justifiez.» (Cf. Annexe : 16)

Les activités proposées dans cette séance sont des consignes variées entre ouverte et fermée, de repérage, de réflexions et de compréhension. La première question consiste à repérer le champ lexical qui appartient au mot « *télévision* », c'est une activité qui touche le vocabulaire. Par contre, la deuxième question touche un point de grammaire, à travers l'usage des articulatoires qui expriment le rapport d'opposition, les apprenants arrivent à lister les trois parties qui organisent le texte.

En outre, les trois dernières questions touchent l'organisation et la compréhension globale du texte, elles amènent les apprenants à déterminer les arguments, les exemples et la position de l'auteur à partir du texte étudié. Donc, les apprenants ne peuvent pas répondre à ces questions sans avoir compris les idées principales qui véhiculent ce texte.

Dans la consigne suivante, nous voulons évaluer les compétences et les savoirs acquis des apprenants, en rédigeant une production écrite:« *Rédigez une lettre au président de la fédération (d'un sport particulier) pour vous évaluer contre le fait que certains événements ne sont transmis que sur des chaînes.*» (Cf. Annexe : 16).

Il faut signaler que l'activité proposée dans cette phase c'est une consigne ouverte longue, car elle donne des précisions sur la tâche à accomplir. Les apprenants de ce niveau pourront produire un texte cohérent sur le thème donné une fois la consigne est bien assimilée. Cet exercice permet de vérifier les connaissances acquises durant les séances précédentes, pour faire un bilan et donner une note.

Commentaire

À travers l'analyse du support et les consignes de cette activité, nous comprenons que le support réservé est insuffisant pour l'activité d'évaluation certificative. Cette vérification se fait à la fin du projet, pour donner des notes, c'est-à-dire elle vise à vérifier tous les aspects langagiers de la lettre ouverte travaillés pour faire un bilan, donc il faut utiliser un support adéquat pour entamer cette vérification.

Nous pouvons dire que les consignes proposées traitent l'aspect discursif et négligent les autres aspects, donc elles mettent en apprentissage les mêmes objectifs. Alors que la dernière consigne est un exercice de production dans lequel l'apprenant est censé de réinvestir ses connaissances acquises.

2. Analyse du contenu de projet 2 dans le manuel scolaire de 1^{ère} AS

Pour récapituler, nous avons opté pour le tableau n°3 qui permet de faire ressortir le type de questions, qui revient fréquemment dans ces deux séquences qui composent le projet 2.

Projet2	matières	Questions fermées	Questions ouvertes		Total
		Exercices	Analyse	Production	
Séquence 1	oral	/	02	01	03
	écrit	07	02	01	10
	évaluation	01	/	02	03
Séquence 2	oral	02	/	/	02
	écrit	11	/	/	11
	évaluation	08	/	02	10
Totaux		29	04	06	39

Tableau n°3 : Fréquence des différentes activités et exercices dans le projet 2.

Commentaire

Dans le tableau ci-dessous, nous remarquons que les activités proposées tout au long du projet sont variées. Dans la première séquence, nous notons que le taux d'activités proposées dans l'oral est moins important par rapport aux activités de l'écrit : trois exercices ouverts d'analyse et de production, contre 10 exercices entre questions fermées et ouvertes, comme il a intégré 3 exercices consacrés à l'évaluation. Deux exercices fermés réservés à l'oral dans la seconde séquence, 11 autres réservés à l'écrit et 10 exercices fermés et ouverts, qui visent à contrôler les acquis des apprenants.

Enfin, sur 39 consignes 04 sont consacrées à l'analyse ou l'apprenant doit construire ses réponses et 06 où il doit tout produire ; ce qui est très insuffisant si on veut que les apprenants construisent eux-mêmes des discours, avec leur propre français.

2.3.Synthèse

A partir de l'analyse de ce projet 2, nous retenons que : les supports et les consignes proposées lors de différentes séances des deux séquences, préparent les apprenants à l'élaboration de la lettre ouverte. En outre, l'absence d'un lien systématique entre les séquences, qui contribue à la réalisation du projet de la lettre ouverte. L'aspect évaluatif est aussi important dans la réalisation de la lettre ouverte. Les trois types d'évaluations que nous avons étudiés dans notre analyse ne sont pas en faveur du genre discursif travaillé dans ce projet.

Nous constatons aussi que, les différentes activités de la première séquence, amènent à comprendre et produire oralement ou par écrit un texte argumentatif. D'une part, les supports et les activités des séances de compréhension de l'oral ou de l'écrit, informent les apprenants sur les différentes formes du discours argumentatif et les outils grammaticaux qui le construisent. D'autre part, les séances d'expression et de production mènent l'expression libre du point de vue en s'appuyant sur des arguments et la rédaction d'un texte argumentatif. Mais aussi, il est nécessaire d'intéresser aux différents types d'évaluation.

L'activité de l'évaluation diagnostique programmée au début du projet, vise à tester et cerner les connaissances préétablies des apprenants sur le discours argumentatif, quand l'évaluation formative vise à vérifier leurs acquis à propos du texte argumentatif. De ce fait, nous constatons que le genre de la lettre ouverte est également négligé au profit du discours argumentatif.

Nous pouvons dire donc, que les supports exploités dans cette séquence, s'articulent autour des éléments grammaticaux, discursifs et textuels du discours argumentatif. Ces derniers ne mettent pas les apprenants en contact avec le genre prévu à réaliser qui est la lettre ouverte, comme nous l'avons commenté dans les différentes activités proposées.

À partir de la deuxième séquence, nous avons constaté que l'activité de la compréhension orale et celles de l'écrit occupent une place très importante dans le champ de la deuxième séquence. Par contre, la compétence de la production orale est totalement négligée. Nous avons remarqué aussi que la tâche de la production écrite est présentée comme un exercice proposé dans l'activité de l'évaluation formative et de l'évaluation

2. Analyse du contenu de projet 2 dans le manuel scolaire de 1^{ère} AS

certificative, que nous appellerons évaluation bilan car il n'y a aucun diplôme ou certificat à délivrer aux apprenants.

Après avoir analysé les activités proposées, nous avons constaté que les questions posées sont des questions d'analyse et de synthèse, qui visent la compréhension globale et détaillée du texte. Mais, il nous semble qu'il est important de signaler que les questions de la phase de l'observation qui s'intéressent aux éléments périphériques du texte (titre, l'auteur, la source...), pour voir son rôle et son importance dans la société, qui donne sa valeur à la réalisation de ce projet, sont complètement négligées. De plus les consignes elles-mêmes sont mal organisées sur le plan du respect d'un questionnaire progressif (qui va du plus facile au plus difficile).

Donc, nous tenons à dire que les activités d'apprentissage proposées dans les deux séquences sont à revoir, pour l'accomplissement de l'apprentissage de la lettre ouverte, car elles se basent sur d'autres composantes textuelles.

Conclusion partielle

Pour conclure notre chapitre, retenons que l'ensemble des supports et les activités proposés dans ce livre de français représentent des lacunes et carences sur le plan discursif, grammatical et textuel qu'il faut améliorer; pour amener les apprenants à la réalisation de leurs projet pédagogique « *produire une lettre ouverte* », de manière motivante en leur montrant l'importance de ce genre de document, qui circule dans la société et pourquoi le maîtriser. Ce qu'il nécessite de nouveaux mécanismes et stratégies d'enseignement/apprentissage, auxquels nous essayons de réfléchir dans la partie suggestions et propositions en dernière partie du chapitre consacré à l'étude des réponses des enseignants de 1^{ère} AS interrogés.

Chapitre 3 : Pratiques de classe pour le projet 2 selon les enseignants de 1 AS

Introduction partielle

Dans ce troisième chapitre, nous allons commencer par une présentation générale de notre outil d'enquête, le questionnaire adressé aux enseignants de la première année secondaire. Nous passerons ensuite, à l'analyse des résultats du dépouillement des réponses à nos questions.

Chaque résultat est suivi d'un paragraphe réservé aux commentaires de ces résultats, afin de cerner les pratiques du projet pédagogique et les pratiques d'évaluation telles que les enseignants dans les classes de ce niveau interrogés les conçoivent, en nous limitant au deuxième projet, proposé dans le manuel scolaire de français, qui s'articule autour de *la réalisation de la lettre ouverte*. Nous comptons terminer ce chapitre par des perspectives et propositions d'un ensemble d'objectifs qui nous paraissent pertinents, pour un enseignement apprentissage de ce genre.

3.1. Présentation du questionnaire

Comme nous venons de le signaler, cette enquête est adressée aux enseignants du cycle secondaire, en particulier les enseignants des classes des premières années. Nous avons choisi le questionnaire comme outil de recueil d'informations pour notre sujet de recherche, afin de recueillir le maximum de données et d'objectifs indispensables pour cerner avec précision, les pratiques de classe, les méthodes d'enseignement utilisées dans l'enseignement/apprentissage du projet pédagogique et son évaluation.

3.2. Description du questionnaire

Le questionnaire prévu pour notre enquête a été distribué par emails et dans les réseaux sociaux, en format Word; vu que les établissements ont été fermés, à cause de la crise sanitaire ; ce qui ne nous a pas permis de les adresser directement aux concernés. Il est destiné à 30 enseignants de langue française, de différents lycées de la wilaya de Bejaia, qui interviennent en première année.

Nous avons pu recueillir 20 questionnaires dûment remplis. Ce questionnaire comprend 21 questions variées, entre questions fermées (des questions binaires, questions à choix multiples), des questions semi ouvertes et d'autres ouvertes. A travers ce questionnaire, nous voulons identifier les pratiques d'enseignement qui visent la réalisation d'un projet

pédagogique et son évaluation en classe de FLE. Parmi les 20 questionnaires remplis, nous avons mis 5 dans la partie réservée aux annexes (Cf. Annexe : 19)

De ce fait, nous avons choisi de mettre l'accent sur le projet 2 qui est consacré à la réalisation de la lettre ouverte ; ce qui nous permettra de consacrer notre étude à un champ bien délimité pour vérifier la pertinence et la validité de nos hypothèses du départ.

3.3. Analyse des résultats obtenus et commentaires

Les questions proposées dans ce questionnaire, nous permettront d'analyser l'ensemble des pratiques du projet 2 portant sur la lettre ouverte et les pratiques évaluatives programmées pour le FLE, dans les classes de deuxième année secondaire, en Algérie.

3.3.1. Activités utilisées dans l'apprentissage de *La lettre ouverte*

Comme nous l'avons déjà signalé dans notre chapitre 2, le livre scolaire est une source de supports à laquelle les enseignants ainsi que les apprenants, se réfèrent pour l'enseignement/apprentissage des activités de l'oral et de l'écrit en contexte. Aussi par notre première question, nous avons voulu savoir si le manuel est très exploité par ces enseignants. Question n°1 : « Dans le cadre du deuxième projet intitulé « Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions », vous utilisez les activités proposées dans le livre de français ? ».

Nous avons proposé les réponses par oui ou par non suivies pour les réponses négative par : « Si non, vous proposez comme activités à l'oral et à l'écrit pour réaliser l'objectif du projet :-Des activités élaborées par vous-même, -Prises d'un autre ouvrage de français. ». La question concerne les activités utilisées par l'enseignant durant ses pratiques d'enseignement/apprentissage de projet n°2.

Après le dépouillement et le décompte, sur les 20 questions, 8 enseignants interrogés ont répondu oui et 12 ont coché la réponse négative. (CF. Tableau n°1, ci-après).

3. Pratiques de classe pour le projet 2 selon les enseignants de 1 AS

Réponses proposées	Nombre de réponses obtenues	Taux en %
Oui	08	40%
Non	12	60%
Total	20	100%

Tableau n°1 : Utilisation des activités proposées dans le manuel scolaire

Commentaire 1

Il convient de retenir que la majorité des enseignants, qui constituent 60% des enseignants enquêtés, se dispensent de l'utilisation des activités du manuel scolaire consacrées à l'oral et à l'écrit quand la minorité qui représentent 40% d'enseignants, les utilise dans l'apprentissage.

A partir de ces résultats, nous confirmons l'insuffisance des activités proposées dans le manuel, à mesure des objectifs visés ou les tâches adressées aux élèves. Ce qui pousse l'enseignant à chercher d'autres orientations qui lui permettent de mieux faire atteindre à ses apprenants les objectifs visant à réaliser la lettre ouverte.

Dans la deuxième partie, où les enseignants justifient leurs réponses par non, 7 affirment travailler avec des activités élaborées par eux-mêmes et 5 font recours à celles prises d'un autre ouvrage de français.

Réponses proposées	Nombre de réponses obtenues	Taux en %
Activités élaborées par eux même	07	58%
Prises d'un autre ouvrage de français	05	42%
Total	12	100%

Tableau n° 2: sources des activités utilisées par les enseignants

Commentaire

Selon Les réponses obtenues, nous avons remarqué que 58% des enseignants ne travaillent pas sur les activités du livre scolaire, mais préfèrent travailler avec des activités élaborées par eux-mêmes; par contre 42% d'entre eux choisissent des activités proposées par un autre ouvrage de français.

À travers l'analyse des résultats, nous avons constaté que le manuel scolaire ne comprend pas suffisamment de supports qui aident dans l'apprentissage de la lettre ouverte, ce qui pousse les enseignants à chercher d'autres supports outils et efficaces pour la mise en pratique de la lettre ouverte. Les enseignants élaborent les activités pour l'apprentissage de l'écrit ou de l'oral ou les prennent d'un ouvrage de français, pour pallier aux insuffisances que présentent les activités de ce livre de français.

3.3.2. Stratégie utilisée pour lancer la réalisation du projet 2

Par notre consigne n°2, à choix multiple, avec 4 propositions de réponses, nous avons voulu préciser comment l'enseignant ouvre la séance pour introduire l'enseignement/apprentissage de ce projet (nous les relevons selon l'ordre suivi dans le questionnaire).

« Pour lancer l'intitulé du projet aux élèves, vous : -Écrivez l'intitulé sur le tableau.-Présentez une lettre ouverte.-Négociez le thème avec les élèves.-Reformulez le titre à partir de leurs idées».

Sachant que les enseignants peuvent donner plus d'une réponse, le décompte final nous donne le bilan suivant :

19 enseignants qui représentent un taux de 95% préfèrent négocier le thème du projet de la lettre ouverte, comme nous observons aussi que 13 enseignants, soit 65% d'entre eux commencent ce projet en écrivant le titre au tableau.

Pour les 9 enseignants, soit 45% de l'ensemble de nos enquêtés, préfèrent reformuler l'intitulé du projet à partir des idées de leurs élèves.

Enfin, deux enseignants, soit 10% de l'ensemble des interrogés, présentent directement une lettre ouverte comme point de départ. (Cf. tableau n°3).

Réponses proposées	Nombre de réponses obtenues	Taux en %
Écriture de l'intitulé sur le tableau	13	65%
Présentation d'une lettre ouverte	02	10%
Négociation du thème avec les élèves	19	95%
Reformulez du titre à partir des idées des élèves	09	45%
Nombre de répondants	20	100%

Tableau n° 3: Stratégies utilisées pour lancement du projet « *la lettre ouverte* »

Commentaire

Nous constatons au vu de ces chiffres que la stratégie (la manière) dont les enseignants rentrent dans leur projet diffère, de l'un à l'autre. De plus certains ont donné plusieurs réponses. Ils s'orientent vers cette la négociation dans le but de créer de l'interaction en classe, ainsi que pour amener les apprenants à comprendre les objectifs de ce projet. Ils préfèrent aussi écrire l'intitulé sur le tableau, dans le but de décomposer les mots clés et d'expliquer les objectifs visés à travers ce projet. Nous pouvons voir également que la reformulation des idées des apprenants favorise l'interaction et l'échange d'idées entre les élèves et leur enseignant.

Nous synthétisons donc, la corrélation qui existe entre les différentes variables de notre question qui évoluent ensemble. C'est-à-dire que la majorité des enseignants favorisent les trois démarches que sont « la présentation de l'intitulé », « la négociation » et « la reformulation ».

Ce qui dynamise et motive le groupe classe au lieu de l'ennuyer par un seul et même procédé.

3.3.3. Organisation des élèves pour la réalisation de la lettre ouverte

Cette question n°3: «*organisation des élèves pour la mise en pratique du projet* », suivie de ces deux possibilités de réponse, « *-en sous-groupe. - individuel* », va nous permettre de connaître l'organisation des élèves durant la réalisation de leur projet pédagogique.

3. Pratiques de classe pour le projet 2 selon les enseignants de 1 AS

D'après les résultats obtenus durant notre enquête, 19 enseignants, soit 95% favorisent le travail de groupe, un enseignant préfère un travail individuel pour l'apprentissage de la lettre ouverte. (CF. Tableau n°4).

Réponses proposées	Nombre de réponses obtenues	Taux en %
En sous-groupe	19	95%
Individuel	01	05%
Total	20	100%

Tableau n°4 : Organisation des élèves pour l'apprentissage de *la lettre ouverte*

Commentaire

D'après les réponses nous pouvons constater que le travail individuel est négligé, durant la réalisation de la lettre ouverte: les enseignants mettent en œuvre la stratégie du travail en groupe, à travers une activité ou un projet en commun, afin de faciliter les tâches, en favorisant ainsi l'échange d'idées entre les apprenants, car elle leur permet de progresser. En effet, lors de la confrontation des points de vue, les élèves vont construire leurs savoirs avec les apports des uns et des autres. Selon MAEIRIEU Philippe « *le travail de groupe est constitué de relations plurielles, d'échanges, articulés sur un contacte avec ce qui est donné comme le réel* »³⁵.

Donc, le travail de groupe est une méthode très efficace et très utile que le travail individuel, dans la réalisation d'un projet communicatif, parce qu'il joue un rôle très important dans le développement des compétences linguistiques et communicatives surtout en apprentissage d'une langue étrangère.

3.3.4. Séquence n°1 et son importance dans la réalisation de la lettre ouverte

La question n°4 est une question ouverte qui permette aux enseignants de reprendre librement. Elle consiste à déterminer les points essentiels qu'ils abordent durant l'apprentissage de la séquence 1 intitulé : « *organiser son discours* ». Elle est posée comme suivant: « *La première séquence se base sur le discours argumentatif, en quoi intéressez vous dans l'apprentissage de ce type de discours pour réaliser la lettre ouverte ?* ».

³⁵MAEIRIEU Philippe « *apprendre en groupe* ». Chronique sociale, 1996, p 25.

3. Pratiques de classe pour le projet 2 selon les enseignants de 1 AS

La totalité des enquêtés se mettent d'accord sur l'enseignement/apprentissage du discours argumentatif. Nous nous intéressons aux différentes caractéristiques du discours argumentatif et ses composantes.

Premièrement, il est nécessaire de mettre en œuvre les éléments structuraux du discours argumentatif, ainsi que son organisation (thème, thèse, argument, synthèse). Deuxièmement, il faut mettre en pratique les composantes grammaticales indispensables dans la réalisation d'un texte argumentatif.

Troisièmement, viser la maîtrise de l'acte d'argumenter son opinion, c'est-à-dire que l'apprenant doit être capable de donner un point de vue en s'appuyant sur des arguments solides; justifiant ainsi sa prise de position.

Commentaire

Notre constat est que cette séquence se focalise sur l'apprentissage de l'organisation du discours argumentatif et non sur le genre « la lettre ouverte » ; ce qui travaille d'une manière et d'une autre, la réalisation de la lettre ouverte. L'objectif visé de cette séquence est de mettre l'apprenant en relation avec son discours et de lui faire découvrir par la même, les spécificités d'un texte argumentatif. Donc est l'argumentation qui prime dans cette séquence.

3.3.5. Importance du contenu de la deuxième séquence dans l'apprentissage de la lettre ouverte

À partir de cette question n°5: «*Comment le contenu de la séquence 2 aide-t-il les apprenants dans leurs apprentissages de la lettre ouverte ?* », nous voulions cerner les différents objectifs d'apprentissage de la deuxième séquence intitulé « *s'impliquer dans son discours* ».

Les résultats obtenus montrent clairement que la totalité des enseignants se focalisent sur l'apprentissage des éléments spécifiques de la lettre ouverte (sa structure, son organisation, ses éléments textuels et ses composantes linguistiques).

Commentaire

L'enseignement/apprentissages des composantes du discours argumentatif permet l'acquisition des compétences langagières, pour réaliser une lettre ouverte, il rend

l'apprenant capable de prendre position dans son discours et capable de rédiger une lettre ouverte.

3.3.6. Lancement des objectifs dans la séance de compréhension de l'écrit

Il s'agit d'une question fermée à choix unique, elle sert à déterminer si les enseignants lancent souvent les objectifs d'apprentissage car elle est formulée ainsi: « *au début de la séance de compréhension de l'écrit, donnez-vous les objectifs d'apprentissage aux apprenants ?* ». Nous avons complété cette question par trois propositions de réponses: « *souvent, rarement, jamais* ».

D'après le dépouillement et le décompte, 11 enseignants parmi les 20 enquêtés (55%) annoncent les objectifs au début de la séance. 7 d'entre eux, soit 35% qui les annoncent rarement et les 2 restants, soit 10%, ne les annoncent jamais. (Cf. tableau n°5).

Réponses proposés	Nombre de réponses obtenues	Taux
Souvent	11	55%
Rarement	07	35%
Jamais	02	10%
Total	20	100%

Tableau n°5 : sensibilisation aux objectifs d'apprentissage de la lettre ouverte

Commentaire

Il s'agit donc, des objectifs d'enseignements/apprentissage de la compétence de compréhension de l'écrit, la majorité des enseignants les fixent au début de tout enseignement/apprentissage. Elles doivent être au niveau des apprenants dès le départ ou le début du projet, justement pour donner du sens au projet et justifier leurs intérêts linguistiques, discursifs référentiels et communicationnels. Cette démarche permet aux enseignants de savoir gérer leurs apprentissages et de planifier son cours.

3.3.7. Conduite des différentes phases de la compréhension de l'écrit

Notre question n°7 vise à détecter les différentes phases d'apprentissage de la compétence de compréhension de l'écrit. Pour cela, nous l'avons formulée sous forme d'une question ouverte: « *Le déroulement de la séance de la compréhension de l'écrit passe par trois phases principales, quelles sont-elles dans ce cas ?* »

Au vu des réponses obtenues, la plupart de nos interrogés organise la séance de compréhension de l'écrit en trois phases : une phase d'observation consacrée au pré lecture, une phase analytique (lecture), et une phase synthétique réservée à la post lecture.

Commentaire

Pour réussir son objectif de faire acquérir aux apprenants des compétences en compréhension écrite, l'enseignant planifie sa séance d'apprentissage et structure les activités selon les objectifs par trois étapes :

Dans un premier lieu, la phase d'observation qui porte sur la discrimination et l'identification des éléments paratextuels et de la construction des hypothèses de sens. Dans un deuxième lieu, la phase d'analyse qui se base sur la vérification du sens global qui forme le texte et l'analyse des différentes composantes du texte. Enfin, la phase synthétique qui était consacrée pour la post-lecture, nous passons à l'interprétation des acquis et le jugement personnel.

3.3.8. Activités de la première phase de la compréhension de l'écrit

Dans la question 8 suivante, nous voulons déterminer les activités de la phase pré lecture; elle est suivie de trois propositions avec une quatrième qui donne la liberté aux enquêtés de personnaliser leur réponses.

Question n°8 :« *les activités que vous proposez dans la première phase sont : -Questions orales.- Questions écrites.- Un plan à compléter.- Autres* »

Sur 20 enseignants enquêtés, nous avons relevé 18 qui proposent des questions orales dans la phase de pré lecture soit 90%; 2 enseignants parmi les interrogés soit 10% posent

3. Pratiques de classe pour le projet 2 selon les enseignants de 1 AS

des questions écrites, tandis que 3 d'entre eux (15%), choisissent des plans à compléter. Enfin, 5 enseignants soit 25%, font appel à d'autres exercices. (Cf. tableau n°6).

Réponses proposées	Nombre de réponses obtenues	Taux en %
Questions orales	18	90%
Questions écrites	02	10%
Un plan à compléter	03	15%
Autre	05	25%
Nombre de répondant	20	100%

Tableau n° 6 : Activités de la dernière phase de compréhension de l'écrit.

Commentaire

Nous tenons à préciser que la majorité des enseignants proposent des questions orales qui visent la compréhension globale, à travers les questions de l'éveil de l'intérêt et l'identification du paratexte, dans le but de construire le sens global du texte.

3.3.9. Activités en lecture dans la séance de compréhension de l'écrit

À partir de l'interrogation suivante, nous voulons connaître les différentes activités de la phase analytique, dans l'apprentissage de compréhension de l'écrit : «*Que proposez-vous comme activités de compréhension dans la deuxième phase ?* »

Nous avons relevées : la majorité de nos interrogés proposent des exercices fermés *de repérage, d'identification*, et des exercices ouverts *d'analyse*, dans lesquelles, ils s'intéressent aux points de langue.

Commentaire

Les activités proposées dans l'étape de lecture analytique qui prennent en charge plusieurs éléments à enseigner comme *la grammaire textuelle, l'organisation du texte*. On propose des questions fermées, variées et structurées soigneusement des plus faciles aux plus difficiles. Dans cette phase, l'enseignant fait appel aux plusieurs aspects en se basant sur les composantes du texte, en favorisant des exercices fermés « *QSM, de repérage, de complétion, de substitution...* ».

3.3.10. Activités de post-lecture

Notre question n°10, est une question binaire qui vise à détecter les activités de la dernière phase en apprentissage de la compréhension de l'écrit, elle est formulée de cette manière: «*Dans la dernière phase, que préférez-vous donner à faire aux élèves ?*», nous avons associé cette dernière avec deux propositions : « *un résumé du texte* » ou « *une production écrite* ». Le bilan nous donne 10 enseignants interrogés (10%) préfèrent travailler sur un résumé du texte. En revanche, 10 autres (10%) ont choisis l'activité de rédaction. (Cf. Tableau n°7).

Réponses proposées	Nombre de réponses obtenues	Taux en %
Un résumé du texte	10	50%
Une production écrite	10	50%
Total	20	100%

Tableau n° 7 : Activités proposées durant la phase de post-lecture

Commentaire

À partir des résultats précédents, nous constatons que les deux activités sont utilisées dans la phase de poste-lecture. Le résumé est une technique qui permet aux apprenants de produire un texte écrit d'une façon personnelle, en gardent les éléments de sens et la hiérarchisation du contenu du texte, il permet de comprendre le degré d'acquisition et de compréhension chez les élèves. La production écrite est également une autre activité privilégiée pour la clôture de la séance, mais cette activité permet l'investissement des connaissances acquises lors des activités analytiques comme elle permet de réinvestir les pré-acquis et les prés requis. Elle est donc plus difficile que le résumé.

3.3.11. Démarche adoptée pour négocier le sujet de la production écrite

A travers notre question n°11: «*comment communiquez-vous le sujet de la production écrite ?*», nous cherchons à savoir quelles sont les pratiques adoptés par les enseignants en classe de FLE, pour dévoiler le sujet de la production écrite aux apprenants. Cette interrogation est suivie par les deux propositions suivantes : «- *écrire le sujet sur le tableau. - annoncer le sujet oralement.*».

3. Pratiques de classe pour le projet 2 selon les enseignants de 1 AS

Nous avons constaté que 19 enseignants interrogés, soit (95%) ont choisi d'écrire le sujet de la production écrite sur le tableau, tandis qu'un enseignant soit (05%), préfère annoncer le sujet oralement à ces apprenants. (Cf. tableau n°8, ci-dessous).

les réponses proposées	nombre de réponses obtenues	Taux en %
Écrire le sujet sur le tableau	19	95%
Annoncer le sujet oralement	01	05%
Total	20	100%

Tableau n°8 : Démarche adoptée pour négocier le sujet de la production écrite

Commentaire

Les réponses reprises dans ce tableau, nous indiquent que la quasi-totalité des enseignants interrogés favorisent d'écrire le sujet de la production écrite sur le tableau, dans le but d'amener l'apprenant à visualiser pour mieux comprendre le sujet proposé. Cette stratégie sert à mettre en exergue les mots clefs, éléments très importants pour les apprenants invités à s'exprimer par écrit, en mettant en pratique leurs connaissances acquises.

3.3.12. Méthode de la production écrite en classe du FLE

Dans le but de savoir si les enseignants incitent les apprenants à réaliser la tâche d'écriture, nous avons formulé la question n°12: «*Vous rappelez à vos apprenants la démarche de travail pendant la rédaction ?* », cette interrogation permet à nos enquêtés de répondre par « *oui ou non* ».

Sur les 20 enseignants interrogés, nous avons enregistré 18 enseignants soit (90%), qui font un rappel à leurs apprenants sur la démarche de travail, lorsqu'il s'agit d'un exercice de la rédaction, alors que les 02 autres soit (10%), ont répondu négativement à cette interrogation. (Cf. Tableau n°9)

Réponses proposées	Nombre de réponses Obtenues	Taux en %
Oui	18	90%
Non	02	10%
Total	20	100%

Tableau n°9 : Rappel de la démarche de la production écrite aux élèves

Commentaire

Selon l'analyse des résultats obtenus, nous remarquons que la grande partie de nos enquêtés ont répondu positivement à cette question, cela nous montre l'importance de cette méthode pendant la réalisation de la tâche d'écriture. Donc, nous pouvons considérer cette démarche comme un avantage qui facilite l'acquisition de la capacité de la production chez les apprenants et aussi, d'améliorer le processus d'enseignement/apprentissage de la compétence de la production de l'écrit en classe de FLE.

3.3.13. Supports exploités dans la séance de compréhension de l'oral

La finalité de la question n°13: « *Quels sont les supports que vous utilisez en séance de la compréhension orale ?* » est de déterminer les types de supports pédagogiques exploités dans l'activité de la compréhension orale, nous avons fait suivre cette question par trois propositions de réponses qui sont les suivantes : « *-Texte oralisé. - Support audio. - Support audio-visuel. »*

D'après les résultats recueillis, nous avons noté que 17 des enseignants questionnés soit (85%) utilisent des supports audio-visuels, 07 d'entre eux soit (35%) travaillent avec des supports audio, alors que 06 enseignants soit (30%) recourent aux textes oralisés. (Cf. Tableau n°10).

Réponses proposées	Nombre de réponses obtenues	Taux en %
Texte oralisé	06	30%
Support audio	07	35%
Support audio-visuel	17	85%
Nombre de répondants	20	100%

Tableau n°10 : Supports réservés à la séance de compréhension orale

Commentaire

L'approche par compétence favorise l'exploitation des moyens pédagogiques en classe de FLE. C'est pourquoi, nous avons remarqué que les enseignants accordent une grande importance à l'intégration de ces supports, en séance de compréhension de l'oral.

Nous avons noté aussi que la majorité de nos enquêtés recourent au support audio-visuel plus que les deux autres supports. Il faut reconnaître que l'utilisation de ces nouveaux moyens pédagogiques permet de rendre l'apprentissage plus attractif, comme il permet aussi d'assurer une bonne compréhension chez les apprenants et de développer leurs capacités à l'oral.

3.3.14. Différentes phases de la compréhension de l'oral

À partir de la question n°14:«*Quelle est la stratégie (les étapes) que vous adoptez dans le déroulement de la séance de compréhension oral ?*», nous cherchons à connaître les différentes étapes suivies pour installer la compétence de la compréhension orale chez les apprenants.

De la lecture des réponses données pour cette question, nous avons remarqué que la Plupart des enseignants questionnés affirment que la réalisation de séance de la compréhension orale s'organise autour de ces trois phases: la pré-écoute, l'écoute, la post-écoute.

Commentaire

Nous tenons à dire que l'enseignement/apprentissage de la compétence de la compréhension orale vise à développer progressivement les stratégies de l'écoute et de compréhension chez les apprenants en respectant la démarche didactique de cette activité.

En somme, la phase de la pré-écoute porte sur l'éveil de l'intérêt des apprenants et l'identification de la situation de communication. Par la suite, nous soulignons la phase de

l'écoute qui consiste à exploiter les informations du support proposé à partir d'un questionnaire ciblé. La dernière phase est la post-écoute; elle se base sur l'interprétation des informations du support exploité, durant cette séance.

3.3.15. Activités de la deuxième phase de la compréhension orale

Notre question n°15: «*Dans la deuxième phase est consacrée à la compréhension, que proposez-vous comme activités ?*», a pour objectif de déterminer quelles sont les activités utilisées dans la deuxième phase de la compréhension orale.

Pour cela, nous avons formulé ces suggestions: «*-De questions fermées et -De questions ouvertes.*», suivi par «*Autre*» pour atteindre des réponses supplémentaires.

Les résultats de cette enquête se présentent ainsi: 13 enseignants affirment, soit 65%, utiliser des questions fermées dans la phase de la compréhension détaillée. Cependant, nous avons observé que 12 enseignants, soit 60%, font recourir à des questions ouvertes. En effet, nous avons enregistré que 5 enseignants, soit 25%, nous ont proposé d'autres types de questions. (Cf. Tableau n°11).

Les réponses proposées	Nombre de réponses obtenues	Taux en %
De questions fermées	13	65%
De questions ouvertes	12	60%
Autre	05	25%
Nombre de répondants	20	100%

Tableau n°11: Questions proposées pendant l'écoute en compréhension orale

Commentaire

Au vu des réponses données à cette interrogation, nous avons constaté que les deux types de questions fermées et ouvertes sont présents dans la phase de la compréhension détaillée, pour ne pas retomber totalement dans les questions ouvertes, qui peuvent ennuyer ou même retarder la progression, dans la séance, car chaque apprenant va proposer une réponse qui peut être plus ou moins longue plus ou moins claire, qui demande à ce que l'apprenant la répète.

3. Pratiques de classe pour le projet 2 selon les enseignants de 1 AS

Pour rappel, Selon DUCROT Jean Michel « *il est important de varier la typologie d'exercices en compréhension orale, afin de ne pas ennuyer les apprenants.* »³⁶

Par ailleurs, la variation de ces activités oriente les apprenants à mieux comprendre le sens, les idées, les événements du support exploité dans cette séance.

Mais, nous constatons que c'est une minorité des enseignants qui a suggéré d'autres types d'activités qui travaillent cette phase comme: « *questions à choix multiples* » ; « *tableaux à compléter* » ; « *questions d'identification et de repérage* » et « *des questions semi-ouverte* ».

Il nous vérifier maintenant ce qu'il en est dans la dernière séance.

3.3.16. Exercices proposés dans la dernière phase de la compréhension orale

Pour identifier l'activité la plus proposée dans la dernière phase de la compréhension orale, nous avons posé la question n°16 avec trois propositions- réponses: « *Dans la clôture de la séance de compréhension orale, vous incitez vos apprenants à exprimer oralement en les invitant à :-Faire un résumé oral au tour du contexte de la séance -Produire leur propre texte oralement sur un sujet pareil.* »

Les résultats de cette question démontrent que 13 de nos enquêtés, qui représentent un pourcentage de 65%, incitent les apprenants à faire un résumé oral autour du contexte de la séance. Néanmoins, sur 20 enseignants interrogés, nous avons enregistré 11 enseignants, soit 55%, qui donnent la liberté aux apprenants de produire, oralement, leur propre texte, sur un sujet pareil. (Cf. Tableau n°12).

Réponses proposées	Nombre de réponses Obtenues	Taux en %
Faire un résumé oral autour du contexte de la séance.	13	65%
Produire leur propre texte oralement sur un sujet pareil.	11	55%
Nombre de répondants	20	100%

Tableau n°12: Exercices utilisés lors de la post-écoute en compréhension orale.

³⁶ <http://francelangue.weebly.com/compreacutehensio-n-orale.html> consulté le 22/07/2020.

Commentaire

Partant de ces résultats, nous retenons que les deux types d'activités proposées qui demandent un certain réinvestissement de la part des apprenants, sont pratiqués, dans la dernière phase de la séance de la compréhension orale ; ce qui est pédagogiquement logique, car on ne peut parler d'un texte ou d'un discours qu'après l'avoir écouté ou relu plusieurs fois pour s'en imprégner.

Nous avons remarqué que la totalité des enseignants encouragent les apprenants à faire un résumé oral autour du contexte de la séance, cette technique pédagogique leur permet de produire oralement les idées principales du support exploité dans cette séance, en utilisant leurs propres mots, ce qui facilite la tâche aux enseignants, pour connaître les capacités orales de leurs apprenants et par la même occasion, leurs besoins réels, pour progresser et pouvoir les viser comme objectifs à travailler dans d'autres séances ultérieures.

3.3.17. Activités de l'évaluation diagnostique

À travers la question n°17: « *Que proposez-vous dans l'évaluation de départ (l'évaluation diagnostique) dans le projet 2 ?* », nous voulons déterminer les formes des exercices auxquels recourent les enseignants, lors de l'évaluation diagnostique à ce propos, nous avons élaboré les propositions suivantes: «-*Questions orales. - Production écrite. - Autre*».

Il ressort de cette question que 17 des enseignants, soit 85%, se basent sur la tâche faire une production écrite. Par contre, 03 enseignants soit 15%, s'appuient sur des questions ouvertes dans l'activité de l'évaluation diagnostique. De plus, nous avons noté qu'il y a 06 enseignants soit 30%, qui ont proposé d'autres activités qui servent cette évaluation. (Cf. Tableau n°13).

Réponses proposées	Nombre des réponses obtenues	Taux en %
Questions orales	03	15%
Production écrite	17	85%
Autre	06	30%
Nombre de répondants	20	100%

Tableau n°13: Types d'activités proposées en évaluation diagnostique

Commentaire

Les chiffres représentés dans ce tableau signalent qu'il y a une partie des enseignants, qui focalisent sur la tâche de la production écrite durant l'activité de l'évaluation diagnostique. Cette activité facilite le travail aux enseignants, pour déterminer les prés requis, les lacunes et donc, les besoins réels des apprenants, pour débiter un apprentissage adapté et organiser les apprenants par niveaux.

Sur l'ensemble des enseignants interrogés, nous avons avec précision enregistré que la minorité des enseignants ont proposés d'autres types d'activités telles que « *des textes de compréhension avec une production* » ; « *donner un point de vue en argumentant sur un thème.* »

3.3.18. Pratiques pédagogiques réservées pour l'évaluation formative

Par la question n°18: « *Vous vous basez sur quoi en pratiquant l'évaluation formative dans l'apprentissage de la lettre ouverte ?* », nous cherchons à savoir les pratiques pédagogiques des enseignants lors de l'évaluation formative, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la lettre ouverte.

Au vu des réponses obtenues pour cette question nous avons observé que la majorité des enseignants proposent des exercices qui visent vérifier l'assimilation des points de langue (grammaire, lexique, syntaxe...etc.) et les différentes composantes de la lettre ouverte.

Commentaire

Les réponses formulées par les enseignants interrogés, nous confirment que les pratiques d'évaluation formative dans l'apprentissage de la lettre ouverte, se basent sur les éléments langagiers et les points de langue travaillés pendant les deux séquences telles que « *la structure de la lettre ouverte* » ; « *l'organisation des arguments* » et « *la pertinence des idées (la cohérence sémantique et syntaxique).* »

Cependant, nous avons observé que la majorité des enseignants questionnés, focalisent sur l'exploitation des supports écrits et oraux, accompagnés d'exercices d'observation ou d'identification et non sur Les exercices de planification et de production, durant l'exerce cette activité.

3.3.19. Activités de l'évaluation formative

Notre question n°19: « *Quelles activités utilisez-vous pour cette vérification?* », n'est qu'une suite de la question précédente, dans laquelle nous cherchons à détecter les techniques pédagogiques mis en œuvre par les enseignants, pour évaluer les compétences de leurs apprenants.

Après avoir analysé les résultats recueillis, nous avons noté que les enseignants s'appuient sur les différents types d'exercices, qui leurs permettent de vérifier les compétences et les acquis de leurs apprenants, mais sans débats ni interaction pour connaître leurs difficultés dites par les apprenants eux-mêmes.

Commentaire

Les réponses collectées montrent que la totalité des enseignants accordent une grande importance aux activités suivantes: «*les activités de production*»; «*exercices sur les points de langue*»; «*des exercices lacunaires*»; «*les activités de renforcement*» et «*des questions orales et fermées*», ces activités amènent les apprenants à réinvestir leurs savoir-faire acquis dans une situation de communication réelle; ce qui facilite aux enseignants le contrôle de leurs acquis, de détectant leurs points forts et leurs point faibles pour y remédier ou les consolider .

3.3.20. Moments réservés à l'évaluation formative

Par notre interrogation n°20: « *A quel moment de l'apprentissage recourez-vous à cette évaluation pour vérifier l'assimilation des savoirs chez les élèves ?*», nous voulons connaître les moments convenables dans lesquels les enseignants favorisent, pour vérifier le savoir installé chez leurs apprenants.

Les quatre propositions que nous avons proposées pour cette question sont comme suit: «*-Au début de l'apprentissage. - Au milieu de l'apprentissage. - A la fin de l'apprentissage. - A tout moment de l'apprentissage.*»

Selon les données recueillies, 11 enseignants interrogés (soit 55%) préfèrent vérifier les compétences de leurs apprenants à tout moment de l'apprentissage et 09 enseignants (45%) répondent évaluer à la fin de l'apprentissage. Comme nous pouvons établir qu'il y a 08 enseignants (40%), qui ont choisi de vérifier les objectifs installés des apprenants au milieu

3. Pratiques de classe pour le projet 2 selon les enseignants de 1 AS

de l'apprentissage et un enseignant (5%) procède à cette vérification au début de l'apprentissage. (Cf. Tableau n°14).

Réponses proposées	Nombre des réponses obtenues	Taux en %
Au début de l'apprentissage	01	05%
Au milieu de l'apprentissage	08	40%
A la fin de l'apprentissage	09	45%
A tout moment de l'apprentissage	11	55%
Nombre de répondants	20	100%

Tableau n°14: Moments d'évaluation formative respectés par les enseignants

Commentaire

À travers les réponses de nos enquêtés, nous avons remarqué qu'un nombre considérable parmi les enseignants interrogés favorisent l'évaluation des connaissances acquises à tout moment de l'apprentissage. Cette évaluation joue un rôle important dans le processus d'enseignement/apprentissage, car elle permet aux enseignants de détecter les performances et les contreperformances des apprenants, au fur et à mesure de l'avancement des points travaillés et y apporter des remédiations immédiates nécessaires.

Il faut ajouter que beaucoup ont répondu en cochant deux à trois réponses. Ce qui explique le nombre de réponses obtenues pour chacune. Ce qui est logique sur le plan pédagogique, car si on doit évaluer au début et à la fin d'une séance, il faut surtout le faire chaque fois qu'une étape est terminée, car l'évaluation formative doit être continue ; autrement dit permanente, pour suivre la progression réelle des apprenants .

3.3.21. Activités suggérées pour l'évaluation certificative

L'objectif de cette question est de cerner les activités que se fixent les enseignants à la fin du projet, pour évaluer les acquis des apprenants.

Question n°21:«A la fin du projet, vous évaluez les acquis des apprenants sous forme de : -
Devoir surveillé - Travail à réaliser - Autre»

Les résultats obtenus montrent que 17 enseignants, soit 85% s'appuient sur un travail à réaliser, alors que 07 d'entre eux soit 35% se basent sur un devoir surveiller. En effet, 05

3. Pratiques de classe pour le projet 2 selon les enseignants de 1 AS

enseignants soit 25% ont proposé d'autres activités qui servent à la vérification des acquis des apprenants à la fin du projet. (Cf. Tableau n°15).

Réponses proposées	Nombre des réponses Obtenues	Taux en %
Devoir surveillé	07	35%
Travail à réaliser	17	85%
Autre	05	25%
Nombre de répondants	20	100%

Tableau n°15: Activités exploitées en évaluation certificative

Commentaire

D'après les données collectées, nous devons retenir que la majorité des enseignants interrogés évaluent les compétences de leurs apprenants la fin du projet, en s'appuyant sur un travail à réaliser plus qu'un devoir surveillé. Cette activité permettra aux enseignants de faire un bilan sur les connaissances acquises par les apprenants durant la mise en pratique d'un projet pédagogique, de donner des notes. En somme, nous avons enregistré qu'il y a un ensemble d'enseignants qui ont proposés d'autres activités: que nous relevons : «*un exposé* »; «*une production écrite* »; «*réalisation d'un projet* ».

3.4. Synthèse d'analyse

Après avoir analysé les réponses recueillies, nous avons parvenu aux constats suivants :

Le livre scolaire est presque mis à l'écart par les enseignants interrogés, car les supports et les activités qu'il contient sont insuffisants, surtout pour les activités consacrées à l'apprentissage de l'oral ; ce qui pousse ces enseignants à élaborer eux-mêmes leurs propres activités ou les chercher dans d'autres ouvrages ou sur des ressources numériques.

Pour ce qui concerne l'apprentissage de *la lettre ouverte*, les enseignants préfèrent lancer le projet en passant par trois étapes avec la présentation de l'intitulé du projet, la négociation qui suit et la reformulation des idées des élèves. Durant la réalisation du projet de *la lettre ouverte*, les enseignants préfèrent organiser les apprenants par groupe pour développer leur capacité de communication et faciliter l'acquisition des savoirs.

Dans l'apprentissage des compétences orales ou écrites, les enseignants recourent à l'exploitation du document authentique. L'utilisation du support réel, audio et audiovisuel

3. Pratiques de classe pour le projet 2 selon les enseignants de 1 AS

jouent un rôle important pour l'acquisition des compétences communicatives orales, tout comme l'utilisation du document écrit authentique (réel), dans l'activité de l'écrit.

Les séances de compréhension de l'oral et écrite passent par trois étapes : une phase d'observation, suivie de celle de l'analyse, puis de la synthèse. Les consignes proposées sont variées, entre les questions fermées et les questions ouvertes jusqu' à la consigne de la réponse élaborée qu'est la production écrite, pour évaluer les apprenants.

Donc, il est important de mettre l'accent sur l'enseignement/apprentissage de la production écrite, car dans cette activité, les enseignants préfèrent faire un rappel sur la démarche de la rédaction, après avoir porté sujet de la production sur le tableau. Cette démarche permet de mettre les élèves en contact avec le sujet de la rédaction.

Dans les pratiques évaluatives du projet 2, les enseignants travaillent sur l'évaluation des connaissances pré acquises des apprenants au début du projet, pour la planification des activités qui visent les insuffisances langagières pour la réalisation de la lettre ouverte. A la fin de la séquence, ils évaluent des connaissances travaillées pendant la séance pour savoir si les compétences visées sont installées ou pas encore appropriées par les apprenants, pour passer à la remédiation des points important non acquis.

Ils choisissent des questions orales et écrites, qui visent la vérification de la production des élèves, elle se pratique à tout moment de l'apprentissage. A la fin du projet, ils proposent de faire un devoir, ou donner des travaux à réaliser par groupe, pour faire un bilan en donnant des notes, ce que nous appelons évaluation bilan et non évaluation certificative comme le dit le manuel de français, car il n'y a pas de diplôme à délivrer.

3.5. Proposition d'un autre déroulement du projet pédagogique 2

Après avoir analysé les différentes activités qui composent le projet 2 et les résultats obtenus lors de l'analyse des questionnaires, et pour mener à terme, ce travail de recherche qui porte sur « *la mise en œuvre du projet communicatif et son évaluation en 1^{ère} AS* », nous allons proposer un ensemble d'objectifs qui doivent être pris en charge dans les séances d'apprentissage de ce projet 2 et qui amènent les apprenants à une élaboration d'une lettre ouverte, pertinente et efficace.

Tout d'abord, Nous proposons pour l'activité d'évaluation diagnostique un texte de compréhension avec une petite rédaction, pour vérifier les prés acquis des apprenants et recenser leurs besoins à propos du genre « *la lettre ouverte* ». Pour cette séance, nous devons nous intéresser à vérifier tous les aspects qui permettent la réalisation de la lettre ouverte.

3. Pratiques de classe pour le projet 2 selon les enseignants de 1 AS

Ensuite, et après avoir contrôlé les prés-acquis des apprenants, il faut programmer le déroulement des séquences et séances d'apprentissage, et préparer les activités adéquates, afin de résoudre les problèmes et les insuffisances, lors de l'évaluation de départ. Les activités de notre séquence d'apprentissage s'organisent autour de quatre compétences visées : la compréhension de l'oral, production orale, compréhension de l'écrit, production écrite.

Dans l'approche par compétences communicatives, l'enseignement/ apprentissage de l'oral demeure primordial, grâce à ses apports dans l'acquisition de ces compétences communicatives chez les élèves.

La compétence de compréhension orale doit passer par trois étapes: une observation du support écouté, son analyse par des interactions orientées par l'enseignant et une synthèse collective. Dans ces phases nous proposons des questions allant du plus simple au plus complexe, en visant un seul objectif à réaliser par question, en respectant le niveau de réception des apprenants.

En effet, la séance de production orale, il faut aussi travailler sur la compétence d'expression et la communication orale chez les apprenants sur un sujet d'actualité, dans le but de les rendre capables de communiquer en langue française oralement en passant d'une lettre ouverte à une autre pour qu'ils retrouvent les composantes communes.

Il en est de même dans le déroulement de l'activité de compréhension de l'écrit qui se réalise sur trois moments d'apprentissage : avant l'étude du texte, pendant l'analyse de celui-ci et à la fin de l'étape. Cette stratégie amène les apprenants à verbaliser leurs connaissances. L'apprentissage de cette compétence nécessite aussi une progression logique des consignes, c'est à dire progressive pour installer petit à petit les informations nécessaires à leur future production. Aussi, dans cette activité, nous suggérons de prendre en charge l'enseignement des points de langue nécessaires comme: le lexique thématique, la syntaxe, et l'emploi des temps adéquats à ce genre de discours; ce que nous appelons la grammaire textuelle.

Comme toute séance de compréhension de l'écrit est suivie d'une activité de production, car cette dernière permet de réinvestir dans son propre produit, tous les savoirs acquis lors des séances de compréhension, comme l'écrit COURTILLON Janin: « *savoir écrire, c'est transférer les savoirs acquis de la lecture à l'écriture* »³⁷. Il est préférable d'accorder cette séance avec un atelier d'entraînement sur des activités qui se focalisent sur les exercices des points de langue en contexte, ainsi, dans laquelle nous proposons le sujet de la production.

³⁷COURTILLON Janin « *Élaborer un cours en FLE* », Hachette. 2003.

3. Pratiques de classe pour le projet 2 selon les enseignants de 1 AS

La fin de la séquence s'achève par l'activité d'évaluation formative, pour vérifier si les savoirs travaillés parce que importants pour les compétences visées sont installés chez les apprenants.

Dans cette activité, nous proposons de travailler sur la vérification de tous les éléments langagiers de la lettre ouverte, qu'ils ont abordés tout au long de la séquence. Nous pensons qu'il faut toujours intégrer l'évaluation bilan (certificative), car cette vérification, nommée aussi normative, nous permet de noter les capacités et les compétences maîtrisées par les apprenants.

Il est nécessaire de prendre en charge la méthode de travail en groupe, car elle facilite l'acquisition des savoirs et des savoir-faire. De ce fait, nous pouvons considérer cette méthode comme une démarche efficace qui aide d'une part, les apprenants à s'informer, à communiquer, à dépasser leur timidité, à s'intégrer dans le groupe et à réfléchir en commun, afin de réaliser une production en auto-évaluation grâce aux autres, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. D'autre part, elle facilite aux enseignants la tâche de vérifier le travail des apprenants en classe et de détecter leurs capacités.

Comme nous le savons, l'intégration des supports réels ou authentiques est l'un des principes fondamentaux de l'approche communicative et de l'approche par compétence, vu leurs impacts dans l'enseignement/apprentissage des quatre composantes orales et écrites, en classe du FLE. c'est pourquoi, nous proposons l'exploitation de ces supports pédagogiques dans les activités de l'oral comme et surtout les documents sonores, audio et audio-visuel, quand à l'écrit, il est nécessaire de se baser sur des supports écrits actualisés car nous avons beaucoup de possibilités en Algérie où le français circule aussi bien dans les organismes socio économiques que dans les media, afin de rendre les apprenants plus actifs en classe, en enrichissant leurs apprentissages, par la motivation et les contextes qui leur parlent.

Pour surmonter les difficultés des apprenants dans leur apprentissage, l'amélioration dans la variété et les typologies des exercices doit être de mise. À ce propos, il faut savoir que l'important est que ces exercices soient organisés des plus faciles aux plus complexes, qu'ils doivent être adaptés au niveau des apprenants et qu'ils travaillent leurs intérêts et leurs besoins langagiers. C'est dans ce sens Bloom affirme que : « *L'ordonnement des activités d'apprentissage doit suivre une logique pédagogique. La séquence d'apprentissage doit normalement aller du niveau d'activité d'apprentissage le plus simple vers le plus complexe (...)* »³⁸.

³⁸http://wiki.univ-paris5.fr/wiki/Taxonomie_de_Bloom. Consulté le: 11/07/2020.

3. Pratiques de classe pour le projet 2 selon les enseignants de 1 AS

En effet, ces stratégies pédagogiques permettent à l'enseignant de s'informer sur les capacités réelles et le niveau réel des apprenants, ce que nous avons essayé de proposer un ensemble d'objectifs, afin d'améliorer l'acquisition des composantes discursives, textuelles et linguistiques de la lettre ouverte.

En ce qui concerne la compétence discursive, nous trouvons qu'il est intéressant d'inciter les apprenants à reconnaître les moyens langagiers du discours argumentatif comme: la thèse et les arguments. Cela le rend capable de donner clairement son opinion sur un sujet d'actualité et d'étayer ses arguments (explication, fait, exemple...), afin de convaincre ou persuader le destinataire.

Enfin, il est important de souligner la compétence textuelle, cette dernière a pour objectif d'amener les apprenants à reconnaître le plan et l'organisation de la lettre ouverte: l'introduction, le développement et la conclusion. En conséquence, l'apprenant sera capable d'assurer la progression de la lettre par des connecteurs et des marques de relation.

Pour la compétence linguistique, il faut s'intéresser à un ensemble d'aspects langagiers qui participent généralement à l'élaboration de la lettre ouverte, comme il faut rappeler que le registre de langue est important, il consiste à rendre l'apprenant capable d'employer le langage courant ou soutenu, pour exprimer correctement selon les contextes ou l'on s'inscrit en langue cible.

Donc, à travers l'aspect grammatical qui oriente vers une situation de communication précise, par exemple, l'apprenant sera capable d'utiliser des marques de modalités et les verbes d'opinions, afin de donner son point de vue. Pour terminer, il est à souligner aussi, l'aspect graphique qui porte sur la préparation des apprenants à produire une lettre ouverte en respectant, à l'écrit, la structure formelle de ce genre textuel.

Conclusion Générale

Conclusion générale

L'émergence de l'approche par compétence, a donné plusieurs pistes à développer l'apprentissage de FLE, tel que l'enseignement/apprentissage par projet, grâce à ses apports sur l'acquisition des compétences communicatives.

Rappelons que dans la pédagogie du projet l'enseignant est considéré comme un animateur dans sa classe, car il guide l'apprenant dans son apprentissage. À ce propos, nous trouvons que l'enseignant doit créer des situations de communication qui permettent la confrontation des idées, l'échange et l'autonomie de l'apprentissage. Il doit également favoriser l'interaction horizontale entre les apprenants et entre les apprenants et l'enseignant, pour rendre l'apprentissage actif.

Au terme de cette recherche intitulé « *mise en œuvre d'un projet communicatif et son évaluation en 1 AS* », nous avons essayé d'atteindre notre objectif et répondre à notre problématique de départ: « *comment enseigner-t-on le projet communicatif qui porte sur l'enseignement/apprentissage de la lettre ouverte? Et comment l'évaluation formative intervient-elle dans sa réalisation?* ». Pour répondre à cette problématique et vérifier la pertinence des hypothèses avancées précédemment, nous avons tenté d'étudier la mise en pratique du deuxième projet proposé dans le manuel scolaire de français de première année secondaire, qui se base sur l'enseignement/apprentissage de *La lettre ouverte*.

Dans le premier chapitre, nous avons présenté et commenté le cadre théorique à travers les définitions des notions et concepts clés socles de notre sujet de recherche, car sont indispensables pour notre analyse.

Dans le deuxième chapitre, qui est réservé à l'analyse de la conduite du projet 2, objet de notre problématique, nous nous sommes intéressées à l'analyse des activités et des consignes et questions aussi bien pour l'oral que pour l'écrit, ainsi que celles réservées à l'évaluation.

Le dernier chapitre est réservé à l'analyse des résultats obtenus après l'études des enseignants interrogés par le biais d'un questionnaire envoyé par mail réponses. Ce qui nous a permis de cerner leurs pratiques de classe en cours ce projet, pour installer la compétence « *réaliser une lettre ouverte* ». Comme pour le contenu du livre de français, notre interrogation est axée essentiellement sur la mise en œuvre des activités de l'oral et de l'écrit, ainsi que celle concernant l'évaluation formative.

Comme nous l'avons signalé dans notre introduction, les séances d'observation qui auraient pu nous apporter encore plus d'éléments sur la pratique réelle en classe de première

Conclusion générale

année secondaire, tout au long des étapes de la réalisation de la lettre ouverte, a été annulée pour cause de confinement suite à la crise sanitaire qui a touché toute la planète, depuis le 12 mars de 2020, et à cause la fermeture de tous les établissements scolaires et universitaire.

En nous basant sur les résultats obtenus à partir de notre analyse des deux champs d'investigation, qui sont le manuel scolaire de français et les réponses des enseignants de 1^{ère} AS enquêtés, nous ont permis de répondre à la problématique formulée au départ et de confirmer ou infirmer nos hypothèses.

Commençons par le livre scolaire destiné aux élèves des classes de 1^{ère} AS, qui est critiqué pas mal de fois, les textes que contient ce manuel ne sont pas choisis selon les besoins réels des apprenants, qui ont eu déjà 9 ans de scolarisation en langue française. Nous pensons, donc qu'il y réorienter plus d'activités qui répondent aux besoins des apprenants algériens et leur donne le désir d'apprendre. Elles doivent être variées et traiter l'aspect socioculturel des apprenants tout en les faisant accéder aux autres cultures en leur apprennent non à rejeter, mais à comparer et à expliquer qu'il y a des différences et pourquoi nous ne raisonnons pas tous de la même façon et que nous ne répondons pas tous de la même façon à une même situation .

Ainsi donc, nous pouvons confirmer qu'il y a un réel effort de mise en pratique du projet communicatif selon l'approche par compétence et la contextualisation, qui privilégie l'apprenant et sa motivation, pour qu'il puisse participer à son apprentissage; en étant actif et tourne vers les autres.

Mais cela nécessite des méthodes de travail et des stratégies pédagogiques d'apprentissage plus orientées, en ce qui concerne les consignes et les questions à programmer, pour une mise en œuvre plus interactionnelle et plus constructiviste, mêmes si les apprenants feront des hors questions et commettront des erreurs; c'est pas grave, au contraire, cela prouve qu'ils sont en train d'apprendre et non de faire des exercices d'application qui restent malgré tout abstraits et ne leur donnent pas l'occasion de débattre et de confronter leurs réponses ou leurs stratégies pour réaliser les activités données.

Sur le plan des activités d'évaluation formative si elle est pratiquée dans les classes de 1^{ère} AS, il n'en demeure pas moins qu'elle ne donne pas lieu à la remédiation, telle que la conseille les didacticiens ; autrement dit, revoir le cours ou refaire des activités en rapports avec les points défailants, mais importants pour le discours et la compétence visée.

Conclusion générale

En effet, même en évaluation formative, nos enseignants continuent de corriger des détails, au lieu de pratiquer une vérification orientée vers la recherche des lacunes et la détection des obstacles, qui entravent le processus d'apprentissage de *la lettre ouverte*.

D'après les résultats de ces deux chapitres pratiques, il nous semble nécessaire de chercher de nouvelles stratégies et une programmation des activités adéquates, pour l'apprentissage des compétences écrites et orales. Aussi, nous pensons qu'il établit un apprentissage organisé autour des quatre compétences : la compréhension et la production orale, la compréhension et la production écrite avec des supports variés et surtout actualisés, les moyens numériques et les mass-médias ne manquent pas qui permettent l'utilisation des moyens pédagogique, audio et audio-visuels ancrés dans le contexte algérien. Ainsi, l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement/apprentissage de FLE, devient un apport important pour l'acquisition des compétences communicatives inscrites dans l'utilisation actuelle du français chez nous.

Et l'autonomie des apprenants pour appréhender chaque projet, car ils verront eux-mêmes leur utilité. Dans la, n'oublions d'ajouter aussi que les travaux de groupes, ainsi que des petites recherches à faire à la maison sont un atout considérable, pour la responsabilisation société.

Mais pour ce faire, les enseignants doivent actualiser leurs connaissances par des stages, des rencontres pédagogiques ou des séminaires trimestriels, pour agir selon les besoins de leur groupes classes de manière plus autonome et plus efficace.

Pour conclure, nous tenons à préciser que notre étude, n'est qu'une infime partie d'une large recherche qui porte sur la mise en œuvre d'un projet communicatif et son évaluation en classe de première année secondaire.

Donc, nous laissons la parenthèse de cette question ouverte pour les futures recherches qui apportent d'autres éléments, à travers l'enquête par interviews, ainsi que les stages d'observation de classe.

Références bibliographiques

- BEACCO Jean Claude, « *l'approche par compétences dans l'enseignement des langues* ». Edition Didier, Paris, 2007.
- BENBOUZID Boubkeur, « *La réforme de l'éducation en Algérie, enjeux et réalisations* ». Alger. Casbah, 2009.
- BOUGUERRA Tayeb, « *Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien* ».O.P.U, 1991.
- CUQ Jean Pierre et GRUCA Isabelle, « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* ». Edition PUG. Grenoble, 1995.
- CUQ, Jean Pierre « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* »,2002
- CUQ, Jean Pierre « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », CLE international, Paris, 2003.
- CUQ Jean Pierre, « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* ». Edition PUG Grenoble. 2003.
- COURTILLON Janine « *Élaborer un cours en FLE* », Hachette. 2003.
- CONSEIL DE L'EUROPE, « *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* », Paris, Didier, 2001.
- DELL Hathaway Hymes, « *Vers la compétence de communication* ». Edition Hatier-Crédif, Paris, 1984.
- DOLZ Joaquim et SCHNEUWLY Bernard, 1996 :57, cité par AMMOUDEN M'hand dans son article intitulé la séquence didactique.
- KADI Zoubida, CHAMIE Rim et DUCROT Jean- Michel, « *cours d'initiation à la didactique du français langue étrangère en contexte syrien* ». 2019.
- Livre scolaire de français de première année secondaire , ONPS , 2011-2012.
- MAEIRIEU Philippe « *apprendre en groupe* ». Chronique sociale, 1996.
- MICHAEL Abecassis, GUDRUN Ledegen, « *les voix des français, volume 1 : à travers l'histoire, l'école et la presse* ».Peter Lang, 2010.

- MICHEL Minder, « *didactique fonctionnelle: objectifs, stratégies évaluation le cognitivisme opérant* ». Edition: Boeck Supérieur. Collection: pédagogie en développement 2007.
- PROULX Jean, « *Apprentissage par projet* ». Edition presses l'université du Québec, 2008.
- ROBERT Jean Pierre, « *Le dictionnaire pratique de didactique du fle* ». Collection l'essentiel français, OPHRYS 2002.
- ROBERT Jean Pierre, « *dictionnaire pratique de didactique du FLE* ». Éditions : OPHRYS Amazon France. 2008.
- SCALLON Gérard, « *l'évaluation formative des apprentissages, la réflexion* » les presses de l'université Lava, Québec, 1988.
- SCHELER Jean Auguste Udalric, « *Dictionnaire d'étymologie* ». Edition les résultats de la séance moderne, Paris, 1862.
- TAGLIANTE Christine, « l'évaluation » technique de classe. Paris, éd, clés international, 1999.
- TRAORE Khalifa, BATIONO Jean Claude, DIABATE Aoun, SAWADOGO Timbila, « *didactique des disciplines en Afrique francophone : entre émergence et confirmation* ». Edition L'Harmattan, 2019.

Sitographie

- ALLAL Linda, « *le dictionnaire d'éducation* ».2008, <https://lepole.education/pratiques-de-classe/40-evaluations?start=2>. Consulté le : 12/03/2020.
- DUCROT Jean Michel, « *l'enseignement de la compréhension orale* ». <http://francelangue.weebly.com/compreacutehension-orale.html> . Consulté le: 16/04/2020.
- https://www.memoireonline.com/12/11/4982/m_Le-rlle-de-lapprentissage-de-loral-dans-la-remediation4.html. Consulté le 09/05/2020.
- <https://books.google.dz/bookGEzjXnH424C&pg=PA60&dq=l%27evaluation+formative+linda+allal&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEWjog9XU9vzoAhW1oFwKHUuLCZQQ6AEIMjAC>.
Consulté le: 14/04/2020.
- https://books.google.dz/books?id=43nQRmf4C&pg=PA139&dq=l%27evaluation+formative+christine+tagliante&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwiohLu0_fzoAhXOUBUIHbgBtcQ6AEIQDAD#v=onepage&q=l'evaluation%20formative%20christine%20tagliante&f=false. Consulté le: 14/04/2020

- https://books.google.dz/books?id=8YACAAAAQAAJ&pg=PA272&dq=etemologie+de+mot+projet+dictionnaire&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwiyxvTgsJ_pAhXBA2MBHSCtADcQ6AEIETAB#v=onepage&q=etemologie%20de%20mot%20projet%20dictionnaire&f=false. Consulté le: 10 /5/2020.
- <https://faculty.georgetown.edu/kokorap/studentprojects/methods/methodologies.htm>. Consulté le: 10/05/2020.
- https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.bienenseigner.com/la-pedagogiedeprojet/&ved=2ahUKEwig8vDm0f_oAhWsyYUKHeUDCHUQFjAOegQIChAB&usg=AOvVaw2tZ20710ZAguInXeAKCG3T&fbclid=IwAR1bk0BbGkakunWs781D43up_GSxmVvjnFusbbgsbfwLbFqxH_Y6qp4IYoo. Consulté le: 04/04/2020.
- https://theses.univlyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.aslim_v&part=137227. Consulté le : 10/05/2020.
- <http://francelangue.weebly.com/compreacutehensio-n-orale.html>. Consulté le 22/07/2020.
- http://wiki.univ-paris5.fr/wiki/Taxonomie_de_Bloom. Consulté le: 11/07/2020.

Table des matières

Introduction générale.....	06
Chapitre 1 : principaux concepts théoriques relatifs au projet	
Introduction partielle.....	10
1.1.Le projet pédagogique et l’enseignement /apprentissage du FLE.....	10
1.1.1. Définitions des concepts clés.....	10
1.1.1.1.Le projet.....	10
1.1.1.2.L’enseignement/ apprentissage.....	10
1.1.2. Les différentes approches dans l'enseignement du français langue étrangère.....	11
1.1.2.1.L'approche communicative.....	12
1.1.2.1.1. L'approche par les compétences	13
1.1.3. Pédagogie de projet et enseignement/apprentissage.....	14
1.1.3.1.Qu’est ce qu’un projet pédagogique.....	14
1.1.3.2.Les étapes de la réalisation de projet pédagogique.....	15
1.1.3.3.La séquence didactique	15
1.1.3.3.1. Les quatre habiletés de la séquence didactique.....	16
1.1.3.3.1.1.La compréhension orale	16
1.1.3.3.1.2.La production orale.....	16
1.1.3.3.1.3.La compréhension écrite.....	16
1.1.3.3.1.4.La production écrite	17
1.2.L’évaluation formative et l’apprentissage du projet pédagogique.....	17
1.2.1. Définition du concept « évaluation ».....	18
1.2.2. Les différents types d’évaluation.....	18
1.2.2.1.L’évaluation diagnostique.....	19
1.2.2.2.L’évaluation sommative ou certificative.....	19
1.2.2.3.L’évaluation formative.....	20
1.2.3. La notion de régulation en évaluation formative.....	20
1.2.3.1.Les trois formes de la régulation.....	20
1.2.3.1.1. La régulation proactive.....	20
1.2.3.1.2. La régulation interactive.....	21
1.2.3.1.3. La régulation rétroactive.....	21
Conclusion partielle	22

Chapitre 2 : Analyse du contenu du projet 2 du manuel scolaire de 1ere AS

Introduction partielle	23
2.1. Présentation de du contenu de projet n° 2.....	23
2.2. Les matières et activités composantes le projet 2.....	24
2.2.1. Présentation de la séquence 1.....	24
2.2.2. Présentation de la séquence 2.....	25
2.2.3. Analyse des différentes phases du projet 2.....	26
2.2.4. Analyse de l'activité d'évaluation diagnostique.....	26
2.2.5. Présentation de la première séquence « <i>organiser une argumentation</i> ».....	27
2.2.5.1. Analyse de la compréhension de l'écrit.....	27
2.2.5.2. Présentation et analyse de la matière compréhension de l'oral.....	28
2.2.5.3. Étude des points de langue visés par l'apprentissage.....	30
2.2.5.4. Préparation à la production écrite.....	32
2.2.5.5. Contenus de l'expression orale.....	33
2.2.5.6. Contenu de l'expression écrite.....	34
2.2.5.7. Phase d'évaluation formative.....	34
2.2.6. La deuxième séquence intitulée « <i>s'impliquer dans son discours</i> ».....	35
2.2.6.1. Aperçu de la compréhension de l'écrit.....	35
2.2.6.2. Compréhension de l'oral.....	40
2.2.6.3. Les points de langue.....	42
2.2.6.4. Séquence 2 et entraînement à l'écrit.....	42
2.2.6.5. Séquence 2 et évaluation formative.....	43
2.2.7. Séquence 2 évaluation certificative.....	46
2.3. Synthèse.....	49
Conclusion partielle	50

Chapitre 3 : pratiques de classe pour le projet 2 selon les enseignants de 1ere AS.

Introduction partielle	52
3.1. Présentation du questionnaire.....	52
3.2. Description du questionnaire.....	52
3.3. Analyse des résultats obtenus et commentaires.....	53

3.3.1. Activités utilisées dans l'apprentissage du projet 2 de la lettre ouverte.....	53
3.3.2. Stratégie utilisée pour lancer la réalisation du projet 2.....	55
3.3.3. Organisation des élèves pour la réalisation de la lettre ouverte.....	56
3.3.4. Séquence n°1 et son importance dans la réalisation de la lettre ouverte.....	57
3.3.5. Importance du contenu de la deuxième séquence dans l'apprentissage de la lettre ouverte.....	58
3.3.6. Lancement des objectifs dans la séance de compréhension de l'écrit.....	59
3.3.7. Conduite des différentes phases de la compréhension de l'écrit	60
3.3.8. Activités de la première phase de la compréhension de l'écrit.....	60
3.3.9. Activités en lecture dans la séance de compréhension de l'écrit.....	61
3.3.10. Activités de poste lecture.....	62
3.3.11. Démarche adoptée pour négocier le sujet de la production écrite.....	62
3.3.12. Méthode de la production écrite en classe du FLE.....	63
3.3.13. Supports exploités dans la séance de compréhension de l'oral.....	64
3.3.14. Différentes phases de la compréhension de l'oral.....	65
3.3.15. Activités de la deuxième phase de la compréhension orale.....	66
3.3.16. Exercices proposés dans la dernière phase de la compréhension orale.....	67
3.3.17. Activités de l'évaluation diagnostique.....	68
3.3.18. Pratiques pédagogiques réservées pour l'évaluation formative.....	69
3.3.19. Activités de l'évaluation formative.....	70
3.3.20. Moments réservés d'évaluation formative	70
3.3.21. Activités suggérées pour l'évaluation certificative.....	71
3.4.Synthèse d'analyse.....	72
3.5.Proposition d'un autre déroulement du projet pédagogique 2	73
Conclusion générale.....	78

Références bibliographie

Liste des annexes

Annexes

Liste des annexes

Annexe n°1: Tableau réservé à la présentation du projet 2 page 3.

Annexe n°2: Activité d'évaluation diagnostique page 99.

Annexe n°3: Texte « aimez-vous lire »page 99.

Annexe n° 4 : Les consignes du texte « aimez-vous lire »page 100 .

Annexe n°5: « la tauromachie : sport ; spectacle ou barbarie » page 103.

Annexe n°6: « le jeu » page 101.

Annexe n°7: l'exercice n° 3, et 5 page 119.

Annexe n°8: l'exercice n° 6 et 8 page 120.

Annexe n°9: « le bon train de lecture » page 102.

Annexe n°10: « la ceinture de sécurité » page 104.

Annexe n°11: Texte de J. RENARD « poil de carotte », page 109.

Annexe n°12: « un conseil bien raisonnable ! » page110.

Annexe n°13: les deux lettres page 114.

Annexe n°14: exercices page 115.

Annexe n°15: texte d'E. carles page 111.

Annexe n°16: « sport et télévision » page 116.

Annexe n°17: Questionnaires destinés aux enseignants de 1ere AS.

Sommaire

Projet 1 : Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée.

Intentions communicatives	Objets d'étude et thèmes.	Séquences	Techniques d'expression
1 - Exposer pour donner des informations sur divers sujets.	La vulgarisation scientifique (p. 5 à 66). <i>La communication, l'environnement, la ville</i>	Séq 1 : Contracter des textes (p. 5 à 25). Séq 2 : Résumer à partir d'un plan détaillé (p. 26 à 42). Séq 3 : Résumer en fonction d'une intention de communication (p. 43 à 59).	La prise de notes Le plan Le résumé
2 - Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre.	L'interview (p. 67 à 96). <i>Les métiers</i>	Séq 1 : Questionner de façon pertinente (p. 67 à 81). Séq 2 : Rédiger une lettre personnelle (p. 82 à 91).	Le questionnaire L'exposé oral La lettre personnelle

Projet 2 : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

Intentions communicatives	Objets d'étude et thèmes.	Séquences	Techniques d'expression
3 - Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue	Le discours argumentatif (p. 97 à 120). <i>Les loisirs</i>	Séq 1 : Organiser son argumentation (p. 97 à 108). Séq 2 : S'impliquer dans son discours (p. 109 à 117).	Les plans du discours argumentatif. Le résumé. La lettre administrative.

Projet 3 : Ecrire une petite biographie romancée.

Intentions communicatives	Objets d'étude et thèmes.	Séquences	Techniques d'expression
4 - Relater un événement en relation avec son vécu	Le fait divers (p. 121 à 150). <i>La sécurité, les transports.</i>	Séq 1 : Relater objectivement un événement (p. 121 à 133). Séq 2 : S'impliquer dans la relation d'événements (p. 134 à 143).	Le résumé.
5 - Relater un événement fictif.	La nouvelle (p. 151 à 192). <i>L'homme et la mer.</i>	Séq 1 : Organiser le récit chronologiquement (p. 151 à 165). Séq 2 : Déterminer des forces agissantes (p. 166 à 170). Séq 3 : Enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des "dires" (p. 171 à 188).	La fiche de lecture. L'essai.



Vous tenez un stand spécialisé dans la bande dessinée à la foire du livre. Votre employeur vous a demandé de recenser les points de vue des visiteurs sur la BD. Ces points de vue montrent deux positions opposées. A partir des notes que vous avez prises (et qui figurent ci-dessous) rédigez le texte (compte rendu) que vous remettrez à votre employeur.

- On comprend mieux les BD grâce aux images.
- La langue utilisée dans les BD n'élève pas le niveau des lecteurs.
- L'histoire dans la BD se déroule comme dans les romans, elle prépare à leur lecture.
- La lecture des BD incite à la paresse : elle ne demande pas beaucoup d'efforts.
- La BD, en utilisant l'image, initie à la télévision et au cinéma.
- Beaucoup de visiteurs portent un jugement sévère sur la BD.
- Les lecteurs de BD s'intéressent peu à la littérature qui forme l'esprit.
- Le succès de la BD a des explications.
- La BD ne présente pas un grand intérêt sur le plan culturel.

Séquence 1

Aimez-vous lire ?

La vraie culture s'acquiert par de nombreuses lectures. Un médecin, un ingénieur ne sont pas forcément des hommes cultivés, si après leur sortie de l'université, ils négligent la lecture.

Les gens lisent d'abord par amour de la lecture. Ils sont sensibles à la qualité d'un texte, ils aiment surtout les ouvrages bien écrits, dont la profondeur, le rythme, le récit les émeuvent : les grandes oeuvres littéraires, la poésie, le théâtre constituent à leurs yeux un univers dont chaque élément est un objet vital. Ils éprouvent ainsi de grandes jouissances et considèrent la lecture comme une véritable nourriture spirituelle. Ils trouvent également à alimenter leur soif d'information, d'analyse, de jugement et des réponses à leurs interrogations dans la lecture des ouvrages de sciences humaines et des revues spécialisées. Ils s'évadent enfin par la lecture qui, en les détachant de la réalité, agit sur eux et leur procure d'énergiques stimulations.

La culture se nourrit donc impérativement de la lecture qui est son pain quotidien.

d'après Les nouvelles de Tipaza, n° 7.

Les champs lexicaux du mot lecture

- Tu sais pas ? Je crois que je sais ce que t'as. C'est tous ces trucs que tu lis.
- Hein ?
- Cette attitude que t'as. La lecture ça vaut rien pour un bonhomme. Sans blague. Montre-moi un type qui lit, je te dirais que c'est un mec qui se fait du souci. Prends un papou ou un pêcheur, tout ce qu'il a envie, c'est d'avoir un peu de quoi souffler, un peu d'amour et il est heureux. Est-ce qu'ils se demandent ce qui se passe ailleurs ? Ils se font pas de souci pour tout ça tu comprends ?
- On peut en dire autant des poissons.
- Et alors ? Tu en connais des poissons malheureux ?

d'après J. Dillon, *Beau temps pour caner*, éd. Gallimard, 1969.

Séquence 1

Observation



- Quels renseignements concernant la situation de communication de chaque texte pouvez-vous obtenir de l'étude de leur paratexte et de leur disposition spatiale.
- Quelles hypothèses pouvez-vous faire sur les contenus des textes ?

Lecture analytique

Texte 1



- Quel est le thème (par rapport aux propos) de chaque paragraphe dans le texte ? Que constatez-vous ?
- Quel est le paragraphe qui correspond au titre ?
- Relevez les mots qui organisent le texte ; dans quelle partie les trouvez-vous surtout ?
- Quels sont les arguments avancés en faveur de la lecture ?
- Comparez le premier et le dernier paragraphes. Que remarquez-vous ? Justifiez l'emploi de "donc".
- Que représente la deuxième phrase du texte par rapport à la première ?
- Quel est le véritable thème du texte ?
- Quelle est la thèse avancée dans l'article ?
- Montrez comment l'énonciateur s'implique dans son texte.
- Trouvez un titre qui résumera mieux le contenu du texte.
- Quelle est la visée du texte ?

Texte 2



- Quels rapports les deux interlocuteurs entretiennent-ils ? Justifiez votre réponse.
- Par quoi cette conversation a-t-elle été provoquée ?
- Quelle est la position de chaque interlocuteur concernant la lecture ?
- Montrez en quoi la situation d'énonciation précise la situation de communication.
- "On peut en dire autant des poissons." Que veut exprimer le locuteur par cette phrase ? Relevez dans le texte précédent les expressions qui renvoient à l'idée que veut exprimer le locuteur.

Faites le point

Un texte argumentatif a pour visée de convaincre ou de persuader le destinataire. L'énonciateur préfère souvent ne pas apparaître directement dans son discours pour que son opinion soit présentée comme une opinion largement partagée.

La tauromachie : sport, spectacle, ou barbarie ?



La corrida alimente régulièrement les polémiques entre partisans et détracteurs. Les partisans de la corrida soutiennent qu'il s'agit d'un élément essentiel de la culture ibérique ancestrale, partie fondamentale des ferias* qui se tiennent en Espagne d'avril en octobre. De plus, sans la corrida, les ganaderias* n'auraient plus lieu d'exister et, de ce fait, la race des taureaux de combat s'éteindrait.

Pour ses détracteurs, la corrida est un spectacle sanguinaire qui se termine inéluctablement par la mise à mort du taureau, aussi ne peut-elle plus s'effectuer en France que dans les villes revendiquant une tradition tauromachique de plus de cinquante ans.

Toutefois, certaines formes de sport tauromachique pourraient rapprocher les antagonistes puisque les combats ne se terminent pas par la mise à mort de l'animal. Il en va ainsi de la course camarguaise en France, qui consiste à arracher au taureau divers attributs tels la cocarde placée au milieu du front ou les pompons fixés à ses cornes.

L'Encyclopédie Larousse, 1999.

* ferias : fêtes annuelles comportant des courses de taureaux.

* ganaderias : élevages de taureaux de combat.

Lecture analytique

- Quelle est la fonction du titre par rapport au texte ?
- Relevez le champ lexical de "antagonistes".
- Quels sont les arguments de chaque camp ? A quels types de préoccupations des destinataires chacun d'eux s'adresse-t-il ?
- Quelle a été l'intention de celui qui a choisi la photographie ?
- Qu'introduit "toutefois" ? Quelle est l'intention du scripteur dans ce dernier paragraphe ?

Expression orale

Quelle place les animaux occupent-ils dans la vie des hommes ?
Considérez-vous que l'on fait assez pour les protéger ?

Le jeu

Les jeux sont innombrables, de multiples espèces et ils appellent les mêmes idées d'aisance, de risque ou d'habileté. Le jeu entraîne immanquablement une atmosphère de délasserment ou de divertissement. Il repose et amuse. Il évoque une activité sans contrainte, mais aussi sans conséquence pour la vie réelle, il s'oppose au travail. En effet le jeu ne produit rien, il est essentiellement stérile.

Mais allons plus loin, on s'apercevra alors que le jeu est nécessaire à l'équilibre de l'homme. D'abord, il repose sur le besoin de vaincre un obstacle, mais un obstacle inventé, presque fictif, fait à la mesure du joueur et accepté par lui. Ensuite, il permet à l'homme de satisfaire à la fois le désir de détente et ce besoin qu'il éprouve d'utiliser gratuitement pour lui, le savoir, l'application, l'adresse, l'intelligence dont il dispose, la maîtrise de soi et la capacité de résister à la souffrance ou à la fatigue. Enfin, de par sa portée et sa fécondité culturelle, le jeu apparaît comme un élément fondamental de l'équilibre de l'homme, lui permettant de s'évader des contraintes de la réalité.

R. Caillois, *Les jeux et les hommes*, éd. Gallimard, 1967.

Lecture analytique

- Relevez tous les articulateurs du texte. Ont-ils tous la même fonction ?
- Quel est l'articulateur qui met en relation les deux grandes unités de signification du texte ? Qu'introduit généralement cet articulateur ? Remplacez-le dans la proposition à laquelle il appartient. Va-t-il exprimer précisément ce qu'il a l'habitude d'exprimer.
- "... d'aisance, de risque ou d'habileté" : quels sont les jeux que vous connaissez qui pourraient justifier l'utilisation de chacun de ces trois mots ?
- Relevez les mots ou expressions qui renvoient dans le second paragraphe à "délasserment", "réelle", "contrainte", "ne produit rien" : que constatez-vous ?
- Quel mot est l'antonyme de "stérile" ?
- En quoi le second paragraphe va-t-il "plus loin" ?
- Comment se manifeste la présence du scripteur dans son texte ?
- "... mais aussi ... vie réelle" (1^{er} §) : cette affirmation est-elle valable pour tous les jeux ? Justifiez votre réponse.

Faites le point

Quand, dans un texte, tous les arguments sont en faveur d'une même thèse l'énonciateur adopte un plan par inventaire, sinon le texte est construit par opposition (une thèse "pour" et une thèse "contre"), chacune faisant l'inventaire de ses propres arguments, le texte se termine parfois par une synthèse.

- 3 - Complétez le texte ci-dessous par les termes suivants (donnés dans le désordre et sans articles) : feuilleton, image, écran, presse, bibliothèque, spectacle, documentation.

Le monde est présent à la télévision parce qu'on le voit, mais il est présent dans le journal par sa diversité et son foisonnement. L'écran donne en effet de choc, mais le journal reste le meilleur résumé de ce qui se passe chaque jour dans le monde. Le journal est le quotidien de l'humanité à travers le monde entier. L'avantage incomparable du journal, c'est qu'il reste sous la main. Ce que vous apercevez sur disparaît aussitôt. Dans le monde où nous vivons, le journal est simple et permanente. est le lieu privilégié de la discussion des idées. La télévision est plus proche d, le journal est plus proche d ou de l'amphithéâtre.

- 4 - Classez les énoncés ci-dessous selon qu'ils expriment un fait ou un point de vue :

- La télévision est un moyen d'information audiovisuel.
- La télévision est un moyen d'influence.
- Le sport est un spectacle médiatisé.
- Le sport est une activité physique.
- Le livre est un assemblage de feuilles imprimées.
- Le livre demeure le meilleur compagnon de l'homme.
- La lecture développe l'intelligence de l'individu.
- La lecture est un acte qui consiste à déchiffrer un message écrit.

- 5 - Classez les verbes dans la grille ci-dessous afin de montrer ce qu'ils expriment : dire, apprendre, affirmer, penser, savoir, entendre, croire, juger, annoncer, voir, souhaiter, désirer, estimer, trouver.

La perception	La connaissance	La déclaration	La volonté	L'opinion
---------------	-----------------	----------------	------------	-----------

6 - Dans le texte suivant, relevez les indices d'opinion :

Aujourd'hui, il est vrai que nous sommes entrés dans l'époque de la culture de masse, présente dans tous les foyers grâce à la télévision. Mais il convient de dire que si ces appareils sont porteurs de création, ils sont avant tout des moyens de diffusion, cela signifie que les sources de la culture sont certainement ailleurs qu'en eux : dans la littérature, dans les sciences, dans les arts, dans l'histoire et dans la vie sociale. La culture étant sans doute l'effort de l'homme pour comprendre le monde et s'adapter à lui, l'audiovisuel est peut-être le témoignage offert à tous de cet effort. C'est la raison pour laquelle je crois qu'il faut se résigner à accepter que la télévision par elle-même, ne changera jamais le niveau de culture des téléspectateurs.

d'après G. Montassier, *Le fait culturel*.

7 - Complétez le petit dialogue ci-dessous par les modalisateurs (adverbes ou locutions adverbiales) suivants : sûrement, peut-être, franchement, malheureusement, sans doute.

-, je suis surpris, ce n'est pas dans ses habitudes de ne pas venir à un rendez-vous. Il estmalade.
- Il a une bonne raison,faudrait-il téléphoner ?
-, je ne sais pas où le joindre à cette heure-ci !

8 - Complétez les énoncés suivants par l'articulateur qui convient.

- L'être humain est sensible au phénomène de la mode a besoin de changement.
- Le sport de compétition est utile, il constitue parfois un danger pour la santé du sportif à cause du phénomène du dopage.
- La télévision n'est pas la cause de la violence que nous constatons la violence existe même dans les régions où l'on n'a jamais vu un poste de télévision.
- La violence existe même dans les régions qui ne connaissent pas la télévision la télévision n'est pas la cause unique de la violence.
- Les scènes de violence dans les stades sont inadmissibles le football demeure le sport le plus populaire.
- son prix élevé, l'ordinateur est un outil de travail indispensable.

Séquence 1

Expression orale



Science & Vie, septembre 2000.

- Que représente l'image ? Quelle impression s'en dégage ?
- Quels rapports voyez-vous entre :
 - l'image et le titre du petit énoncé qui l'accompagne ?
 - entre l'image et l'énoncé lui-même ?
 - entre le titre et l'énoncé ?
- Expliquez l'expression "Le bon train de lecture".
- Sur quel media l'énoncé porte-t-il un jugement critique ?
- Quels sont vos points de vue sur cette question ?



Complétez le texte suivant par les articulateurs manquants puis résumez-le.

La ceinture de sécurité

Dès 1977, la ceinture de sécurité devint obligatoire en France. Elle fit aussi l'objet de slogans publicitaires, tel "Un petit clic vaut mieux qu'un grand clac." Ainsi la ceinture de sécurité est passée dans les moeurs de l'automobiliste français. Elle a des partisans et des détracteurs. Les uns lui trouvent des avantages, les autres des inconvénients.

....., elle empêche l'automobiliste d'être projeté dans le pare-brise lors des collisions frontales. Qui a pu voir un accidenté de la route défiguré par des coupures au visage ne doute plus de l'utilité de la ceinture.

....., la ceinture protège les conducteurs du choc en retour, c'est-à-dire du rejet du corps vers le siège. Atténuant la violence du mouvement, elle évite les lésions cervicales communément appelées "coup de lapin".

....., elle retient l'automobiliste sur son siège, le gardant de l'éjection. Or, cette dernière est souvent meurtrière, étant donné la vitesse généralement élevée des véhicules.

....., la ceinture de sécurité n'est pas sans défauts. Ses détracteurs lui reprochent essentiellement deux choses :

- d'une part, elle bloque parfois le conducteur dans sa voiture, lui faisant courir, en cas d'incendie, le risque d'une carbonisation.

....., il arrive qu'elle engendre des fractures de l'épaule par suite d'un blocage des enrouleurs.

Appréciée ou contestée, la ceinture est de toute façon obligatoire et ce n'est certes pas le nombre croissant des morts de la route qui annulera l'obligation de la porter.

d'après **M.Pinchon**, Le Monde, juillet 1986.

Séquence 2

- Pour moi, dit-il, les titres de famille ne signifient rien. Ainsi, papa, tu sais combien je t'aime ! Or je t'aime, non pas parce que tu es mon père ; je t'aime parce que tu es mon ami. En effet, tu n'as aucun mérite à être mon père, mais je regarde ton amitié comme une haute faveur que tu ne me dois pas et que tu m'accordes généreusement.

- Ah ! répond M. Lepic

- Et moi, et moi ? demandent grand frère Félix et soeur Ernestine.

- C'est la même chose, dit Poil de Carotte. Le hasard vous a fait mon frère et ma soeur. Pourquoi vous en serais-je reconnaissant ? A qui la faute, si nous sommes tous les trois des Lepic ? Vous ne pouviez l'empêcher. Inutile que je vous sache gré d'une parenté involontaire. Je vous remercie seulement, toi, frère, de ta protection, et toi, soeur, de tes soins efficaces. [...]

- Et ce que je dis, ajoute Poil de Carotte, je l'affirme d'une manière générale, j'évite les personnalités, et si maman était là, je le répéterais en sa présence.

- Tu ne le répéterais pas deux fois, dit grand frère Félix.

- Quel mal vois-tu à mes propos ? répond Poil de Carotte. Gardez-vous de dénaturer ma pensée ! Loin de manquer de coeur, je vous aime plus que je n'en ai l'air. Mais cette affection, au lieu d'être banale, d'instinct et de routine, est voulue, raisonnée, logique.

J. Renard, *Poil de Carotte*, éd. ENAG, 1992.

Lecture analytique



- Quel est le thème de la discussion ?
- Quelle est la thèse défendue par Poil de Carotte ?
Relevez la phrase qui exprime le mieux cette thèse.
- Relevez en deux colonnes d'abord les arguments donnés par Poil de Carotte pour justifier l'amour qu'il éprouve pour les siens, ensuite retrouvez les arguments avancés généralement à ce propos et que lui, refuse.
- Le reste de la famille partage-t-il son point de vue ? Justifiez votre réponse.
- Définissez la situation d'énonciation.

Faites le point

L'énonciateur peut clairement manifester sa présence par l'emploi du pronom personnel "je", des verbes d'opinion, du vocabulaire mélioratif ou péjoratif. Ces moyens lui permettent de faire part de ses jugements, de son évaluation d'une idée.

Séquence 2

Un conseil bien raisonnable !

Au printemps de l'année 1937, comme je me promenais dans le parc de l'hôpital psychiatrique de Sibiu, en Transylvanie*, un "pensionnaire" m'aborda.

Nous échangeâmes quelques paroles puis je lui dis :

"On est bien ici. - Je comprends. Cèla vaut la peine d'être fou", me répondit-il.

"Mais vous êtes quand même dans une espèce de prison. - Si vous voulez, mais on y vit sans le moindre souci. D'ailleurs, la guerre approche, vous le savez comme moi. Cet endroit est sûr. On ne mobilise pas et puis on ne bombarde pas un asile d'aliénés. A votre place, je me ferais interner tout de suite."

Troublé, émerveillé, je le quittai, et tâchai d'en savoir plus long sur lui. On m'assura qu'il était réellement fou. Fou ou non, jamais personne ne m'aura donné conseil plus raisonnable.

E. M. Cioran, *Aveux et anathèmes*, éd. Gallimard, 1987.

* Transylvanie : actuelle Roumanie.

Lecture analytique



- Quelle est l'utilité du premier paragraphe ?
- En vous appuyant sur l'emploi des temps, dites à quel type de texte vous avez affaire.
- Par quel moyen l'auteur signale-t-il les changements d'interlocuteurs ?
- Relevez les éléments qui ne trouvent leur sens que par rapport à la situation d'énonciation.
- Remplacez les différents "on" utilisés dans le texte par des pronoms ou des expressions qui les explicitent.
- "Cela vaut la peine d'être fou" : quels sont les arguments avancés pour étayer cette thèse ?
- Retrouvez les différents actes de parole dans l'échange entre les deux interlocuteurs.
- Pourquoi l'auteur raconte-t-il cette histoire ? Quelle est sa visée ?
- Quelle est la situation d'énonciation ?

Expression écrite



Rapportez au style indirect l'échange entre les deux interlocuteurs. Veillez au choix des verbes qui introduiront les propos.

Séquence 2

Chère Zineb

Je t'écris cette lettre avec l'espoir de te voir bientôt. Je déprime un peu en pensant que dans cinq jours, le 20 août, j'aurai trente ans et que je n'ai pas réussi à m'épanouir dans mon boulot. Je crois sincèrement que le journalisme n'est pas fait pour moi. Voilà cinq ans que j'exerce ce travail qui ne correspond ni à une vocation, ni à de réelles ambitions. Heureusement que je t'ai écoutée et qu'entre-temps, j'ai terminé ma thèse que j'avais failli abandonner. Je pense sérieusement faire ma demande pour intégrer l'enseignement. Je te tiendrai au courant. En attendant, grosses bises.

Mériem

Alger, le 2 septembre 2005.

Mademoiselle Mériem Z.
28, rue de la Liberté, Alger.

A

Monsieur le Directeur
de l'Ecole Normale Supérieure.

Objet : Candidature au poste
de professeur de littérature.

Monsieur le Directeur,

J'ai l'honneur de vous présenter ma candidature pour un poste de professeur de littérature au sein de votre école.

Je suis titulaire d'un doctorat depuis un an. J'exerce actuellement une profession qui n'est pas conforme à mon profil et je souhaite vivement exercer le métier pour lequel j'ai la formation et la motivation nécessaires. Je vous adresse ci-joint mon CV.

Dans l'attente d'une réponse favorable, je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, mes salutations distinguées.

M. Z

Lecture analytique



- Comparez les deux lettres écrites par la même personne aux niveaux :
 - de leur présentation ;
 - des marques de l'énonciation ;
 - de leur intention de communication.

Qu'en déduisez vous ?

- Recensez l'ensemble des informations contenues dans les deux lettres pour pouvoir remplir le CV qui a accompagné la demande de Mériem.

Curriculum vitae

Etat civil :

Nom et prénom _____

Date et lieu de naissance _____

Situation familiale _____

Adresse personnelle et n° de téléphone _____

Formation :

Diplômes	lieux	Dates
_____	_____	_____

Expérience professionnelle :

Fonctions	Nom(s) de(s) l'organisme(s) employeur(s)	Dates
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Langues pratiquées :

Divers :



J'ai tellement désiré devenir maîtresse d'école depuis mon enfance que j'ai eu le temps de prendre conscience de l'importance de cette mission. A mes yeux, les instituteurs sont responsables de toute la société. Ce sont eux qui ouvrent l'esprit des gosses, qui leur montrent ce qui est bien et ce qui est mal. Cette responsabilité est maintenant la mienne et je dois en assumer les conséquences.

Quand on a des gosses à soi, il ne suffit pas de leur apprendre à lire, à écrire et à compter, il faut aussi leur apprendre à lire entre les lignes, c'est-à-dire à réfléchir et à penser par eux-mêmes, et ça ce n'est pas toujours facile. Ce qui est essentiel, c'est qu'un enfant dans une classe, n'importe laquelle, se sente aimé et considéré, qu'il sente que le maître ou la maîtresse ne le prend ni pour un numéro ni pour un polichinelle, et que, tout ce qu'on lui demande, c'est pour son bien. A partir de là, bien des choses peuvent se passer, mais il faut de l'amour pour y parvenir. Sans amour il vaut mieux ne pas enseigner, il vaut mieux faire un autre métier. Pour moi c'est une vocation.

Et puis, il n'y a pas que les enfants, il y a aussi les parents et les grands parents. Ce sont eux qui retiennent le progrès et empêchent les idées nouvelles de s'imposer. Les enfants amènent d'autres idées à l'intérieur de la famille, même si elles ne sont pas acceptées tout de suite, elles font leur chemin et, peu à peu, ce sont les enfants qui prennent le dessus.

E. Carles, *Une soupe aux herbes sauvages*, éd. Simoën, 1977.

Compréhension

- Relevez les termes relatifs au métier d'E. Carles. L'auteur ne parle pas de métier, mais emploie d'autres termes, lesquels ? Qu'indique le choix de ces termes ?
- Relevez des expressions pour répondre aux questions suivantes :
 - en quoi consiste le travail d'un instituteur ?
 - qu'apporte de plus un bon instituteur ?
 - quelles qualités doit posséder un instituteur ?
- Relevez les éléments qui montrent l'implication de l'énonciateur dans son texte.
- Faites le plan du texte.
- Relevez la phrase dans laquelle la thèse de l'auteur est exprimée.

Expression écrite

Transcrivez, en une dizaine de lignes, ce que vous avez dit à une personne que vous connaissez et qui charge l'école de tous les maux. Vous lui avez expliqué pendant votre discussion que les enseignants "ouvrent l'esprit des gosses".



Sport et télévision

La télévision est-elle au service du sport, ou est-ce l'inverse ? Les relations entre le sport et la télévision sont fondamentales. De nombreux événements sportifs n'auraient pas lieu sans les recettes liées aux droits de retransmissions télévisées. Pourtant, la première manifestation sportive retransmise en direct - la coupe du monde de football en Suède - ne remonte qu'à 1958. Depuis, le paysage audiovisuel s'est profondément modifié. Avec l'arrivée du satellite, des chaînes entièrement dédiées au sport voient le jour. Mais un danger se fait sentir : certains événements ne sont désormais retransmis que sur des chaînes payantes. De plus, la télévision influe parfois sur le déroulement de l'événement et ne respecte pas les règles de certains sports. En 1986, lors de la coupe du monde de football au Mexique, certains matchs ont eu lieu à midi, au plus fort de la canicule, pour permettre aux téléspectateurs européens, en raison du décalage horaire, de recevoir les images en direct en début de soirée ; en 1999, le volley-ball modifie totalement son système de comptage des points pour tenter de devenir un sport "médiatique". Néanmoins, grâce à la télévision, le sport touche maintenant un nombre de personnes considérable. Ainsi, les finales de coupes du monde sont suivies par des millions de téléspectateurs.

d'après l'Encyclopédie Larousse, 1999.

Compréhension

- Que représente la première phrase du texte par rapport au titre ?
- Relevez le champ lexical de "télévision".
- Retrouvez les trois grandes unités de signification du texte en vous basant sur les termes qui articulent le texte.
Qu'expriment ces articulateurs ?
- Quels sont tous les arguments en faveur de la télévision ?
- Que reproche-t-on à la télévision ?
- Retrouvez les énoncés qui servent d'exemples pour illustrer ces arguments.
- Face aux divers arguments développés, quelle est la position du scripteur ? Justifiez votre réponse.

Expression écrite

Rédigez une lettre au Président de la Fédération (d'un sport particulier) pour vous élever contre le fait que "certains événements ne sont transmis que sur des chaînes payantes".

Universite Abderrahmane Mira-Bejaia

Faculté des lettres et des langues

Département de français

Questionnaire adressé aux enseignants des classes de 1^{ère} année secondaire.

Nous vous prions de bien vouloir répondre à nos questions qui rentrent dans le cadre d'une recherche en didactique du FLE.

Avec nos remerciements anticipés pour votre collaboration.

1. Dans le cadre du deuxième projet intitulé « Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions », vous utilisez les activités proposées dans le livre de français ?

-Oui

-Non

* Si non, vous proposez comme activités à l'oral et à l'écrit pour réaliser l'objectif du projet :

-Des activités élaborées par vous-même.

-Prises d'un autre ouvrage de français.

2. Pour lancer l'intitulé du projet aux élèves, vous :

-Ecrivez l'intitulé sur le tableau.

-Présentez une lettre ouverte.

-Négociez le thème avec les élèves

-Reformulez le titre à partir de leurs idées.

3. Organisation des élèves pour la mise en pratique du projet :

-En sous groupe

-Individuel

4. La première séquence se base sur le discours argumentatif, en quoi intéressez-vous dans l'apprentissage de ce type de discours pour réaliser la lettre ouverte ?

La première séquence est un début pour faire connaître aux apprenants les différentes parties du discours argumentatif ainsi qu'elle permet la mise en œuvre de la démarche argumentative et aussi se familiariser avec son plan.

5. Comment le contenu de la séquence 2 aide-t-il les apprenants dans leurs apprentissages de la lettre ouverte ?

Cette séquence permet une rencontre réelle avec l'argumentation, elle permet aux apprenants de prendre position dans son discours et échanger avec l'autre.

6. Au début de la séance de compréhension de l'écrit, donnez-vous les objectifs d'apprentissage aux apprenants ?

Souvent rarement jamais

7. Le déroulement de la séance de la compréhension de l'écrit passe par trois phases principales, quelles sont-elles dans ce cas ?

-la compréhension globale

-la compréhension analytique

-la compréhension fine

8. les activités que vous proposez dans la première phase sont

-Questions orales.

-Questions écrites.

-Un plan à compléter.

-Autres : choix multiple, tableau...

9. Que proposez-vous comme activités de compréhension dans la deuxième phase ?

-des questions ouvertes et semi ouvertes

-un passage lacunaire (activité à compléter)

10. Dans la dernière phase, que préférez-vous donner à faire aux élèves ?

- Un plan ou un résumé du texte.

- Une production écrite.

11. Comment communiquez-vous le sujet de la production écrite ?

- Ecrire le sujet sur le tableau.

- Annoncer le sujet oralement.

12. Vous rappelez à vos apprenants la démarche de travail pendant la rédaction ?

- Oui non

13. Quels sont les supports que vous utilisez lors de la séance de la compréhension orale ?

- Texte oralisé.

- Support audio.

- Support audio visuel.

14. Quelle est la stratégie (les étapes) que vous adoptez dans le déroulement de la séance de compréhension oral ?

-Compréhension globale

-Compréhension analytique

-Compréhension fine

15. Dans la deuxième phase est consacré à la compréhension, que proposez-vous comme activités ?

-De questions fermées.

-De questions ouvertes.

-Autre

16. Dans la clôture de la séance de compréhension orale, vous incitez vos apprenants à exprimer oralement en les invitant à :

- Faire un résumé oral au tour du contexte de la séance.
- Produire leur propre texte oralement sur un sujet pareil.

17. Que proposez-vous dans l'évaluation de départ (l'évaluation diagnostique) dans le projet 2 ?

- Questions orales.
- Production écrite.
- Autre : *trace écrite pour réagir en face du de la consigne proposée.*

18. Vous vous basez sur quoi en pratiquant l'évaluation formative dans l'apprentissage de la lettre ouverte ?

En annonçant l'évaluation formative, l'enseignant propose des activités pour remédier les lacunes des apprenants durant cette séquence

19. Quelles activités utilisez-vous pour cette vérification ?

- *Texte avec un questionnaire* - *Passage lacunaire*
- *activités concernant les points de langue vus pendant cette séquence*
- *activité de renforcement.*

20. A quel moment de l'apprentissage recourez-vous à cette évaluation pour vérifier l'assimilation des savoirs chez les élèves ?

- Au début de l'apprentissage.
- Au milieu de l'apprentissage.
- A la fin de l'apprentissage.
- A tout moment d'apprentissage.

21. A la fin du projet, vous évaluez les acquis des apprenants sous forme :

- Devoir surveillé.
- Travail à réaliser.
- Autre

Université Abderrahmane Mira-Bejaia

Faculté des lettres et des langues

Département de français

Questionnaire adressé aux enseignants des classes de 1^{ère} année secondaire.

Nous vous prions de bien vouloir répondre à nos questions qui rentrent dans le cadre d'une recherche en didactique du FLE.

Avec nos remerciements anticipés pour votre collaboration.

1. Dans le cadre du deuxième projet intitulé « Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions », vous utilisez les activités proposées dans le livre de français ?

-Oui

-Non x

Si non, vous proposez comme activités à l'oral et à l'écrit pour réaliser l'objectif du projet :

-Des activités élaborées par vous-même.

-Prises d'un autre ouvrage de français. x

2. Pour lancer l'intitulé du projet aux élèves, vous :

-Ecrivez l'intitulé sur le tableau. x

-Présentez une lettre ouverte.

-Négociez le thème avec les élèves x

-Reformulez le titre à partir de leurs idées. x

3. Organisation des élèves pour la mise en pratique du projet :

-En sous groupe x

-Individuel

4. La première séquence se base sur le discours argumentatif, en quoi intéressez vous dans l'apprentissage de ce type de discours pour réaliser la lettre ouverte ?

.sur les différentes parties des textes argumentatifs (surtout les arguments) qui permettent aux apprenants de les utiliser facilement dans la lettre ouverte

5. Comment le contenu de la séquence 2 aide-t-il les apprenants dans leurs apprentissages de la lettre ouverte ?

...elle les aide à donner leurs points de vue (prise de position)

6. Au début de la séance de compréhension de l'écrit, donnez-vous les objectifs d'apprentissage aux apprenants ?

Souvent rarement x jamais

7. Le déroulement de la séance de la compréhension de l'écrit passe par trois phases principales, quelles sont-elles dans ce cas ?

-...exploitation du para-texte et la lecture silencieuse.....

- la lecture approfondie

-évaluation.....

8. les activités que vous proposez dans la première phase sont

-Questions orales. x

-Questions écrites.

-Un plan à compléter.

-Autres.....

9. Que proposez-vous comme activités de compréhension dans la deuxième phase ?

-...des questions aux choix multiple.....

-...des questions directes.....

-...des exercices à trou

10. Dans la dernière phase, que préférez-vous donner à faire aux élèves ?

- Un résumé du texte.

- Une production écrite. x

11. Comment communiquez-vous le sujet de la production écrite ?

- Ecrire le sujet sur le tableau. x

- Annoncer le sujet oralement.

12. Vous rappelez à vos apprenants la démarche de travail pendant la rédaction ?

- Oui x non

13. Quels sont les supports que vous utilisez en séance de la compréhension orale ?

- Texte oralisé.

- Support audio.

- Support audio visuel. x

14. Quelle est la stratégie (les étapes) que vous adoptez dans le déroulement de la séance de compréhension oral ?

-Activité de pré-écoute.....

-Compréhension globale

-Evaluation.....

15. Dans la deuxième phase est consacré à la compréhension, que proposez-vous comme activités ?

-De questions fermées.

-De questions ouvertes. x

-Autre

16. Dans la clôture de la séance de compréhension orale, vous incitez vos apprenants à exprimer oralement en les invitant à :

-Faire un résumé oral au tour du contexte de la séance. x

-Produire leur propre texte oralement sur un sujet pareil.

17. Que proposez-vous dans l'évaluation de départ (l'évaluation diagnostique) dans le projet 2 ?

- Questions orales.

- Production écrite. x

- Autre

18. Vous vous basez sur quoi, en pratiquant l'évaluation formative dans l'apprentissage de la lettre ouverte ?

...sur des supports à analyser.

19. Quelles activités utilisez-vous pour cette vérification ?

- De compréhension.....

- De différents points de langue

- De Production écrite.....

20. A quel moment de l'apprentissage recourez-vous à cette évaluation pour vérifier l'assimilation des savoirs chez les élèves ?

- Au début de l'apprentissage.

- Au milieu de l'apprentissage.

- A la fin de l'apprentissage.

- A tout moment d'apprentissage. x

21. A la fin du projet, vous évaluez les acquis des apprenants sous forme :

- Devoir surveillé.

- Travail à réaliser. x

- Autre

Université Abderrahmane Mira-Bejaia

Faculté des lettres et des langues

Département de français

Questionnaire adressé aux enseignants des classes de 1^{ère} année secondaire.

Nous vous prions de bien vouloir répondre à nos questions qui rentrent dans le cadre d'une recherche en didactique du FLE.

Avec nos remerciements anticipés pour votre collaboration.

1. Dans le cadre du deuxième projet intitulé « Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions », vous utilisez les activités proposées dans le livre de français ?

-Oui

-Non ***

Si non, vous proposez comme activités à l'oral et à l'écrit pour réaliser l'objectif du projet :

-Des activités élaborées par vous-même.

-Prises d'un autre ouvrage de français.***

2. Pour lancer l'intitulé du projet aux élèves, vous :

-Ecrivez l'intitulé sur le tableau. ***

-Présentez une lettre ouverte. ***

-Négociez le thème avec les élèves. ***

-Reformulez le titre à partir de leurs idées. ***

3. Organisation des élèves pour la mise en pratique du projet :

-En sous groupe.***

-Individuel.

4. La première séquence se base sur le discours argumentatif, en quoi intéressez vous dans l'apprentissage de ce type de discours pour réaliser la lettre ouverte ?

Lire, comprendre et analyser des textes argumentatifs pour reconnaître.....les principales étapes de l'argumentation: thème/thèse/arguments s/conclusion et utiliser les connecteurs pour organiser les arguments

5. Comment le contenu de la séquence 2 aide-t-il les apprenants dans leurs apprentissages de la lettre ouverte ?

En identifiant la structure de la lettre ouverte qui contient une argumentation, la présence du destinataire du destinataire, du problème posé et des solutions et cela à travers des activités de compréhension et de production écrite

6. Au début de la séance de compréhension de l'écrit, donnez-vous les objectifs d'apprentissage aux apprenants ?

Souvent ## rarement jamais

7. Le déroulement de la séance de la compréhension de l'écrit passe par trois phases principales, quelles sont-elles dans ce cas ?

-observation

-Analyse

-synthese

8. les activités que vous proposez dans la première phase sont

-Questions orales. xx

-Questions écrites.

-Un plan à compléter. xx

-Autres /tableau de communication

9. Que proposez-vous comme activités de compréhension dans la deuxième phase ?

-Q.C.M

-questions d'identification/de repérage/de relever/de comparaison/d'organisation.

10. Dans la dernière phase, que préférez-vous donner à faire aux élèves ?

- Un résumé du texte.### ou

- Une production écrite.###

11. Comment communiquez-vous le sujet de la production écrite ?

- Ecrire le sujet sur le tableau.###€

- Annoncer le sujet oralement.

12. Vous rappelez à vos apprenants la démarche de travail pendant la rédaction ?

- Oui ### non

13. Quels sont les supports que vous utilisez en séance de la compréhension orale ?

- Texte oralisé.

- Support audio.

- Support audio visuel. #####

14. Quelle est la stratégie (les étapes) que vous adoptez dans le déroulement de la séance de compréhension oral ?

-la pré-écoute (éveil de l'intérêt/identifier la situation de communication)

-L'écoute (exploitation des informations données)

-L'après écoute (résumé oral des informations ou compte rendu oral)

15. Dans la deuxième phase est consacré à la compréhension, que proposez-vous comme activités ?

-De questions fermées.

-De questions ouvertes.##

-Autre QCM/grilles/à trous

16. Dans la clôture de la séance de compréhension orale, vous incitez vos apprenants à exprimer oralement en les invitant à :

- Faire un résumé oral au tour du contexte de la séance.##

- Produire leur propre texte oralement sur un sujet pareil. ##

17. Que proposez-vous dans l'évaluation de départ (l'évaluation diagnostique) dans le projet 2 ?

- Questions orales.

- Production écrite.##(donner son point de vue en argumentant sur un thème par exemple le Facebook....)

- Autre document audiovisuel

18. Vous vous basez sur quoi, en pratiquant l'évaluation formative dans l'apprentissage de la lettre ouverte ?

* présentation et structure de la lettre/ l'organisation des arguments/Pertinence des idées/utilisation de la langue.

19. Quelles activités utilisez-vous pour cette vérification?

- Reconstitution (Mettre en une lettre ouverte en désordre)

- identification et préparation (complétion)

20. A quel moment de l'apprentissage recourez-vous à cette évaluation pour vérifier l'assimilation des savoirs chez les élèves ?

- Au début de l'apprentissage.

- Au milieu de l'apprentissage.

- A la fin de l'apprentissage.

- A tout moment d'apprentissage.###

21. A la fin du projet, vous évaluez les acquis des apprenants sous forme :

- Devoir surveillé.

- Travail à réaliser. ###

- Autre : réalisation d'un projet

Université Abderrahmane Mira-Bejaia

Faculté des lettres et des langues

Département de français

Questionnaire adressé aux enseignants des classes de 1^{ère} année secondaire.

Nous vous prions de bien vouloir répondre à nos questions qui rentrent dans le cadre d'une recherche en didactique du FLE.

Avec nos remerciements anticipés pour votre collaboration.

1. Dans le cadre du deuxième projet intitulé « Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions », vous utilisez les activités proposées dans le livre de français ?

-Oui

-Non

Si non, vous proposez comme activités à l'oral et à l'écrit pour réaliser l'objectif du projet :

-Des activités élaborées par vous-même.

-Prises d'un autre ouvrage de français

2. Pour lancer l'intitulé du projet aux élèves, vous :

-Ecrivez l'intitulé sur le tableau.

-Présentez d'un texte du fait divers.

-Négociez du thème avec les élèves.

-Reformulez le titre à partir de leurs idées.

3. Organisation des élèves pour la mise en pratique du projet :

-En sous groupe

-Individuel

4. La première séquence se base sur le discours argumentatif en quoi intéressez vous dans l'apprentissage de ce type de discours pour réaliser la lettre ouverte ?

Comprendre un texte argumentatif, connaître les outils de l'argumentation ainsi, l'organisation du discours argumentatif.

5. Comment le contenu de la séquence 2 aide-t-il les apprenants dans leurs apprentissages de la lettre ouverte ?

Amène les apprenants à exprimer un point de vue, repérer les indices qui indiquent la subjectivité (la présence) de l'énonciateur dans son texte.

.....
.....

6. Au début de la séance de compréhension de l'écrit, donnez-vous les objectifs d'apprentissage aux apprenants ?

Souvent rarement jamais

7. Le déroulement de la séance de la compréhension de l'écrit passe par trois phases principales, quelles sont-elles dans ce cas ?

-La pré-lecture.

- La lecture.

- La post-lecture.

8. les activités que vous proposez dans la première phase sont

-Questions orales.

-Questions écrites.

-Un plan à compléter.

-Autres.....

9. Que proposez-vous comme activités de compréhension dans la deuxième phase ?

- Questions orale.
- questions de compréhension et d'analyse.
- tableau à compléter.

10. Dans la dernière phase, que préférez-vous donner à faire aux élèves ?

- Un résumé du texte.
- Une production écrite.

11. Comment communiquez-vous le sujet de la production écrite ?

- Ecrire le sujet sur le tableau.
- Annoncer le sujet oralement.

12. Vous rappelez à vos apprenants la démarche de travail pendant la rédaction ?

- Oui non

13. Quels sont les supports que vous utilisez en séance de la compréhension orale ?

- Texte oralisé.
- Support audio.
- Support audio visuel.

14. Quelle est la stratégie (les étapes) que vous adoptez dans le déroulement de la séance de compréhension orale ?

- la pré-écoute.
- l'écoute.
- la post-écoute.

15. Dans la deuxième phase est consacré à la compréhension, que proposez-vous comme activités ?

- De questions fermées.
- De questions ouvertes.
- Autre

16. Dans la clôture de la séance de compréhension orale, vous incitez vos apprenants à exprimer oralement en les invitant à :

- Faire un résumé oral au tour du contexte de la séance.

- Produire leur propre texte oralement sur un sujet pareil.

17. Que proposez-vous dans l'évaluation de départ (l'évaluation diagnostique) dans le projet 2 ?

- Questions orales.

- Production écrite.

- Autre

18. Vous vous basez sur quoi en pratiquant l'évaluation formative dans l'apprentissage de la lettre ouverte ?

Des supports orale et écrit qui travaille le discours argumentatif.

19. Quelles activités utilisez-vous pour cette vérification ?

- Exercice d'écriture. - Exercice lacunaire

- Question orale - faire un plan.

20. En quel moment de l'apprentissage recourez-vous à cette évaluation pour vérifier l'assimilation des savoirs chez les élèves ?

- Au début de l'apprentissage.

- Au milieu de l'apprentissage.

- A la fin de l'apprentissage.

- A tout moment d'apprentissage.

21. A la fin du projet, vous évaluez les acquis des apprenants sous forme :

- Devoir surveillé.

- Travail à réaliser.

- Autre : production écrite.

Université Abderrahmane Mira-Bejaia

Faculté des lettres et des langues

Département de français

Questionnaire adressé aux enseignants des classes de 1^{ère} année secondaire.

Nous vous prions de bien vouloir répondre à nos questions qui rentrent dans le cadre d'une recherche en didactique du FLE.

Avec nos remerciements anticipés pour votre collaboration.

1. Dans le cadre du deuxième projet intitulé « Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions », vous utilisez les activités proposées dans le livre de français ?

-Oui

-Non

Si non, vous proposez comme activités à l'oral et à l'écrit pour réaliser l'objectif du projet :

-Des activités élaborées par vous-même. *

-Prises d'un autre ouvrage de français

2. Pour lancer l'intitulé du projet aux élèves, vous :

-Ecrivez l'intitulé sur le tableau. *

-Présentez d'un texte du fait divers.

-Négociez du thème avec les élèves *

-Reformulez de titre à partir de leurs idées. *

3. Organisation des élèves pour la mise en pratique du projet :

-En sous groupe *

-Individuel

4. La première séquence se base sur le discours argumentatif en quoi intéressez vous dans l'apprentissage de ce type de discours pour réaliser la lettre ouverte ?

L'apprentissage de cette séquence vise apprendre à choisir des arguments adéquats en utilisant correctement les expressions d'opinion.

Organiser son argumentation.

5. Comment le contenu de la séquence 2 aide-t-il les apprenants dans leurs apprentissages de la lettre ouverte ?

Retrouver les différentes organisations du discours argumentatif, dégager la structure de la lettre ouverte, distinguer entre les arguments et les exemples employés dans un texte argumentatif.

6. Au début de la séance de compréhension de l'écrit, donnez-vous les objectifs d'apprentissage aux apprenants ?

Souvent rarement jamais

7. Le déroulement de la séance de la compréhension de l'écrit passe par trois phases principales, quelles sont-elles dans ce cas ?

- La compréhension globale (observation, vérification des hypothèses du sens).

- La compréhension détaillée (analyser).

- La synthèse.

8. les activités que vous proposez dans la première phase sont

-Questions orales.*

-Questions écrites.

-Un plan à compléter.

-Autres.....

9. Que proposez-vous comme activités de compréhension dans la deuxième phase ?

- Repérer les indices de présence de l'énonciateur

- Identifier la thèse, les articulateurs, les modalisateurs et les arguments

-.....

10. Dans la dernière phase, que préférez-vous donner à faire aux élèves ?

- Un compte rendu du texte.*

- Une production écrite.

11. Comment communiquez-vous le sujet de la production écrite ?

- Ecrire le sujet sur le tableau.*

- Annoncer le sujet oralement.

12. Vous rappelez à vos apprenants la démarche de travail pendant la rédaction ?

- Oui* non

13. Quels sont les supports que vous utilisez en séance de la compréhension orale ?

- Texte oralisé.

- Support audio.

- Support audio visuel.*

14. Quelle est la stratégie (les étapes) que vous adoptez dans le déroulement de la séance de compréhension oral ?

- Anticipation du sens.

- La compréhension globale du sens

- Synthèse.

15. Dans la deuxième phase est consacré à la compréhension, que proposez-vous comme activités ?

- De questions fermées.*

- De questions ouvertes.*

-Autre

16. Dans la clôture de la séance de compréhension orale, vous incitez vos apprenants à exprimer oralement en les invitant à :

- Faire un résumé oral au tour du contexte de la séance.

- Produire leur propre texte oralement sur un sujet pareil.*

17. Que proposez-vous dans l'évaluation de départ (l'évaluation diagnostique) dans le projet 2 ?

- Questions orales.

- Production écrite.*

- Autre

18. Vous vous basez sur quoi en pratiquant l'évaluation formative dans l'apprentissage de la lettre ouverte ?

On basant sur les acquis des apprenants et les lacunes repérées.

19. Quelles activités utilisez-vous pour cette vérification ?

- Résumer. - Rédaction d'un texte argumentatif.

- Questions orale. -

20. A quel moment de l'apprentissage recourez-vous à cette évaluation pour vérifier l'assimilation des savoirs chez les élèves ?

- Au début de l'apprentissage.

- Au milieu de l'apprentissage.*

- A la fin de l'apprentissage.

- A tout moment d'apprentissage.

21. A la fin du projet, vous évaluez les acquis des apprenants sous forme :

- Devoir surveillé.*

- Travail à réaliser.*

- Autre

Résumé

Notre travail de recherche porte sur «*mise en œuvre du projet communicatif et son évaluation en 1^{ère} année secondaire* », dans cette recherche nous avons intéressé à l'étude de deuxième projet proposé dans le manuel scolaire du français de première année secondaire intitulé «*rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions* ».

Pour répondre à notre question de départ, nous avons analysé les supports exploités et les activités proposées dans ce projet. Puis nous avons passé à l'analyse des réponses aux questionnaires adressés aux enseignants.

Les résultats de cette enquête nous a permet de dévoiler les différentes pratiques pédagogique et les pratiques d'évaluations des enseignants en classe de 1^{ère} année secondaire, pour l'enseignement/apprentissage de *la lettre ouverte*.

Mots clés: projet - projet pédagogique - évaluation - mise en œuvre.

Summery

Our research work bases on «*implementation of the communicative project and its evaluation in 1 st year of secondary school level*», in this research we are interested in the study of the second unit proposed in the French schoolbook of the first year secondary school entitled «*write an open letter to a competent authority to raise awareness of a problem and suggest solutions*». To answer our initial question, we analyzed the supports used and the activities proposed in this unit. Then we went on to analyze the answers of the questionnaires that was sent to teachers. The results of this survey allow us to unveil the different teaching practices and evaluation practices of teachers in the first year of secondary school, for teaching / learning *the open letter*.

Keywords: project - educational project - evaluation - implementation.