

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Université Aboubakr Belkaid– Tlemcen-



Faculté des lettres et des langues

Département de français

Option : Master 2 Didactique

Thème :

**La pédagogie de projet, pour une construction
logique en contexte F.L.E cas de la 2^{ème} A.M.**

Présenté par :

- Mokdad Nadjia

Les membres de jury :

- **Président :** Mr MAHIEDINNE Azzedine
- **Examinatrice :** Mme LAZZOUNI Fatima Zohra
- **Rapporteur :** Mr CHIALI Ramzi

Soutenu le : 25 /06/2018

Année universitaire 2017/2018.

Remerciement

Tous mes remerciements à :

Mon Dieu qui nous a donné la volonté et le pouvoir pour réaliser cette
Étude.

Mon encadreur, Monsieur CHIALI RAMZI, pour ses précieux conseils, son soutien et ses
orientations

Les enseignants de C.E.M qui ont participé à mon enquête

Tous mes professeurs du département de français, qui ont veillé à nous former.

Les membres du jury d'avoir accepté de lire mon travail.

Je remercie tous ceux qui ont participé de près ou de loin à l'achèvement de ce travail

Dédicace

Ce travail est dédié à l'âme de mon très cher père

À ma mère pour tout l'amour qu'elle m'a donné, pour son encouragement, ses conseils et ses sacrifices.

À ma sœur Saadia et mon petit frère fethi

À toute ma famille en générale

Mes tous amis de promotion,

À tous ceux qui m'ont chaleureusement encouragée à finir ce mémoire

De Master.

Je dédie ce modeste travail.

Table des matières

Remerciements

Dédicace

Introduction générale2

PREMIER CHAPITRE : Cadrage théorique

1. La conception du projet

1. La notion du projet.....5

1.2. Les étapes de la réalisation d'un projet.....5

1.3. Du projet pédagogique à la pédagogie du projet.....6

2. La pédagogie de projet6

2. Définition de la pédagogie du projet7

2.1. Les fondements théoriques de la pédagogie du projet..... 8

2.2. La problématique de la pédagogie du projet.....9

2.2. La pédagogie de projet et les disciplines des sciences humaines..... 9

2.2.1 La pédagogie du projet et les théories d'apprentissage9

2.2.2Le béhaviorisme.....10

2.2.3Le constructivisme.....10

2.2.4L'impact de cognitivisme sur la pédagogie de projet11

3.La pédagogie du projet et ses différentes approches.....11

3. L'approche communicative.....11

3.1 Les principes retenus de l'approche communicative12

3.2. L'approche par les compétences.....13

3.2 Définition de la compétence.....13

3.2.1 Les principes de l'approche par les compétences.....14

3.2.2. Le point de vue constructiviste sur le travail de groupe.....15

3-Les objectifs de la pédagogie du projet.....16

3.1L'apprentissage coopératif.....16

3.2 L'autonomie de l'apprenant.....17

3.3 Le rôle de le l'apprenant dans une pédagogie de projet	17
3.3.1 Les rôles de l'enseignant dans une pédagogie de projet	18
4-La séquence pédagogique.....	18
4. La notion de séquence	18
4.1 Les étapes de déroulement d'une séquence	19
4.1 Le modèle de De Pietro (2002).....	19
4.2. Le modèle de Bernard Schneuwlyet Dolz(2001).....	20
4.3. Le modèle de Lafontaine(2007)	21
5. Du l'unité pédagogique à la séquence pédagogique	22
DEUXIEME CHAPITRE : cadrage méthodologique	
I. Le questionnaire	
I. Description des questions.....	25
II. Le programme	
II.1. Description de programme.....	27
III. Description de l'état de lieux.....	
III.1. Présentation du publique	32
III.2. Présentation de corpus	32
TROISIEME CHAPITRE : cadrage pratique	
III.1. Analyse du questionnaire	36
III.2. Analyse de la séquence 3.....	45
III.3. L'analyse des productions écrite des élèves	56
Synthèse globale des résultats	62
CONCLUSION	63
CONCLUSION	65
BIBLIOGRAPHIE	68
ANNEXES	

Introduction

L'importance de la réforme du système éducatif qui s'est produite ces dernières années, nous permet de remarquer l'impact qu'elle a eu sur les formations, les pratiques scolaires mais aussi le contenu des manuels. De nombreux débats sont suscités par cette réforme, principalement au sujet de ses motivations, de ses orientations et de ses objectifs. L'influence du monde a un rôle important sur les modifications effectuées sur le système éducatif algérien.

Les domaines d'apprentissage des langues secondaires et étrangères doivent être reconsidérés de manière prioritaire, en favorisant la communication. Etant donné que l'objectif visé par les cours de langues étrangères est de permettre aux élèves de communiquer avec un maximum de vocabulaire, et non pas de lui apporter des savoirs théoriques.

Les deux compétences visées par l'apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE) sont : la compétence de l'écrit et la compétence de l'oral. Quatre domaines sont nécessaires, aussi bien au cycle primaire qu'au cycle secondaire, qui sont l'oral, la réception-oral, la production-écrite et la réception-écrite-production.

La réalisation de la « pédagogie de projet » nécessite un apprentissage par compétence, qui permet aux élèves d'acquérir tous les moyens attendus pour l'exécution du projet. Tous les acteurs, aussi bien l'institution, que l'enseignant, que l'élève ainsi que la société, sont engagés dans le cadre de la pédagogie de projet. Au cours de l'année scolaire, l'éducation nationale prévoit trois à quatre projets qui appelle à mettre en œuvre tous les moyens étudiés en classe.

Nous nous intéresserons dans le présent rapport à la démarche de projet, qui concerne plusieurs domaines et qui se développe de manière importante depuis ces derniers temps. Au cours de cette présentation, nous mettrons en lumière la pédagogie de projet, sa théorie et sa réalité sur le terrain, en tant que démarche d'apprentissage. Le choix de ce sujet est d'autant plus intéressant que ces nouvelles réformes ont marqué le système éducatif algérien. En effet, elles ont causés des changements profonds auprès des instituteurs, principalement ceux exerçant dans le cycle primaire et dans le cycle moyen.

Nous verrons également, la pédagogie de projet en tant qu'activité d'enseignement, en étudiant une pratique concrète réalisée dans une classe de FLE.

Après plus de 15 années de pratique, la pédagogie de projet en Algérie est formalisée par des chercheurs en science et dans l'éducation, ce qui nous permet de nous intéresser à la question suivante :

« Comment est théorisé la pédagogie de projet et comment selon les programmes est-elle appliquée, expliquée exploitée et enseignée ? »

Le présent mémoire comporte trois chapitres, le premier chapitre met en lumière d'une part, la théorisation de la pédagogie de projet en théorie de la didactique générale ; d'autre part, les définitions apportées aux mots clés de notre recherche. Le deuxième chapitre, nous permet de développer un travail de recherche méthodologique expliquant l'approche méthodologique ainsi que les outils d'investigation utilisés dans notre enquête en nous appuyant en premier lieu sur le nouveau programme de l'année 2017 du niveau deuxième année moyenne. En

deuxième lieu, nous nous baserons sur les réponses du questionnaire administré aux enseignants du même niveau. En troisième lieu, nous observerons une séquence d'un projet pédagogique. Le projet retenu est le projet numéro 1 du manuel scolaire de 2^{ème} année moyenne intitulée « Elaborons un recueil de contes pour la bibliothèque du C.E.M » et la séquence numéro trois intitulée : « produire les évènements d'un conte lu et / ou écouté » qui est étudiée dans ce travail. Pour finir, nous analyserons des productions écrites rédigées par des élèves au bout de cette séquence (la production des évènements d'un conte).

Le troisième chapitre résume les résultats pratiques de notre recherche, cette partie de son côté, présente l'application effective et séquentielle du projet pédagogique à partir de deux paramètres essentiels : l'analyse pratique d'une séquence de projet et l'analyse des productions écrites des élèves à la fin du projet. D'un autre côté, nous pouvons découvrir les choix méthodologiques de la pédagogie de projet tels qu'ils sont décrit par l'éducation nationale ainsi que le rôle donné à l'apprenant au cours de cette pédagogie de la part d'un document officiel qui est le programme pédagogique de l'éducation nationale en l'analysant par rapport aux principes théoriques du projet. Les avis primordiaux des enseignants sur le terrain et les résultats quantitatifs de leurs réponses aux questionnaires, nous ont permis de rédiger cette partie.

Le rapport entre « théorie et réalité » et entre « la théorisation et la réalisation » nous permet de faire une correction de la pratique en relevant les lacunes, les dysfonctionnements et les problèmes qui ressortent de ces méthodes. En somme, trouver la réussite ou l'échec de l'application théorique de cette pédagogie est l'objet d'étude dans ce travail.

L'objectif essentiel est d'assurer le transfert des savoirs et des compétences acquises en un savoir-faire réel qui est le but principal de la réalisation du projet. Le rôle que joue la pédagogie est d'amener l'apprenant lui-même à la construction de son savoir ou dans un groupe d'apprenants à travers différentes activités ou à travers une famille de situations complexes.

A partir de là nous construisons les hypothèses suivantes :

- 1- La pédagogie de projet a pour principe théorique de base la réalisation d'une tâche complexe, sa réalisation nécessite des compétences multidisciplinaires.
- 2- La pédagogie de projet a un rôle constructif dans l'enseignement et dans l'apprentissage du FLE. (Un changement de statut de l'apprenant)
- 3- L'application du projet pédagogique dans la classe de FLE est clairement vu à travers une centration sur l'apprenant (le travail en groupe, une interaction continue, une priorité donnée aux exercices oraux et une réalisation d'un travail en collaboration à la fin du projet).

Cadrage théorique

Notre objectif dans ce chapitre est d'essayer de présenter le projet, avec ces principaux étapes de réalisation, pour arriver ensuite aux principes théoriques de la pédagogie de projet, en mettant en lumière ses caractéristiques et ses objectifs pédagogiques. Nous aborderons ainsi la séquence pédagogique, ses caractéristiques et ses différentes étapes de déroulement.

I. La conception du projet

1. La notion de projet :

Etymologiquement, le terme projet dérive du latin « projectum », participe passé de « projicere », qui veut dire jeter en avant. C'est l'idée plus ou moins élaborée, d'une chose que l'on se propose de réaliser et atteindre.

« La notion de projet ne date pas d'hier et l'ignorer reviendrait à passer sous silence les travaux des grands personnages qui ont marqué, à leur époque, le mouvement de l'école nouvelle qui privilégiait la pédagogie de projet : qu'il suffise de mentionner les noms de Dewey, Claparède, Freinet et Decroly (Gauthier, 1996 ; Arpin et Capra, 2001)... La méthode des cas et l'apprentissage par problème conviennent bien à des disciplines particulières ou à des thèmes précis, alors que l'apprentissage par projet – pédagogie de projet ou pédagogie du projet, selon des dénominations utilisées – peut reposer sur l'intégration de plusieurs matières... » (Weiss, Marthe, 1990, p28)

En éducation, nous présentons trois définitions du « projet », tirées de dictionnaires pédagogiques

Selon le Petit Robert, le projet est

« Le but que l'on pense atteindre'' .Nous ne choquerons personne en disant que toute éducation, ou tout enseignement a toujours visé des buts [...]''les buts ''de l'éducation descendaient des sphères éthérées des finalités, plus ou moins idéales, pour devenir une'' action'' .Une action n'est intéressante que dans la mesure où elle devient produit pour l'enfant et pédagogie de projet pour le maitre... » (Weiss, Marthe, 1990, p 28)

D'après Cuq (2003 :205), le projet est « une action dirigée 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 » Raynal et Réunir, voient dans le concept du projet :

« Une anticipation d'un état futur souhaité. Ensemble d'actions de conceptions, de planification, de pilotage, de gestion, de communication, d'évaluation, de remédiation, visant à atteindre un objectif de création d'un nouvel objet, ou d'amélioration d'un existant, en optimisant les moyens et en restant en cohérence avec les finalités de l'action et avec l'environnement dans lequel on se trouve. » (2009 :371, cité par RAYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain)

L'objectif, la conception, la planification, la gestion et l'évaluation se sont les mêmes éléments essentiels qui figurent dans les définitions précédentes qui participent dans l'élaboration d'un projet à travers lesquels les élèves forment leurs savoirs. De ce fait, nous pouvons définir le projet comme une entreprise qui permet à un ensemble d'élèves de réaliser une production concrète, socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux.

1.2. Les étapes de la réalisation d'un projet :

Dans son ouvrage de la didactique fonctionnelle, Minder (1997) précise quatre étapes nécessaires pour la réalisation d'un projet :

- ◆ La négociation pour le choix du projet (lancement et définition du projet) : il précise que les élèves ont toutes la liberté de proposer des projets qui les impliquent, ou du moins, ils choisissent parmi les propositions que le maître peut leur donner.
- ◆ La planification (organisation) : le groupe classe programme les étapes du travail, en partant de la dernière activité présumée du projet, on travaille régressivement de droite à gauche pour déterminer les activités et les apprentissages qui seront nécessaires pour mener les intentions à bonne fin. On schématise le plan du travail.
- ◆ La réalisation : avec les élèves, on effectue les activités nécessaires et les apprentissages indispensables qui doivent être soigneusement notés dans un tableau d'objectifs.
- ◆ L'évaluation : pour apprécier le travail et son résultat, on vérifie si le projet est réalisé, les objectifs sont atteints et si le mode de fonctionnement du groupe a été satisfaisant.

La manière de travailler ces différentes étapes n'est généralement pas précisée et reste à l'initiative de l'enseignant puisque, en effet, cela dépend d'un certain nombre de facteurs variables d'un projet à l'autre (exemples : durée du projet, nombre d'élèves, outils disponibles, ...). Les méthodologies suivantes sont souvent organisées : discussion collective, débat, travail individuel et travail par groupe...

De plus, dans le travail réalisé par les élèves, on peut souvent y voir l'exploitation d'un ou de plusieurs paradigmes d'apprentissage /d'enseignement (Leclercq et Denis, 1998) :

- Imprégnation /Modélisation
 - Réception / Transmission
 - Pratique /Guidage
 - Exploration / Approvisionnement
 - Expérimentation /Réactivité
 - Création / Confrontation - confrontation
- (A.Hougardey, S. Hubert & C. Petit, 2001, p3)

1.3 Du projet pédagogique à la pédagogie du projet :

La relation entre le projet pédagogique et la pédagogie de projet est nécessaire de la souligner. En effet, cela peut être une source de confusion.

Selon Minder, le projet pédagogique est un document de synthèse dans lequel le chef d'établissement, les enseignants, les parents et les élèves déterminent leur conception de la vie au sein de l'école et décrivent les conditions de l'apprentissage, cela dans le respect des options et des valeurs éducatives par le réseau scolaire. (Minder, 2007,230)

Cependant la pédagogie du projet est la démarche préconisée pour la réalisation de ce projet.

2. La pédagogie de projet :

2. La définition de la pédagogie de projet

Huber (2005 :11) définit la pédagogie de projet comme un mode de finalisation de l'acte d'apprentissage. « *L'élève se mobilise et trouve du sens aux apprentissages dans une production à portée sociale qui le valorise. La résolution de problèmes rencontrés au cours de cette réalisation va favoriser la production et la mobilisation de compétences et de savoirs nouveaux.* »

John Dewey ; Il faut :

« en premier lieu que l'élève se trouve dans une situation authentique d'expérience, qu'il soit engagé dans une activité continue à laquelle il s'intéresse pour elle-même ; en deuxième lieu qu'un problème véritable surgisse dans cette situation comme stimuli de la réflexion ; en troisième lieu qu'il dispose de l'information et fasse les observations nécessaires à la solution ; en quatrième lieu que des solutions provisoires lui apparaissent et qu'il soit responsable de leur élaboration ordonnée; en cinquième lieu que la possibilité et l'occasion lui soient données de soumettre ces idées à l'épreuve de l'application pour déterminer leur portée et découvrir par lui-même leur validité». (Dewey, Experience and Education, 1938, p222)

La pédagogie de projet est une entreprise collective gérée par le groupe classe, elle a comme objectif une production concrète, c'est pour cela les élèves sont amenés à s'impliquer à un ensemble de tâches.

« 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 est le programme d'activité, 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 réaction d'un journal scolaire). Cette forme de pédagogie implique une évaluation contenue reposant sur l'analyse des différences entre l'escompté et l'accompli ». (T. Bouguera, 1991, p91)

La pédagogie de projet tourne au tour des réalisations des différents projets sous forme de tâches complexes. Par l'acquisition des savoirs et relevant des situations de la vie quotidienne.

« ...Anita Weber donne une définition de cette pédagogie (2) : ''la pédagogie du projet (...) visant à des réalisations effectives donne un sens aux activités scolaires, comparable à celui des activités sociales, Ce faisant, elle favorise le recentrage du savoir vers les significations fonctionnelles et une approche moins étroitement disciplinaire »

« La projet pédagogique ne trouve son origine ni dans un programme ni dans une notion. Les situations de vie, si elles sont assez complexes et présentent des problèmes à résoudre, s'y prêtent. Evidemment, il incombe à l'enseignant de veiller au respect des objectifs et des programmes fixés par les textes officiels au fur et à mesure de la succession des divers projets qui sont, pour cette raison extrêmement diversifiés ... »

(Weiss, Marthe, 1990, p 28)

L'apprentissage par projet donne l'importance à l'élève et le situe comme un élément essentiel dans l'action éducative. Sa construction des savoirs, son participation pour réaliser les projets. Ce rôle effectif est parmi les attentes de cette pédagogie afin de former un apprenant épanoui.

Selon M. Weiss, Marie-Marthe

« Pour définir la pédagogie de projet nous commencerons par la différencier de la pédagogie du thème ou du centre d'intérêt. La pédagogie du centre d'intérêt impose à toutes les activités le respect d'un même thème, par exemple celui de l'eau. Dans ce cas les activités motrices seront d'évoluer dans l'eau ou de jouer avec l'eau, les activités plastiques feront représenter l'eau sous diverses apparences (la pluie, la rivière, le lac, l'océan) ou la feront évoquer en tant que matière (rechercher la transparence, la fluidité), en expression langagière on demandera à l'enfant de parler de ses expériences de l'eau, ou des vases communicants...

C'est dire que dans ce type de pédagogie, l'effort se porte sur l'élucidation la plus complète possible d'une notion : on vise plus la constitution d'un savoir encyclopédique. Le grand risque pour l'enseignant est de se centrer davantage sur le contenu que sur l'apprenant et de privilégier l'enseignement qu'il donne et non l'apprentissage de l'enfant.

Contrairement à la pédagogie par thème, la pédagogie de projet est bien plus caractérisée par sa forme que par son contenu. L'analyse de la notion de projet pédagogique et surtout le descriptif de certain nombre de projets illustreront sa spécificité » (Weiss, Marthe, 1990 ,p 28)

2.1 Les fondements théoriques de la pédagogie de projet

Cette pédagogie résulte de plusieurs traditions qui remontent à la fin de XIX^{ème}. Les premières expériences concrètes qui relèvent du projet émergent dans les écoles actives allemandes, américaines et soviétiques, et dans les débuts de l'Éducation Nouvelle. Les pratiques développées par les pionniers de cette pédagogie vont être ignorées et relayées pendant plusieurs décennies. La pédagogie de projet en tant que telle ne réapparaîtra qu'au cours des années 70-80 (Huber, 2005).

- *John Dewey*, père fondateur de la pédagogie active et de la méthode de projet insiste sur l'importance de l'expérience effectuée dans la formation cognitive. Cette vision de l'apprentissage par l'action va révolutionner les méthodes transmissives de la pédagogie traditionnelle et développer les fondements théoriques qui donneront sens au constructivisme. D'ailleurs, ce type de pédagogie s'apparente davantage au socioconstructivisme étant donné qu'elle ajoute une composante sociale. Ce philosophe et psychologue américain accorde une grande importance au plan d'action et considère que le projet va au-delà d'un désir, d'une attention ou d'un but. Il porte une attention particulière à l'organisation des moyens pour réaliser ce but et considère cette organisation comme le travail de l'intelligence (Tilman, 2004) pour lui dans, la pédagogie du projet, l'apprentissage se fait par l'action et non pas par l'écoute comme les pédagogies traditionnelles. Dans son ouvrage (*Learning by doing*)

- *Ovide Decroly*, un pédagogue, considère que l'enfant est capable de découvrir des connaissances et de les exprimer. (*Interaction*)

- *Célestin Freinet*, dans son approche pédagogique, prend en considération la motivation de l'enfant quand il utilise le projet au sein de la classe. (*Motivation*)

- *Henri Wallon*, souligne l'intérêt, pour la construction personnelle de l'élève, des projets à dimension collective. (Wallon, 1978, 180)

• *Jean Piaget*, l'un des chercheurs qui contribuent au renforcement des principes théoriques de la pédagogie du projet. Pour lui, comme le souligne Michel Hubert : « *les connaissances sont construites par l'individu par l'intermédiaire des actions qu'il accomplit sur les objets* » réalisation des projets par des tâches. Piaget va renforcer ces bases théoriques en soutenant que les connaissances sont construites par l'individu par l'intermédiaire des actions qu'il accomplit sur les objets (Huber, 2005). Ces considérations, à l'origine du constructivisme, opèrent un renversement de posture car l'élève adopte un rôle actif dans ses apprentissages. La pédagogie de projet répond parfaitement aux objectifs de l'approche constructiviste puisque elle part du principe que c'est en agissant que l'élève se construit. « *Elle s'oppose au monde du strict enseignement qui propose des contenus dont les élèves perçoivent mal la signification et l'utilité immédiate* » (Bordallo & Ginestet, 1993, p.7) Ces propos nous amènent à reconsidérer l'importance du sens dans les apprentissages. Actuellement, les didacticiens préconisent que le sens est primordial pour que l'élève construise des savoirs et s'implique dans les apprentissages.

En somme, les principes à l'origine de la pédagogie de projet privilégient des méthodes d'apprentissage actives fondées sur l'idée que les expériences réalisées par le sujet représentent les meilleurs facteurs d'apprentissage. Autrement dit, apprendre une langue se fait d'une manière active par l'apprenant lui-même avec son participation importante dans ses apprentissages motivé par la réalisation finale d'un projet pédagogique.

2.2. La problématique de la pédagogie du projet :

2.2. La pédagogie de projet et les disciplines des sciences humaines :

« D'un point de vue épistémologique, (la démarche de projets d'actions éducatives) souligne le fait que la connaissance se construit plus qu'elle ne se transmet. [...] D'un point de vue psychologique, elle rappelle que la motivation à apprendre est d'autant plus forte que l'activité d'apprentissage prend son sens pour l'apprenant, que celui-ci perçoit le savoir à acquérir comme le produit d'un processus d'acquisition dont il est le sujet, comme la réponse aux questions qu'il se pose, ou comme le but d'un projet d'apprentissage dans lequel il se reconnaît. D'un point de vue éducatif, en développant l'autonomie et la responsabilité du jeune, elle le prépare à montrer actif et entreprenant dans sa vie personnelle et sociale, elle lui permet de se percevoir comme le sujet de ses actes et de son devenir ». (2009 :349, cité par, RAYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain)

Contrairement aux méthodes traditionnelles basées sur l'enseignement passif, le projet prend en considération plusieurs facteurs pour sa réalisation. Une motivation, une autonomie d'apprentissage et une action qui permet le jeune apprenant d'interagir et s'exprimer dans cette langue étrangère. Donner de sens à l'apprentissage c'est-à-dire on apprend pour réaliser des projets d'une part, et pour mettre en œuvre ces projets en classe et dans la vie de tous les jours, d'autre part, car ces projets à réaliser sont relevés de la vie personnel et sociale. A travers cela nous pourrions dire que la pédagogie de projet est une réalité quotidienne prouvée parce que son but d'acquisition fondé sur une méthode active. Alors la question n'est pas de refuser cette réalité mais de la vérifier.

2.2.1 La pédagogie du projet et les théories d'apprentissage :

La pédagogie de projet résulte de l'apparition des deux mouvements théoriques qui se sont historiquement succédé : le béhaviorisme et le constructivisme.

2.2.2 Le béhaviorisme :

Le béhaviorisme est une théorie de l'apprentissage qui a marqué les sciences de l'éducation et influencer les pratique pédagogiques par son type de travail, qui se situe essentiellement au niveau de l'objet et du produit de l'action, et le comportement observable des apprenants, avec une amélioration de comportement ou bien de l'apprentissage à travers l'observation. Dans cette perspective donc, l'enfant est qu'un récipient vide, en ce sens qu'il ne fait que recevoir des savoirs que lui fournit l'enseignant selon une logique purement linéaire.

Le mode de travail pédagogique sur lequel est basé le courant béhavioriste est un mode réactif. L'apprenant est perçu comme un récepteur de savoir c'est à dire en position passive. Il écoute, observe et tente de reproduire ce que lui dispense l'enseignant qui est celui qui possède le savoir en position de détenteur de savoir. L'apprentissage repose ainsi principalement sur l'exposé magistral, la pratique répétée et le découpage en petites unités logiques de l'enseignement afin de faciliter la mémorisation des savoirs et savoir-faire.

2.2.3 Le constructivisme :

Selon Jean Piaget :

« Les connaissances ne sont pas transmises par quelqu'un qui "sait" vers quelqu'un qui "ne sait pas", elles ne viennent pas des sensations comme le prétendent les associationnistes, elles sont construites (constructivisme) par l'individu par l'intermédiaire des actions qu'il accomplit sur les "objets". »

Donc cette théorie s'intéresse à l'activité du sujet. Celui-ci participe d'une manière active et effective à la construction de son propre savoir, et elle vise en premier lieu à faire découvrir les objets du savoir par l'élève, à trouver la solution adéquate à une situation problème. (Implication de l'apprenant dans son apprentissage)

(2009 :349, cité par, RAYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain)

Celle-ci répond aux besoins de la pédagogie de projet dans la mesure où elle considère l'apprenant comme élément actif participant dans son apprentissage .Ce dernier est parmi les étapes primordiaux de la réalisation d'un projet et les principaux théoriques de sa mise en œuvre. (le travail en groupe)

2.2.4 L'impact de cognitivisme sur la pédagogie de projet :

La pédagogie cognitive a également influencé la pédagogie du projet, comme le mentionnent Lucie Arpin et Louise Capra :

« Cette pédagogie démontre que c'est en confrontant ses conceptions antérieures avec de nouvelles informations que l'apprenant les transforme et s'approprie vraiment les nouvelles connaissances. Un élève, dans un contexte d'apprentissage par projet, doit puiser dans son environnement, orienter son questionnement, mettre en relation de nouvelles connaissances avec les connaissances qu'il possédait, interagir avec les autres et modifier ainsi ses représentations initiales. La pédagogie cognitive met également l'accent sur la motivation qui constitué également une part importante dans l'acquisition des connaissances. Or, dans la pédagogie du projet, l'élève est motivé à élaborer le

projet auquel il adhère. Il vit activement toutes les étapes avec une volonté de réussir et d'en voir la réalisation ». (PIAGET-Jean, 2009, p300)

Les points similaires entre la pédagogie de projet et celle cognitive c'est que le courant cognitiviste est tourné vers un mode de travail pédagogique proactif au sein duquel les apprentissages s'accroissent sur les manières de penser, de résoudre des problèmes et la motivation. Alors que la stratégie de la pédagogie de projet est active qui donne aussi l'importance à la manière dont l'apprenant traite l'information c'est-à-dire découvrir les éléments essentiels de son savoir puis les réutiliser dans la réalisation des projets à travers des tâches complexes sous forme des problèmes à résoudre par un échange verbale entre élèves et enseignant . L'élève dans son parcours de réaliser le projet. Il est toujours motivé par ses apprentissages qui lui servent à réaliser le projet final à la fin de l'apprentissage.

Le rôle de la technologie trouve sa place dans la pédagogie cognitive et la pédagogie par projet car les supports utilisés sont plus convenables et plus diversifiés pour l'élaboration de ses projets surtout dans le cas des projets réalisés oralement, et même ceux avec des schémas.

3. La pédagogie de projet et ses différentes approches :

3. L'approche communicative :

Définition :

L'approche communicative est une méthodologie d'enseignement- apprentissage, visant un choix méthodologique dont l'objet est de développer une compétence à communiquer chez l'apprenant, avec une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication.

L'approche communicative est née en France dans les années 1970 en réaction aux méthodes audio-orales et audio-visuelles. Elle remonte aux travaux de "NOAM CHOMSKY" qui considère que chaque langue constitue un système de structures compliquées les unes dans les autres.

Alors les théories constructivistes et les approches cognitivistes justifient la théorie de CHOMSKY qui est basée sur les observations de l'évolution du langage de l'enfant depuis sa naissance jusqu'à la maîtrise parfaite de la parole.

L'approche communicative a vu le jour grâce à ces théories linguistiques. Mais c'est en 1975 seulement que se dessinent réellement les grands traits de l'approche communicative définissant un "niveau seuil" à atteindre pour pouvoir communiquer sans grande difficulté. Avec la définition du "niveau seuil", l'approche communicative a mis encore dix ans pour être opérationnelle dans les cours de langue dans le système éducatif, ses principes étaient énormément adoptés par la plupart de l'environnement éducatif.

.En effet, au début des années 80 la méthode audio-visuelle continuait toujours à être appliquée, tout en essayant d'adapter cette dernière à la nouvelle approche dont l'application demeurait bien timide. Ce n'est que vers la moitié des années 80 que les grands principes pédagogiques de l'approche communicative (authenticité, contexte, interaction, centration sur

l'apprenant...) apparaissent dans les manuels scolaires. Une deuxième génération de l'approche communicative apparaît dans les années 90 lorsque de nouveaux textes officiels mettent en avant les lacunes en ce qui concerne l'absence de la langue écrite et de la grammaire.

A partir de cette démarche communicative Hymes a défini l'expression de la compétence communicative comme : « *la connaissance pratique et non nécessaire explicite, des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social* » (D. HAYMES, 1984,120) Pour lui, l'enfant implicitement établit une relation entre le sens d'une phrase et son contexte. C'est-à-dire qu'il intériorise la phrase et le moment qui lui convient. Alors que M. Verthan-Bourgade considère la "compétence de communication" « *comme la faculté de rassembler et réinvestir les ressources nécessaires pour résoudre les problèmes liés à une certaine situation de communication.* »

L'approche communicative est arrivée en donnant une grande importance au rôle de l'enseignant et surtout de l'apprenant ; Dans le programme de français langue étrangère le rôle de l'enseignant est souligné comme ceci : créer et développer chez les apprenants des attitudes positives et concrètes, au niveau de l'apprentissage et l'emploi de la langue étrangère.

Pour ce but, "les contenus " sont privilégiés en terme d'objectif, que " la forme" linguistique. et l'instituteur doit encourager l'apprenant à prendre l'initiative par lui-même par l'interaction et la communication en langue étrangère.

L'enseignant doit créer notamment en classe un environnement linguistique favorable, riche et varié afin de mettre l'apprenant dans un contexte purement éducatif et adéquat. A partir de cela, l'apprenant pourra produire ses propres hypothèses sur le fonctionnement de la langue et par des activités comme le questionnaire.

L'enseignant dans cette approche, prend le rôle de guide et animateur dans sa classe en tenant intérêts des apprenants.

Alors que l'apprenant est considéré comme un "transmetteur", c'est-à-dire comme un collaborateur dans la négociation du sens ou du message communiquer, l'apprenant est également le seul responsable de son apprentissage parce que le rôle de l'enseignant est moins directif que dans les méthodes traditionnelles.

3.1 Les principes retenus de l'approche communicative sont:

1. Enseigner la compétence de communication: il n'y a pas que la compétence linguistique qui devra être enseignée mais toutes les autres composantes constitutives de la compétence de communication.
2. Travailler les différentes composantes de la compétence de communication. Un travail simultané sur les différentes composantes est difficile à mener car si la composante linguistique s'appuie sur des descriptions théoriques précises, les autres composantes ne disposent pas de descriptions (les composantes socioculturelle, référentielle) ou bien les

descriptions sont difficiles à utiliser du point de vue didactique (la composante discursive et stratégique).

3. Travailler sur le discours. Ce principe privilégie les documents de toutes sortes comme support d'enseignement et permet de faire intervenir différentes composantes.

4. Privilégier le sens. L'approche communicative se réoriente vers le sens qui ne peut plus être le sens de l'énoncé isolé mais celui qui résulte de l'interaction entre les énoncés qui précèdent ou succèdent, le contexte, l'intention de communication, etc.

5. Enseigner la langue dans sa dimension sociale. Cela signifie prendre en considération les registres et variétés de la langue ainsi que les différents rôles sociaux des individus. (Evelyne Bérard, 1991, p115)

3.2 L'approche par les compétences :

3.2 Définition de la compétence :

Le terme de compétence reste difficile à définir d'une manière satisfaisante ; en effet, il est considéré comme un concept clé par des uns et un concept flou par des autres .Si les compétences sont définies comme une capacité d'action, il n'en reste pas moins qu'elles présupposent des connaissances, un savoir-faire, certains comportements et des capacités intellectuelles et globales qui constituent les fondements de la compétence, mais non pas la compétence elle-même.

Il est difficile aussi de comprendre dans certain définitions le sens de compétence que c'est une capacité ; car elle est défini aussi comme une connaissance et un savoir d'un point de vue pédagogique.

Dans le document d'accompagnement du programme de 1ère A.S. le mot compétence est défini comme « *un ensemble de connaissances, d'attitudes et de comportements qui permettent à une personne de réaliser adéquatement une tâche ou une activité* »

. La compétence est la notion de base dans une approche par les compétences dans son ouvrage Scallon « Evaluation des apprentissages dans une approche par les compétences » nous trouvons celle de Roegiers (2000 : 66)

«La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situation problèmes'' [...] la compétence est une capacité, une potentialité (non observable) ou encore une caractéristique permanente des individus .Un individu est compétent même s'il est momentanément inactif. La compétence se distingue donc de la notion de performance, qui en est la manifestation concrète...] » (G , Scallon, 2004,104)

Le programme de formation de l'école québécoise pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire définit la compétence comme :

« [...] *un savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources* » (Gouvernement du Québec, 2001, p.4).”

Reprenons point par point les éléments de cette définition, empruntés pour la plupart à la terminologie utilisée par le Botterf(1994)

- **Savoir-agir** : capacité de recourir aux acquis scolaires comme aux acquis issus de la vie courante.
- **Mobilisation et utilisation efficaces** : appropriation et utilisation intentionnelle de contenus notionnels, d'habiletés intellectuelles et sociales (savoirs, savoir-faire et savoir-être mentionné par plusieurs acteurs); il s'agit d'un savoir-agir qui va au-delà de réflexe ou de l'automatisme.
- **Ressources** : acquis scolaires, expériences, habiletés et centres d'intérêt de l'élève, auxquels s'ajoutent des ressources externes auxquelles il peut faire appel : ses pairs, ses professeurs, des documents etc. (Gouvernement du Québec, 2001, p.5).

La compétence étant définie comme la capacité à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches.

« C'est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources » (référence nationale des programmes, commission nationale des programmes, p10, mars 2009)

Selon Meirieu, (1991 :181) une compétence est une combinaison de plusieurs capacités dans une situation déterminée « un savoir identifier mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire donné. »

Selon D'Hainaut, une compétence est :

« Un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité. Convenablement signifie ici que le traitement des situations aboutira au résultat espéré par celui qui les traite ou à un résultat optimal. »

Elle est définie aussi comme ;

« Les compétences sont une combinaison dynamique des aptitudes cognitives et métacognitives, du savoir et de la compréhension, des aptitudes relationnelles, intellectuelles et pratiques et des valeurs éthiques » (González & Wagenaar, 2007, p. 9).

3.2.1 Les principes de l'approche par compétence :

« L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances acquises. Dans l'approche par les compétences, l'élève est entraîné à agir (chercher l'information, organiser, analyser des situations, élaborer des hypothèses, évaluer des solutions, ...) en fonction de situations-problèmes choisies comme étant des situations de vie susceptibles de se présenter à lui avec une certaine fréquence. Ces situations composant les situations d'apprentissage sont l'occasion d'installer et de consolider des compétences ». (Référence nationale des programmes, commission nationale des programmes, p10, mars 2009)

L'approche par les compétences apparues dans les réformes du système éducatif mis en place par l'éducation nationale, elle a fait une sorte d'évolution au près des citoyens algériens. Par conséquent, les contenus d'enseignement sont devenus leurs centres d'intérêt.

L'approche par compétences s'oppose totalement aux méthodes utilisées par l'ancienne école et par les anciennes méthodes. Dans sa démarche cette méthodologie d'apprentissage par compétences permet aux apprenants d'utiliser les connaissances acquises lors de leur formation dans des situations réelles de la vie quotidienne.

Le simple fait d'enseigner aux apprenants la morphosyntaxe n'a plus grand intérêt, l'essentiel pour eux est de pouvoir mettre en pratique leurs acquis dans des situations concrètes et qu'ils peuvent être amenés à rencontrer dans leur vie courante. La simple transmission de connaissances ne correspond plus aux attentes des apprenants qui sont amenés à agir et à se prendre en charge lors des séquences d'apprentissage.

Cette approche par les compétences a été introduite par les didacticiens car ils ont remarqué que les élèves sont perdus face à des situations de la vie quotidienne. Cette faiblesse s'explique par le manque de pratique des apprenants, non pas par le manque de pertinence des enseignements effectués.

L'approche par compétences permet aux apprenants de produire des résultats pratiques, contrairement à la précédente méthode qui visait à transmettre aux élèves des savoirs scolaires théoriques.

La compétence ne se réduit pas uniquement à la possession de connaissances, il faut également savoir les mobiliser de façon pertinente, savoir-faire, et savoir les appliquer de manière technique, savoir-être. L'enseignement n'est pas, ici, seul détenteur du savoir car tout le travail est centré autour de l'élève qui devient un acteur majeur de son propre apprentissage. En effet, ce dernier se montre actif, il interagit avec son professeur et avec ses camarades de classe dans le cadre de la réalisation d'un objectif clair. L'approche par compétence se caractérise par la mise en œuvre d'un projet pédagogique.

Parlons de compétence ,cette notion ne signifie pas seulement avoir des connaissances , mais savoir les mobiliser de façon pertinente (savoir-agir) , au moment de la réalisation de certaines tâches , en plus , l'application par l'apprenant de ses techniques et habilités (savoir-être) afin de les mieux gérer . Dans cette approche, l'enseignant n'est pas le détenteur du savoir, mais plutôt l'accent est mis sur l'élève qui est devenu au centre des préoccupations des programmes scolaires. L'apprenant se montre actif, il doit interagir avec son enseignant ainsi avec le groupe d'élèves pour la réalisation d'un objectif visé. L'approche par compétence se présente comme étant un ensemble de théories. Pour mettre en œuvre sa démarche aussi ses principes (la centration sur l'élève dans son apprentissage) , il y a une réponse possible : c'est la mise en œuvre d'un projet pédagogique .

3.2.2 Le travail de groupe :

Le point de vue de constructivisme :

Le travail en groupe s'inscrit dans les principes constructivistes et cognitivistes de l'apprentissage, lesquels impliquent une démarche de construction des savoirs à partir de ceux déjà intégrés jusqu'à l'acquisition de ceux qui sont visés. Il rejoint une conception de

l'apprentissage s'appuyant sur une activité de recherche et d'exploration après une phase de lancement et d'engagement personnel, laquelle débouche sur une phase d'expression de l'information traitée. Le travail en groupe est propre à favoriser le conflit sociocognitif à partir de la confrontation de points de vue, provoquant le déséquilibre, et duquel peut naître une structuration nouvelle des savoirs et des représentations.

Dans ce sens, PHILIPPE Meirieu (2005-2006 :80) affirme que :

« Le projet d'une pédagogie constructiviste (c'est-à-dire soucieuse des apprentissages, notamment intellectuelles et qui met l'élève au cœur des apprentissages pour l'en rendre acteur à partenaire), doit inverser le fonctionnement naturel des groupes dans le monde du travail et celui des loisirs, en instaurant une dynamique qui ne soit centrée ni sur la tâche ni sur le vécu affectif du groupe, mais sur le développement cognitif de chacun de ses membres ».

3. Objectifs de la pédagogie de projet :

L'objectif primordial de la pédagogie de projet est l'acquisition de la confiance de soi à travers l'engagement et l'autonomie personnelle.

D'un côté, elle renforce l'apprentissage, elle favorise la solidarité et renforce le respect entre les élèves en les habituant à s'écouter les uns les autres. D'un autre côté, elle développe l'autonomie de l'enfant, car il essaie à chaque fois de trouver des solutions aux problèmes pour les résoudre. Elle lui donne également la liberté qui va lui permettre de prendre des décisions sur son apprentissage et de le mettre au centre des préoccupations didactiques.

Mais l'autonomie ne se résume pas à laisser l'élève travailler seul, c'est aussi la prise de conscience de ses propres limites et de la faculté d'avoir recours à des ressources externes (les parents, les ouvrages, l'informatique...).

La pédagogie de projet permet à l'élève de s'approprier son acte d'apprentissage car elle favorise une réflexion sur la résolution des problèmes de production et le travail en groupe dans l'enseignement amène les élèves à se donner des tâches collectives pour atteindre des buts finaux.

La pédagogie de projet a également pour objectif d'être un moyen efficace pour rendre les apprenants plus motivés en leur permettant d'acquérir des compétences multiples et une aptitude à travailler en groupe, ainsi que de leur faire découvrir les stratégies et les mécanismes d'apprentissage et leur permettre une ouverture sur le monde.

3.1 L'apprentissage coopératif :

L'apprentissage coopératif correspond à une formation par de petits groupes d'apprenants. C'est une approche éducative et interactive qui met l'accent sur le travail en équipe où tous les apprenants s'engagent et s'impliquent dans leur processus d'apprentissage pour atteindre un but et objectif final.

A partir de l'apprentissage coopératif, l'enseignant devient un organisateur et un observateur seulement, qui va guider et orienter les apprenants dans la manière de réaliser leurs tâches et déterminer leurs objectifs finaux.

Cet apprentissage vise essentiellement une participation active de l'apprenant à son apprentissage où il peut accomplir la tâche, mais avec l'apport des autres éléments du groupe,

ce qui va lui permettre d'être plus responsable de son apprentissage et ce qui va aider l'équipe à réaliser la même activité selon les mêmes modalités pour atteindre des objectifs visés.

Cette approche favorise l'acquisition des habilités coopératives et sociales parce que l'apprenant, dans ce cas, communique avec les autres, écoute les autres, encourage les membres de groupes ce qui permet de diminuer l'écart et la différence entre les éléments faibles et les éléments forts. Ainsi elle permet d'avoir une certaine dynamique entre les intérêts individuels et la richesse du collectif dont les apprenants partagent les idées, expriment et échangent les points de vue.

3.2 L'autonomie de l'apprenant :

Dans la pédagogie de projet, Perrenoud explique comment l'enfant arrive à développer son autonomie et à rester maître chez soi, tout en respectant les orientations de son groupe. Selon l'auteur, une démarche de projet favorise un double apprentissage : d'une part, l'élève apprend l'autonomie par rapport au groupe, qui lui permet de se ménager des zones dans lesquelles il reste maître de son action ; pour cela il doit faire reconnaître sa compétence.

D'autre part, l'élève apprend à se faire entendre dans le groupe et à influencer les décisions collectives de façon à ce qu'il arrive à se reconnaître en tant que personne. Ainsi, l'individu sauvegarde son autonomie et défend ses idées ne se laissant pas emporter par les opinions collectives. Il est important d'aider l'enfant à trouver un compromis entre sa liberté individuelle et la dimension collective : à garder un esprit critique, à apprendre à défendre son opinion même s'il est seul dans un groupe.

3.3 Le rôle de l'apprenant dans une pédagogie de projet :

L'approche par projet est appelée aussi la pédagogie différenciée. Elle se différencie de la méthode traditionnelle d'enseignement où le maître détient le savoir et l'expose aux élèves, les principes d'une pédagogie différenciée et du socioconstructivisme en éducation sont les mêmes :

« L'apprenant doit être un agent de sa formation et, pour être en action dans ses apprentissages ».
(Proulx, 2004)

Dans l'approche par projet, *« C'est au fil des activités qui contribuent à la réalisation d'un « projet » effectué en collaboration que les personnes en cause acquièrent des connaissances, maîtrisent des habiletés et développent des attitudes qui accroissent leur savoir »* (Francoeur-Bellavance, 1995)

Les rôles donnés à l'apprenant dans le projet selon Lebrun (2002), (Lebrun, M., 2002).

Le projet permet à l'élève,

Etre autonome par,

- l'acquisition personnelle de savoirs et de savoir-faire nouveaux (apprentissage);
- l'acquisition d'une meilleure maîtrise de l'environnement par les réponses au « problème » contextualisé de départ et par toutes les découvertes engendrées par le processus du projet;
- l'acquisition d'une meilleure connaissance de soi-même, de ses besoins, de ses limites, de ses manières de fonctionner;

Etre motivé par,

Son engagement et sa participation par excellence dans l'acquisition de ses apprentissages (réalisation des objectifs de projet par l'interaction avec son milieu)

« Les projets peuvent servir à augmenter la motivation des élèves dans un but d'apprentissage. L'aspect concret des projets est la source première de motivation des élèves ». (Reverdy, 2013).

3.3.1 Les rôles de l'enseignant dans la pédagogie de projet :

Durant le projet, l'enseignant reste bien entendu le spécialiste de contenu de projet.

L'enseignant doit être d'abord entraîneur pour exercer son expertise et prendre les grandes décisions qui s'imposent, tout en gérant le risque et l'incertitude dus au projet. Il doit aussi exercer le rôle d'animateur, en se montrant attentif aux activités de toutes les élèves et en supervisant les activités dans la classe. Ensuite, il doit jouer aussi un rôle de motivateur pour soutenir et encourager la motivation des élèves tout au long de projet. Enfin, il exerce un rôle d'évaluateur, ce qui comprend également une rétroaction sur les apprentissages de chaque élève à l'issue du projet. (Proulx, 2004)

4. La séquence pédagogique:

4. La notion de séquence :

« Une Suite d'unités conventionnellement ordonnées gauche à droite sur l'axe syntagmatique »

(De l'angl, String).

Le concept de séquence est lié au concept de linéarité : « les énoncés verbaux se déroulent dans le temps. On peut donc les segmenter en une séquence de sons, ou de complexes de sons successifs » (LVOSNS, 1970) (...) Une phrase peut être donc décrite comme une séquence (ou une suite) de constituants combinés. C'est la segmentation qui permet d'identifier les unités »

(Dictionnaire de didactique des langues, R.Galissou /P.Caste, MAUHETTEF)

Parallèlement à la séquence grammaticale la séquence d'apprentissage est aussi une suite mais ce n'est pas une suite des phrases et énoncés mais plutôt des apprentissages, des savoirs à installer chez le jeune apprenant.

La séquence pédagogique : Selon Brigitte Rougier, (IEN-SBSSA Versailles, 2009) :

« La séquence est un ensemble continu ou discontinu de séances articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre les objectifs fixés par les programmes d'enseignement »

(Définition empruntée à la Terminologie de l'éducation - BOEN n°35 – 17-09-1992).

Dans le cadre d'une pédagogie de projet, la prise en pratique des apprentissages se fait à travers des séquences pédagogiques, se sont constituées de plusieurs séances pour atteindre des objectifs fixés par les programmes nationales pour réaliser ces projets pédagogiques à la fin de l'année.

Dans une séquence, il y a des situations d'apprentissages déterminés par l'enseignant afin de réaliser les objectifs visés attendre par le programme, le projet et l'enseignant.

4.1 Les étapes de déroulement d'une séquence :

4.1 Le modèle de De Pietro :

Selon De Pietro (2002 : acquisition en classe de langues) la séquence contient les étapes suivantes :

Une mise en situation, qui permet de faire émerger un projet de communication (interviewer des experts, débattre d'un sujet de controverse, etc.) et de motiver ce qui va suivre.

Une production initiale durant laquelle les élèves sont invités à réaliser une première fois l'activité communicative projetée , dans toute sa complexité ; cette première production est en même temps l'occasion de faire apparaître les représentations que les élèves se font de ce qui deviendra l'objet de l'apprentissage , de rendre visibles leurs acquis et leur difficultés .C'est ainsi que , à partir du projet communicatif initial, elle permet de fonder un second projet d'apprentissage dans le cadre duquel les élèves vont travailler , dans des modules ou ateliers les principales difficultés apparus .

Ces divers ateliers portent donc sur différents aspects du genre considéré et sont sélectionnés en fonction des difficultés apparus lors de la production initiale ; par exemple, on pourra être amené à travailler « la relance » dans une séquence portant sur l'interviewer, ou « la reprise du discours de l'autre » dans une séquence sur le débat.

Au terme de travail en atelier, les élèves réalisent une seconde fois l'activité communicative (généralement selon des modalités légèrement différentes) cette **production finale** se situe ainsi, comme en miroir à **la production initiale**, à l'articulation entre les projets de communication et d'apprentissage effectués et de les rendre visibles.

Le schéma ci-après présente ces différentes étapes en faisant ressortir, au moment de la production initiale et finale, l'articulation entre projet de communication (cadre englobant) et projet d'apprentissage (cadre intérieur)

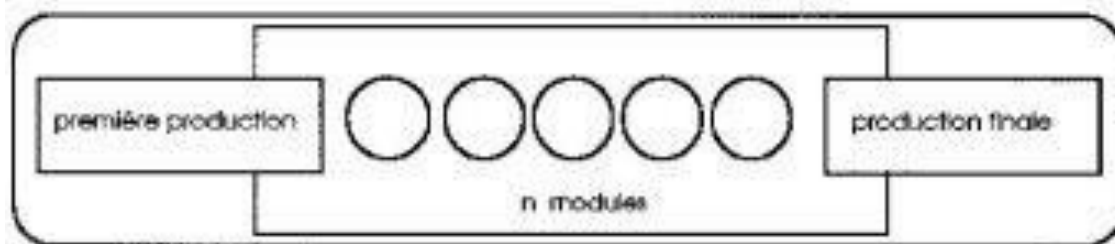
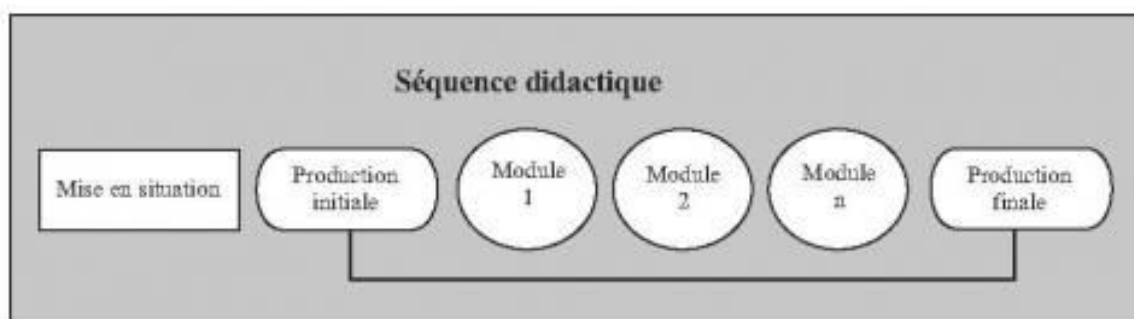


Schéma de la séquence didactique selon DE Pietro

4.2. Le modèle de Bernard Schneuwly et Dolz ;

La séquence didactique s'organise en quatre étapes selon Bernard Schneuwly et Dolz : la mise en situation, la production initiale, les ateliers et la production finale. La structure de base d'une séquence didactique est dans le schéma ci-dessous :



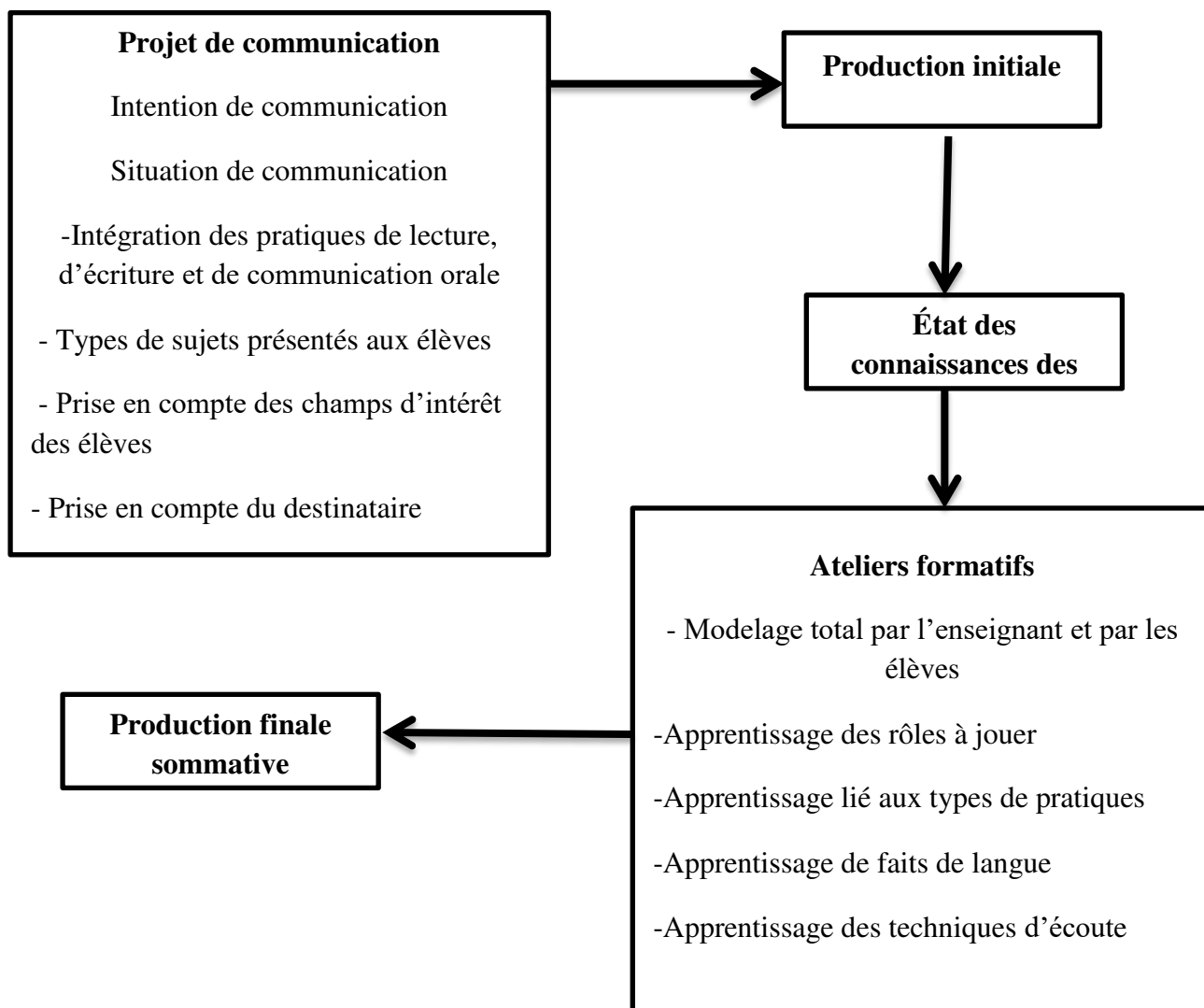
Une série d'ateliers composés de diverses activités scolaires et d'exercices constitue la troisième étape. Chaque atelier est destiné à améliorer une des composantes du texte à rédiger ou à résoudre un problème d'écriture observée dans les productions initiales des élèves. Les ateliers visent à combler les difficultés apparues lors de la première production et touchent aux quatre niveaux de l'activité langagière : le contexte de production, les contenus, l'organisation du texte et les unités linguistiques qui assurent la connexion et la cohésion du texte. Les ateliers sont par ailleurs conçus comme des modules qui peuvent s'adapter à divers contextes scolaires et à des groupes d'apprenants hétérogènes

La quatrième et dernière étape prévoit la réalisation d'une production finale dans laquelle les élèves mettent en pratique les savoirs et savoir-faire appris et exercés dans les ateliers. La production finale est le lieu par excellence de l'intégration des apprentissages. Pour permettre l'évaluation formative ou certificative critériée de la production finale, des supports sous forme de grilles sont présentés.

Le dispositif *séquence didactique* est présenté non seulement comme un outil de travail scolaire au service de la production orale et écrite, mais aussi comme un outil permettant une meilleure compréhension de ce qui fait obstacle à l'oral et l'écriture de manière à favoriser un contrôle conscient des processus impliqués dans la production orale ou dans la rédaction d'un texte. (DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B, 2001, p150)

4.3 Le modèle de Lafontaine:

Selon Lafontaine (2007) la séquence d'enseignement de l'orale dans le cadre d'un projet de communication est constituée aussi de quatre étapes ; une production initiale, la connaissance de l'état des connaissances des élèves et des ateliers formatifs pour arriver à la dernière étape celle de production finale sommative .le schéma ci-dessous représente ces démarches clairement :



Les chercheurs déjà cités (De Pietro(2002), Dolz et Schneuwly(1998)et Lafontaine (2007) s'intéressent sur la mise en pratique des modèles de la didactique de genres oraux , comme l'exposé orale, l'interviewer ,le débat et la lecture faite par quelqu'un d'autre .Ces chercheurs souhaitent intégrer en classe des projets de la lecture, de l'écriture et de l'orale pour traiter un même sujet dans ces trois éléments de la langue .

5. De l'unité didactique à la séquence didactique :

Parmi les principaux changements introduits par la réforme pour l'enseignement du français en Algérie ont substitué à l'unité didactique la séquence didactique, plus souple et flexible dans son utilisation. En effet, Ce modèle permet à l'enseignant à faire des choix, par exemple, sur les objectifs à travailler, les documents à privilégier, les types d'activités à sélectionner, l'ordre dans lequel les faire faire, les techniques d'animation à utiliser, etc. que ce soit dans le temps de la planification de l'action ou dans le temps de la réalisation de l'action planifiée (Meirieu 1987) .Ce recours à la modélisation de séquences didactique ou bien séquence d'enseignement –apprentissage a été fait quand le travail sur la langue orale est devenu prioritaire en FLE. Le recours à la modélisation a été marqué de manière très visible en méthodologie du FLE, dès le début des années 1960, à partir de la notion d'UD (Coste et Galisson 1976, Cuq 2003) le changement attend les travaux de didacticiens genevois dans les années 1990 pour trouver ce recours à la modélisation (Dolz et Schneuwly 1998, Simard *et al.* 2010) avec la création des SD (séquence didactique)

La séquence didactique :

« [...] cette démarche essaye de combiner les avantages de la systématique, puis qu'elle se présente comme un tout cohérent d'ateliers et d'activités, avec ceux de l'adaptabilité, puisqu'elle est conçue comme un système modulaire qui permet des ajouts et des suppressions en fonction de la diversité des situations de communication et des classes ». (Dolz et Schneuwly 1998 :91)

Le travail en séquence privilégie en grande partie le travail oral .En effet, les projets de communications qui sont visés dans une démarche séquentielle comme (des débats, des interviews, et des exposés etc.) la séquence se travaille dans des milieux de communication et pour des buts communicationnelles et oraux à la base. Ces genres discursifs oraux permettront une grande implication de l'élève dans son apprentissage .Dans ce sens J.Dolz et B Schneuwley interrogent dans les séquences didactique et le travail orale :

« Il s'agit de travailler la langue dans des contextes de communication variés et de faire prendre conscience des formes langagières à utiliser en situation. Pour ce faire, les travaux de J. Dolz et B. Schneuwly prônent de formaliser l'apprentissage des genres discursifs oraux à l'école (tels que l'exposé, le débat, l'interview), la finalité du travail sur l'oral étant de [...] maîtriser (dans des situations les plus diverses, y compris scolaires) les outils langagiers constitutifs des principaux genres de textes publics [...] » (1998 :20)

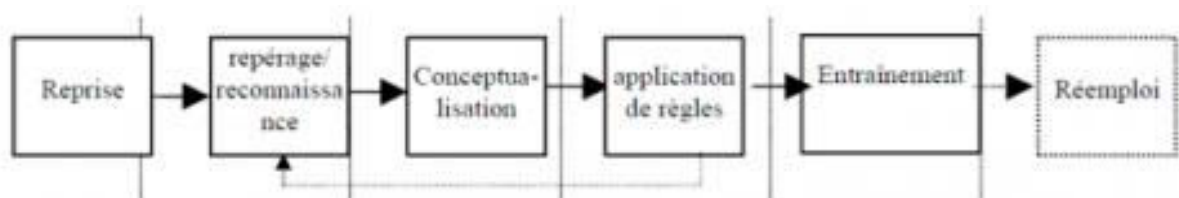
La séquence didactique contrairement à l'unité didactique, permet à travers sa structure de construire une diversité d'activité pour travailler un aspect du genre de manière différente avec le même groupe d'élève. Ce modèle répondant aux objectifs actuels d'enseignements apprentissages en Algérie et aux attentes des nouveaux programmes en privilégiant une approche par les compétences mise en œuvre après les réformes éducatifs Algériens.

Ce changement de modalité de l'unité didactique ver la séquence didactique dans l'enseignement Algérienne a été fait par besoin. Malgré la grande ressemblance entre les deux modalités au niveau des contenus à enseigner, la manière préconisée pour chaque démarche se diffère à l'autre, la SD concrétise l'approche par les compétences dans le cadre d'un projet

à réaliser .Par contre l'UD mise en œuvre l'approche par objectif ou bien traditionnelle .dans ce cadre l'apprenant n'est qu'un récepteur de savoir tandis que l'enseignant est un détenteur de savoir. Dans sa méthode l'UD est cohérente et logique comme l'indique Laurens dans sa définition ;

« l'unité didactique est un cadre méthodique qui organise les différentes activités de la classe , de manière cohérente , du point de vue des stratégies d'enseignement et des processus d'apprentissages d'une langue étrangères .Ce cadre méthodique peut être présenté sous la forme d'un fil conducteur qui propose l'enchaînement des activités suivant une logique communicative et cognitive , allant des activités de compréhensions aux activités d'expressions , en passant par un travail sur la langue , dans le cadre d'une situation ou d'un thème donné » (Laurens 2003 :72)

Le schéma ci-dessous de Christian PUREN montrant la structure de l'unité didactique appliqué sur les activités de grammaire et de lexique :



L'organisation et la nature des activités sont les mêmes pour les deux modalités, le tableau en dessous démontre les étapes et la phase d'activité de UD et la SD :

Unité didactique	Séquence didactique
Réception <ul style="list-style-type: none"> • Anticipation • Compréhension globale • Compréhension détaillée 	Mise en situation <ul style="list-style-type: none"> • Ecoute • Discussion Production initiale <ul style="list-style-type: none"> • Réalisation partielle
Traitement de la langue <ul style="list-style-type: none"> • Repérage • conceptualisation 	Ateliers <ul style="list-style-type: none"> • Repérage • Appropriation • Commentaires
Production <ul style="list-style-type: none"> • Systématisation • tâche finale 	Production finale <ul style="list-style-type: none"> • Réalisation totale

Cadrage méthodologique

Cette partie, présente à son tour le deuxième chapitre, expose les principaux paramètres de la démarche méthodologique utilisée pour la collecte et le traitement des données servant de base aux résultats.

Afin d'appuyer les théories vérifiant les hypothèses avancées et de répondre à la problématique nous avons choisis comme approche méthodologique l'approche mixte. Nous allons procéder tout d'abord à faire une enquête avec des enseignants concernés par le niveau éducatif en question (2ème année moyenne), en leur administrant un questionnaire en relation directe avec le cadre théorique de ce travail de recherche, les problématiques et les hypothèses proposées.

I. Le questionnaire :

I. Description du questionnaire :

Le questionnaire diffusé est sur le thème de la pédagogie de projet. Les pratiques de la pédagogie de projet et leurs usages, nous avons l'approche par les compétences, les interactions verbales en classe de Français Langue Etrangère (FLE), les modes d'enseignement et d'apprentissage, la tâche finale et son efficacité et les changements observés par les enseignants dans leur classe après avoir travaillé à l'aide de cette pédagogie. Le questionnaire est destiné aux enseignants de niveau moyen de plusieurs écoles dans les villes de Tlemcen, Maghnia et Ghazaouet. Il contient des questions fermées, des QCM avec un ou plusieurs choix possibles, et des questions ouvertes (demandant de justifier les réponses pour garder une certaine crédibilité du questionnaire) ainsi qu'une question sur l'expérience professionnelle.

Bien avant les questions, il y a une petite présentation du questionnaire et de son cadre scientifique, expliquant qu'il est réalisé pour les besoins d'un travail de recherche dans le cadre d'un projet de Master, et un remerciement à la fin de questionnaire. Et quelques précisions sont demandées au préalable aux enseignants comme : leur âge et leur sexe.

I.1. La variable âge :

L'âge des enseignants interrogés varie entre 24 ans et 40 ans, cet intervalle d'âge permet de nous donner différents points de vue sur le sujet, car ils n'appartiennent pas à la même génération. Un mélange de ces générations qui travaillent actuellement avec cette pédagogie, donc il se peut qu'ils n'aient pas appris et compris notre thème de recherche de la même manière.

I.2. La variable sexe :

Les enseignants interrogés sont répartis de la manière suivante : treize enseignants sont âgés de 24 à 30 ans et les sept autres ont entre 27 et 40 ans, de sexe différent, cela nous permet d'avoir des points de vue différents. Il existe différentes façons de voir les choses lors de l'enseignement-apprentissage du FLE notamment la manière de voir la pédagogie de projet, ses pratiques et ses objectifs.

I.3. La variable expérience professionnelle :

Nous avons cherché des enseignants avec des expériences professionnelles différentes, allant de 1 an à 16 ans d'exercice dans le domaine enseignement-apprentissage du FLE. Pour la recherche d'enseignants expérimentés nous avons rencontrés des difficultés car la majorité des instituteurs ont pris leur retraite avant la rentrée 2017-2018 et, du coup, les établissements Scolaires ont accueilli de nouveaux professeurs surtout pour le niveau moyen (niveau que nous avons choisi pour notre travail de recherche de deuxième année). Au vu de ces facteurs, nous n'avons trouvé que sept enseignants ayant une expérience de 3 à 16 ans et les treize autres ne sont professeurs que depuis la rentrée scolaire passée. Malgré cela, les différentes expériences et les points de vue variés des professeurs nous permettent de rendre crédible les réponses obtenus suite à notre enquête.

I.4.Mise au point de questionnaire :

L'explication du choix des questions s'impose, elles répondent à un besoin d'information au niveau de la maîtrise d'un point de vue théorique.

Nous avons choisi ces questions en fonction des objectifs visés :

- 1- Le but de la première question est de connaître les années d'expériences de nos participants à cette étude (enseignants de 2 AM), cela nous permet d'avoir une idée en ce qui concerne leur connaissance du domaine de l'enseignement. Et leurs réponses nous aident à arriver à un objectif de travail qui est l'application théorique de la pédagogie de projet dans la classe de FLE.
- 2- La deuxième question nous donne une vue sur la méthodologie préconisée en classe par l'enseignant. Elle reflète en premier lieu l'utilisation de cette pédagogie car chaque méthode à ses propres caractéristiques et l'approche qui concrétise le mieux la pédagogie de projet en classe de FLE est celle par les compétences (APC), d'ailleurs elle est celle conçue par les programmes éducatifs algériens. Et dans le cas où l'enseignant utilise cette approche nous pouvons dire qu'un principe méthodologique de la pédagogie de projet est présent.
- 3- Concernant la troisième question nous pouvons dire que c'est une suite de la deuxième question. En effet, son but consiste à obtenir la vision des enseignants au sujet de l'approche par les compétences et la manière dont elle est mise en place au sein de la classe. Selon leurs explications nous pouvons confirmer, ou non, son utilisation en cours d'une part, et d'autre part, si elle est utilisée correctement selon leurs explications. C'est un autre point qui démontre la pratique de la pédagogie de projet à travers cette approche méthodologique.
- 4- Au sujet de ma quatrième question, celle-ci nous informe sur le degré d'interaction en classe du point de vue des enseignants dans leur classe. A travers ce degré nous pouvons situer l'utilisation, ou non, d'un autre principe théorique de la pédagogie de projet en générale et de l'approche par les compétences en particulier qui est « l'interaction avec l'enseignant et les camarades de classe ». Cela permet aux élèves de

développer leur compétence à l'orale et d'améliorer leur autonomie car ils sont amenés à prendre la parole au sein de la classe.

- 5- La cinquième question vise un autre point bien apparent dans le programme de deuxième année moyenne (cf la description du programme) et encadre le travail par projet car la réalisation du projet nécessite un travail du groupe en classe de FLE alors le mode d'enseignement-apprentissage utilisé en classe lors de l'évaluation des compétences nous permet d'observer la concrétisation d'un autre principe théorique essentiel de projet et de sa réalisation.
- 6- Grâce à cette question nous souhaitons connaître l'avis de nos participants sur cette pédagogie et savoir si ses caractéristiques répondent aux besoins des apprenants en classe de FLE, c'est-à-dire savoir si elle répond à leurs centres d'intérêts. Nous pouvons comprendre aussi à travers cela si les objectifs (les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être) à acquérir à travers le projet sont les mêmes pour les apprenants en classe de FLE. Au vu de leurs réponses on pourrait saisir la nécessité du travail en projet en classe.
- 7- La septième question permet de connaître les effets de la pédagogie de projet dans la classe de FLE s'il y en a, autrement dit, connaître son influence sur les apprenants en termes d'apprentissage. Si les élèves préfèrent cette méthode, ou si au contraire, ils ne remarquent pas de différences significatives par rapport à l'ancienne méthode d'apprentissage.
- 8- La dernière question est très importante par rapport à la pratique ou non sur le terrain, la tâche finale ou bien la situation d'intégration comme noyau du projet pédagogique car sa réalisation montre l'efficacité de l'apprentissage par projet. Elle englobe toutes les compétences enseignées tout au long du projet par un seul exercice appelé « tâche projet », « tâche finale », « projet » ou encore « situation d'intégration ».

II. Le programme de 2 AM :

Dans notre enquête l'analyse du programme éducatif du niveau de deuxième année moyenne est nécessaire pour répondre à notre problématique. Nous avons opté pour ce document officiel afin de vérifier nos hypothèses, principalement la deuxième, en prenant en compte du rôle de l'apprenant dans la pédagogie de projet.

Une grande partie du travail concerne le programme car il nous informe sur les directives officielles, les objectifs d'enseignements-apprentissages visés par le ministère de l'éducation nationale et les nouveaux concepts dans le nouveau programme ceux qui ont une relation avec notre thème de recherche : la nouvelle pédagogie du projet et ses caractéristiques.

II.1. Description du programme :

Le système éducatif algérien connaît un rejet de l'ancien programme basé sur toutes les unités didactiques (UN) en les remplaçant par l'enseignement par projet qui exige la participation des membres de la classe. Cette démarche reste efficace et pertinente car elle permet une grande liberté et une interaction en classe importante. Le projet pédagogique a pour but de faire acquérir aux apprenants un ensemble de compétences au niveau de l'oral et de l'écrit visant à rendre les apprentissages plus significatifs et de se concentrer sur des situations réelles de communication parce qu'il se base sur l'approche par les compétences qui a vu le jour dans notre démarche pédagogique depuis la réforme de 2003. Le référentiel général des programmes met l'accent sur l'approche par compétences. Nous lisons à la page 17 de ce document officiel :

« L'approche par compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir. Dans cette approche l'élève est entraîné à agir (chercher l'information, organiser, analyser des situations, élaborer des hypothèses, évaluer des solutions,...) en fonction de situations-problèmes choisies comme étant des situations de vie susceptibles de se présenter à lui avec une certaine fréquence ». (Zohra Hassani, 2016,p 60-51)

Les didacticiens ont introduit cette approche parce qu'ils ont remarqué qu'après plusieurs années d'apprentissage l'apprenant se montre incapable de communiquer face à une situation de la vie quotidienne. En effet, cette faiblesse, comme l'expriment les spécialistes du domaine, ne s'explique pas par le manque de pertinence des ressources enseignées mais plutôt par le manque de pratique des élèves dans des situations concrètes.

Au sein de l'approche par compétence, nous visons moins à transmettre des savoirs savants (scolaires) qu'à faire produire dans l'activité des savoirs qui s'expriment par la production de résultats pratiques.

Et puisque la pédagogie de projet est une concrétisation de l'approche par compétences, le nouveau programme du 2AM 2017 principalement le projet 1 comme cas d'étude dans notre recherche met en œuvre les principes théoriques de la pédagogie dite par projet et ses caractéristiques. D'une part, grâce au côté objectifs du projet qui sont basés sur les compétences de l'apprenant c'est-à-dire une centration sur lui par les différentes compétences transversales à développer ainsi que par une tâche qui nécessite une élaboration en groupe. Et qui dit travail en groupe dit interactions et échanges donc il y a une focalisation sur la compétence communicative qui permet aux élèves d'améliorer leur communication dans la société. D'autre part, au sujet de la forme de projet, il y a eu changement du terme « unité didactique » par le terme « projet ». Ce dernier est divisé en séquences qui sont-elles mêmes liées d'une manière complémentaire au niveau thématique, pour le seul but d'inculquer chez le jeune apprenant des compétences orales et écrites qui lui permettront de réaliser une tâche projet complexe qui englobe l'ensemble des compétences déjà développer tout au long du projet pédagogique en classe.

. « Un projet en articulation avec les besoins de la société Trop longtemps empêché de progresser au contact du monde scientifique, en particulier dans le domaine des sciences de l'éducation, le système éducatif algérien s'est fixé un objectif ambitieux : celui de revoir les programmes scolaires dans un laps de temps limité – sur une période de 3 années –, dans le souci de les rendre plus conformes aux besoins de la société et de l'école algériennes. L'approche par les compétences s'imposait, tant étaient importantes les nécessités d'évolution du système éducatif, qui s'est ainsi attelé à réformer en profondeur les programmes scolaires dans un souci de répondre à plusieurs défis majeurs1 :

- traduire à l'école les changements institutionnels, économiques, sociaux et culturels intervenus en Algérie au cours des dernières années, afin de permettre à l'école de mieux véhiculer les valeurs de tolérance et de dialogue, et de préparer les élèves à exercer leur citoyenneté dans une société démocratique
- permettre à l'école d'assurer au mieux sa fonction d'éducation, de socialisation et de qualification ;
- continuer la démocratisation de l'enseignement : le rendre accessible au plus grand nombre, et garantir à chacun des chances égales de réussite ;
- Répondre au défi de la mondialisation de l'économie, qui requiert des qualifications de plus en plus élevées et de plus en plus compatibles aux exigences de mobilité professionnelle ; recourir aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) pour les apprentissages scolaires, et apprendre à utiliser celles-ci dans les différents secteurs de la vie active » (Xavier Roegiers, 2006, p51-52)

En complémentarité avec le domaine de connaissance les nouveaux programmes impliquent des valeurs relatives aux options nationales pour la concrétisation des objectifs de transmission et d'intégration:

- « - **Valeurs républicaines et démocratiques** : développement du sens et du respect de la loi, du respect d'autrui et de la capacité d'écoute de l'autre, du respect du pouvoir majoritaire et du respect des droits des minorités.
- **Valeurs identitaires** : maîtrise des langues nationales et valorisation de l'héritage civilisationnel qu'elles véhiculent à travers, notamment, la connaissance de l'histoire et de la géographie du pays et l'attachement à ses symboles ; prise de conscience identitaire et consolidation des repères géographiques et historiques, des fondements et des valeurs spirituelles et morales de l'Islam, des valeurs de l'héritage culturel et civilisationnel de la Nation algérienne.
- **Valeurs sociales** : développement du sens de la justice sociale, de la solidarité et de l'entraide en renforçant les attitudes de cohésion sociale, en préparant à servir la communauté et en développant le sens de l'engagement et de l'initiative en même temps que le goût du travail.
- **Valeurs universelles** : développement de la pensée scientifique, de la capacité de raisonnement et de réflexion critique, maîtrise des instruments de la modernité d'une part, protection et défense des droits humains sous toutes leurs formes, préservation de l'environnement, ouverture sur les cultures et les civilisations du monde, d'autre part. »

(référence nationale des programmes, commission nationale des programmes, p17,mars 2009)

Notre exemple du programme officiel de 2 AM année 2017-2018 nous permet de bien voir ces objectifs et cette structure du projet pédagogique.

Projet 1 : élaborer un recueil de contes

Séquence 1 : entrer dans le monde du récit

Dans cette séquence l'élève est censé connaître d'une manière globale les contes, par l'installation des compétences transversales suivantes :

- Compétences d'ordre intellectuel : elles se basent sur la résolution des situations problèmes en analysant, résumant et synthétisant des informations et la mise en place d'une autonomie dans le but d'améliorer son travail par auto-évaluation.
- Compétences d'ordre méthodologique : elles se basent sur le développement des méthodes de travail autonome en faisant des recherches individuelles et en organisant la prise de notes.
- Compétences d'ordre personnel et social : elles se basent sur l'interaction, le travail du groupe et la mise en évidence de la créativité de l'apprenant.
- Compétences d'ordre communicatif : l'apprenant doit communiquer d'une façon intelligible en exploitant les ressources de la communication principalement les TICE.

Pour les valeurs à inculquer à l'apprenant qui sont l'identité, la conscience nationale, la citoyenneté et l'ouverture sur le monde, elles sont prises en charge par rapport à la thématique du texte.

Le programme mis en place par le ministère de l'éducation nationale informe que les supports utilisés doivent être ceux d'auteurs algériens pour toutes les activités. Cela veut dire qu'à travers l'« Algérianisation » des supports l'apprenant saisie mieux les valeurs citées précédemment qui sont présentées au programme.

La première séquence est une séquence d'anticipation qui permet de mettre l'apprenant dans le bain du sujet et de l'introduire au monde du récit. À la fin de cette séquence l'apprenant doit être capable de remettre en ordre une histoire étudiée.

Séquence 2 : produire le début et la fin d'un conte

L'objectif principal de cette séquence est de faire produire aux apprenants le début et la fin des contes à partir d'un ensemble d'évènement, alors les compétences transversales dans cette séquence sont pratiquement semblables aux précédentes. :

- Compétences d'ordre intellectuelle : elles sont les mêmes que celles de la première séquence.
- Compétences d'ordre méthodologique : elles gardant le même principe, à savoir amener l'apprenant à la prise en compte de ses efforts personnels dans la recherche du savoir, développer son autonomie par l'utilisation d'encyclopédies, de dictionnaires, de la grammaire...

- Compétences d'ordre communicationnel : il s'agit toujours de communiquer d'une façon intelligible, lisible et appropriée par l'exploitation des moyens de la communication.
- Compétences d'ordre personnel et social : l'apprenant intègre le travail d'équipe, le projet mutualisé ainsi que le développement de son esprit culturel en le motivant par le salon du livre, les expositions, les manifestations... Il doit aussi montrer ses efforts dans les tâches en classe en acceptant l'évaluation de groupe, en manifestant sa créativité et en améliorant son esprit d'initiative.

Pour les valeurs à inculquer, l'apprenant doit être conscient des composantes de son identité algérienne (islamité, arabité et amazighité) et de tout ce qui fait l'unité nationale (l'histoire, la culture, les valeurs partagées...). La citoyenneté se définit comme la connaissance des droits et des devoirs en tant que futur citoyen, l'ouverture sur le monde et après avoir conscience de son identité l'apprenant doit être en mesure de faire la distinction entre les autres cultures et la sienne en faisant apparaître les points communs et les points de divergence.

Ensuite concernant l'organisation des apprentissages de la séquence : premièrement la compréhension de l'orale a pour objectif d'identifier les caractéristiques du récit pour saisir la structure du conte. Ensuite, l'objectif de la production orale est de compléter un conte par le début et la fin grâce à la compréhension écrite et l'analyse du conte.

Les ressources linguistiques d'accompagnement : en vocabulaire il y a les formes d'ouverture et de clôture, le vocabulaire du merveilleux ; en grammaire il y a les substituts lexicaux et grammaticaux C.C.L, C.CT et enfin en orthographe il y a des dictées et les temps du récit.

En dernier lieu, il reste les supports utilisés qui sont indiqués dans le manuel scolaire ; un choix plus libre au niveau de la compétence orale par l'expression « téléchargement possible » par contre à l'écrit le choix est limité en précisant les supports écrits du manuel scolaire.

Séquence 3 : Produire les événements d'un conte lu et/ou écouté

La dernière étape du projet est réalisée dans la troisième séquence, elle a pour but d'apprendre les compétences transversales à développer à l'apprenant. Les valeurs inculquées sont les mêmes que dans les deux séquences précédentes.

L'organisation des apprentissages de la séquence : à l'oral ; saisir toujours la structure d'un conte en suivant l'évolution des événements donc ici la tâche de l'élève dans la production orale est de produire à l'écrit des événements à partir d'une situation initiale écoutée. En premier lieu la compréhension, l'élève doit analyser des contes pour identifier l'élément perturbateur et les événements survenus. En deuxième lieu, la production écrite se caractérise par quatre étapes à suivre ; au début la reconstitution d'une suite d'événements grâce aux connecteurs chronologiques ; après la production d'une suite d'événements d'un conte à partir d'une banque de mots ; puis la rédaction du développement d'un conte amorcé et clôturé et pour finir la production d'un élément modificateur à partir d'une situation initiale.

Les ressources linguistiques d'accompagnement à utiliser sont le vocabulaire du merveilleux, les substituts lexicaux et grammaticaux, l'expression de la manière, le passé simple et l'expression du temps.

Pour les supports on voit toujours que l'oral est privilégié sur l'écrit au niveau du choix par l'expression et des supports audio et vidéos sont à prévoir : conte divers.

III. Description de l'état de lieux :

Dans le cadre de ce travail une observation dans la classe de FLE participante est primordiale. En effet, nous devons observer la réalité des pratiques de cette pédagogie à partir d'une séquence d'un projet et à l'aide d'une grille d'observation en relation avec les objectifs du projet.

III.1. Présentation du publique :

Les éléments choisis pour notre recherche sont les apprenants de la deuxième année moyenne, institution de Ziani Ibn Amro Ghazaouet – Sidi Amar. Il s'agit d'apprenants qui ont reçu l'enseignement de la langue française à partir de troisième année de l'école primaire. Une enseignante avec 16 années d'expérience dont deux expériences d'enseignement de FLE celle d'avant la réforme (avec l'ancien programme) et l'autre d'après les réformes (avec les nouveaux programmes). Et puisque la langue française est la première langue étrangère en Algérie il est prévu 5 heures de français par semaine. Ces cours sont constitués de point de langues (grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe) ainsi que de compréhensions et de productions orales et écrites dans le cadre de la réalisation d'un projet pédagogique.

III.2. Présentation du corpus :

Notre enquête a été réalisée auprès d'une classe de deuxième année moyenne, cette dernière est composée de dix-huit garçons et de dix-sept filles dont l'âge varie entre 12 et 15 ans.

Dans cette partie nous étudions les pratiques méthodologiques qui montrent l'application des normes de projet pédagogique dans la classe de FLE de la part de l'enseignante et des apprenants, en se basant sur nos critères d'observation : les échanges verbaux, le volume horaire, la collaboration entre apprenants et l'implication de l'enseignant.

III.3 La présentation du projet et de la séquence :

Le projet numéro 1 concernant l'élaboration d'un recueil de contes pour la bibliothèque de C.E.M contient trois séquences ; la première est une entrée dans le monde du récit, la deuxième est la production d'un début et d'une fin d'un conte étudié et la troisième sur laquelle nous avons travaillé est la production des événements d'un conte lu ou écouté. A partir d'une situation de départ « Ton camarade doit rédiger un conte. Il choisit un conte que tu connais mais il n'arrive à produire que le début et la fin. Aide-le à retrouver (imaginer) la suite des événements. ». Notre choix s'est arrêté sur cette séquence dans le but d'avoir des résultats qui englobent tout le projet et grâce à cette séquence nous arriverons à notre objectif.

III.3.1 La collecte des données :

Afin de recueillir plus d'informations sur notre sujet de recherche nous avons fait appel à deux autres outils :

Premièrement, nous avons assisté à quatre séances de la séquence 3 du projet numéro 1 pour faire notre observation. Les séances concernées sont : la séance de la compréhension de l'orale, celle de la grammaire, celle de la conjugaison et la séance de la production écrite répartie en trois parties :

- 1- **Initiation à la production écrite** : comprendre la situation initiale du conte page 31 en analysant le sujet avec les élèves à travers la discussion et l'interaction. (Heure 1)
- 2- **Travail collectif** : Elaboration orale de la suite des événements. (Heure 2)
- 3- **Travail individuel** : Construction individuelle de la suite des événements. (Heure 3)

Pendant le déroulement de ces séances, nous avons pu collecter les informations nécessaires à notre travail. Nous avons appuyé notre observation sur des critères à partir de la grille suivante :

Echanges verbaux (interactions en classe)	
Collaboration entre apprenants (travail en groupe)	
Environnement scolaire	
Implication de l'enseignant (directives, consignes, retours, interventions et corrigés-type)	
Temps de parole	

Le deuxième outil utilisé dans notre enquête est centré sur la troisième partie de la séance de production écrite qui est la construction individuelle de la suite des événements d'un conte intitulé « La princesse de Bambara ». D'une part, nous avons procédé par cette approche afin d'analyser les productions des élèves en se basant sur notre grille d'analyse qui nous a permis de voir la qualité des productions par rapport à notre thème de recherche et de vérifier les points suivants : inspiration et création chez l'élève, cohérence et cohésion du discours, vocabulaire adéquat à la structure du conte et l'utilisation du temps de la narration convenablement.

Et d'autre part, ces productions sont considérées comme un fruit global du projet et comme une dernière étape qui fait appel à tous les acquis. Pour élaborer la suite des événements il est nécessaire d'avoir bien compris l'introduction et de produire une situation finale comme l'exemple de notre enquête. Les résultats de ces productions nous informent sur l'application correcte et adéquate de cette pédagogie par projet.

Nous avons analysé les copies de production écrite des élèves de la deuxième année, nous avons choisi quatre copies d'élèves qui ont un bon niveau, quatre copies d'élèves avec un niveau moyen et quatre copies d'élèves de niveau insuffisant.

Nous avons analysé les copies ces élèves, ils devaient rédiger les événements d'un conte à partir de la consigne suivante :

« La princesse de Bambara est un conte incomplet auquel tu dois rédiger la suite des événements. N'oublie pas l'élément perturbateur. »

Notre grille d'analyse des productions écrites est la suivante :

Inspiration et imagination chez l'apprenant	
Cohérence des événements	
Vocabulaire adéquat à la structure du conte	
Utilisation de temps de la narration selon sa valeur	

Cette grille nous permet de situer notre analyse selon des critères d'analyses spécifiques répondant aux objectifs de notre recherche.

La partie pratique

Cette dernière partie, est présentée dans le chapitre numéro trois servant à l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus de notre enquête de terrain. Nous permettrons finalement de confirmer ou infirmer nos hypothèses.

III. L'analyse du questionnaire :

Tel que nous l'avons conçu, le questionnaire a pour objectif de recueillir des données objectives dans un contexte spécifique. Donc, nous allons procéder à l'analyse des réponses obtenus après l'analyse de notre questionnaire afin d'arriver à faire un diagnostic et de confirmer ou infirmer les hypothèses avancées dans l'introduction sur la pédagogie de projet et de constater les éventuelles différences des pratiques avec la théorie.

Question 1 : Montre les années d'expérience :

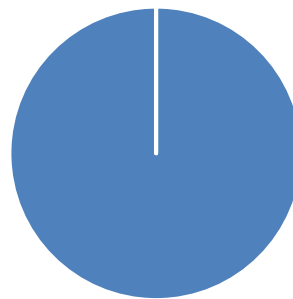
La question 1 est posée pour nous permettre d'identifier le nombre d'années d'expérience de chaque participant, nous avons interrogés vingt enseignants. Parmi lesquels sept sont expérimentés de 3 à 16 ans d'expérience et les quatorze restants sont des stagiaires qui n'ont qu'une seule année d'expérience. Par contre les nouveaux enseignants ont des points de vue aussi intéressants par rapport à nos objectifs de recherche.

Questions 2 : Quelle « approche méthodologique » utilisez – vous ?

- L'approche par les compétences
- L'approche communicative
- L'approche actionnelle

Résultats des réponses obtenues			
Réponses	L'approche par les compétences	L'approche communicative	L'approche actionnelle
Fréquences	20/20	00/20	00/20
	100%	0%	0%
Echantillon de 20 personnes			

Question n°1 : Quelle "approche méthodologique" utilisez-vous ?



■ Approche par les compétences ■ Approche communicative ■ Approche actionnelle

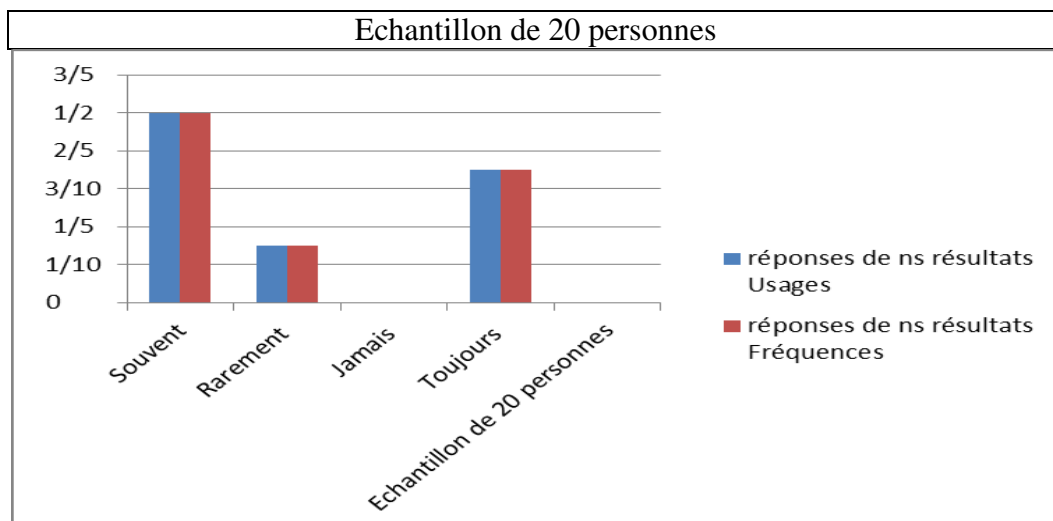
Commentaires :

Dans cette question, il serait intéressant de porter un regard en premier lieu sur l'approche méthodologique préconisée en classe de FLE pour confirmer la pratique de la pédagogie de projet qui s'inscrit dans une approche par les compétences. Et d'après les résultats de notre analyse, nous constatons que 100% des enseignants interrogés ont déclaré utiliser l'approche par les compétences et ils confirment ce qui était déjà mentionné en partie théoriques. Le système éducatif algérien s'appuie sur cette nouvelle approche qui concrétise le mieux la pédagogie de projet d'une part mais elle a besoin d'un travail spécifique pour obtenir des résultats pédagogiques souhaitables d'autre part.

Question 3 : Comment définissez-vous l'approche par les compétences ?

A défaut de maîtriser le concept « Approche par les compétences » en théorie et en pratique pédagogique, les enseignants se créent une représentation de APC selon les situations, les contextes, leurs connaissances en matière de didactique et de pédagogie... En somme, les enseignants ne sauraient la définir, de ce fait ils font une description de la démarche employée en cours, selon le public, les outils pédagogiques utilisés, les objectifs des programmes...

En réalité enseigner avec l'APC nécessite une formation particulière pour les formateurs et un travail d'évaluation et d'adaptation des contenus (savoirs, savoir-faire, savoir-être et les compétences transversales) aux profils des apprenant (un profil général, standard ou en termes de famille de situations). Concernant le profil général culturel et cognitif qui privilégie l'acquisition d'un certain nombre de connaissances et d'éléments culturels ; un profil standard s'appuierait sur des listes d'objectifs et de savoir-faire que l'apprenant devrait maîtriser en fin d'année ou en fin de cycle scolaire. Et enfin, un profil en termes de famille de situation dans lequel le système éducatif viserait la réalisation des tâches complexes, interdisciplinaires, où l'apprenant devrait faire face à un ensemble de situations complexes autour de la vie quotidienne et des situations de la vie professionnelle (objectif principal de l'enseignement-apprentissage de FLE en Algérie après les nouvelles réformes). Pour garantir la bonne pratique de cette approche dans les systèmes éducatifs d'une part, il faudrait une réécriture des programmes afin d'avoir une cohérence entre les intentions (objectifs) et leurs mis en œuvre



Commentaire :

La question 4 nous permet de comprendre s’il existe une interaction verbale en classe de FLE, son degré d’intensité, et sa fréquence.

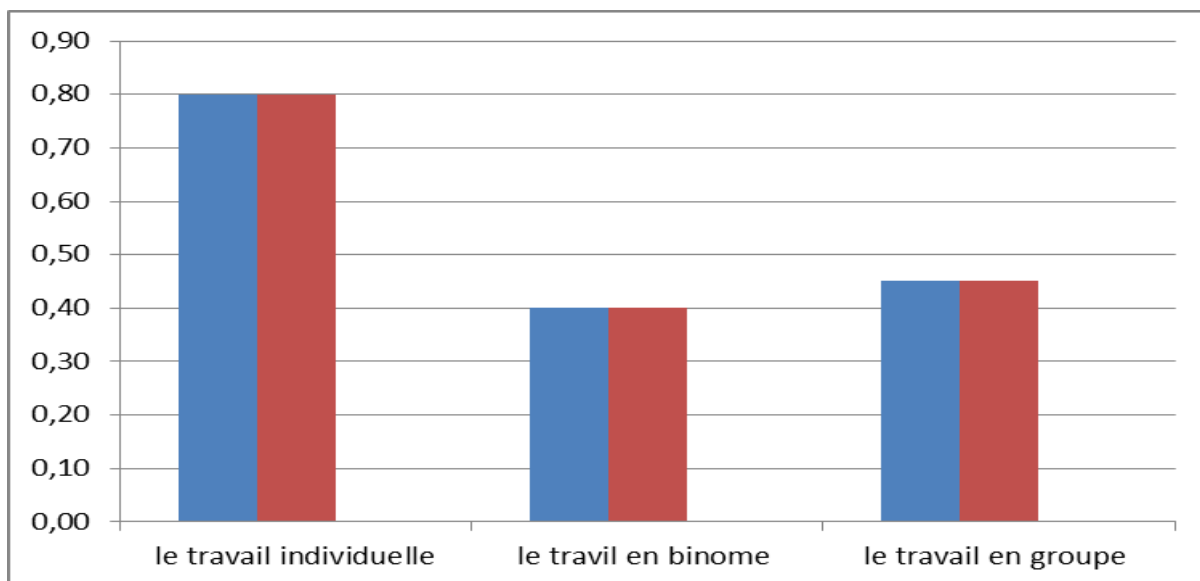
Nos ambitions se portent sur ce point parce qu’il est très important et indispensable dans le cadre de la pédagogie de projet, l’interaction verbale est notamment considérée comme un élément essentiel de l’apprentissage et de l’acquisition par projet, elle crée une atmosphère d’échange et de partage dans la classe de FLE.

En fonction des objectifs de la démarche de projet l’interaction verbale est obligatoire pour la réussite des tâches finales surtout à l’orale. Selon nos résultats à cette question, nous constatons que la moitié des enseignants ont déclaré qu’il y a « souvent » des interactions en classe, avec une fréquence de 5% à 35% d’autres enseignants ont répondu « toujours » avec un résultat de 7/20. Par contre, une minorité de 3/20 avec une fréquence de 15% ont répondu par « rarement » et aucun participant dans notre enquête n’a répondu « jamais » d’interaction verbale dans sa classe. Cela démontre qu’un principe méthodologique de cette pédagogie est présent sur le terrain qui est celui de l’interaction orale.

Question 5 : Quel mode d’enseignement–apprentissage utilisez-vous dans la phase de pratique, à l’aide d’exercices ?

- Le travail individuel
 Le travail en binôme
 Le travail en groupe

Résultats des réponses			
Réponses	Le travail individuel	Le travail en binôme	Le travail en groupe
Fréquences	16/20	8/20	9/20
	80%	40%	45%
Echantillon de 20 personnes			



Commentaire :

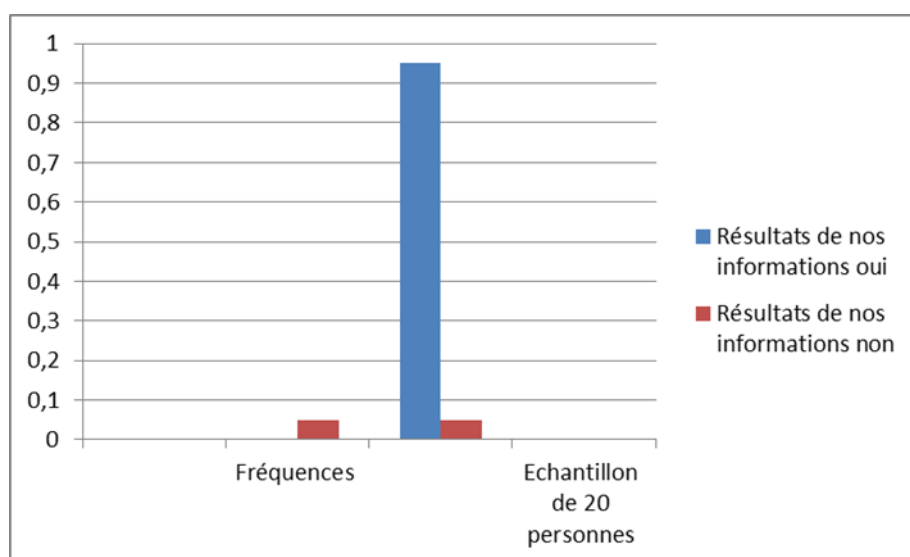
La question 5 nous permet, à ce titre, de connaître le mode d'enseignement-apprentissage utilisée en classe de FLE afin de découvrir l'utilisation d'un autre principe méthodologique de la pédagogie de projet qui est le travail en groupe. Le mode d'enseignement-apprentissage le plus utilisé par les enseignants participants à notre recherche est bien le travail individuel avec un résultat de 16/20 et une fréquence de 80%. Pour le travail en binôme, le nombre de réponse obtenu est de 8/20 avec une fréquence de 40% et pour le travail de groupe nous avons reçu 9 réponses sur 20 d'enseignants utilisateurs de cette méthode avec une fréquence de 45%. Alors nous remarquons qu'il y a une variation d'utilisation de ces modes dans la phase pratique d'une part, un nombre minoritaire de 3 instituteurs sur 20 prennent en considération les trois modes parce qu'ils les trouvent nécessaires par rapport à la structure et au déroulement d'une séquence d'apprentissage et des objectifs du projet car sa réalisation doit être en groupe. Nous avons compris cela ensuite grâce à l'intervention d'une participante qui a justifié sa réponse en expliquant son besoin d'allier chacun des modes d'enseignements-apprentissages de la manière suivante : le travail individuel dans la phase de production écrite, le travail en binôme dans la préparation de l'écrit et le travail en groupe dans la préparation à l'écrit. La bonne réalisation d'une production écrite s'explique par l'usage des trois différents moyens. Pour un nombre plus élevé 8 personnes sur 20, elles utilisent seulement le travail individuel malgré l'importance des autres modes. La majorité de ces instituteurs sont des stagiaires ce qui peut expliquer leur choix soit par un manque d'expérience ou bien car ils n'ont pas compris les principes méthodologiques de la pédagogie de projet. Les neufs professeurs restant leur réponse est un mélange entre les trois modes de travail en classe de FLE.

Mais les résultats généraux montrent que le mode de travail individuel est le plus utilisé par nos participants, il représente 80% des réponses avec une différence de 35% pour le travail en groupe et 40% pour celui en binôme. Nous pouvons dire alors que la pratique du mode de travail en groupe est encore moins utilisé en classe de FLE cela veut dire qu'un principe théorique de la pédagogie de projet n'est pas encore installé entièrement dans nos classes mais quelques efforts sont faits à ce niveau par certains enseignants.

Question 6 : Selon vous, la pédagogie du projet :

- Répond aux besoins des apprenants en classe de FLE
- Ne répond pas aux besoins des apprenants en classe du FLE

Analyse des résultats		
Réponses	Oui	Non
Fréquences	19/20	1/20
	95%	5%
Echantillon de 20 personnes		



Commentaire :

La 6^{ème} question est posée pour identifier directement l'avis des enseignants sur la pédagogie de projet et d'après son utilisation en classe de FLE savoir si elle répond aux besoins des apprenants, ou non, à travers son contenu et ses directives pédagogiques d'acquisition.

La grande majorité de nos participants pensent que la pédagogie de projet répond aux besoins d'apprentissage des apprenants en classe de FLE. En voyant le nombre et la fréquence de réponses à cette question, nous pouvons confirmer cela. Un résultat de 19 personnes sur 20, avec une fréquence de 95%, sont d'accord, et seulement une personne sur 20, avec une fréquence de 5%, n'est pas d'accord. Nous avons remarqué un accord final des enseignants sur l'utilité de cette pédagogie en classe de FLE. Nous nous sommes intéressés aussi à connaître le pourquoi de cette satisfaction du choix du ministère pour cette pédagogie.

Pourquoi :

Les dix-neuf enseignants ont justifié leur premier choix par les arguments suivants :

Tout d'abord, le principe de cette approche est qu'elle part d'une situation problème similaire à celle de la vie sociale. Ce qui permet aux apprenants un meilleur réinvestissement des connaissances acquises à l'école lors des situations de communication authentiques, ensuite, parce que dans l'approche par les compétences, l'enseignant prend en compte les soucis et les intérêts des apprenants. L'élève veut savoir ce qu'il apprend, il est responsable de son apprentissage ainsi cette approche crée un débat en classe élève/élève et élève/enseignant c'est-à-dire qu'il y a une communication, une interaction. D'un autre côté, cette pratique a permis aux élèves d'acquérir une grande motivation, une meilleure compréhension de l'information et un développement des capacités de recherche, d'analyse et de résolution de problème en classe de FLE qui ont été produites grâce à cette pédagogie. L'apprenant est devenu un acteur social, actif qui participe activement à son apprentissage en conséquence cette pratique active a généré les apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète, une mise en pratique des acquis des trois séquences par le travail du groupe qui permet de jouir d'un échange et d'une coopération entre le groupe classe d'où tout l'intérêt de l'APC. Enfin, cette pédagogie a changé le rôle de l'enseignant par la fixation des objectifs d'apprentissage selon les compétences du groupe-classe d'une part, et d'autre part, il n'est plus un simple acteur, qui reproduit les méthodes instaurées par le ministère, désormais il est meneur de jeu, guide et animateur.

Les deux enseignants ont justifié leur deuxième choix par ces deux arguments :

- Pour le niveau de deuxième année moyenne les textes sont longs et trop compliqués donc il faut toujours chercher des textes courts et faciles pour que la pédagogie réponde à leurs besoins.
- Elle requiert une étude plus exhaustive.

Un nombre de 6 participants ont répondu sur le premier choix sans citer de justification.

Question 7 : Depuis l'introduction de la pédagogie de projet par le système éducatif algérien avez-vous observé des changements dans vos classes ? Si oui citez-les.

Il serait intéressant aussi de porter un regard sur la 7^{ème} question qui concerne les changements observés par les enseignants dans leur classe après l'introduction de cette pédagogie par le système éducatif algérien pour connaître les résultats de ses fruits s'ils sont positifs ou négatifs et confirmer son efficacité auprès des élèves.

Après l'analyse des résultats de cette question 13 enseignants sur 20, avec une fréquence de 65%, ont remarqué des changements dans leur classe après l'introduction de la pédagogie de projet. Nous s'intéressons au résumé de ces changements :

La réforme éducative introduite par l'approche par les compétences s'est fixée un objectif celui de revoir les programmes scolaires dans le but de les rendre plus conformes aux besoins de la société et de l'école (savoir-agir). Tout d'abord, l'observation d'une autonomie d'apprentissage, ensuite une interaction dans tous les sens de la part des apprenants :

- L'apprenant étudie maintenant des situations concrètes, relevant de son vécu,
- L'apprenant est devenu l'animateur du déroulement de la séance grâce aux interactions orales,
- Le comportement de l'apprenant a changé, il passe d'un élément passif à un autre actif et il anticipe, ainsi, davantage son propre apprentissage,
- Il a la possibilité de s'améliorer en dehors de l'espace-classe,
- Il prend conscience qu'il travaille pour lui-même et non pour le professeur,
- La classe est plus hétérogène et cela s'explique par l'instauration de travaux de groupe, la mise en place de documentations et la recherche, pour les meilleurs élèves,
- La motivation a connu un essor vertigineux grâce à cette pédagogie,
- L'intérêt de la tâche finale qui aide beaucoup pour évaluer les compétences des apprenants.

Enfin, un changement du rôle de l'enseignant dans l'approche par les compétences la réalisation de projet doit être guidée. Autrement dit le rôle de l'enseignant est de guider et de conseiller, de faciliter la tâche des apprenants, ce nouveau statut de l'enseignant a créé pour certains des obstacles (difficulté de le concrétiser sur le terrain) l'une des justifications était la suivante « un changement considérable mais qui a besoin de temps pour porter ses fruits, c'est-à-dire, à long terme » cela veut dire qu'à partir des efforts faits par les enseignants et les apprenants le changement dans les classes aura lieu et cette pédagogie prend sa place et elle sera appliquée progressivement.

La deuxième partie de nos participants avec un résultat de 2 sur 20 et une fréquence de 10% n'ont pas remarqué de changements significatifs dans leur classe après l'introduction de cette nouvelle pédagogie. Ces deux enseignants n'ont pas justifié leurs réponses.

Tandis que 5 instituteurs sur 20 avec une fréquence 25% n'ont pas répondu à cette question, car selon la déclaration de certains leur expérience insuffisante ne leur permet pas d'avoir un avis objectif sur la question. Il faut savoir qu'au cours de l'année scolaire 2017-2018 nos établissements scolaires ont reçu un grand nombre de nouveaux enseignants sans expérience professionnelle.

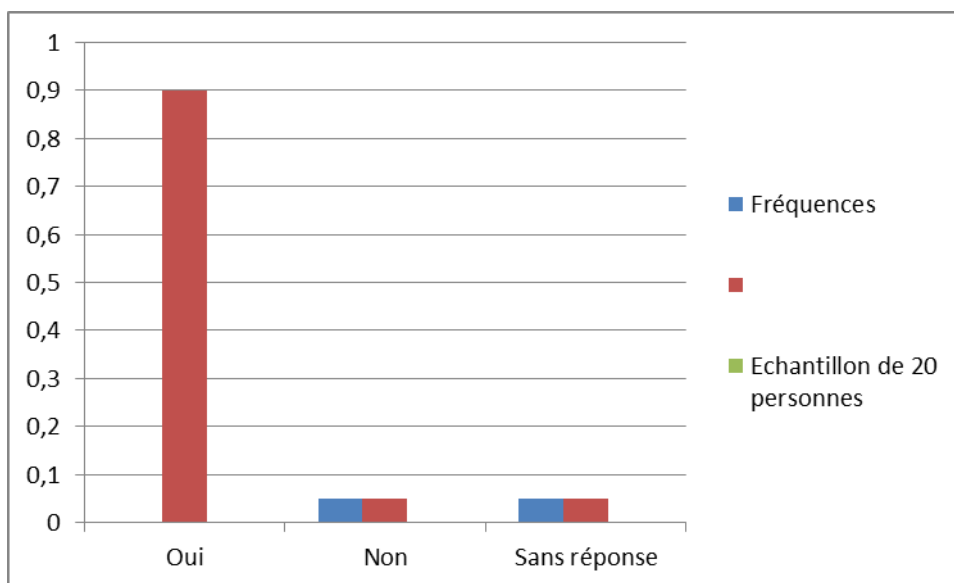
Après cette analyse, les participants expérimentés ont remarqué en général des changements positifs reflétant les principes théoriques de cette pédagogie, c'est-à-dire la réalité actuelle montre qu'une majorité d'élèves avance mieux dans son apprentissage par projet et nous attendons d'eux des résultats satisfaisants dans leurs études futures.

Question 8 : Réalisez-vous la tâche finale à la fin du projet pédagogique ?

Oui

Non

Résultats			
Réponses	Oui	Non	N'ont pas répondu
Fréquences	18/20	1/20	1/20
	90%	5%	0%
Echantillon de 20 personnes			



Commentaire :

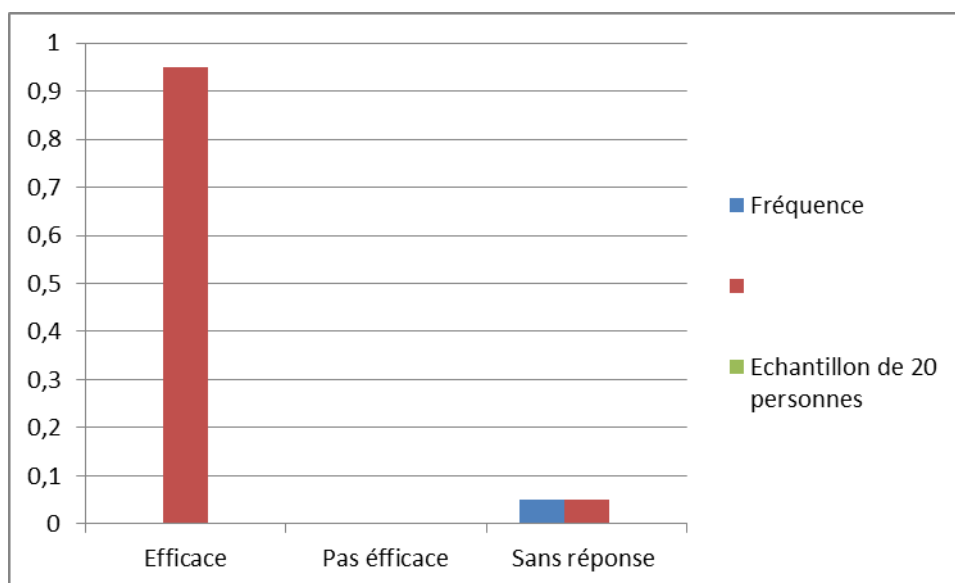
La question 8 tourne autour de la réalisation du projet final, une étape primordiale dans la réalisation effective d'un projet pédagogique et parmi les principes théoriques incontournables, donc, elle nous permet de comprendre le nombre de réalisation dans la classe de FLE pour confirmer ainsi une autre réalité des pratiques de projet pédagogique.

Nous constatons que la majorité des enseignants interrogés réalisent la tâche finale avec un résultat de 18 enseignants sur 20 et une fréquence de 90%. Concernant les deux enseignants restants, le premier ne réalise pas cette tâche et le deuxième n'a pas compris ce qu'est la tâche finale.

Donc sa réalisation est fréquente, par conséquent, un principe de la pédagogie de projet est réalisé dans notre enquête

Question 9 : Selon votre expérience la réalisation de la tâche finale est-t-elle efficace pour les apprenants ?

Analyse de nos résultats			
Réponses	Efficace	Pas efficace	Sans réponses
Fréquences	19/20	0/20	1/20
	95%	0%	5%
Echantillon de 20 personnes			



Commentaires :

Parallèlement avec la question précédente, cette question est une poursuite d'interrogation concernant cette tâche finale et son efficacité en classe parce que son efficacité nous permet d'identifier son utilité et son besoin pour mettre en œuvre les acquis de projet en globalité.

Notre dernier résultat sur la pédagogie de projet et son efficacité en classe de FLE montre que 95% des participants constatent qu'elle est efficace donc la majorité pense qu'elle est nécessaire et son utilisation est indispensable pour la réussite du travail par projet. En effet, elle permet d'une part à l'enseignant de mieux mesurer le degré d'attente des objectifs d'apprentissage, et de faciliter l'évaluation et d'autre part, elle permet aussi à l'apprenant de s'auto-évaluer et de s'auto-corriger. La réalisation d'un projet apprend aux élèves comment ils doivent mobiliser leurs acquis et assurer l'optimisation de leurs capacités scripturales. Elle développe ainsi les savoirs, savoir-faire et savoir-être et renforce leurs acquis davantage.

Une enseignante avec 16 ans d'expérience déclare dans sa copie que la méthode est efficace chez les bons éléments mais elle cause des problèmes chez le reste de la classe surtout avec ceux qui n'arrivent pas à s'exprimer. Elle nous rappelle toujours que la classe est hétérogène.

IV. Analyse de la séquence 3 :

IV. Description et analyse des séances de la séquence trois de projet N°1 :

Notre choix est tombé sur la séquence trois afin d'obtenir des résultats plus concrets sur les pratiques de la pédagogie de projet en classe de FLE. Cette troisième séquence du projet reflétant le mieux la pratique de projet en tant que dernière, elle englobe les acquis et les

compétences qui sont visés et attendus par le programme national à la fin du projet pédagogique.

Nous avons pris en considération dans notre analyse des critères d'évaluation pour réaliser notre observation sur une classe de 2ème année moyenne participante. Nous nous sommes appuyés sur la grille d'évaluation suivante :

Echanges verbaux (interactions en classe)	
Collaboration entre apprenants (travail en groupe)	
Environnement scolaire	
Implication de l'enseignant (directives, consignes, retours, interventions et corrigés-type)	
Temps de parole	

Analyse de la séance de compréhension orale/production orale :

Description de la séance :

La séance présentée est très importante pour la poursuite du projet n°1, en effet, elle permet aux élèves de pratiquer après avoir étudié les parties initiales et finales du conte. Cette séance a pour objectif d'étudier le corps du récit et la suite des événements présentés. Ce cours de compréhension et de production orale sert aux élèves de préparation à la phase orale, puis à la phase écrite. Le but de la troisième séquence est d'initier les apprenants à une production écrite, à travers une séance à l'oral on vise, grâce à un projet pédagogique, à s'appuyer sur une nouvelle approche à l'aide de nouvelles compétences. Les principaux objectifs de la séance sont les suivants :

- Savoir se positionner en tant qu'auditeur et être attentif aux consignes avant l'écoute,
- Savoir extraire un élément d'un récit,
- Savoir identifier un élément perturbateur,
- Savoir ordonner les moments du récit,
- Savoir résumer une histoire écoutée.

Un créneau de deux heures est programmé pour cette séance, la première heure est consacrée à la compréhension orale, la seconde à la production.

Heure 1 :

La première heure débute par un rappel de l'intitulé du projet et des deux premières séquences et d'une présentation de la 3^{ème} séquence qui s'intitule « Je produis les événements d'un

conte ». Le support utilisé est « Aladin et la lampe merveilleuse » 2^{ème} et 3^{ème} partie, page 140.

Au cours de la phase de découverte, l'institutrice oralise le texte, le support est écrit même si le programme offre la possibilité de prévoir des supports audio qui faciliteraient l'organisation de la séance. Suite à cela, les élèves se positionnent en tant qu'auditeurs, c'est-à-dire qu'ils écoutent les informations (rappel de l'histoire et des personnages de manière générale) et les consignes données par l'institutrice. Ils doivent, ensuite, anticiper la suite de l'histoire en donnant des hypothèses de sens, en testant leur imagination, et écrire ces hypothèses au tableau.

Après la 1^{ère} écoute

Nous vérifions les hypothèses données par les élèves et nous entrons ainsi dans la phase d'analyse du conte et de systématisation, cette partie est bien plus détaillée que la première. Les questions suivantes vont être posées :

« Où se passe l'histoire ? » Réponse : « L'histoire se passe toujours dans la caverne. »

« Où est Aladin ? » Réponse : « Il est dans la caverne, perdu, seul dans le noir. »

Avant la deuxième écoute : l'institutrice demande aux élèves d'identifier les changements qu'il y a eu dans l'histoire, le but étant de faire ressortir l'élément perturbateur.

La deuxième écoute se fait à l'orale (la relecture du même support oral)

Les questions posées à ce niveau sont les suivantes :

« Est-ce qu'Aladin est toujours seul ? » Réponse : « Non. »

« Qu'est-il arrivé alors ? » Réponse : « L'anneau se mit à briller. »

« Quel mot introduit cette phrase ? » Réponse : « Le mot 'soudain' montre que l'histoire va changer. »

« Que voit-il ? » Réponse : « Une créature effrayante. »

« Comment était-elle ? » Réponse : « Plus grande qu'un géant, avec des yeux comme les flammes. »

« Qui était-ce ? » Réponse : « Le génie de l'anneau. »

« Que demande-t-il à Aladin ? » Réponse : « De lui parler pour qu'il lui obéisse. »

« Que veut Aladin ? » Réponse : « Il veut rentrer chez lui retourner chez sa maman. »

« En rentrant à la maison, que fait Aladin ? » Réponse : « Il raconta son aventure à sa maman, mais elle ne l'a pas cru. »

« Quand l'a-t-elle cru ? » Réponse : « Quand elle a frotté la lampe. »

« Qu'est-ce qu'elle a vu ? » Réponse : « Un autre génie. »

« Comment était-il ? » Réponse : « Encore plus effrayant. »

« Que dit-il ? » Réponse : « Toujours la même phrase 'je suis le génie de la lampe, parle et j'obéirai'. »

« Quelle est la fin de cette histoire ? » Réponse : « Aladin et sa mère devinrent très riches. »

Commentaires :

Cette partie de la compréhension orale se caractérise par l'utilisation de la méthode traditionnelle, à savoir l'utilisation d'un texte écrit pour préparer l'oral. Cela prouve encore une incapacité d'adaptation des outils pédagogiques au profit des élèves, car dans une séance orale le support devrait être audiovisuel afin de faciliter le travail à l'enseignant et de faciliter la compréhension des apprenants. Après en avoir parlé avec l'institutrice, celle-ci nous informe que des moyens ont été mis en œuvre par le passé mais que le matériel (ordinateurs, data-show...) ne sont plus disponibles dans l'établissement. Au sujet de l'interaction, nous constatons une faible réactivité des élèves face aux questions posées par l'institutrice aussi bien au moment de la recherche d'hypothèses qu'au moment de l'analyse détaillée de l'histoire. Au sein de la classe, il y a trente-cinq élèves répartis sur quatre rangées, et ceux sont toujours les mêmes qui prennent la parole et qui répondent à leur institutrice.

Heure 2 :

La deuxième heure est consacrée à la production orale réalisée par les apprenants, en effet, cette phase de fixation permet de résumer une histoire entendue.

Les élèves doivent échanger ensemble et travailler en collaboration pour pouvoir mener à bien ce travail de préparation orale.

Un exercice de répétition de phrases, de formulation, de reformulation et un résumé des phrases de l'histoire « Aladin et la lampe merveilleuse » est mis en place. Au vu des réponses aux questions au cours de la partie d'analyse, de la compréhension globale et des formulations de phrases, nous remarquons que les élèves n'ont pas bien saisi les éléments essentiels de l'histoire. Ils ne parviennent pas à résumer le récit, ils sont obligés d'utiliser les phrases déjà présentes dans le texte initial, ou dans le travail de préparation orale, leur institutrice les aidant à suivre l'ordre chronologique.

Commentaires :

Un problème du support utilisé lors de la séance d'orale créer clairement un dysfonctionnement au niveau de la compréhension des textes par les élèves, cela est visible de par la qualité de leurs interventions. Malgré les deux écoutes de texte oralisées, les élèves de 2AM ont des difficultés, cela est principalement dû à la qualité des supports, à leur âge et à leurs acquis limités en français.

La séance se caractérise par un travail en collaboration de tout le groupe (entre les élèves et l'enseignant), sous forme de questions/réponses, de formulation et de reformulation des phrases du résumé. L'implication du groupe dans le déroulement de la séance est minime, en effet la grande partie du travail est assumée par l'institutrice qui donne les consignes, les directives, les corrigés-types...

Le but global de cette partie est de développer les compétences des apprenants à l'oral concernant la thématique de séquence de la production orale des événements d'un conte à partir d'une situation initiale (objectifs académiques et pédagogiques). Par contre les exercices oraux sont, en général, des exercices de simulation qui ont pour but d'être réemployés en dehors de la salle de classe, dans la vie quotidienne. L'objectif final de cet apprentissage est de permettre aux élèves de réutiliser les compétences acquises au sein de la classe au cours de leur vie professionnelle, cet apprentissage à un but social. L'élève ne serait plus récepteur de savoir, mais un acteur majeur de son propre apprentissage, il deviendrait un acteur social majeur. La problématique aujourd'hui est que dans un pays comme l'Algérie où la langue pratiquée à l'extérieur n'est pas celle étudiée en classe, les élèves ont tendance à utiliser le « dialecte algérien » en classe afin de se faire comprendre plus facilement.

IV.2. Analyse de la séance de la grammaire :

Description de la séance :

Cette séance est dispensée sur une seule heure de travail, le thème étudié est « l'expression du temps ».

La leçon débute par une phase de découverte, une lecture du texte du berger page 24 dont est extraite la phrase suivante :

- « Aussitôt que les villageois grimpèrent sur la colline pour chasser le loup, ils ne trouvèrent rien ».

Après la lecture de la phrase par les élèves, l'enseignante leur pose la question suivante :

« Cette phrase exprime-t-elle la cause, le temps, ou la conséquence ? Expliquez pourquoi. »

Après cela, l'enseignante fait un rappel concernant les notions acquises, en 1^{er} année, notamment sur la cause et la conséquence. A travers ce rappel les élèves doivent comprendre que ce n'est ni la cause ni la conséquence ; avec la cause on emploie « parce que » et avec la conséquence on emploie « donc ». La réponse attendue est donc « le temps » avec l'expression « aussitôt que ».

Les informations à retenir de ce cours sont les suivantes :

Pour exprimer le temps dans la phrase, j'emploie :
Aussitôt que, quand, lorsque, après que, dès que, tandis que

Tout le monde répète ces informations pour les retenir et pouvoir passer à la phase suivante, les exercices.

L'exercice d'application N°2 page 24 :

Complète par « dès que » ou « le lendemain » ou « lorsque » ou « Aussitôt » :

Ils installèrent l'oiseau d'or dans le vestibule.....les habitants défilèrent devant la cage d'or. La nouvelle vint aux oreilles du roi qui voulut voir cet étrange phénomène ..., il se rendit à la maison des deux jeunes gens.il entra, il fut ébloui par la beauté d'Aziza et décida de s'emparer de l'oiseau d'or .Mais, au grand étonnement de tout le monde, ...le cortège royal parut, la voix mélodieuse se tut.

L'application de l'exercice se fait en binôme, après dix minutes la correction se fera en groupe.

Commentaires :

La séance se caractérise par une interaction limitée en classe, les élèves réagissent aux questions de leur professeur sur l'expression utilisée dans la phrase présentée au tableau. La moitié de la classe participe aux échanges surtout après que l'institutrice ait fait le rappel sur la cause et la conséquence.

Les réponses sont personnelles pendant l'explication de la leçon grammaticale mais sont données en groupe lors de la correction de l'exercice d'application. L'implication de l'enseignante en classe est plutôt importante, elle aide ses élèves, elle donne des consignes (la révision des acquis de l'année passée, l'expression de la cause et de la conséquence et la nouvelle leçon au sujet de l'expression du temps pour pouvoir faire la distinction entre les connecteurs pour chaque rapport chronologique). Elle intervient notamment au moment de la lecture de la phrase de l'exercice et pendant d'autres lectures afin de corriger leurs lacunes de prononciation éventuelles, de donner les corrigées-types des exercices et ceux des évaluations.

Nous pouvons remarquer ainsi que le temps est limité pour faire d'autres exercices d'application, une seule heure de grammaire ne suffit pas pour l'explication des leçons et leurs mise en œuvre. Parfois, la correction d'un seul exercice est impossible, le temps est restreint et les besoins de pratique sont importants. Dans ce cas-là une adaptation du temps selon les profils des apprenants est nécessaire pour l'enseignement : apprentissage par projet.

IV.3. Analyse de la séance d'orthographe :

Description de la séance :

Au cours la séance de conjugaison, le temps étudié est le passé simple à la 3^{ème} personne du singulier et du pluriel. Toujours à l'aide du même texte du berger page 24, le travail recommence en lisant le 2^{ème} et le 3^{ème} paragraphe. Les élèves doivent relever tous les verbes des paragraphes en question et ensuite les écrire au tableau, ensuite, ils différencient les verbes à la 3^{ème} personne du singulier et du pluriel (Il/Elle, Ils/Elles) les relevant dans les phrases. A l'aide des deux phrases suivantes l'enseignante explique la leçon :

- Il grimpa sur la colline.
- Les villageois grimpèrent.

Pour faire connaître aux élèves le temps de ces verbes, le moment de leur utilisation et leur infinitif ; elle pose les questions suivantes :

- « A quel temps sont conjugués les verbes ? » : Le passé simple
- « Pour quelle partie du texte narratif utiliserons-nous le passé simple ? » : La partie des événements
- « Mettez le verbe à l'infinitif ? » : Grimper -> verbe du 1^{er} groupe

Donc les objectifs des cours sont de poser les questions précédentes, afin d'étudier le passé simple, il est important de l'utiliser pour la suite des événements (intitulé de la séquence). L'infinitif du verbe et son groupe sont primordiales à la compréhension de ce cours dans la mesure où les élèves ont besoin de connaître le temps du verbe conjugué, pour pouvoir les classer selon leur groupe (1^{er} groupe, 2^{ème} groupe ou 3^{ème} groupe).

Les informations à retenir suite à cette heure de cours sont les suivantes :

<ul style="list-style-type: none"> • Verbes du 1^{er} groupe : <p style="text-align: center;">Grimper → Il grimpa / Ils grimpèrent</p> • Verbes du 2^{ème} groupe : <p style="text-align: center;">Finir → Il finit / Ils finirent</p>
--

Afin d'évaluer les acquis précédents, il faudrait que les élèves s'entraînent sur un exercice d'application. En effet, cette leçon permet de faciliter la réalisation de leur projet général, qui est la rédaction d'un conte et la rédaction d'une suite d'événements comme objectif partiel de cette séquence.

Le support pédagogique utilisé dans cet exercice est un texte du manuel scolaire page 26 d'après « la fée des bois ».

Exercice : Lis le deuxième paragraphe de ce texte puis complète le tableau suivant :

Verbes	Temps	Infinitif	Groupes
sortit proposa se mirent dansèrent chantèrent se coucha	Le passé simple	Sortir Proposer Se mettre Danser Chanter Se coucher	3 ^{ème} groupe 1 ^{er} groupe 3 ^{ème} groupe 1 ^{er} groupe 1 ^{er} groupe 1 ^{er} groupe

Commentaires :

Les supports utilisés pour l'explication du cours et de l'exercice d'application par l'institutrice sont extraits des manuels scolaires de 2^{ème} année moyenne, qui sont des supports proposés dans le programme de l'éducation nationale. Une animation du cours très motivante par le professeur par la prise en compte de la participation de ses élèves point par point de manière à transformer le savoir-savant en savoir-enseignable jusqu'à l'exercice d'application. Le travail est caractérisé par une collaboration en groupe ou en binôme voire même la création d'une atmosphère limitée d'interaction entre les élèves et l'enseignante dans la phase de découverte (questions / réponses / évaluations) ; exemple :

«

Le professeur : A quel temps sont conjugués les verbes ?

L'élève : Au passé simple.

Le professeur : très bien.»

En somme, le rapport avec les principes de réalisation du projet permettent au professeur d'appliquer les directives officielles telles que le développement des méthodes d'un travail autonome, l'intégration d'un travail d'équipes en analysant, en résumant et en synthétisant les informations. Cela permet l'application des principes théoriques et méthodologiques de la pédagogie de projet car nous constatons toujours un manque de connaissances au niveau pratique des acquis. L'application d'un seul exercice par séance est insuffisante pour acquérir les règles concernant la conjugaison du passé simple ou encore l'expression du temps. Il y a un problème au niveau de l'adaptation des heures d'apprentissage car les besoins des apprenants ne sont pas pris en considération.

IV.4. Analyse de la séance de la production écrite :

Cette séance est la plus volumineuse par rapport aux autres au niveau de son importance dans le monde de l'enseignement-apprentissage. Les spécialistes du domaine de la didactique et les producteurs des programmes de l'éducation nationale prévoient trois heures pour cette séance en particulier grâce à son rôle primordiale et pratique qui prend en considération la globalité des ressources linguistiques, pragmatiques et socio-culturelles dans la rédaction.

Heure 1 :

Notre première heure est une initiation à la production écrite ; la tâche de cette première partie : comprendre la situation initiale du conte « la princesse de Bambara » Page 31

(Une analyse du sujet avec les élèves à travers la discussion et l'interaction)

Description du déroulement de la séance :

La séance commencera par un rappel du projet de la séquence et de la séance ainsi qu'une révision rapide des caractéristiques du conte (la forme d'ouverture, la forme de clôture et l'élément perturbateur) sans oublier le temps de la narration dans une action brève et lente.

Ensuite, nous procéderons à la lecture de la situation initiale du conte par l'enseignante qui posera des questions aux élèves pour leur faire remarquer les manquements du conte (la forme d'ouverture et les évènements) et d'autres questions sur l'image du texte (les paragraphes, le titre et la source) en relevant les personnages.

Le début de l'histoire :

« Un homme avait pris femme dans un village voisin. Lorsque le temps fut venu d'aller chercher la jeune épousée pour la conduire dans sa maison, il demanda à son meilleur ami d'aller la lui chercher.

Sur le chemin de retour, la jeune femme et son accompagnateur devaient traverser un large fleuve. Au moment où elle s'avancait dans l'eau, un monstre surgit... »

Après cet échange entre les élèves et l'enseignante la consigne de rédaction sera énoncée :

La consigne :

« La princesse de Bambara un conte incomplet. Rédige la suite des évènements .N'oublie pas l'élément perturbateur »

Avec un soulignement des mots clés sur la consigne : rédige la suite d'évènements et l'élément perturbateur.

Enfin une banque de mots sera présente au tableau pour aider les élèves à produire la suite d'évènements de ce conte tout en s'aidant des mots proposés.

La banque de mots :

L'élément perturbateur	Les personnages	Les objets	Les verbes
Un jour / soudain / Tout à coup	Le monstre, la fée, le serviteur ou bien le meilleur ami, la jeune mariée	L'épée magique	Aider, secourir, sauver, entendre, crier, se battre, offrir, apparaître

Commentaire :

Cette partie représente une explication du sujet de la rédaction. Elle connaît une interaction limitée de la part des élèves (une prise de parole par les bons éléments seulement) en premier temps. En deuxième temps, et grâce aux questions successives de l'enseignante, la majorité des apprenants rentrent dans le bain de la discussion et de l'interaction.

Heure 2 :

Notre deuxième heure au cours de cette séance sera consacrée à la construction des évènements sous forme de phrases, en se basant sur un travail collectif ; une élaboration orale de la suite des évènements par les élèves à l'aide de l'enseignante et de la banque de mots.

Cette étape est la plus intéressante dans cette séance parce qu'elle donne l'initiative à l'élève d'imaginer, de parler et de construire des phrases pour enfin rédiger sa production.

Le commencement sera toujours caractérisé par des rappels et des révisions ainsi qu'une réécriture et une explication détaillée de la banque de mots proposée par l'enseignante, cette heure permet aux élèves de produire une très bonne réaction et suite aux réponses des élèves aux questions de l'enseignante, neufs élèves prennent la parole. La majorité est au centre de l'histoire avec une bonne connaissance du sujet et de l'histoire du conte.

Une relecture du texte et une autre explication du début de l'histoire permettra d'aider à imaginer la suite des actions par les élèves. Au fur et à mesure des questionnements successifs et de la lecture du début de l'histoire les élèves vont comprendre qu'une action imprévue va se dérouler. A l'aide de la banque de mots le choix tomberait sur l'articulateur soudain indiquant l'élément perturbateur et une chose qui se produit de façon inattendue « le surgissement du monstre » :

Phrase 1 : « Soudain un monstre surgit. »

Une élève prononce le mot « choqué » et l'enseignante réagit positivement. Elle sous-entend que le personnage principal de l'histoire est choqué. Donc, le choc est une réaction à la première phrase.

Phrase 2 : « La jeune femme fut choquée et terrifiée. »

Avec les questions suivantes de l'enseignante la troisième action sera produite :

« Qu'est-ce qu'a fait la jeune mariée ? »

« Quand elle criait, qu'allait-elle dire ? »

À l'aide de la banque de mots les élèves répondent par « créer » sur la question 1 et « Aidez-moi-aidez-moi ! » concernant la question 2

Phrase 3 : « Elle cria, aidez-moi, aidez-moi ! »

Une répétition orale des trois phrases au tableau d'une façon individuelle pour faire la correction des erreurs et le retour afin de vérifier la compréhension des élèves et même leurs écritures sur le brouillon (les majuscules, les connecteurs chronologiques...) en suivant la même méthode pour construire les autres phrases.

Phrase 4: « Donc, il se battit avec le monstre. »

Phrase 5 : « Subitement, une épée apparut et offrit l'épée magique au jeune homme. Cette dernière phrase serait l'imagination aussi d'une autre élève à l'aide de prof. »

Phrase 6 : « Alors courageusement, il le tua et sauva la jeune mariée. »

A la fin de cette heure, l'enseignante leur demande de préparer une fiche cartonnée pour la séance prochaine et de dessiner l'histoire sur le verso de la fiche.

Commentaires :

La construction des phrases se fait en groupe la plupart du temps sauf pour deux phrases. La récitation de chaque phrase est obligée après sa construction et les élèves doivent aussi les écrire sur le tableau.

Une méthode orale pour travailler le conte se base sur une construction des événements en groupe à l'orale à partir d'une banque de mots englobant les différentes ressources linguistiques et syntaxiques nécessaires pour les apprenants à rédiger au propre.

Une récitation remarquable tout au long des séances a pour but d'apprendre le conte par cœur ou bien d'attirer l'attention des élèves et leur permet de travailler pendant les séances ou bien pour les aider à accomplir leur tâche finale (rédaction des événements) de la meilleure façon.

Heure 3 :

La dernière partie de la séance est consacrée au travail individuel de chaque élève. La construction individuelle de la suite des événements et la rédaction doivent se faire, dans cette dernière étape de la séance, de façon autonome.

Au début de la séance, la fiche cartonnée complétée par chaque apprenant est mise en forme par l'enseignante.

Les élèves prennent le temps de décorer, de dessiner l'histoire et de reproduire ce qui a été produit au cours des deux premières heures.

Commentaires :

La dernière heure de la séance permet aux élèves d'effectuer un travail individuel par la rédaction des mêmes événements sur les fiches cartonnées en tenant compte de l'élément perturbateur et du dessin réalisé avant la rédaction.

Grâce aux interactions verbales réalisées entre l'enseignante et les élèves, nous pouvons constater que les réponses données par les apprenants aux questions de leur professeur sont assez riches malgré tout, compte tenu des faiblesses que peuvent avoir les élèves en termes de vocabulaire notamment.

La collaboration entre apprenant : cette séance est caractérisée par un travail de groupe concernant la construction des événements du conte. Les élèves ont la possibilité de consulter la banque de mots proposée par l'enseignante pour leur permettre de rédiger plus facilement leur histoire. Les productions doivent être réalisées en autonomie, mais les apprenants ont cependant la possibilité d'avoir l'avis de leur professeur tout au long de la séance.

Implication de l'enseignant : l'enseignante participant à notre travail de recherche intervient en classe de façon permanente en faisant des rappels concernant les caractéristiques et la structure de rédaction d'un conte, des révisions et des répétitions par rangée pour créer la concurrence entre les apprenants afin qu'ils articulent mieux les phrases. Elle utilise la gestuelle pour les aider à imaginer la scène, par exemple au moment de son explication de

l'élément perturbateur elle utilise ses pieds pour passer le fleuve comme le font les personnages principaux de l'histoire et lors du surgissement du monstre. Elle leur donne souvent la parole afin de les pousser à réfléchir, qu'ils imaginent la scène en posant des questions successives. L'enseignante corrige les erreurs d'articulations, dans notre cas concernant le mot « terrifié » en disant « vous avez un problème avec ce mot ».

Des retours sont également faits sur les indices indiquant la situation initiale et la situation finale, sur les éléments grammaticaux, sur le temps utilisé (passé simple), et sur les articulateurs pour la cohérence de la suite du texte.

Les interventions de l'enseignante lors de la prise de parole des élèves leur facilitent la tâche car ils peuvent partager leurs idées, ils sont moins stressés, et se sentent encourager aussi par des petits sourires marquant la joie pour leurs interventions et bien sur des évaluations (très bien, bien, excellent).

V. L'analyse des productions écrites des élèves :

Dans le cadre de la pédagogie de projet, produire un texte écrit est de l'ordre de la compétence. Manifester sa compétence consiste à mobiliser de façon autonome toute une série de ressources (internes et externes) pour effectuer des tâches complexes dans un type de textes ou résoudre des familles de situations de problèmes. A partir de cela nous avons évalué les productions des élèves. Ils devraient rédiger une suite d'événement d'un conte à partir de la consigne suivante :

IV. 1. La consigne :

Le conte « la princesse de Bambara » est incomplet. Rédige la suite des événements et n'oublie pas d'introduire l'élément perturbateur. « Le conte p31 de manuelle scolaire »

En premier lieu, il y a eu une initiation à cette production en groupe oralement et à l'aide de l'enseignante le premier essai (1^{er} jet). En deuxième lieu, les élèves doivent réaliser une production individuelle accompagnée d'un dessin sur des fiches cartonnés.

Moment de l'évaluation : Notre évaluation est basée sur les critères de la grille d'évaluation suivante :

Inspiration et imagination chez l'apprenant	
Cohérence des événements	
Vocabulaire adéquat à la structure du conte	
Utilisation de temps de la narration selon sa valeur	

<p>La valeur de dessin des personnages et de l'élément perturbateur dans la compréhension des évènements</p>	
--	--

1-Inspiration, et imagination chez l'apprenant :

Les productions doivent conserver les mêmes événements déjà construits dans la phase d'initiations à la production écrite. Donc nous remarquons une inspiration individuelle des apprenants de travail de groupe (construction précédente des événements en groupe) et de l'imagination collective des camarades à l'aide de l'enseignante en classe. Cela veut dire que l'apprenant est incapable de construire un événement de façon autonome à partir du moment où la méthode préconisée en classe de 2 AM pour les productions écrites passent par les étapes suivantes :

1-Initiation à la production écrite : comprendre la situation initiale du conte (une analyse du sujet avec les élèves à travers la discussion et l'interaction).

2-Travail collectif : élaboration orale de la suite des évènements à partir d'une banque de mots.

3-Travail individuel : Construction individuelle de la suite des évènements.

Dans ce cas-là l'apprenant doit s'appuyer entièrement sur les deux premières étapes dans sa production individuelle. La production finale en question n'est pas un produit individuel mais plutôt collectif qui se base sur une réutilisation des mêmes compétences linguistiques et syntaxiques (le cas de nos copies). « Surtout dans le cas de cette catégorie des textes « le conte ». Nous rencontrons des difficultés au niveau de l'imagination et de l'inspiration d'une part, le bagage linguistique et syntaxique de l'apprenant de 2AM est limité pour les transcriptions de ses imaginations dans la langue étrangère d'autre part, l'apprenant de nos jours ne lit pas pour pouvoir s'inspirer des lectures d'autres contes » les paroles de l'enseignante de 2AM.

2- Cohérence des évènements :

Il y a une cohérence chronologique des événements par l'utilisation des connecteurs suivants par l'ensemble de nos participants : soudain, donc, subitement, et, alors... pour indiquer les événements de ce conte.

3-Vocabulaire adéquat à la structure de conte :

La partie de conte visée dans notre production est celle des événements. Selon le programme national de 2AM cette phase de production nécessite l'identification d'un élément perturbateur de l'histoire ainsi qu'une suite des événements. En deuxième lieu, la production écrite se caractérise par quatre étapes à suivre :

1 - la reconstitution d'une suite d'évènements grâce aux connecteurs chronologiques,

- 2 - la production d'une suite d'évènements d'un conte à partir d'une banque de mots,
- 3 - la rédaction du développement d'un conte amorcé et clôturé,
- 4 - la production d'un élément modificateur à partir d'une situation initiale.

Donc la question qui se pose est celle-ci : « Nos élèves utiliseront ils un vocabulaire adéquat à cette structure de conte programmé par l'éducation nationale ? » Autrement dit, nous aimerions savoir si les apprenants sauront utiliser le vocabulaire des merveilles, lié au monde du conte, tout en adaptant la conjugaison, en utilisant des articulateurs et en respectant les consignes.

Concernant ce point, d'une part, nous avons constaté la présence de mots spécifiques au monde du récit tels que des personnages imaginaires à l'instar du monstre, de la fée, l'épée magique... Suite à notre analyse des travaux réalisés par les élèves à partir de la situation initial du conte « La princesse de Bambara », page 31, nous avons pu constater qu'ils ont su respecter les contraintes, comme l'utilisation des mots proposés par l'enseignante dans la banque de mots, le respect du vocabulaire propre aux contes, la mise en place d'un évènement perturbateur :

L'élément perturbateur	Les personnages	Les objets	Les verbes
Un jour / soudain / Tout à coup	Le monstre, la fée, le serviteur ou bien le meilleur ami, la jeune mariée	L'épée magique	Aider, secourir, sauver, entendre, crier, se battre, offrir, apparaître

Grâce à cette banque de mots nos élèves participants ont choisi le bon chemin pour la rédaction des évènements. Bien sûr en passant par le choix de l'élément perturbateur à l'imagination des personnages et à l'emploi de l'objet au moment de son utilisation par le personnage et enfin la prise en compte des verbes qui devaient être utilisés.

4-Utilisation du temps de la narration selon sa valeur :

Le temps de la narration varie en fonction de la situation énoncée. Lors de la partie du conte où l'apprenant raconte des actions successives au cours de l'histoire il doit utiliser le temps du passé simple qui est utile pour raconter des évènements ponctuels.

L'élève devrait faire la distinction entre l'utilisation de l'imparfait et celle du passé simple dans le récit.

Dans nos copies la majorité des élèves /12 a réussi à conjuguer correctement les verbes, par contre une minorité /12 n'a pas réussi le choix du bon temps de la narration dans quelques verbes.

Les verbes utilisés dans les copies :

Surgir, être, crier, entendre, venir, se battre, apparaître, offrir, tuer et sauver.

Les verbes conjugués au passé simple correctement dans toutes les copies sont : crier, venir, se battre, apparaître et offrir.

Les verbes conjugués incorrectement dans six copies sont surgir, entendre et être.

La mauvaise conjugaison de ces derniers prenait les formes suivantes : Surgait, entendet, fet, entendait.

Nous remarquons que ces conjugaisons ressemblent aux conjugaisons de l'imparfait avec la forme -ait. Cela voudrait dire que quelques élèves mélangeaient l'utilisation des deux temps du passé, à savoir l'imparfait et le passé simple, au moment convenable autrement dit, ces six apprenants ne savaient pas les utiliser selon leur valeur. Notre rédaction devait être au passé simple entièrement parce que ce temps rejoignait notre sujet de rédaction (rédaction d'une suite d'évènements).

5- La valeur du dessin des personnages et de l'élément perturbateur dans la compréhension des évènements :

Le verso de nos copies présentait un dessin. Chaque élève devait dessiner la scène où se passait l'histoire ainsi les personnages et l'élément perturbateur. Cette étape initiale (avant la rédaction) permettait aux élèves d'imaginer des évènements premièrement, puis de les transcrire sous forme de paragraphe par la suite. Elle facilitait la tâche de rédaction à partir du moment où la scène serait présentée dans la tête des élèves (les actions, les personnages et l'élément perturbateur...) sous forme d'images et ensuite des idées.

Cette étape primordiale permettait aux participants d'obtenir de meilleurs résultats. En effet, 11 élèves sur 12 dessinaient ces moments essentiels du déroulement des évènements : le lieu de l'histoire (le fleuve), les personnages de l'histoire et l'objet (le monstre, la jeune mariée, le serviteur, la fée et l'épée magique).

Une sorte de créativité par le dessin et son influence positive sur la production écrite des élèves est une tâche de distraction, voire même de manifestation de ses créativités, cela est une compétence transversale d'ordre personnel et social citée dans le nouveau programme national de 2^{ème} année moyenne.

Manifester sa créativité est une compétence d'ordre personnel et social. Dans les copies des élèves volontaires, les dessins sont un reflet de cette compétence. La créativité a un but éducatif ou bien encore d'enseignement et d'apprentissage, il permet de « produire les évènements d'un conte incomplet » .

IV. Analyse de corpus (les copies des élèves)

IV.2. séquence N° 3 : Produire les évènements d'un conte lu / ou écouté

Classe : 2^{ème} année moyenne

1^{er} jet :

Projet 1 : Elaborer un recueil de contes Séquence : N°3 Activité : Production écrite Rappel de sujet : raconter des évènements de conte « la princesse de Bambara »					
Critères d'analyse					
Elèves (copies)	Inspiration et imagination chez l'apprenant	Cohérence des évènements	Vocabulaire adéquat à la structure du conte	Utilisation du temps de la narration selon sa valeur	La valeur du dessin des personnages et de l'élément perturbateur dans la compréhension des évènements
1	+	+	+	-	+
2	+	+	+	+	+
3	-	+	+	-	+
4	-	+	-	-	+
5	+	+	-	-	+
6	+	+	+	+	+
7	-	+	+	+	+
8	+	+	+	-	-
9	+	+	+	+	+
10	-	+	+	+	+
11	+	+	+	-	+
12	+	+	+	-	+

- Moment de réécriture :

L'élève procède de différentes manières. Il peut effectuer diverses opérations sur le texte écrit au brouillon. Il supprime ce qu'il y a lieu de supprimer, il ajoute ce qu'il faut ajouter, il déplace des parties du conte, il remplace des parties du conte (idées, expressions, mots...). L'utilisation du brouillon est fortement recommandée dans chaque moment d'écriture.

2^{ème} jet :

Projet 1 : Elaborer un recueil de contes Séquence : N°3 Activité : Production écrite Rappel de sujet : raconter des évènements de conte « la princesse de Bambara »					
Critères d'analyse					
Elèves (copies)	Inspiration et imagination chez l'apprenant	Cohérence des évènements	Vocabulaire adéquat à la structure du conte	Utilisation de temps de la narration selon sa valeur	La valeur de dessin des personnages et de l'élément perturbateur dans la compréhension des évènements
1	+	+	+	+	+
2	+	+	+	-	+
3	+	+	+	+	+
4	-	+	+	-	+
5	+	+	+	+	+
6	+	+	+	+	+
7	-	+	+	-	+
8	+	+	+	-	-
9	+	+	+	+	+
10	-	+	+	+	+
11	+	+	+	-	+
12	+	+	+	-	+

Commentaires :

A travers l'analyse des copies du 2^{ème} jet et selon nos critères d'évaluation nous avons remarqué que :

- Le travail est beaucoup plus satisfaisant par rapport au 1^{er} jet (les brouillons faits sur cahier),
- Au niveau de l'inspiration et de l'imagination, les effets d'une imagination collective et une inspiration de travail en groupe sont bénéfique sur les évènements du conte, les personnages et l'élément perturbateur.
- Une imagination par dessin montre une forte capacité chez les élèves à représenter leurs imaginations.

- Au niveau de la cohérence des évènements, un ensemble de connecteurs chronologiques sont utilisés dans les copies (soudain, donc, subitement et alors) afin de garantir la cohérence des évènements.

V. Synthèse globale des résultats :

Au vu des premiers résultats du questionnaire, nous pouvons confirmer que les enseignants sont plutôt positifs face à la pédagogie de projet. Certainement dotés de bonnes intentions, les instituteurs essaient d'appliquer les principes théoriques de projet, tels que la tâche finale, le travail en groupe et le changement de rôle de l'apprenant comme acteur principal, élément actif en classe en suivant les directives officielles. Cette manière de procéder est sans nul doute une bonne chose, malheureusement le problème posé se situe au niveau de l'approche méthodologique par les compétences car les enseignants ont du mal à la définir et à l'appliquer. L'application de projet ne se fait pas, en réalité, de manière convenable car il serait plus judicieux de procéder à des formations destinées aux enseignants qui leur permettraient d'acquérir l'intérêt de cette méthode et de son application dans l'apprentissage des élèves.

Concernant les résultats relatifs à la troisième séquence, nous pouvons dire que le déroulement des séances analysées se déroule de façon plus ou moins réussi. En effet, les retours nous confirment cela car il y a la présence de différents points essentiels dans la réalisation du projet, tels que l'interaction, l'implication de l'enseignante et le travail de groupe. Par contre, il existe aussi une méthodologie contradictoire de production écrite sur les supports utilisés, considérés comme traditionnels, qui s'appuieraient sur la construction orale des événements, la récitation des éléments importants et l'interprétation des élèves. Ainsi, nous pouvons remarquer que le volume horaire consacré est insuffisant au vu des besoins des apprenants.

L'analyse des copies :

Au sujet des résultats consacrés à l'analyse des copies, nous avons exposé l'analyse des productions écrites. Celles-ci nous ont permis de constater l'efficacité des résultats mais nous pouvons émettre un reproche qui est que la manière d'atteindre ce résultat n'est pas optimale. Autrement dit, les étapes de production écrite en groupe, de construction de phrases et d'idées caractérisées par un travail de collaboration ne sont pas respectées. Il est cependant nécessaire d'apprendre aux élèves à travailler en groupe au sein du projet, afin qu'ils développent un esprit de groupe qui leur permet de partager et de respecter l'avis de chacun tout en lui permettant de mettre en avant son autonomie de production, de production d'idées individuelles et de laisser ses traces en produisant un écrit purement personnel. Mais cela ne peut se faire sans que l'instituteur ne donne à l'apprenant les ressources et les acquis nécessaires au respect de cette méthode de travail.

Conclusion :

Dans cette partie de notre travail de recherche, nous avons mis en lumière la pratique de la pédagogie de projet en classe de deuxième année moyenne, selon le nouveau programme pédagogique mis en place par le ministère de l'éducation nationale Algérien. Nous avons divisés cette étape en quatre parties : la description des programmes officiels, les résultats d'un questionnaire, l'analyse d'une séquence et l'analyse des copies. Nous avons réalisé grâce aux résultats obtenus qu'il existe des carences et des défaillances au niveau de l'enseignement par projets. Ce constat est dû, nous semble-t-il, aux difficultés rencontrées par les enseignants pour sortir du carcan des méthodes d'apprentissage traditionnelles. Nous pouvons supposer, d'une part, que ces manquements sont le résultat de leur formation qui ne leur permettait pas d'acquérir les savoir-faire nécessaire à obtenir une vraie maîtrise de la situation d'apprentissage et de l'apprentissage par projets. Et d'autre part, le programme par projet ne réponds pas aux principes théoriques de la pédagogie de projet, qui utilise une approche par les compétences sans permettre aux enseignants de suivre une formation adaptée relative à l'adaptation de plusieurs facteurs, notamment liés aux apprenants (savoirs, savoir-faire, savoir-être...). Il est également important de reconnaître le manque de matériels pédagogiques mis en place dans les établissements scolaires, qui permettrait d'optimiser le temps accordé à la mise en pratique des nouvelles méthodes didactiques.

Synthèse générale :

Dans notre enquête, nous nous sommes intéressés à trois éléments essentiels, les principes théoriques de la pédagogie de projet, la valeur donnée à l'apprenant dans le nouveau programme par projets et les pratiques méthodologiques montrant l'application des normes de projet pédagogique. Ces pratiques méthodologiques mises en place sur le terrain garantissent une construction logique de la pédagogie de projet. De ce fait, le déroulement des séances au cours des séquences didactiques, l'utilisation de l'approche par compétences, l'exposition des contenus de nouveaux canevas et la réalisation de projets à la fin de chaque trimestre connaissent des lacunes, selon nos analyses. En effet, nous constatons des problèmes et même un échec plus ou moins généralisé au niveau de son application afin d'arriver à une construction logique de cette pédagogie par projet.

Conclusion

Conclusion générale

La pédagogie de projet est une méthode d'enseignement-apprentissage qui favorise la participation active et la motivation des élèves ayant un but éducatif et à l'aide d'une démarche et de moyens appropriés. Tous les élèves s'impliquent et jouent un rôle actif avec le guidage d'un enseignant pour atteindre un but final qui est la réalisation du projet.

Malgré l'importance donnée à la réalisation des projets par les nouveaux programmes, la réalité reste un autre monde. Notre but de travail consiste, en premier lieu à faire une présentation des principaux théoriques de projet et en second lieu à l'exploitation et l'application de cette pédagogie au terrain et enfin nous allons prouver la réalité entre la théorie et la pratique. Pour cette raison nous allons choisir la classe de deuxième année moyenne comme échantillon pour réaliser notre expérience par une observation participante ainsi une analyse des nouveaux programmes tels qu'ils sont conçus aujourd'hui et tels qu'ils doivent préparer l'apprenant à accomplir des tâches en s'appuyant sur une nouvelle approche (par les compétences) qui s'inscrit dans la pédagogie de projet.

Notre travail subdivise en trois chapitres, le premier sera consacré à la définition des concepts de base de la pédagogie de projet. Le deuxième sera méthodologique, il comporte nos outils d'investigation pour répondre à notre sujet de recherche et le troisième comporte la pratique c'est-à-dire les résultats de notre travail qui vise essentiellement la connaissance des pratiques de projet au terrain et en théorie pour arriver en fin aux résultats finaux qui sont soit un échec soit une réussite de la mise en œuvre de cette pédagogie au terrain par les directives officielles (programme) et par les enseignants dans leur classe, bien sûr par rapport à ses principes théoriques qui garantissent la logique de projet.

Nous avons opté au début pour un questionnaire aux enseignants de 2^{ème} A.M, ensuite une description du déroulement des séances ainsi que d'une analyse des productions écrites réalisées par les élèves. En parallèle nous avons fait une description des programmes pédagogiques, ces démarches nous ont facilité la vérification de notre problématique de recherche et si la pédagogie de projet est appliquée, exploitée et enseignée convenablement dans le contexte du F.L.E selon les programmes et ses principes théoriques. Nous avons constaté au travers de cette étude que la majorité des enseignants ne savent pas définir l'approche par les compétences ce qui a une influence sur sa pratique de projet, par conséquent, et malgré les efforts fournis, ils sont revenus aux méthodes traditionnelles habituellement pratiquées dans les séances à l'orale. Cela est dû principalement à la méconnaissance des principaux points de la réforme nationale par les formateurs, en effet, ces réformes du système éducatif nécessitent des formations particulières pour les instituteurs. Nous avons observé ainsi un manque de supports technologiques dans les séances à l'orale ce qui dévalorise le déroulement de la séquence pédagogique et fait tomber aussi les enseignants aux anciennes méthodes. Malgré cela, nous avons découvert que la pratique de la pédagogie de projet en contexte F.L.E est en amélioration grâce à la présence d'autres facteurs aidant la réalisation de projet et impliquent l'apprenant dans son apprentissage (l'interaction, la motivation, le travail en groupe et la réalisation de projet).

Pour finir, nous souhaitons ouvrir d'autre perspective de cette étude en vue de la développer.

Bibliographies :

Documents officielles :

Manuelle scolaire de 2 années moyenne, 2013

Programme de 2^{ème} année moyenne, 2017

Référentiel générale des programmes, Commission nationale des programmes, mars 2009

Ouvrages de références:

- Bérard,E.(1991). L'approche communicative. Théorie et pratiques. Paris : Clé International.
- Bordallo, I., Ginestet, J.-P. (1993).Pour une pédagogie de projet. Paris : Hachette
- Bouguera,T.(1991).Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien, Alger : O.P.U.
- Dewey, J. (1947).L'école et l'enfant, Paris : Neutchal .
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (2001). Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit ; Notes méthodologiques. Bruxelles : De Boeck.
- Francoeur-Bellavance, S. (1995). Le travail en projet. Une stratégie pédagogique transdisciplinaire. Longueuil : Intégra.
- Freinet, C. (1960). L'éducation du travail. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Freinet, C. (1999). Pédagogie et émancipation. Paris : Hachette
- Haymes, D. (1984). Vers les compétences de communication. Paris : Hatier Crédit
- Huber, M. (2005). Apprendre en projet : la pédagogie du projet-élèves. Lyon : Chronique sociale.
- Meirieu,Ph. (1991), Apprendre... oui, mais comment ?. Paris : ESF éditeur, 8' éd.,
- Minder, M. (2007).la didactique fonctionnelle. Liège : De Boeck.
- Not,L.(1988). La pédagogie de connaissance.Toulouse :Privat
- Piaget, J, cité par, Raynal, F, Rieunier, A. (2009). Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive. Paris : Issy-les-Moulineaux, ESF.
- Proulx, J. (2004). Apprentissage par projet. Québec, Sainte-Foy : presses de l'université du Québec.
- Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Paris : du Renouveau pédagogique Inc.

-Wallon, H. (1978). De l'acte de la pensée : essai de psychologie comparée. Paris : Flammarion.

-Weiss, M., Gross, M., M. (1990). La pédagogie du projet et l'initiation à la lecture. Paris : Armand Colin.

Dictionnaires :

-CUQ, J-P., Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE international, Paris, 2003, p.205

-Dictionnaire HACHETE, Ed, algérienne, Alger, (1993).

- Le petit Robert de la langue française, Dictionnaire et encyclopédie, Paris, (2004)

Articles :

-Belagra, M., Benachaiba, C. et Draoui, B. (2014). Quel impact de la pédagogie par projet sur la motivation des étudiants? Cas des étudiants de 2eme année licence en informatique à l'Université de Béchar (Algérie). Formation et profession, 23(1), 36-51. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.85>

-Benbouzid, B, QUEAU. (2006), réforme de l'éducation et innovation pédagogique, Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif PARE, cité par Xavier Rogiers .

- Chauvigné, C., Coulet, J-C. (2010) .« L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? », Revue française de pédagogie [En ligne], 172 | juillet-septembre 2010, mis en ligne le 01 décembre 2014, consulté le 03 juin 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2169> ; DOI : 10.4000/rfp.2169

- Puren, C. (2012). « Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique », *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXX N° 1 | 2011, mis en ligne le 15 février 2012, consulté le 06 juin 2018. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/3119> ; DOI : 10.4000/apliut.

-De Pietro, G, F. (2002). « Et si, à l'école, on apprenait aussi? ». acquisition en classe de langue, n°17,47-71, consulté le 02 juin 2018. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1382>

-Gonzalez, J., Wagenaar, R. (2007). Contribution des universités au processus de Bologne. Une introduction. Bilbao : Tuning Project. Disponible sur Internet à l'adresse : <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&Itemid=59&task=docclick&bid=97&limitstart=10&limit=5> (consulté le 4 octobre 2010).

-Hassani, Z.(2016) .« La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ? », Insaniyat [En ligne], 60-61 | 2013, mis en ligne le 31 janvier 2016, consulté le 03 juin 2018. URL : <http://journals.openedition.org/insaniyat/14002> ; DOI : 10.4000/insaniyat.14002

-Laurens, V. (2012). Modéliser des séquences en FLE et FLM : analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique .Le français aujourd'hui, 176. (1) ,59-75. doi :10.3917 /lfa.176.0059.

-Messier, G. (2007). « Enseignement et apprentissage de l'oral en classe de français au secondaire, mise en œuvre d'un modèle didactique » dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), La didactique du français oral au Québec : Recherches actuelles et applications dans les classes, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 45-62

-Reverdy, C. (2013). Des projets pour mieux apprendre? Dossier d'actualité Veille et Analyses, n°82, 1-22, En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=82&lang=fr>

-Rougier, B, (2009).Construction d'une séquence pédagogique –fiche didactique, Définition empruntée à la Terminologie de l'éducation - BOEN n°35 – 17-09-1992. (IEN-SBSSA Versailles, 2009)

Mémoire et thèses :

- Philippe. Meirieu, cité par BOISSEAU, Sabine, Apprendre autrement à l'école : le travail de groupe, IUFM DU BOURGOGNE, 2005-2006

-Samiha, MELILI, L'impact de la pédagogie de projet sur l'écrit universitaire, Juin 2013

-Jenest océane, Céline Pellaton, L'impact de la pédagogie de projet sur la motivation, le sens et le développement des compétences transversale : 2012

Sites:

-« @pprentissage et utilisation d'Internet » A. Hougardy, S. Hubert & C. Petit, Pédagogie du projet ?, juin 2001

-Http : // www. Éducation. gouv.fr.

-www.eduquet-respec-f

-www.educ-net.ch/classes/c9/hom.htm

-www.wikipedia.org/wiki/Evaluation.

ANNEXES

Pour les besoins d'un travail de recherche pour projet de Master, Merci de répondre, objectivement à ces questions.

Questionnaire à l' intention des enseignants de 2 A.M

1-Montre les années d'expérience :.....

2-Quelle « approche » méthodologique utilisez-vous ?

-L'approche par les compétences

-L'approche communicative

-L'approche actionnelle

3-Comment définissez-vous l'approche par les compétences ?

.....
.....
.....
.....
.....

4-Pendant le déroulement de vos séances y-a-t-il une interaction verbale en classe ?

-Souvent

-Rarement

-Jamais

-Toujours

5-Quelle mode d'enseignement- apprentissage utilisez-vous dans la phase d'exercisation ?

-Le travail individuel

-Le travail en binôme

-Le travail en groupe

6-Selon vous la pédagogie du projet :

Pour les besoins d'un travail de recherche pour projet de Master, Merci de répondre, objectivement à ces questions.

1-Répond au besoin des apprenants en classe du F.L.E

2- Ne répond pas au besoin des apprenants en classe du F.L.E

Pourquoi ?.....
.....
.....
.....

7-Depuis l'introduction de la pédagogie du projet par le système éducatif algérien avez -vous observé des changements dans vos classes ? Si oui citez-les ?

.....
.....
.....
.....
.....

8-Réalisez-vous la tâche finale à la fin du projet pédagogique ?

-Oui

-Non

-Selon votre expérience la réalisation de la tâche finale est - t- elle efficace pour les apprenants ?

.....
.....
.....
.....
.....

Merci pour votre collaboration

Pour les besoins d'un travail de recherche pour projet de Master, Merci de répondre, objectivement à ces questions.

6-Selon vous, la pédagogie du projet :

1-Répond aux besoins des apprenants en classe du f.l.e

2- Ne répond pas aux besoins des apprenants en classe du f.l.e

Pourquoi ? *parce que'il s'agit bien d'un travail de recherche.
Les élèves communiquent entre eux. Il y a toujours un
débat élèves / élèves - élèves / ~~apprenant~~ prof*

7-Depuis l'introduction de la pédagogie du projet par le système éducatif algérien avez -vous observé des changements dans vos classes ? Si oui citez-les ?

*Oui, il y a eu des changements.
Par exemple: le travail en groupe, la recherche
Mais je parle toujours des bons élèves.*

8-Réalisez-vous la tâche finale à la fin du projet pédagogique ?

-Oui

-Non

-Selon votre expérience la réalisation de la tâche finale est - t- elle efficace pour les apprenants ?

*Cette tâche est efficace chez les bons éléments (élèves)
Mais elle cause un problème chez le reste de la classe
(ceux qui n'arrivent pas à s'exprimer)*

Merci pour votre collaboration

Pour les besoins d'un travail de recherche pour projet de Master, Merci de répondre, objectivement à ces questions.

Questionnaire à l'intention des enseignants de 2AM

1-Montre les années d'expérience :..... 16 ans

2-Quelle « approche » méthodologique utilisez-vous ?

-L'approche par les compétences

-L'approche communicative

-L'approche actionnelle

3-Comment définissez-vous l'approche par les compétences ?

L'approche par les compétences vise à mettre l'apprenant dans le centre du processus éducatif pour lutter contre son échec. L'enseignant doit créer des situations d'apprentissage qui dans lesquelles il relie les savoirs à des pratiques sociales qui

4-Pendant le déroulement de vos séances y-a-t-il une interaction verbale en classe ?

-Souvent

-Rarement

-Jamais

-Toujours

font partie de l'environnement de l'élève.

5-Quel mode d'enseignement- apprentissage utilisez-vous dans la phase d'exercitation ?

-Le travail individuel

-Le travail en binôme

-Le travail en groupe

Pour les besoins d'un travail de recherche pour projet de Master, Merci de répondre, objectivement à ces questions.

Questionnaire à l'intention des enseignants de 2AM

1-Montre les années d'expérience : *Stagiaire*

2-Quelle « approche » méthodologique utilisez-vous ?

-L'approche par les compétences

-L'approche communicative

-L'approche actionnelle

3-Comment définissez-vous l'approche par les compétences ?

*Est une méthodologie d'enseignement l'apprentissage, elle donne une grande importance au lien entre les compétences développées en classe et leurs réinvestissements dans la vie sociale.
C'est-à-dire donner un sens aux apprentissages et montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école.*

4-Pendant le déroulement de vos séances y-a-t-il une interaction verbale en classe ?

-Souvent

-Rarement

-Jamais

-Toujours

5-Quel mode d'enseignement- apprentissage utilisez-vous dans la phase d'exercisation ?

-Le travail individuel ⇒ Phase de production écrite

-Le travail en binôme ⇒ Préparation à l'écrit (2)

-Le travail en groupe ⇒ Préparation à l'écrit (4)

Pour les besoins d'un travail de recherche pour projet de Master, Merci de répondre, objectivement à ces questions.

6-Selon vous, la pédagogie du projet :

1-Répond aux besoins des apprenants en classe du f.l.e

2- Ne répond pas aux besoins des apprenants en classe du f.l.e

Pourquoi ? *Le principe de cette approche, c'est qu'elle part d'une situation problème similaire à celle de la vie sociale, ce qui permet aux apprenants une meilleur réinvestissement des connaissances acquises à l'aide lors des situations de communication authentiques.*

7-Depuis l'introduction de la pédagogie du projet par le système éducatif algérien avez-vous observé des changements dans vos classes ? Si oui citez-les ?

*La réforme éducative introduite par l'approche par compétence, s'est fixée un objectif celui de revoir les programmes scolaires dans le but de les rendre plus conforme avec les besoins de la société et de l'élève (savoir-agir).
Autonomie d'apprentissage. Le changement de rôle de l'enseignant.
Interaction dans tous les sens.*

8-Réalisez-vous la tâche finale à la fin du projet pédagogique ?

-Oui

-Non

-Selon votre expérience la réalisation de la tâche finale est - t- elle efficace pour les apprenants ?

La réalisation de la tâche finale est une partie primordiale, indispensable. Elle permet à l'enseignant de mieux mesurer le degré d'atteint des objectifs d'apprentissage. Comme elle permet à l'apprenant de s'auto-évaluer et s'auto-corriger.

Merci pour votre collaboration

Pour les besoins d'un travail de recherche pour projet de Master, Merci de répondre, objectivement à ces questions.

Questionnaire à l'intention des enseignants de 2AM

1-Montre les années d'expérience : *Stagiaire*

2-Quelle « approche » méthodologique utilisez-vous ?

-L'approche par les compétences

-L'approche communicative

-L'approche actionnelle

3-Comment définissez-vous l'approche par les compétences ?

C'est une... méthodologie d'enseignement / Apprentissage, elle donne une grande importance au lien entre les compétences développées en classe et leurs réinvestissements dans la vie sociale. C'est-à-dire donner un sens aux apprentissages et montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école.

4-Pendant le déroulement de vos séances y-a-t-il une interaction verbale en classe ?

-Souvent

-Rarement

-Jamais

-Toujours

5-Quel mode d'enseignement- apprentissage utilisez-vous dans la phase d'exercisation ?

-Le travail individuel ⇒ Phase de production écrite

-Le travail en binôme ⇒ Préparation à l'écrit (2)

-Le travail en groupe ⇒ Préparation à l'écrit (1)

Nom : Hammou

Prénom : Ayoub

Production écrite

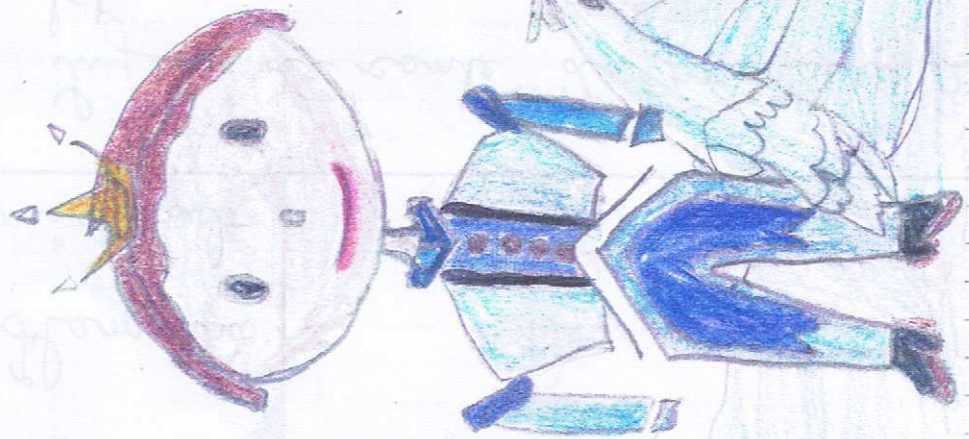
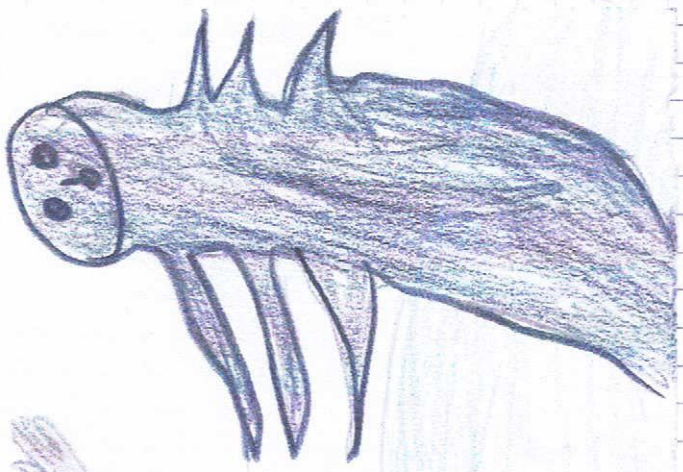
Sujet : Le conte "La princesse Bambara" est incomplet.

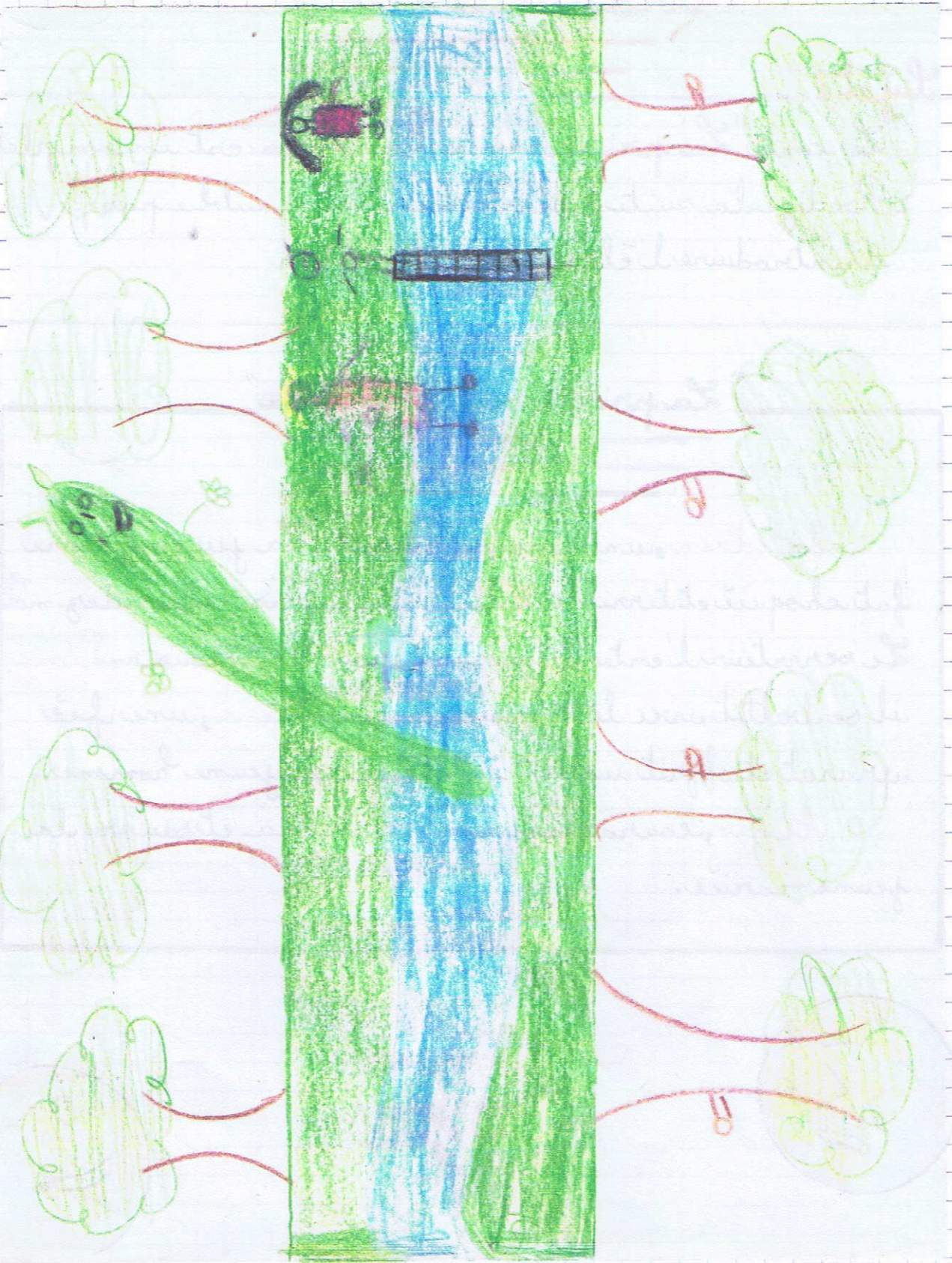
- Rédige la suite des événements et n'oublie pas d'introduire l'élément perturbateur.

La princesse de Bambara

Loudain, un monstre surgit. La jeune femme fut choquée et terrifiée. Elle cria : "aidez-moi, aidez-moi". Le serviteur l'entendit et vint pour la secourir. Donc, il se battit avec le monstre. Subitement, une fée apparut et offrit une épée magique au jeune homme.

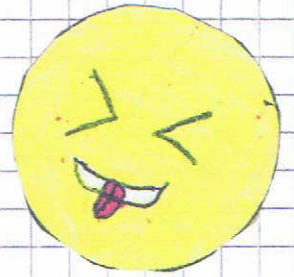
Alors, courageusement, il le tua et sauva la jeune mariée.





Nom: Harizy

Prénom: Farida



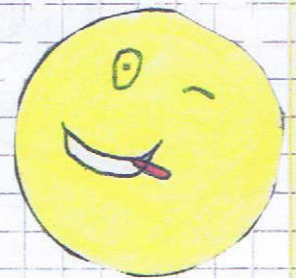
Production écrite

Sujet:

Le conte "La princesse du Bambara" est incomplet.
- Rédige la suite des événements et n'oublie pas
d'introduire l'élément perturbateur.

"La princesse du Bambara"

Loudain, un monstre surgit. La jeune femme fut choquée et terrifiée. Elle cria: aidez moi, aidez moi. Le serviteur l'entendit et vint pour la secourir. Donc il se battit avec le monstre. Subitement, une fée apparut et offrit une é. magique au jeune homme. Alors, courageusement, il le tua et sauva la jeune mariée.



Nom: M H I D E Production écrite

Prenom: H A D J E R

Sujet Le conte La princesse de Bomba
ra est incomplet Redige la suite des eve-
-ntset mobilise vos d'introduire l'element
nervant l'ouster

La princesse de Bomba

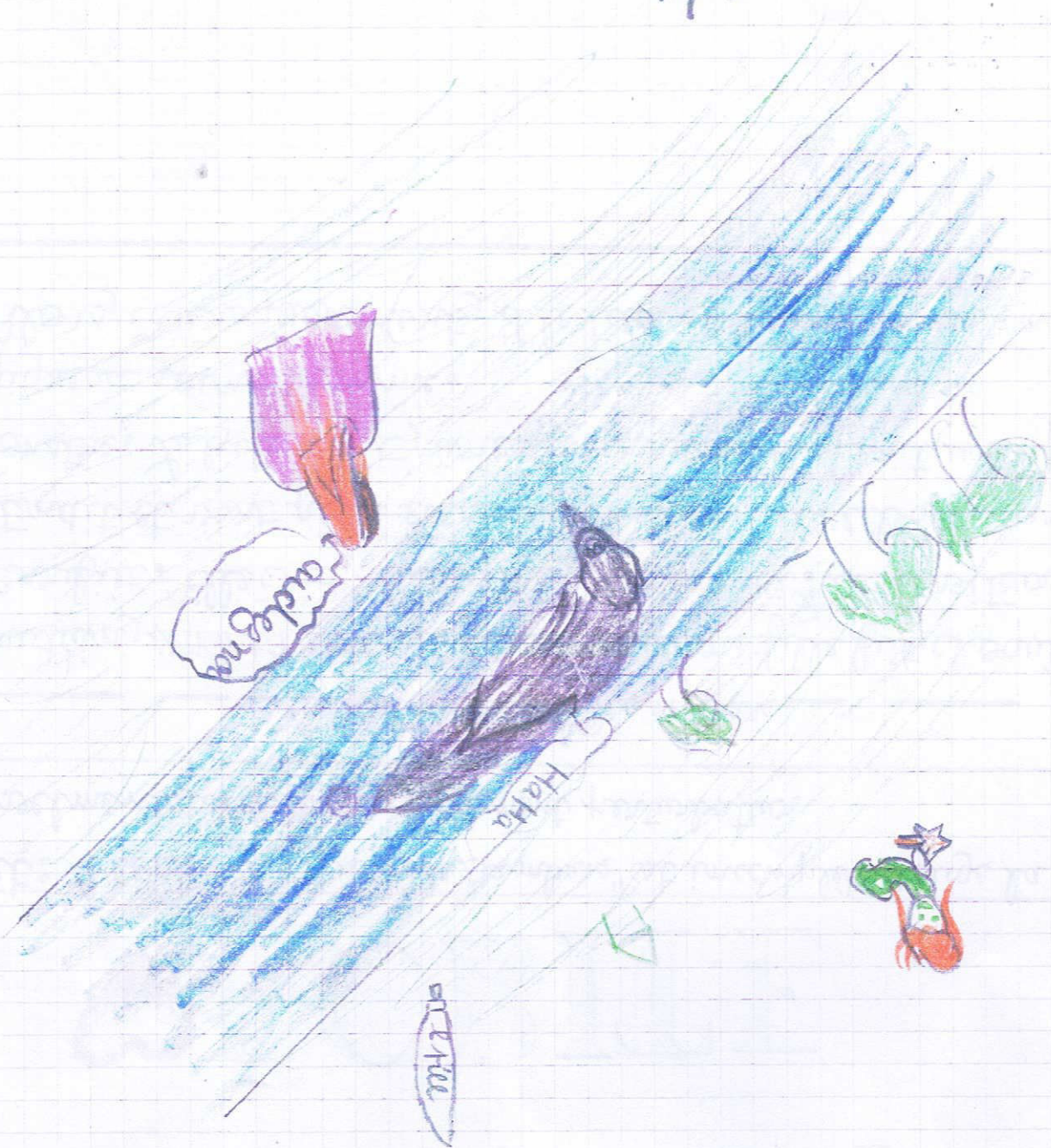
Lodublain, un monstre surgit La jeune femme
feticheie au creux Elle cria gidez moi gidez moi
le servirer l'entendit et pour la secourir. Donk,
il se gattia avec le lit monstre. L'ultement, une
fime apparut et abrita au yune homme. Alors, cour-
ageusement, il le tua et sauva la jeune mariee.

Production écrite

II

La princesa de Bombarro





radegna

Haha

et hie



Nom: Debbouza
Prénom: Danaïa

PRODUCTION

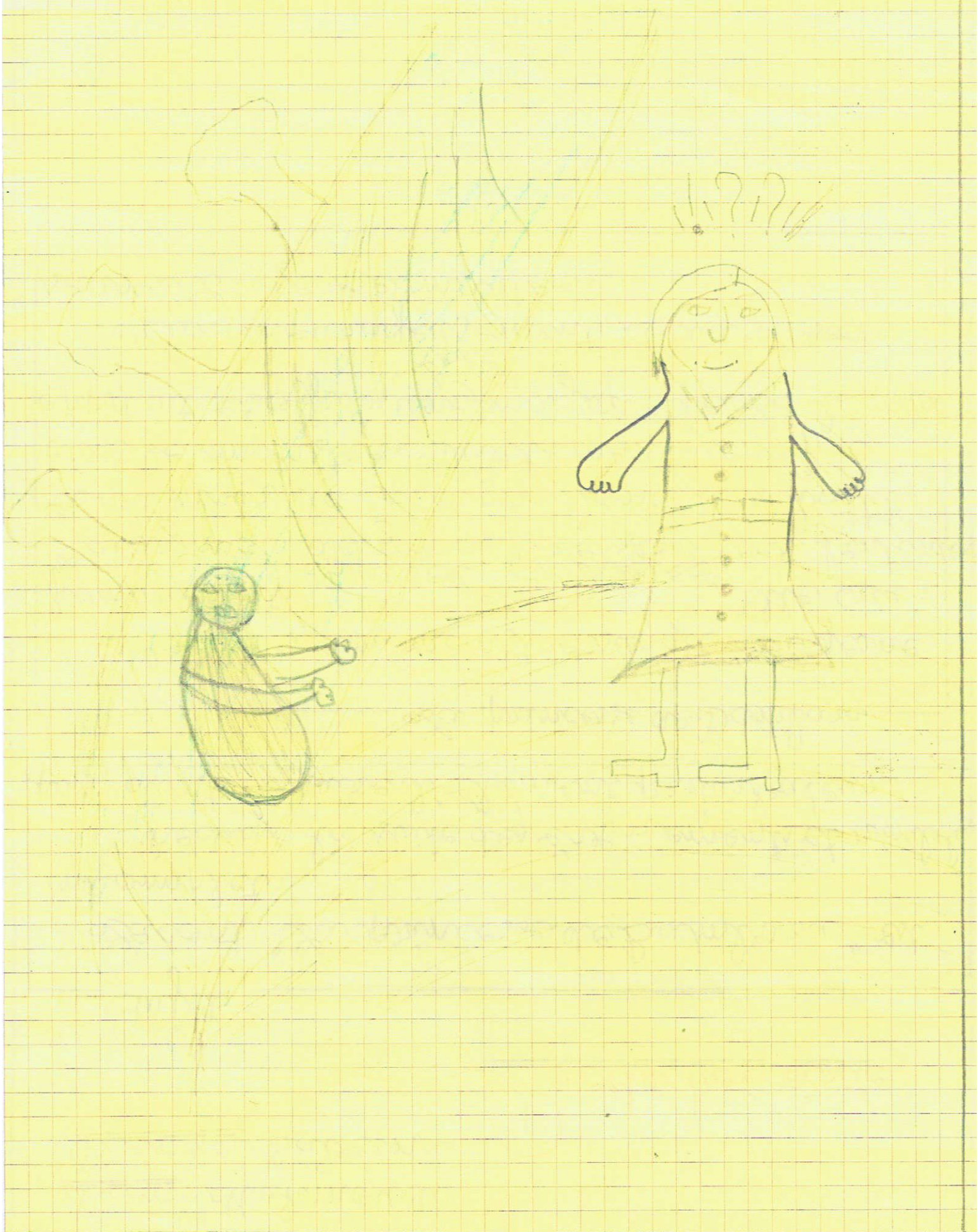
♥ ÉCRITE

Sujet: Le conte "La pénétrée de Bambara" est incomplète. Rédige la suite des événements, n'oublie pas l'élément perturbateur.

La pénétrée de Bambara.

Soudain, un monstre surgait. La jeune fille fut choquée et terrifiée. Elle cria: aidez moi, aidez moi! Le serviteur l'entendit et vint pour la secourir. Donc il se battit avec le monstre. Subitement, une fée apparut et offrit une épée magique au jeune homme.

Alors, courageusement, il le tua et sauva la jeune mariée.



Nom: ctiakmoueli

Prénom: Sabrina

Production écrite

Sujet:

Le conte "La princesse de Bambara" est incomplet.

- Rédige la suite des événements et n'oublie pas d'introduire l'élément perturbateur.

La princesse de Bambara.

- Loudait, un monstre surgit. La jeune femme fut choquée et terrifiée. Elle cria: aidz moi, aidz moi. Le serviteur l'entendit et vint pour la secourir. Donc, il se battit avec le monstre. Subitement, une fee apparut et offrit une magique jeune homme épée. Alors, courageusement, il tua et ~~se~~ sauva la jeune mariée.

Production écrite.

Nom: Tschefini

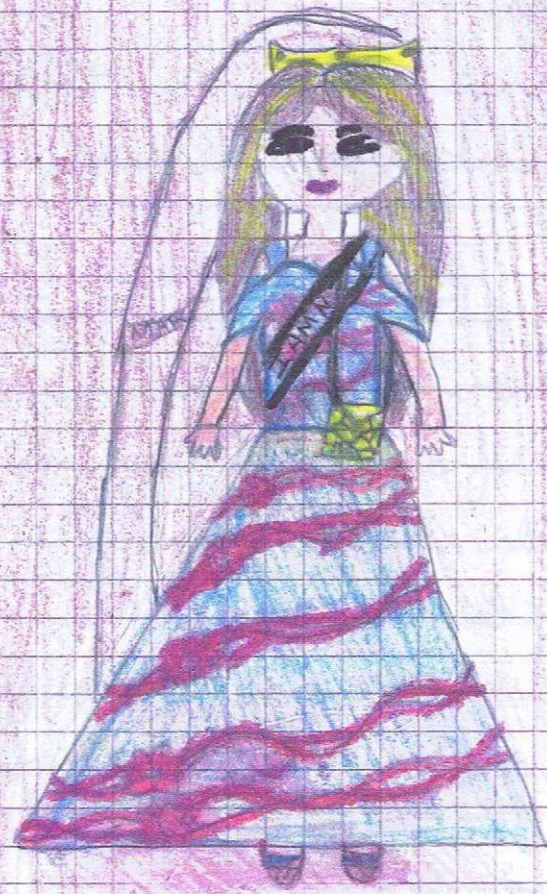
Prénom: Badis

sujet: Le conte "La princesse de Bombard" est incomplet.

- Rédige la suite des événements et n'oublie pas d'introduire l'élément perturbateur.

"La princesse de Bombard"

Loudain, un monastère surgit. La jeune femme fut chagrinée et se bécota. Elle dit: "aidez moi aidez moi". Le directeur l'imla nde et s'ent pour la secourir. Donc il se batte avec le monastère. Surtout, une fée apparut et offrit une épée magique au jeune homme. Alors, courageusement, il le tua et sauva la jeune mariée.





Nom: Souidi

Prénom: Amane

Allah

Production écrite

Sujet:

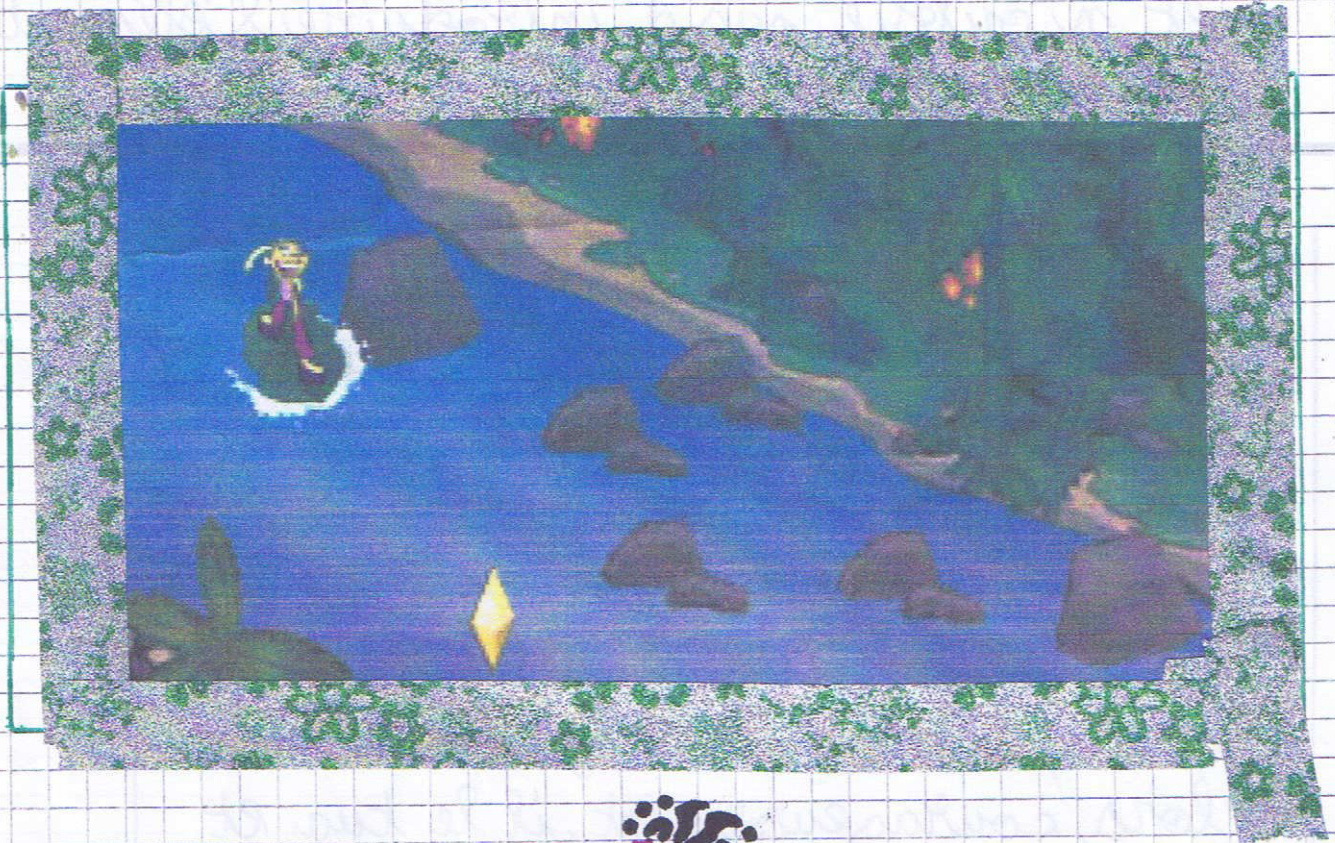
Le conte "la princesse de Bambara" est incomplet.

- Rédige la suite des événements et n'oublie pas d'introduire l'élément perturbateur.

La princesse de Bambara

Loucin, un monstre surgit. La jeune femme fut choquée et terrifiée. Elle cria: « aidez moi, aidez moi ». Le serviteur l'entendit et vint pour la secourir. Donc il se battit avec le monstre. Subitement, une fée apparut et offrit une épée magique au jeune homme.

Alors, courageusement, il le tua et sauva la jeune mariée.



Nom: chabane.
Prénom: choukouke.

Production écrite.

Sujet:

Le conte "La princesse de Bambara" est incomplet. Rédige la suite des événements et n'oublie pas d'introduire l'élément perturbateur.

La princesse.

Loudain, un mons surajit. La jeune femme fut choquée et trifiée.
Elle cria aïez, moi, aïez, moi.
Le serviteur l'éc tendit et vint pour la secourir. Donc il se battit avec le monstre. Subitement, une fée apparut et une épée magique au jeune homme.
Alors, courageusement, il le tua et sauva la jeune mariée.

Nom : Hammi

Prénom : Ahmed

Production écrite

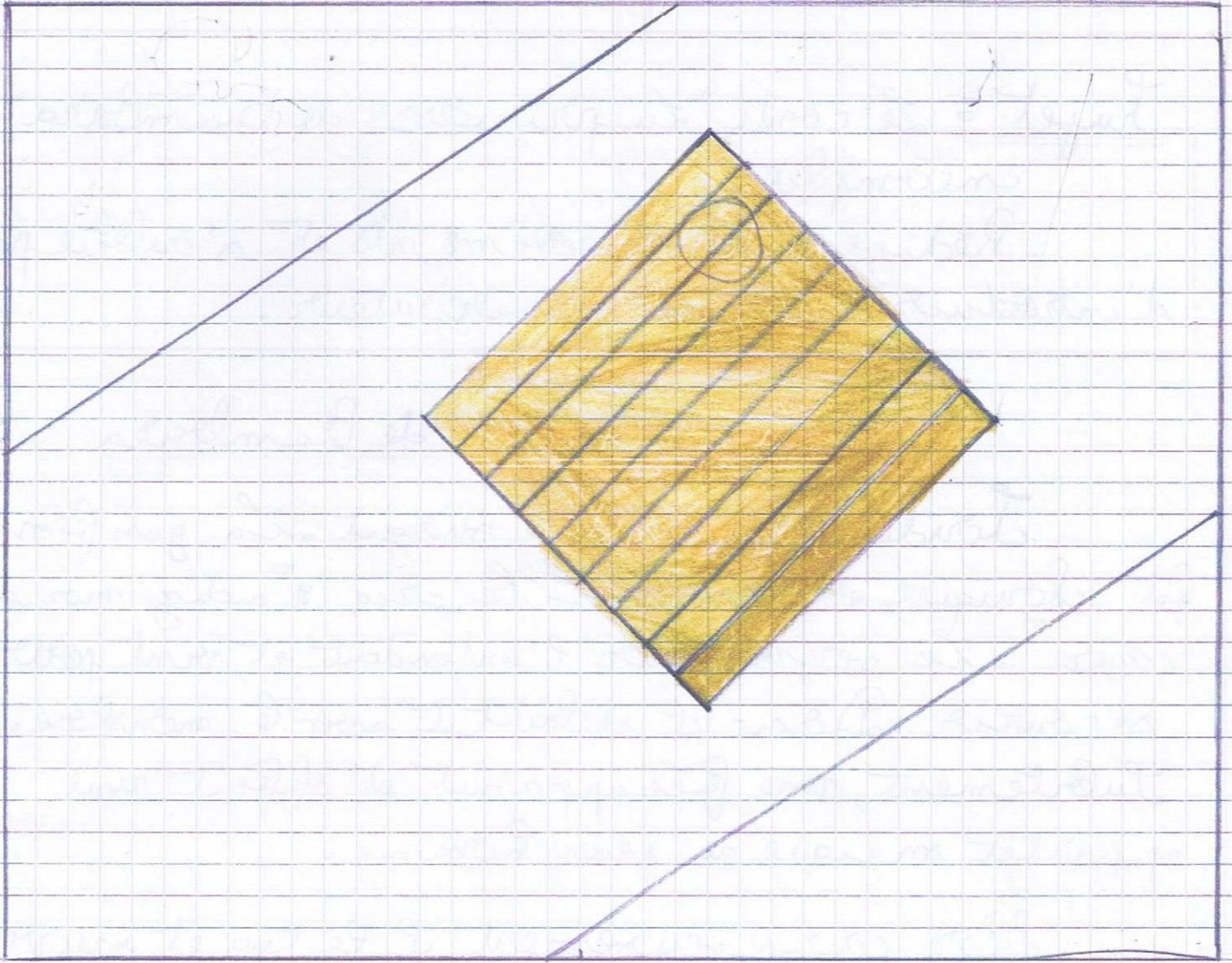
Sujet : Le conte "La princesse de Bambara" est incomplet.

Rédige suite des événements et n'oublie pas d'introduire l'élément perturbateur.

La princesse de Bambara

Un jour, un monstre surgit. La jeune femme fut choquée et terrifiée. Elle cria : "aidz moi aidz moi". Le sergent l'entendait et vint pour la secourir. Donc il se battit avec le monstre. Subitement, une fée apparut et offrit une épée magique au jeune homme.

Alors, courageusement, il le tua et sauva la jeune mariée.



Nom: ZAROLI

Prenom: RIYAD

Production écrite.

Sujet:

Le conte "La p... nesse de Barbara" est incomplet.

Rédige la suite des événements et n'oublis pas d'introduire l'élément parturebatuer

La p... nesse de Barbara

Soudain, un monstre surgit. La jeune femme fut choquée et terrifiée. Elle cria: "edez moi edez moi." Le serviteur l'entendit et vint pour la secourir. Donc il se battit avec le monstre.

Subitement, une fée apparut et offrit un épée magique au jeune homme.

Alors, courageusement, il le tua et sauva la jeune mariée.



And each year the kayaks make their way upstream.



Nom: Keïbi

Prenom: Farouk

Production écrite

Lujet: Le conte "La princesse de Bambara" est incomplet.

Rédige la suite des événements et n'oublie pas d'introduire l'élément perturbateur.

La princesse de Bambara

Loudain, un monstre surgit. La jeune femme fut choquée et terrifiée. Elle cria « aidez moi aidez moi ». Le serviteur l'entendit et vint pour la secourir. Dans il se battit avec monstre. Subitement, un fée apparut et offrit un épée magique au jeune homme. Alors, courageusement, il le tua sauva la jeune mariée.



Production écrite

Nom : Imén

Prénom : Ammourci



Sujet :

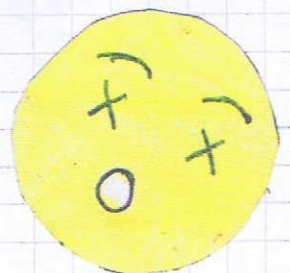
Le conte "La princesse de Bambara" est incomplet.

Predige la suite des evenements n'oublie pas d'introduire l'élément perturbateur

La princesse de Bambara

Soudain, un monstre surgit. La jeune femme fut choquée et terrifiée. Elle cria : "aidez-moi, aidez moi". Le serviteur l'entendit et vint pour la secourir. Donc il se battit avec le monstre. Subitement, une fée apparut et offrit une épée magique au jeune homme.

Alors, courageusement il le tua et sauva la jeune mariée.



Pour les besoins d'un travail de recherche pour projet de Master, Merci de répondre, objectivement à ces questions.

Questionnaire à l'intention des enseignants de 2AM

1-Montre les années d'expérience : *4 ans*

2-Quelle « approche » méthodologique utilisez-vous ?

-L'approche par les compétences

-L'approche communicative

-L'approche actionnelle

3-Comment définissez-vous l'approche par les compétences ?

"C'est une approche qui considère l'élève comme, étant le centre de l'apprentissage. Il apprend en charge son propre développement intellectuel. L'enseignant n'étant qu'un guide."

4-Pendant le déroulement de vos séances y-a-t-il une interaction verbale en classe ?

-Souvent

-Rarement

-Jamais

-Toujours

5-Quel mode d'enseignement- apprentissage utilisez-vous dans la phase d'exercisation ?

-Le travail individuel

-Le travail en binôme

-Le travail en groupe

Pour les besoins d'un travail de recherche pour projet de Master, Merci de répondre, objectivement à ces questions.

6-Selon vous, la pédagogie du projet :

1-Répond aux besoins des apprenants en classe du f.l.e

2- Ne répond pas aux besoins des apprenants en classe du f.l.e

Pourquoi ? *"Elle requiert une étude plus exhaustive."*

7-Depuis l'introduction de la pédagogie du projet par le système éducatif algérien avez-vous observé des changements dans vos classes ? Si oui citez-les ?

"Un changement considérable mais qui a besoin du temps pour apporter ses fruits. Autrement dit, à long terme."

8-Réalisez-vous la tâche finale à la fin du projet pédagogique ?

-Oui

-Non

-Selon votre expérience la réalisation de la tâche finale est - t- elle efficace pour les apprenants ?

"oui, elle est efficace et amicale pour pouvoir évaluer."

Merci pour votre collaboration

Pour les besoins d'un travail de recherche pour projet de Master, Merci de répondre, objectivement à ces questions.

Questionnaire à l'intention des enseignants de 2AM

1-Montre les années d'expérience : 05 ans

2-Quelle « approche » méthodologique utilisez-vous ?

-L'approche par les compétences

-L'approche communicative

-L'approche actionnelle

3-Comment définissez-vous l'approche par les compétences ?

Le départ de l'approche par les compétences : Donner une situation problème ensuite on la résout. Mettre l'élève dans une situation problème.
Être compétent : mobiliser des ressources pour rendre l'apprenant compétent.

4-Pendant le déroulement de vos séances y-a-t-il une interaction verbale en classe ?

-Souvent

-Rarement

-Jamais

-Toujours

5-Quel mode d'enseignement- apprentissage utilisez-vous dans la phase d'exercisation ?

-Le travail individuel

-Le travail en binôme

-Le travail en groupe

Pour les besoins d'un travail de recherche pour projet de Master, Merci de répondre, objectivement à ces questions.

6-Selon vous, la pédagogie du projet :

1-Répond aux besoins des apprenants en classe du f.l.e

2- Ne répond pas aux besoins des apprenants en classe du f.l.e

Pourquoi? ... Parceque dans l'approche par les compétences, l'enseignant prend en compte les soucis et les intérêts des apprenants.
- L'élève veut savoir ce qu'il apprend.
- Il est responsable de son apprentissage.

7-Depuis l'introduction de la pédagogie du projet par le système éducatif algérien avez -vous observé des changements dans vos classes ? Si oui citez-les ?

• Dans l'approche par les compétences: la réalisation d'un projet doit être guidée. Autrement dit, le rôle de l'enseignant c'est: guider, conseiller, Faciliter la tâche Co-apprend.
- Fait participer les élèves... Enfin de compte, l'apprenant devient conscient de travailler pour lui-même et non pour le professeur.

8-Réalisez-vous la tâche finale à la fin du projet pédagogique ?

-Oui

-Non

-Selon votre expérience la réalisation de la tâche finale est - t- elle efficace pour les apprenants ?

• Réalisation d'un projet ou le travail coopératif / groupe.
• Apprendre aux élèves comment mobiliser leurs acquis.

Merci pour votre collaboration

Pour les besoins d'un travail de recherche pour projet de Master, Merci de répondre, objectivement à ces questions.

Questionnaire à l'intention des enseignants de 2AM

1-Montre les années d'expérience : 05 ans

2-Quelle « approche » méthodologique utilisez-vous ?

-L'approche par les compétences

-L'approche communicative

-L'approche actionnelle

3-Comment définissez-vous l'approche par les compétences ?

Le départ de l'approche par les compétences : donner une situation problème ensuite on la résout. Mettre l'élève dans une situation problème.
Être compétent : mobiliser des ressources pour rendre l'apprenant compétent.

4-Pendant le déroulement de vos séances y-a-t-il une interaction verbale en classe ?

-Souvent

-Rarement

-Jamais

-Toujours

5-Quel mode d'enseignement- apprentissage utilisez-vous dans la phase d'exercitation ?

-Le travail individuel

-Le travail en binôme

-Le travail en groupe

Pour les besoins d'un travail de recherche pour projet de Master, Merci de répondre, objectivement à ces questions.

6-Selon vous, la pédagogie du projet :

1-Répond aux besoins des apprenants en classe du f.l.e

2- Ne répond pas aux besoins des apprenants en classe du f.l.e

Pourquoi ?.....
.....
.....
.....

7-Depuis l'introduction de la pédagogie du projet par le système éducatif algérien avez -vous observé des changements dans vos classes ? Si oui citez-les ?

Les apprenants en une tendance à anticiper dans leur propres apprentissage.

8-Réalisez-vous la tâche finale à la fin du projet pédagogique ?

-Oui

-Non

-Selon votre expérience la réalisation de la tâche finale est - t- elle efficace pour les apprenants ?

Oui, parce que cela montre que les objectifs fixés sont atteints.

Merci pour votre collaboration

Pour les besoins d'un travail de recherche pour projet de Master, Merci de répondre, objectivement à ces questions.

Questionnaire à l' intention des enseignants de 2AM

1-Montre les années d'expérience : *1 an*

2-Quelle « approche » méthodologique utilisez-vous ?

-L'approche par les compétences

-L'approche communicative

-L'approche actionnelle

3-Comment définissez-vous l'approche par les compétences ?

c'est une méthodologie ciblée dans la mesure où elle fixe un référentiel de compétences à atteindre vers la fin de la formation.

4-Pendant le déroulement de vos séances y-a-t-il une interaction verbale en classe ?

-Souvent

-Rarement

-Jamais

-Toujours

5-Quel mode d'enseignement- apprentissage utilisez-vous dans la phase d'exercisation ?

-Le travail individuel

-Le travail en binôme

-Le travail en groupe

Pour les besoins d'un travail de recherche pour projet de Master, Merci de répondre, objectivement à ces questions.

6-Selon vous, la pédagogie du projet :

1-Répond aux besoins des apprenants en classe du f.l.e

2- Ne répond pas aux besoins des apprenants en classe du f.l.e

Pourquoi ?.....
.....
.....
.....

7-Depuis l'introduction de la pédagogie du projet par le système éducatif algérien avez -vous observé des changements dans vos classes ? Si oui citez-les ?

Les apprenants en une tendance à anticiper dans leur propres apprentissage.

8-Réalisez-vous la tâche finale à la fin du projet pédagogique ?

-Oui

-Non

-Selon votre expérience la réalisation de la tâche finale est - t- elle efficace pour les apprenants ?

Oui, parce que cela montre que les objectifs fixés sont atteints.

Merci pour votre collaboration

Pour les besoins d'un travail de recherche pour projet de Master, Merci de répondre, objectivement à ces questions.

6-Selon vous, la pédagogie du projet :

1-Répond aux besoins des apprenants en classe du f.l.e

2- Ne répond pas aux besoins des apprenants en classe du f.l.e

Pourquoi ?

..... Pour les 2 a.m, les textes sont longs et trop
..... compliqués, donc on doit toujours chercher des textes
..... courts et faciles pour que la pédagogie réponde à leurs besoins

7-Depuis l'introduction de la pédagogie du projet par le système éducatif algérien avez -vous observé des changements dans vos classes ? Si oui citez-les ?

..... j'ai pas assez d'expérience pour
..... répondre à cette question
.....
.....

8-Réalisez-vous la tâche finale à la fin du projet pédagogique ?

-Oui

-Non

-Selon votre expérience la réalisation de la tâche finale est - t- elle efficace pour les apprenants ?

..... Oui, bien sûr
.....
.....
.....

Merci pour votre collaboration

Pour les besoins d'un travail de recherche pour projet de Master, Merci de répondre, objectivement à ces questions.

Questionnaire à l'intention des enseignants de 2AM

1-Montre les années d'expérience : ... 103 ... mois

2-Quelle « approche » méthodologique utilisez-vous ?

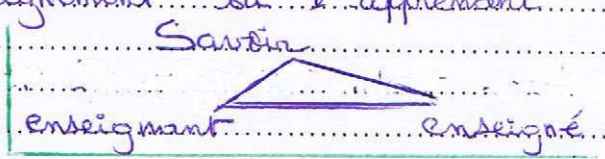
-L'approche par les compétences

-L'approche communicative

-L'approche actionnelle

3-Comment définissez-vous l'approche par les compétences ?

C'est une méthode d'enseignement ou d'apprentissage
est la base d'apprentissage



The diagram consists of a triangle with the word 'Savoir' written above it. The bottom-left vertex is labeled 'enseignant' and the bottom-right vertex is labeled 'enseigné'. A green horizontal line is drawn below the triangle.

4-Pendant le déroulement de vos séances y-a-t-il une interaction verbale en classe ?

-Souvent

-Rarement

-Jamais

-Toujours

5-Quel mode d'enseignement- apprentissage utilisez-vous dans la phase d'exercisation ?

-Le travail individuel

-Le travail en binôme

-Le travail en groupe