

République Algérienne Démocratique et Populaire
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
Université Mouloud MAMMERRI Tizi-Ouzou

Faculté des Langues et Lettres
Département de français



Option : didactique des textes et du discours

MEMOIRE EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME DE MASTER

Titre

Adoption de la pédagogie de projet par le système éducatif algérien (De son application à sa remise en question)

Présenté par :
Mlle **FERHAT Katia**
Mlle **GADA Dyhia**

Dirigé par :
M. **EL HOCINE Rabah**

Devant le jury composé de :
M. **BOUALILI Ahmed, MCA**, président
M. **EL HOCINE Rabah, MAA**, rapporteur
Mme **KHELOUI Nacera, MAA**, examinatrice

2014-2015

Remerciements

Nous tenons à remercier :

- notre directeur de mémoire M. ELHOCINE Rabah ;
- les membres de jury, pour avoir accepté l'évaluation de notre travail :

M. BOUALILI, MCA, Président ;

M. EL HOCINE Rabah, MAA, rapporteur ;

Mme KHELOUI Nacera, MAA, examinatrice.

- nos enseignants ;
- les personnels de l'administration et de la bibliothèque ;
- nos chers familles.

Merci à tous et à toutes

Dédicace

Je dédie ce modeste travail :

A mes parents,

A mes frères et sœurs,

A mes grands-parents,

A mes ami(e)s.

Katia.

Dédicace

Je dédie ce modeste travail :

A mes parents,

A mes frères et sœurs,

A mes cousin(e)s

A mes ami(e)s

Dyhia.

Sommaire

Introduction générale	01
Première partie. Incursions théoriques et hypothèses de travail	
Chapitre I.	
Généralités sur l’approche par compétences et pédagogie de projet.....	05
Chapitre II	
La pédagogie de projet sur le terrain.....	37
Chapitre III	
Limites de la pédagogie de projet.....	62
Deuxième partie. Analyse des corpus	
Chapitre I	
Méthodologie.....	83
Chapitre II	
Analyse de l’observation de classes.....	90
Chapitre III	
Dépouillement et analyse des questionnaires.....	103
Conclusion	147
Bibliographie générale	149
Table des matières	
Annexes	

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Introduction générale

C'est dans le cadre de réaliser un mémoire de fin d'études, option didactique des textes et du discours, que nous abordons un thème qui s'inscrit dans une perspective didactique : **Adoption de la pédagogie de projet par le système éducatif algérien (De son application à sa remise en question)**

Le système éducatif algérien a connu diverses réformes, qui ont porté sur tous les niveaux d'enseignement, afin de promouvoir et de développer le rendement scolaire. Dans la réforme du système éducatif algérien, l'enseignement du français langue étrangère vise à moderniser les finalités de l'enseignement pour mieux les ajuster aux besoins de la société algérienne et d'atteindre les objectifs de formation afin d'instruire le plus grand nombre d'apprenants.

Pendant plusieurs années, ils ont adopté la méthode traditionnelle, dite pédagogie par objectifs. Cette dernière se manifeste par un taux très élevé de déperditions et d'échecs scolaires avec toutes les conséquences que nous connaissons à savoir la baisse de qualification, le chômage et la violence, etc. Nous constatons que dans cette méthode l'apprenant acquiert des savoirs sans compétences. Il a des connaissances qui n'arrive pas à mettre en relation ou à mettre en œuvre quand il en a besoin. C'est pour cela qu'aujourd'hui on vit un changement de programmes et de méthodes d'enseignements.

De ce fait, et depuis l'année scolaire 2002-2003, l'Algérie s'est lancée dans une nouvelle méthode qui est l'approche par compétences qui entre dans la perspective de la pédagogie de projet. Et cela a été dans le but de réduire le fossé entre l'Algérie et les pays développés.

La pédagogie de projet est une approche qui a fait ses preuves depuis plusieurs décennies et continue jusqu'à nos jours. En effet, cette méthode pédagogique est considérée comme étant une méthode très efficace dans le développement de l'apprentissage des apprenants. Par ailleurs, nous constatons qu'elle est appliquée dans beaucoup de pays tels que la France, le Québec, la Belgique et l'Algérie. Elle est, d'ailleurs, devenue une pratique quotidienne dans l'enseignement professionnel et dans l'enseignement supérieur.

Cette pédagogie est une méthode d'apprentissage qui met des groupes de personnes en situation d'enseignement-apprentissage pour exprimer des envies, des questions et des besoins, mais aussi pour rechercher des moyens d'y répondre à travers des compétences, qu'ils vont acquérir tout au long de leur apprentissage.

La pédagogie de projet permet de générer des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète qui peut être soit individuelle, soit collective. Lors de la démarche de cette pédagogie, l'élève est en situation de résolution de problèmes participant, de ce fait, au processus d'apprentissage. Il est considéré comme acteur principal actif. Cette pédagogie est également fondée sur la motivation des élèves. En principe, avec cette nouvelle méthode, les apprenants ne se contenteront pas seulement d'accumuler des savoirs qu'ils

n'utiliseront pas dans leurs vies quotidiennes et futures, mais ils construiront des compétences dans différents domaines et dont ils se serviront pour faire face aux différentes situations problèmes qu'ils vont rencontrer tout au long de leur vécu.

Problématique du sujet

Néanmoins, la pédagogie de projet ne semble pas applicable facilement, mais il est nécessaire de signaler que les enseignants du français, au niveau du secondaire, ne maîtrisent pas tous la nouvelle méthode. Pour nous, il est évident que cette pédagogie doit faire l'objet d'une plus large et d'une plus grande vulgarisation pour qu'elle soit suffisamment assimilée par les enseignants, à travers des formations initiales et continues. Travailler en cycles annuels n'éradique pas l'inégalité et l'échec scolaire ; mais, à terme, la pédagogie de projet introduit des formations plus larges et plus propices à la formation de l'apprenant en français langue étrangère.

Dans ce travail, nous abordons la pédagogie de projet afin de comprendre pourquoi l'approche par compétences, alors que le système éducatif algérien valorise fortement l'enseignement par cette méthode, rencontre une résistance de la part des enseignants, d'une part, et d'essayer d'envisager des solutions aux problèmes auxquels ils se sont confrontés, dans l'intérêt des apprenants, d'autre part.

Dans ce travail nous essayons donc de répondre à cet ensemble de questions :

1. Qu'est-ce que la pédagogie de projet ?
2. Quels sont les rôles de l'enseignant et de l'élève dans la pédagogie de projet ?
3. L'enseignement par projet est-il bénéfique pour l'apprentissage des élèves ?
4. La pédagogie de projet est-elle une méthode facile à aborder ou à appliquer ?
5. Pourquoi est-elle remise en question? N'a-t-elle pas atteint un rendement assez positif?
6. Les enseignants du français langue étrangère, sont-ils bien informés ? Et est-ce qu'ils ont reçu des formations pédagogiques ?
7. Et, enfin, quelles sont les solutions que nous pouvons envisager face à ce problème ?

Les hypothèses de recherche

A la lumière de ces questions, nous pouvons suggérer les hypothèses suivantes :

1. La pédagogie de projet serait une méthode si délicate à mettre en place.
2. La pédagogie de projet serait une méthode qui apporterait énormément d'avantages aux élèves.
3. Les enseignants du cycle secondaire maîtriseraient plus au moins l'approche par les compétences et la pédagogie de projet.
4. Les projets réalisés par les élèves seraient la plupart du temps inachevés.
5. Les enseignants auraient reçu une formation adéquate à la pédagogie de projet.

6. Les établissements scolaires algériens souffriraient du manque de moyens (matériels, pédagogiques, etc.)
7. Les élèves ne seraient pas motivés dans la réalisation de leurs projets.

Motivation et justification du choix du sujet

Etudiantes en master II, option : didactique des textes et du discours, et futures enseignantes, nous nous sommes intéressées à la pédagogie de projet de par son rapprochement direct de notre formation. De ce fait, ce thème serait d'une grande utilité dans notre vie professionnelle. En outre, son actualité et le manque de travaux de recherche dans ce domaine, nous ont réellement interpellées.

Notre travail consistera donc à rendre compte de la situation réelle engendrée par l'application de cette réforme et à voir si cette méthode présente des points positifs ou des points négatifs. Plus précisément, il s'agira pour nous de voir la manière dont elle est appliquée par les enseignants dans le cadre de leurs classes et les problèmes auxquels ils se sont confrontés et de nous intéresser, aussi, aux raisons qui ont poussé les spécialistes à la remettre en question.

Par conséquent, notre objectif, dans cette étude, est d'appréhender la manière dont elle est appliquée dans les lycées, plus précisément ceux de la wilaya de Tizi-Ouzou. En outre, nous comptons montrer le parcours de cette pédagogie : de son application à sa remise en question.

A partir de ce postulat qui s'impose à nous et nous interpelle, nous avons partagé notre travail de recherche en deux grandes parties :

Première partie

Incursions théoriques et hypothèses de travail, qui se divisent en trois chapitres:

- Dans le premier chapitre, nous abordons l'approche par compétences et généralités sur la pédagogie de projet.
- Dans le second chapitre, nous allons nous intéresser à la pédagogie de projet telle qu'elle est appliquée sur le terrain.
- Dans le dernier chapitre, nous essayerons de déceler et /ou de révéler les lacunes de cette méthode d'enseignement-apprentissage.

Deuxième partie

Analyse des corpus qui se répartissent en trois chapitres :

- Dans le premier chapitre, nous présentons une méthodologie pour la constitution des échantillons.
- Dans le deuxième chapitre, nous analyserons le contenu des cours dispensés aux élèves du secondaire tout au long de notre enquête.

Introduction générale.

- Dans le troisième chapitre, nous effectuons une analyse des réponses recueillies au cours de notre enquête, et du dépouillement des questionnaires.

Nous terminerons, enfin, notre étude par une conclusion qui comportera des réponses à notre problématique, en vue de confirmer ou d'infirmier nos hypothèses.

Une bibliographie générale est, bien entendu, de mise, car elle donnera de la crédibilité à notre travail de recherche.

PREMIÈRE PARTIE
INCURSIONS THÉORIQUES ET
HYPOTHÈSES DE TRAVAIL

CHAPITRE I :

GÉNÉRALITÉS SUR L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES ET LA PÉDAGOGIE DE PROJET

La notion de l'approche par compétences envahit et sous-tend le champ éducatif, tel que l'enseignement scolaire. Depuis plus d'une décennie, la politique éducative algérienne a opté pour cette pédagogie par compétences, en considérant, de ce fait, le renouvellement méthodologique que procurent les outils de recherche d'une telle discipline.

I. L'approche par compétences

Le progrès technique et le développement des sciences humaines et sociales ont conduit le système éducatif algérien à modifier sa politique éducative, à réaménager les programmes scolaires et à renouveler les méthodes et les approches adaptées aux apprenants afin de mieux assurer leur réussite et promouvoir la bonne gestion de leur scolarité.

L'école algérienne a, par conséquent, préconisé une nouvelle méthode que nous appelons "approche par compétences". Cette dernière privilégie l'apprenant en identifiant ses besoins, en s'intéressant à son environnement, à son imaginaire et à son rythme d'apprentissage, ainsi qu'à ses stimulations et à ses motivations afin de construire un individu sociable, autonome et responsable de ses actes.

L'approche par compétences est le fondement pédagogique de toutes les actions d'enseignement de la nouvelle réforme. Inspirée de diverses recherches et expériences éducatives, cette approche met l'accent sur les actions de l'élève qui deviennent, par la suite, l'outil principal de son apprentissage. Pour acquérir un savoir, un savoir-faire, un savoir-être, l'élève doit agir en fonction de situations qui sont déterminées par l'enseignant et qui contiennent les connaissances que l'élève doit acquérir.

L'approche par compétences réserve beaucoup d'intérêt aux comportements affectif, cognitif et psychomoteur qui permettent à l'individu d'exercer une activité considérée comme complexe.

1. Définition des concepts

1.1. Qu'est-ce qu'une approche ?

Selon le Robert (2008), une approche « *est une technique qui permet d'aborder un problème, selon une stratégie particulière relevant d'un choix personnel, en se réclamant d'un courant de pensée particulière.* » (P.FOULQUIE, 2008 : 110)

Le Bordas (2005), quant à lui, définit l'approche comme « *une base théorique constituée d'un ensemble de principes sur lesquels repose l'élaboration d'un programme.* »

1.2. Qu'est-ce qu'une compétence ?

Quelle que soit la définition que l'on donne au concept de compétence, son usage est aujourd'hui largement répandu et donne lieu à de nombreux débats au niveau théorique, mais aussi pratique.

Pour définir les compétences en situation scolaire, nous proposons comme entrée une présentation étymologique du terme qui vient du latin "*competencia*" désignant "juste rapport".

La compétence dans le domaine de la psychopédagogie est une résultante d'une aptitude et d'une capacité ou d'une habileté. L'aptitude est la marque de tout ce qui est individuel et plus proprement psychologique, alors que la capacité ou l'habileté rend compte des influences du milieu en général, mais surtout des influences scolaires à travers des performances du sujet. (P.FOUQUIE, 2008 : 110)

Dans cette définition, la compétence regroupe des composantes chez l'apprenant. Elle est à la fois l'ensemble des habitudes individuelles et toutes les influences scolaires qui marquent son habileté.

Ces habitudes et ces habiletés peuvent se manifester dans un domaine ou une discipline donnée selon l'affirmation de DALI et E.OLLOGNIER dans leur définition de la notion compétence qui selon eux « *désigne la capacité à produire une conduite dans un domaine donné.* » (J. DOLT et E. OLLOGNIER, 1999 : 76)

En outre, la définition de P. Gillet rajoute un complément par rapport aux deux précédentes « *une compétence se définit comme un système de connaissances conceptuelles et procédurales, organisé en schéma opératoire et qui permettent dans le cadre d'une famille de situations, l'identification d'une tâche problème et sa résolution par une action efficace.* » (P. Gillet, 1991, 79)

Nous pouvons dire que ces trois définitions se complètent pour définir la compétence en tant qu'un ensemble de connaissances. L'aptitude mise en relation pour résoudre un problème, à atteindre un objectif. Autrement dit, elle est une possibilité pour l'individu de mobiliser des ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes.

Dans le même ordre d'idées, DE KETELE considère la compétence comme un ensemble structuré de capacités exerçant une influence sur les contenus pour remédier aux problèmes soulevés par celle-ci

De ce point de vue, la compétence est un savoir-agir qui intègre un ensemble de capacités et qui s'exercent dans des situations-problèmes bien déterminées d'où la

délimitation du contenu et des capacités mobilisables se combinant en objectifs spécifiques à atteindre.

1.3. Essai de définition de l'approche par compétences

L'approche par compétences désigne une pédagogie qui permet à l'apprenant de mobiliser ses capacités afin de résoudre les problèmes de la vie, cela d'une manière autonome et spontanée. Elle met l'accent sur la capacité de l'élève à utiliser concrètement ce qu'il a appris à l'école, dans des situations nouvelles et complexes de la vie courante ; autrement dit, elle le met en position de réussite.

Philippe PERRENOUD définit l'approche par compétences comme démarche qui nécessite de travailler sur des situations-problèmes, au même temps qu'elle exige des élèves d'être actifs et de s'engager dans leur apprentissage.

2. Situation problèmes

L'approche par compétence permet d'installer des compétences intellectuelles et de développer divers processus nécessaires à l'assimilation et à l'utilisation de ces connaissances. Elle sert également à l'apprenant de mobiliser des ressources qu'il développe à l'école en vue de faire face à des situations problèmes.

La situation problème est cette « *situation qui permet à un sujet, en effectuant une tâche, de faire face à un obstacle qui nécessite la mise en œuvre d'une opération mentale déterminée pour trouver une solution.* » (Document d'accompagnement du programme de la 5^{ème} année primaire, langue Tamazight et Français. ON.P.S.)

Les situations-problèmes sont essentiellement des situations de lettres, d'écriture et de prise de parole qui obligent l'apprenant effectuant une tâche à affronter un obstacle exigeant la mise en œuvre d'opérations mentales déterminées pour être surmontées. Prenons, par exemple, le cas suivant : confusion des sons /z/ et /s/ lors de la lecture du mot ruse l'apprenant le prononce [rys].

2.1. Comment lever cette interférence ?

L'enseignant lui présente une série de mots qu'il a déjà appris exemple : “vase”, “se raser”, “valise”, ainsi l'apprenant constatera directement en puisant dans son stock lexical en faisant appel à une opération mentale où réside l'erreur, ainsi il parviendra tout seul à son autocorrection.

2.2. Qu'est-ce qu'on entend par situation d'intégration ?

Le principe de la situation est central, lorsque nous évoquons une compétence.

L'approche par compétences a recours à un type de situation :

La situation d'intégration qui vient couronner non pas un apprentissage, mais un ensemble d'apprentissages ;

La situation d'intégration qui consiste tout simplement à donner à l'élève l'occasion d'exercer les compétences visées, un problème complexe à résoudre, un travail de production personnelle. L'élève est donc contraint à faire un ensemble d'apprentissages pour acquérir des savoirs grammaticaux, lexicaux... maîtriser des savoir-faire (savoir lire, écrire des textes...) et savoir-agir en situation.

La situation d'intégration est donc le créneau ou le cadre dans lesquels l'élève est invité à exercer sa compétence.

Les composantes de la pédagogie par compétences : pour réaliser les projets, l'apprenant doit faire preuve d'un « *savoir dynamique mobilisant des savoirs-dire, des savoir-faire et des savoirs-être.* » (M. MINDER, 1999 : 42)

3. Les types de composantes de l'objectif de compétence

Chaque composante de l'objectif de compétence se déploie dans chacun de ces divers aspects qui suivent :

3.1. La composante déclarative dans le savoir-dire

Cette composante de la compétence relève de la connaissance verbale qui renvoie à l'ordre du discours, c'est-à-dire que pouvons rattacher le terme à l'ensemble des connaissances acquises ou maîtrisées par un individu-apprenant.

3.2. La composante procédurale dans le savoir-faire

Cette composante présente l'aspect concret de la compétence dans la mesure où elle concerne le faire de l'apprenant. Ce dernier est amené à effectuer des projets ayant une utilité sociale en intégrant des connaissances réinvesties dans une situation problème. C'est la manière dont l'individu exerce ses connaissances en les appliquant dans divers problèmes qui lui sont posés « *le savoir-faire concerne aussi la manière de se comporter à l'égard des personnes.* » (P. OLERON, 1981: 155).

Dans ce cas particulier, les apprenants sauront comment se comporter au quotidien, mais également comment se comporter avec l'autre lors de la réalisation interactionnelle d'un projet pédagogique déterminé.

3.3. La composante conative dans le savoir-être

Dans le savoir-être, cette composante conative relève des motivations, de l'affectivité, du désir, du vouloir savoir de l'apprenant. C'est ainsi un comportement observable en contexte.

Ce comportement s'articule autour du savoir-être de l'apprenant se manifestant à travers sa prise de parole au sein du groupe qui détermine sa capacité à travers des relations basées sur le respect et la tolérance.

D'après DE KETELE «*Les savoirs-être sont les activités par lesquelles la personne manifeste sa façon d'appréhender sa propre personne le concept du soi, estime du soi, les autres, mais aussi les situations et la vie en général dans sa manière de réagir et d'agir.*» (DE KETELE, rapporté par X. ROEGIERS, 2000: 85). Le savoir-être permet ainsi une meilleure appréhension de soi et d'autrui. Nous pouvons comprendre par-là que l'interaction entre l'apprenant et les autres dans une situation d'apprentissage suscite l'émulation et la concertation et favorise le travail collégial.

3.4. Le savoir-agir

Par cette idée du savoir-agir, L'enseignant intègre et mobilise un ensemble de connaissances et de capacités pour une réalisation efficace de projets spécifiques recouvrant des situations-problèmes. Selon Guy Le BOTERF, la compétence est, ainsi, définie comme «*un savoir-agir, c'est-à-dire intégrer, mobiliser et transférer un ensemble de ressources (connaissances, savoirs, aptitudes, raisonnements, etc.) dans un contexte donné pour faire face aux différents problèmes ou pour réaliser une tâche.*» (G. Le BOTERF, rapporté par X. ROEGIERS, 2000: 66)

3.5. Le savoir-devenir

En général, dans la catégorie du savoir, l'apprentissage d'une langue dans la pédagogie de projet FLE¹, s'inscrit ou s'intègre dans le transfert d'un ensemble de compétences considéré acquis et renouvelé, ce que nous appelons communément le savoir-devenir.

¹ FLE : français langue étrangère

En d'autres termes, le savoir-devenir fait donc appel à des réinvestissements des acquis de significations, en créant une base solide entre les acquis et le savoir-devenir dans des contextes donnés. En effet, les savoir-devenir sont les activités permettant de se mettre en projet en vue d'élaborer de planifier, de réaliser et d'ajuster les connaissances. Tout ceci vise l'autonomie de l'apprenant à travers sa prise en charge de son apprentissage en étant accompagné d'un médiateur.

3.6. Exemplification de l'ensemble de ces composantes

Voici un exemple illustratif de l'ensemble des composantes précitées (savoir, savoir-faire et savoir-être) composant la pédagogie par les compétences, produire un énoncé pour raconter un événement que l'on a observé pour en informer un certain type de destinataire. Cette activité suppose la mobilisation de la coordination de plusieurs capacités et connaissances. Une compétence s'exerce dans une situation significative c'est-à-dire une situation qui a du sens pour l'enfant. Au lieu de lire la lettre d'un ami comme s'il s'agissait d'un simple exercice de lecture (situation scolaire), il l'a lit pour pouvoir rédiger une réponse pertinente (situation significative). De même quand il lit un article de journal pour y trouver une information précise, il est confronté à une situation significative.

Ces composantes le savoir-dire, le savoir-faire, le savoir-être, le savoir-agir, le savoir-devenir relève de ce que l'élève apprend à l'école. Elles font l'objet d'apprentissage organisé soit de façon traditionnelle ou à travers des situations problèmes didactiques où l'élève est mis au centre des apprentissages.

4. Finalité de l'approche par compétences

L'apprentissage du français langue étrangère au secondaire a des finalités. Il contribue à développer chez l'enfant tant à l'oral qu'à l'écrit, la pratique des quatre domaines d'apprentissage (écouter/parler, lire/écrire).

Il s'agit pour l'apprenant du secondaire, à partir des travaux donnés par l'enseignant, des travaux variés oraux et écrits qui peuvent contribuer des situations problèmes, de forger les outils nécessaires d'analyse méthodologique efficaces et d'autres, acquis ultérieurement, qui forment des ressources, de les actualiser et les mobiliser pour apporter des solutions à des travaux. Ceci lui permettra de se construire progressivement dans la langue française et d'utiliser à des fins communicatives. Il affirmera par conséquent ses compétences méthodologiques et linguistiques tout au long du cycle primaire.

4.1. Qu'est-ce-que cela change pour l'élève ?

Les approches des programmes d'éducation qui ont précédé l'approche par compétence consistent essentiellement à morceler les connaissances. Ainsi, savoir lire se découpait en multitude de petites choses à réaliser. Cette façon de procéder ne permettait pas à l'élève de comprendre concrètement ce qui était attendu de lui comme lecteur. Il ne voyait pas nécessairement l'intérêt de ce qui lui a été enseigné. L'approche par compétences place immédiatement l'élève dans une situation qui lui permet de saisir le sens de l'utilité de ce qu'il doit apprendre. A partir des actions des élèves, l'enseignant détermine les lacunes de ces derniers et les aide pour résoudre le problème posé.

4.2. L'élève est-il seul face à ses apprentissages ? Que fait l'enseignant ?

Avant le cours, l'enseignant choisit ce qui devra être appris. Il définit les situations qui vont permettre aux élèves d'apprendre. Il détermine les actes qu'ils devront accomplir pour obtenir les résultats escomptés. Durant le cours, l'enseignant accompagne les élèves. C'est-à-dire qu'il favorise leur mise en action. Il assure que tous comprennent ce qui est attendu en fin du processus. Tout au long du processus pédagogique, il les aide à prendre conscience de leurs actes et des résultats obtenus. Il les guide dans la transformation dans leur façon de faire ou les aide à agir autrement. Graduellement, par les actions et la réflexion suscitées par l'enseignant, les connaissances s'éclaircissent. Alors l'élève éprouve le besoin de connaître d'avantage.

4.3. Pourquoi la réforme en cours se base-t-elle sur cette approche ?

4.3.1. L'échec scolaire

L'analyse du taux d'échec scolaire des élèves qui continuent leurs études a poussé le Ministère de l'Education Nationale à chercher les causes et les solutions à ses problèmes. Celui-ci s'est rendu compte que ce qui est appris par l'élève durant une année est oublié quelques années plus tard. L'élève se trouve alors dans une situation où il perd ses acquis et prend du retard sur le rythme imposé par les programmes. Une principale cause de cet échec est l'approche pédagogique qui était utilisée auparavant. En effet, l'enseignement par objectifs morcelait les connaissances qui étaient distribuées par petites bouchées. Chaque bouchée digérée faisait de la place à de nouvelles. L'élève n'arrêtait pas d'apprendre de nouvelles choses, sans toutefois saisir réellement leur utilité. D'ailleurs, il leur était souvent dit "faites ce que l'on vous dit, vous verrez plus tard ce que cela vous servira !".

4.3.2. Renforcement et durabilité des apprentissages

L'approche par compétences est proposée pour renforcer la durabilité des apprentissages. Une fois que l'élève saisit ce qui est enseigné, l'enseignant le place dans des situations similaires afin de faciliter l'utilisation de ses connaissances dans divers contextes et lui permettre de mieux les assimiler. Par exemple, pour aider à l'intégration des connaissances en grammaire, l'enseignant propose des situations où l'élève doit utiliser la grammaire pour corriger les textes de ces compagnons, vérifier sa propre rédaction, expliquer la grammaire à certains élèves qui n'ont pas tout saisi. Toutes ces actions favorisent l'intégration de la grammaire et luttent contre l'oubli. Lorsque l'élève aura à réutiliser ces connaissances, il aura assez d'expérience pour le faire. Ainsi il sera plus facile d'apprendre puisque les nouvelles connaissances s'intégreront à celles déjà développées.

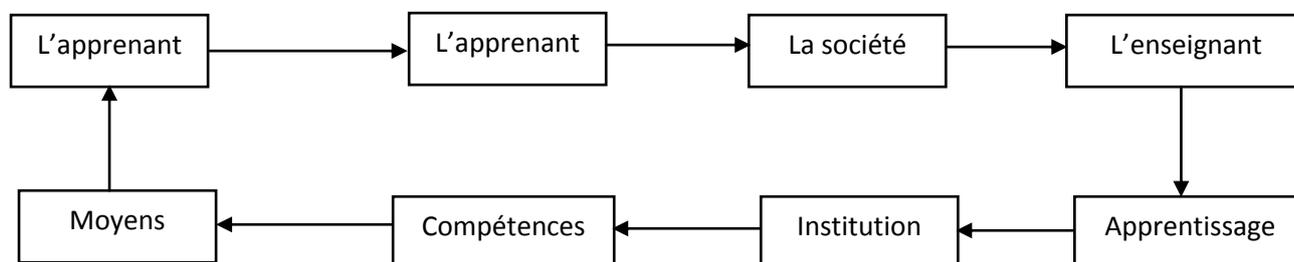
4.4. L'approche par compétences signifie-t-elle que l'élève n'acquiert plus de connaissances?

Le but de l'éducation reste la connaissance. L'approche par compétence propose une nouvelle démarche qui facilite les apprentissages et aide les élèves à utiliser ce qu'ils savent. Cependant, l'enseignant n'enseigne plus de la même manière. Il favorise l'action de la réflexion des élèves et propose les savoirs appropriés à leur développement.

4.4.1. Quelle est la place des manuels scolaires dans tout cela ?

En éducation, nous avons longtemps accordé une place prépondérante au manuel scolaire dans l'apprentissage et la réussite des élèves. Le manuel n'est plus aujourd'hui la seule source pour apprendre, d'autres outils tels que les reportages vidéo, les sites internet et les cédéroms sont tout aussi pertinents. (Ministère de l'Education Nationale, 2006 : 14-15)

Nous pouvons représenter ce modèle pédagogique approche par compétences par le schéma suivant (B. KEBIR, 2010-2011.)



L'apprenant est en interaction avec d'autres apprenants, qui sont en relation avec la société. Le groupe est orienté par son enseignant dans ses apprentissages et ceci dans le cadre

d'une instruction pour développer des compétences à l'aide de moyens qui sont recherchés par l'apprenant.

4.4.2. Que va-t-il se passer en classe avec cette nouvelle méthode?

Dans la pédagogie de projet, les enseignants sont considérés comme des guides pour les élèves dans une situation de propagation d'un savoir-écrire ou d'un savoir-dire. Dans une situation de communication, les interlocuteurs suivent les consignes ou répondent aux activités en obéissant aux règles d'interaction d'ateliers de travail. Dans cette optique :

- Les élèves répondent aux questions posées par le maître et réfléchissent ensemble sur la forme que prendra leur participation.
- Ils définissent les paramètres de la situation de communication : qui va parler ?, écrire à qui ? pour dire quoi ? où?, etc.
- Ils proposent des activités : produire des affiches, un dépliant, faire des dessins accompagnés de légendes, construire un dialogue à dramatiser, écrire des panneaux d'interdictions, élaborer un code de bonne conduite, etc.
- Ils discutent les propositions, leur originalité, leur faisabilité, les difficultés éventuelles, les ressources nécessaires, etc.
- Ils choisissent parmi les propositions celle qui leur plaisent, qui sont accessibles... et justifient leur choix.
- Ils définissent le contour du produit attendu et des savoirs à mobiliser : impératifs et phrases infinitives, lexique approprié...
- Ils se constituent en groupe de travail avec la collaboration du maître pour réaliser les activités retenues.

5. Le rôle de l'enseignant pendant l'activité en classe

L'enseignant supervise la bonne marche et l'avancement des travaux. Il lui incombe de gérer le temps et rappelle souvent aux élèves qu'il faut respecter le nombre de minutes consacrées à chaque activité. C'est une personne-ressource qui aide, oriente, fournit des outils d'aide, intervient éventuellement en cas de conflit et procède à des régulations immédiates et ponctuelles...

Dans ce cas, il enregistre les lacunes qui nécessitent une remédiation ultérieure plus conséquente.

5.1. Constat

En tant que critère de l'approche pédagogique, le constat permet non seulement d'aboutir à l'objectif d'apprentissage par la mobilisation des savoirs et savoir-faire liés aux énoncés injonctifs, mais aussi à développer des compétences disciplinaires orales et écrites dans la mesure où ces savoirs et savoir-faire sont mobilisés et intégrés pour résoudre une situation problème signifiante et significative. Cette stratégie d'apprentissage contribue aussi au développement des compétences transversales, comme travailler en coopération (avec des camarades) : mettre en œuvre une méthode de travail (recherche d'une démarche appropriée à

la réalisation de la tâche demandée) et exercer sa pensée critique (lors du débat autour des premières propositions). Les productions sont variées, les élèves sont totalement impliqués dans le travail.

5.2. Les travaux finis

Les travaux terminés sont affichés. Ils sont présentés par leurs auteurs, commentés et corrigés par les autres groupes. La mise au propre qui est une étape très importante en charge par chaque groupe qui peut mener ce travail, soit dans l'établissement au cours d'une séance ultérieure, soit hors de celui-ci : les élèves s'organisent librement, mais ils sont soumis à un contrat fixant la date de remise des travaux et les modalités de présentations. La finalisation des travaux se traduit par leur affichage en classe dans la cour, leur publication dans le journal scolaire, etc.

5.3. L'évaluation

Si au cours des activités, l'enseignant a identifié des lacunes liées à des apprentissages non-maîtrisés, il réalise une remédiation immédiate pour les élèves concernés. Par ces erreurs, l'enseignant planifie une action de remédiation ciblée, soit immédiate, soit à court terme, soit à long terme, selon le degré d'importance des erreurs.

6. Les types de compétences

Il existe trois formes de compétences que nous allons essayer d'expliquer

6.1. La compétence disciplinaire

La compétence disciplinaire correspond à un niveau de maîtrise particulier qui atteint à un moment donné un élève ou un groupe d'élèves à propos d'une matière d'apprentissage précise.

Par exemple, l'enseignant confectionne des activités pour vérifier ou diagnostiquer si ses élèves maîtrisent l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire être.

6.2. la compétence transversale

La compétence transversale est un savoir ou un savoir faire maîtrisé par plusieurs connaissances.

Dans le présent programme elle englobe les capacités génériques solidement enracinées dans un ensemble organisé de discipline que l'école devrait veiller à ce que les apprenants acquièrent.

6.3. La compétence communicative

La notion de communication constitue le centre de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Elle a pour objet d'amener l'apprenant à communiquer dans la langue étrangère. Une compétence de communication consiste à acquérir un savoir-être, un savoir-vivre, un savoir-devenir et un savoir de se comporter et l'établissement de relation avec autrui. Elle désigne aussi un savoir intégré pour remédier à des situations-problèmes à développer, par exemple, des connaissances d'autres cultures. Elle vise, par ailleurs, à apprendre à établir des relations basées sur le respect de l'autre sur la tolérance, le partage coopératif, etc.

Résumons dans ce tableau ce que nous avons recensé sur les types de compétences :

	Disciplinaire	Transversales	Cultures
Type	Elles sont liées à la discipline même	Elles englobent les disciplines ; elle se développe dans plusieurs disciplines.	Un savoir sur d'autres cultures. La communication avec autrui.

7. L'approche par compétences et ses différents objectifs

L'approche par compétence s'articule autour de divers objectifs : elle cherche à développer chez les apprenants des compétences de communication (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) que nous pouvons résumer ainsi :

7.1. A l'oral :

Réception (écouter)	Production (parler)
<ul style="list-style-type: none"> - Ecouter pour réagir dans une situation scolaire (classe- cours- débats- exposé). - Construire du sens à partir d'un message oral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construire son discours pour un échange oral. - Produire un énoncé cohérent pour raconter. - Produire un énoncé organisé pour commenter. - Résumé un texte entendu.

7.2. A l'écrit :

Réception (lire)	Production (écrire)
<ul style="list-style-type: none">- Construire du sens à partir d'un texte écrit.- Acquérir un comportement de lecteur autonome.- Faire une lecture réflexive.- Lire pour se documenter.	<ul style="list-style-type: none">- Maîtriser les aspects graphiques du français.- Produire un écrit en fonction de communication.- Produire des textes variés.- Maîtriser les niveaux de réécriture pour améliorer un écrit.

Après cette première section du premier chapitre, nous concluons que l'approche par compétences accorde une grande importance à l'apprenant. Elle lui permet de mobiliser ses capacités pour résoudre les problèmes auxquels il est confronté avec plus d'autonomie et de spontanéité.

II. La pédagogie de projet

Avant tout, l'école doit fournir à chaque jeune les acquis de base. Depuis le 19^{ème} siècle, le monde de l'éducation a connu des améliorations suivies de changements. Aujourd'hui, ce n'est plus la tendance de la "pédagogie traditionnelle", mais plutôt celle des méthodes de la "pédagogie active". Pour Marcel LEBRUN, trois méthodes actives répondent aux principes de la pédagogie active, elle-même. Ces méthodes sont les suivantes :

- L'apprentissage par résolution des problèmes (A.R.P)
- L'apprentissage coopératif (A.C)
- La pédagogie de projet (P.P)

Dans le cadre de notre travail, nous attacherons de l'importance à la troisième méthode, qui est la "pédagogie de projet".

Si la pédagogie des objectifs a fait évoluer l'école, il faudrait la compléter par la pédagogie de projet. Il ne s'agit pas de revenir au béhaviorisme qui ne s'attache qu'aux résultats matériels, mais de mettre en œuvre un projet pédagogique, et qui est essentiellement appliqué dans l'école algérienne, depuis 2003.

1. Aperçu historique

Entre 1915 et 1920, aux Etats-Unis, le philosophe John DEWEY (1859-1952) s'oppose à l'école du début du 20^{ème} siècle dont l'objectif est de préparer l'élève à son futur et à la pédagogie traditionnelle basée sur un enseignement transmissif. John Dewey va donc devenir un des précurseurs de la pédagogie de projet par sa pédagogie progressiste que nous pouvons résumer par son slogan "learning by doing" (apprendre en faisant) et non en écoutant comme la pédagogie traditionnelle l'apprenant doit agir, construire des projets, les mener à leur terme et faire des expériences et apprendre à les interpréter. En effet, pour lui, l'enfant apprend, comme l'adulte en affrontant les problèmes qu'il rencontre au cours d'activité mobilisant son intérêt.

Ovide Decroly (1871-1973) médecin psychologue et pédagogue belge, considère également qu'une connaissance est intégrée lorsque l'enfant la lui-même découvre et expérimentée.

En France Célestin Freinet, au cours des années vingt s'interroge pour savoir comment aider les élèves à retrouver le goût du travail à l'école. La réponse qu'il apporte est de donner aux élèves des tâches de sorte que se soit les élèves qui travaillent, car le travail motive, et que

ces tâches puissent mobiliser leur intérêt et leur énergie. Freinet développe un système reposant sur des activités finalisées (activités dont les élèves voient le but, par exemple écrire pour communiquer...) telles que le journal scolaire la coopérative scolaire... de sorte que les élèves voient eux-mêmes l'utilité de leurs travaux.

A l'instar de ces auteurs qui promeuvent les méthodes actives, nous trouvons aussi Jean Piaget qui va contribuer à consolider la base théorique de la pédagogie de projet. Ce dernier a inspiré au constructivisme l'idée que l'important dans l'apprentissage, c'est l'activité du sujet. Il pense qu'il faut donner du sens à ce que l'élève apprend. Selon lui, l'élève apprend par des va-et-vient entre la pensée et l'action.

Cependant, les pédagogues n'ont pas réellement recours à ces concepts et la pédagogie de projet sera laissée de côté jusqu'aux années 1970.

La pédagogie de projet a été influencée par la pédagogie cognitive. Lucie Arpin et Louise Capra :

[...] c'est en confrontant ses conceptions antérieures avec de nouvelles informations que l'apprenant les transfère et s'approprie vraiment de nouvelles connaissances qu'il possédait, interagir avec autres et modifier ainsi ses représentations initiales. [...] Dans la pédagogie de 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. (http://www.franc_parler_parcours.)

2. Qu'entendons-nous par pédagogie de projet

2.1. Délimitation du vocable pédagogie

Le vocable pédagogie désigne l'art de l'éducation. Le terme rassemble les méthodes et les pratiques d'enseignement et d'éducation ainsi que toutes les qualités requises pour transmettre une connaissance, un savoir ou un savoir-faire.

2.2. Qu'est-ce qu'un projet ?

Le projet est l'outil de base de la pédagogie de projet. C'est une tâche qui est définie et réalisée pour un groupe d'apprenants qui répond aux besoins et aux désirs de chacun d'eux, et qui est produite grâce à leur adhésion. Le projet concentre, canalise et oriente l'activité des apprenants en les motivant à gérer et à mener à terme leurs objets. Ainsi sa particularité réside en son aboutissement à un résultat concret, une production transférable qui présente une utilité par rapport à l'extérieur du groupe. Autrement dit, il doit avoir une dimension sociale. Ce mode de travail peut être individuel, comme il peut être collectif, mais généralement, la pédagogie de projet sera plus féconde quand elle prend un aspect collectif.

Le mot “projet” est beaucoup utilisé en pédagogie, souvent avec des significations plus au moins variables. Pour certains enseignants, travailler à partir d'un centre d'intérêt est en projet. Pour MEIRIEU « *la mise en projet est une approche pédagogique qui donne une finalité, un but aux apprentissages pédagogiques rencontrés, mais touche aussi de manière plus vaste aux projets personnels que peuvent construire les élèves* » (MEIRIEU, 1992) Par ailleurs, le projet “based learning” ou “apprentissage par projet” se définit comme tourner vers un produit final à créer avant une certaine échéance et qui se destine à un public.

2.3. Préliminaires sur la pédagogie de projet

La pédagogie de projet est une forme de la pédagogie du contrat, dans laquelle l'apprenant est associé d'une manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. Le moyen d'action de cette pédagogie est fondé sur la motivation des élèves, suscité par l'aboutissement à une réalisation concrète, traduite en objectifs et en programmation. Elle introduit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'appliquer et jouer un rôle actif qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts. La mise en œuvre d'un projet permet d'atteindre des objectifs d'apprentissage identifiable, figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines, de développer des savoirs, savoir-faire, et savoir-être liés à la gestion des projets ainsi que la socialisation des apprenants que les contenus de cet apprentissage. « *La pédagogie de projet propose un mode d'action, support d'une progression vers un objectif. L'animation se décompose en une suite d'étapes s'enchaînant dans un cadre logique.* » (<http://www.franc-parler-parcours.>)

Selon le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation :

L'idée de projet en éducation est née de l'expérimentation, par le courant dit l'Education nouvelle, d'une nouvelle technique d'enseignement permettant de découper la matière à enseigner en une série de petits projets. Ces derniers sont alors devenus l'expression même d'un mode de penser, à la fois moyen et but, le projet s'apparente désormais à une technique d'enseignement (Dictionnaire encyclopédique, Octobre 2001 : 830)

Selon cette approche, la responsabilité du thème, du pilotage, et de l'accomplissement du projet sont laissés aux élèves qui avancent par tâtonnement, essaient, se trompent et apprennent.

Le processus d'apprentissage donne à l'élève le statut qu'il doit avoir en lui accordant plus d'importance et d'autonomie. D'une manière générale, le principe de la pédagogie de projet est le respect de l'enfance et de l'adolescence en admettant les erreurs de l'enfant, ses faux pas et ses hésitations. Avec cette approche, la communication devient possible puisqu'elle instaure la capacité, donc l'échange entre l'enseignant et l'enseigné, et entre les

enseignés eux-mêmes : «*pour guider quelqu'un il suffit de l'écouter, de lui communiquer par confiance qu'on lui témoigne* » (P. PELPEL, 1993 : 12)

A partir de ces définitions, nous constatons que le concept de projet dans le domaine de l'éducation a vu le jour avec les expériences pratiquées par le courant de l'éducation nouvelle. C'est une nouvelle technique d'enseignement qui divise les matières à enseigner en petits projets à réaliser afin de faciliter l'acquisition des savoirs pour ceux-ci, d'une part, pour faciliter la tâche d'enseignement aux professeurs, d'autre part.

2.4. Définition de la pédagogie de projet par quelques didacticiens

Les définitions, ci-dessous, de la pédagogie de projet montrent l'intérêt qu'offrent les didacticiens aux attitudes, à la gestuelle et bien d'autres comportements de l'apprenant.

A ce propos, Jean Vial énonce : «*la pédagogie du projet est un ensemble d'attitudes mentales et gestuelles, des conduites qui autorisent la définition, l'accomplissement et l'exploitation d'un projet* » (J. VIAL, 1993 : 365)

P. FOULQUIE définit le terme de projet, comme «*dérivé du latin "projecere, projectum" jacer qui veut dire "jeter" ou "lancer" et "pro" qui veut dire "avant"* » (P. FOULQUIE : 365)

J. BRUNER souligne le lien entre le langage et le faire où l'apprenant doit utiliser des mots dans son savoir-faire quotidien : «*on n'accepterait pas le langage en se contentant d'être spectateur, mais en l'utilisant. Etre dans le cours d'un "faire"* » (J. BRUNER., 1999 : 17)

Marc BARU et Louis NOT, de leurs côtés postulant que la P.P.², peut-être entendue selon quatre sens différents que nous résumons ainsi :

- La P.P., est un moyen pour organiser les activités, mode de travail.
- La P.P., sert à coordonner les activités interdisciplinaires.
- La P.P., est considérée comme mobile, méthode de travail.
- La P.P., permet de planifier, de diviser les tâches pour aboutir aux productions d'un objet ou d'un effet de travail.

Dans cet ordre d'idées, l'élève est associé à l'élaboration de ses savoirs et de ses savoir-faire. Il devient collaborateur à part entière. L'apprenant, responsabilisé dès le départ, devient, par conséquent, un élément (inter)actif.

² P.P. : Pédagogie de projet

Ces définitions suscitent, quelque peu, de la part de l'apprenant un nombre de compétences qu'elle veut développer chez lui par la réalisation d'un projet et offrir de bonnes conditions, dans le temps et dans l'espace, pour son acquisition-apprentissage.

3. La pédagogie de projet, comme centre d'intérêt

Selon le dictionnaire pédagogique (ou pédagogie du centre d'intérêt), dans une première acception, ce type de pédagogie est associée traditionnellement aux noms de Dewey, de son disciple Kilpatrick et Decroly. Chez Dewey, le projet correspond au "*learning by doing*"; chez Decroly, c'est le centre d'intérêt. Elle est d'inspiration fonctionnaliste.

Dans ce type de pédagogie, les enfants (ou les adultes) conçoivent un projet qui les intéresse, réalisent un journal scolaire, etc. Et c'est en le réalisant qu'ils apprennent les contenus de français, d'orthographe, de travail manuel dont ils ont besoin pour réaliser leur projet. L'enseignant doit, cependant, veiller à ce que l'ensemble des projets réalisés en une année permettent d'apprendre effectivement tous les éléments du programme.

Cette dernière remarque est capitale, car elle constitue, tout de même, une leçon importante, à savoir la liberté de choix laissé aux élèves. Le formateur doit proposer des projets auxquels les élèves n'ont éventuellement pas pensés, et qui permettent tel ou tel élément du programme non encore appris.

Ce type de pédagogie est extrêmement motivant, mais il demande des enseignants particulièrement compétents, imaginatifs et disponibles, capables de suivre des directions invisibles qui façonnent régulièrement l'évaluation formative, et de différencier, en situation, la logique et l'apprentissage et de la logique du projet lui-même.

3.1. Tableau récapitulatif sur la pédagogie traditionnelle

Nous proposons un tableau récapitulatif pour distinguer la pédagogie traditionnelle qui privilégie la centration sur l'élève et adopte l'évaluation formative pour structurer le transfert progressive des connaissances.

Une pédagogie traditionnelle envisage essentiellement :	Pratique pédagogique	Une pédagogie intégrant la démarche de projet veut aussi et surtout :
Assimilation, intégration (personnalisation du modèle)	Intention pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomie - Responsabilité - Initiative - Activité
Somme des connaissances. Référence aux diplômes.	Contenus	<ul style="list-style-type: none"> - Diversité et structuration des connaissances - Raisonnement, esprit critique - Capacité et compétence
Cours magistraux, exercices d'application	Méthode	<ul style="list-style-type: none"> - Pédagogie différenciée - Centration sur l'élève, prise en compte de potentialités - Exercices motivants suscitant : intérêt, activité et créativité.
Enseignement dogmatique soumission de l'élève	Attitude relation	<ul style="list-style-type: none"> - Contrat, autonomie participation - Evaluation formative - Coopération, participation aux contenus et aux méthodes

3.2. Les formes de la pédagogie de projet

Jean Marie De KETELE considère que l'expression "Pédagogie de projet" revêt principalement quatre formes, qui sont les suivantes :

- Prédilection des contrats de production dans les projets de travail (individuel ou collectifs) ;
- Négociation des projets de formation et/ou des dispositions du contrat (par exemple, les échéances ou les critères d'évaluation) ;
- Choix de projets coopératifs autogérés ;
- Délimitation des finalités et principes des projets éducatifs à grande échelle et concertation des partenaires sur des oppositions d'ensemble liées aux pratiques pédagogiques.

3.3. Les critères de formation de la pédagogie de projet

Une action de formation relève de la pédagogie de projet si elle présente les trois critères suivants :

- a. Mise en œuvre de la transaction, de la mise en projet à la rédaction du contrat final.
- b. Négociation, ou recherche de l'accord.
- c. Détails du contrat en rapport avec la nature de l'objet de l'engagement, ainsi que les obligations réciproques (moyens, évaluations).

3.4. L'intérêt du projet en pédagogie de projet

Le projet est le noyau de la pédagogie de projet cette dernière est une démarche d'apprentissage par la réalisation de projet par l'apprenant, pour qu'il y ait apprentissage réel, l'apprenant doit être placé dans une situation où il comprend l'importance de l'apprentissage proposé. Il faut qu'il se pose des questions, s'interroge, et donc se mette en position de recherche par rapport à un problème, cette forme de pédagogie permet aux apprenants de se confronter à une situation authentique, réelle et donner un sens aux apprentissages.

La démarche de projet telle qu'elle est mise en œuvre dans le monde de la production, peut être définie comme la conjugaison des compétences individuelles et d'une relation collective destinée à satisfaire un besoin. Ainsi, le projet est référé à trois éléments clés, d'une part un besoin d'autre part des individus et un groupe dont il convient de définir les rôles respectifs, les relations et les modalités d'articulation de leurs réflexions.

Le projet est apparu donc comme une nécessité pour l'adaptation et la dynamisation de l'acte éducatif.

Ce concept concerne aussi l'apprenant que l'école parce que le projet est le fruit des apprenants, c'est une démarche créative, modèle créatif, où les apprenants pourront mettre à jour leur innovation, leur création où ils ont la chance d'inventer et d'exprimer leur imagination, leur génie.

Le projet doit former un résultat accessible, ce qui implique un bon choix du thème et la réflexion sur les moyens mis à la disposition des apprenants.

Tout cela devra se dérouler selon une meilleure gestion du temps parce que le projet a une durée définit à l'avance.

Enfin le projet reste une technique d'enseignement, où les disciplines enseignées seront scindées en plusieurs petits projets : c'est un moyen d'aborder les savoirs, par conséquent les apprentissages. Une fois achevé, le projet représente une valorisation de la réalisation.

La réalisation d'un produit socialisé, sera vécu pour les formés comme un véritable défi qui incitera chacun à mobiliser toute son énergie et toutes ses compétences.

Selon HULER, le projet est une entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète socialisable intégrant des savoirs nouveaux.

Elle se construit par étapes sous forme de séquences d'apprentissages complémentaires. Il implique l'association d'activités multiples pour aboutir à une production écrite ou orale qui nécessite une organisation rigoureuse et planifiée. Le projet peut être alors défini comme l'idée que l'on se fait d'un objet à créer, d'un résultat à obtenir.

Le projet est une solution d'un problème ou satisfaction d'un besoin, et si le projet scolaire ne prend pas en compte les compétences, les motivations et les besoins des apprenants, son intérêt pédagogique est loin d'être garanti.

4. Les caractéristiques du projet

Le projet a plusieurs caractéristiques.

- Eveil de l'intérêt et de la motivation chez l'apprenant.
- Relation du projet avec de la réalité sociale (besoins, manque, conflit sociocognitif, souhaits d'avenir quelque part...)

- Aspect créateur du projet, compétences ciblées pour l'élaboration collective des sujets visant diverses connaissances.
- Prédilection de la situation de la classe et/ou de groupe, cohésion et solidarité des membres de travail par rapport à une situation donnée et affrontement collectif du monde extérieur.
- Négociation permanente avec prédilection des critères de l'explication et de la socialisation et concertation entre l'enseignant et l'apprenant.
- Réalisation finale d'un projet ou production d'un objet au sens large (intellectuel, matériel ...).

4.1. Fonctions de la pédagogie de projet

Selon M. LE BRUN la P.P permet aux élèves :

- L'acquisition de savoirs et de savoir-faire nouveaux.
- L'acquisition d'une meilleure maîtrise de l'environnement.
- L'acquisition d'une meilleure connaissance de soi-même, de ses besoins, de ses limites, de ses manières de fonctionner.

Selon le même didacticien le projet se caractérise par les traits suivants (M. LE BRUN, 2000 : 16)

- Il est issu d'un thème réel et concret de la vie.
- Sa gestion suppose et exige plusieurs connaissances et compétences telles que : l'anticipation et la création.
- Il est l'objet d'une négociation qui permet l'explication et la socialisation entre l'enseignant et le groupe et entre les membres de ce dernier.
- Il crée la motivation et l'intérêt par sa réponse aux désirs du groupe.
- Il aboutit à la production et à la diffusion d'un objet.
- C'est une aventure qui s'inscrit dans la durée, qui s'enrichit et ses découvertes de ses essais, de ses erreurs, et qui reste aussi susceptibles d'évolutions ultérieures.
- Il permet à l'élève d'acquérir personnellement des savoir-faire nouveaux, une meilleure maîtrise de l'environnement par les réponses apportées aux problèmes posés du départ du travail et à partir des découvertes qu'il fait tout au long du projet, et une meilleure connaissance de soi-même (ses besoins, ses limites et ses manières d'agir).

4.2. La démarche du projet

Pour assurer l'efficacité du projet, il est nécessaire d'avoir une forte anticipation de la part de l'enseignant et une cohérence de l'ensemble du projet. Il est recommandé aussi de suivre une méthode rigoureuse qui réclame un déroulement précis suivant des étapes bien déterminées qui sont les suivantes :

1. Exprimer ses représentations
2. S'éveiller

3. Définir ensemble le projet
 - 3.1. Finalité
 - 3.2. Objectif
 - 3.3. Produits
4. Mettre en œuvre le projet
 - 4.1. Inventaire des ressources et des contraintes
 - 4.2. Plan d'action
 - 4.3. Analyse des obstacles prévisibles
 - 4.4. Détermination des méthodes et techniques
 - 4.5. Planification dans le temps ; importance de la gestion de temps
5. Agir et participer au plan pédagogique, motivation des élèves, prise de possession du processus d'apprentissage par les élèves
6. Transmettre
7. Evaluer

Ces étapes trouvent leur aboutissement dans une situation de classe où nous privilégions l'interaction entre les élèves et la concertation pour mener à bien le projet pédagogique.

4.3. Les étapes de la démarche de projet

Etapes	Questions	Outils, démarche
1. Emergence de l'idée	<ul style="list-style-type: none"> - Que faut-il résoudre ? - A quels besoins faut-il répondre ? - Quelle(s) production(s) attendre ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Recherche d'informations - Réunions enseignants – élèves
2. Analyse de la situation Formalisation des	<ul style="list-style-type: none"> - Quel(s) objectif atteindre ? - Quelles ressources employer ? - Quelles contraintes 	<ul style="list-style-type: none"> - Brainstorming - Q.Q.O.Q.C.P - Outils de résolution de problème - Fiche de faisabilité

<p>objectifs</p> <p>Inventaire des stratégies</p> <p>Etude de la faisabilité</p>	<p>prendre en compte ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelles stratégies, quelles pistes envisager ? 	
<p>3. Choix d'une stratégie</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quel plan d'action adopter ? - S'accorde-t-il avec l'objectif ? - Est-il réaliste ? - Quel cahier des charges établir ? - Quel contrat établir avec les élèves ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Fiche d'appréciation collective du projet - Cahier des charges - Fiche contrat
<p>4. Montage de planification du projet</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quels sont les élèves ? - (activités, productions, attendues) ? - Comment les organiser : auteurs (rôle, responsabilité) ? - Quel volume horaire pour chaque discipline ? - Comment les hiérarchiser ? - Quelle évolution prévoir ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Document descriptif du projet - Planning
	<ul style="list-style-type: none"> - Comment suivre le projet ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Travail en équipe - fiche de suivi des

<p>5. Mise en œuvre du projet</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quels indicateurs de réussite choisir? - Quelles régulations, quels ajustements apporter ? - Comment garantir la cohérence entre la mise en œuvre et les objectifs? - Quelle aide individualisée apporter en terminal? 	<p>activités</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bilans intermédiaires - Cahier de bord des élèves - Grilles de suivi de l'aide individualisée
<p>6. Bilan</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comment évaluer le projet? - Comment évaluer les compétences développées par ces élèves? - Comment rendre compte du projet : déroulement, résultats...? 	<ul style="list-style-type: none"> - Fiche d'appréciation collective du projet - Fiche d'évaluation des compétences disciplinaires et transversales - Grilles - Synthèses écrites

Dans le cas d'un projet collectif, la réflexion naît à partir d'un intérêt qui se manifeste et qui permet à l'apprenant de choisir son thème d'activité et rechercher un consensus.

L'enseignant par contre ne doit en aucun cas imposer à ces apprenants ce qu'ils doivent faire puisqu'il s'agit de les impliquer (personnellement, documentation, interview, contact...)

4.3.1. Produire

Pendant la réalisation du projet les élèves ou les étudiants vont chercher les informations, essayer d'analyser leurs échecs, leurs réussites, chercher encore jusqu'à ce que leur projet aboutisse. Tout projet doit aboutir à une production que les autres vont voir et reconnaître. Ils vont mener à bien leur recherche de façon autonome.

Par ailleurs, ils sont amenés à faire le bilan de leurs avancées, en fonction des objectifs de départ. Il s'agit bien là d'auto-évaluation.

4.3.2. Faire le bilan

Le bilan est un outil de production de savoirs empiriques. En effet, il permet la valorisation des efforts accomplis en vue de la réalisation du projet. Il crée une pause et de la distanciation propre à formaliser des connaissances.

4.4. La nécessité d'une pédagogie de projet

Son émergence est due au contrat fait par les psychologues et les sociologues : l'échec scolaire est dû en partie aux modes et aux méthodes d'apprentissages en usage, dans les écoles.

4.4.1. Les méthodes traditionnelles se caractérisent par le fait qu'elles

- ne prennent pas en compte la culture des apprenants (attentes, représentations, croyances...) et impose des rituels et des normes...
- ne les mettent pas dans des situations d'apprentissages où l'appropriation du savoir se fait par l'intermédiaire d'activités de production collective qui les impliquent.
- n'explicitent pas ou peu les objectifs poursuivis, les normes d'évolution et les stratégies utilisées.

Dans ce cas, nous pouvons remarquer que ce sont les enfants qui baignent socialement dans la culture valorisée par le système scolaire, qui réussissent le plus à l'école ; ceux qui sont dotés de motivations extrinsèques incitation familiale qui leur font accepter la gratuité des travaux scolaires et l' "artificialité" des situations de communication que met en place la pédagogie qu'elle soit "traditionnelle" ou rénovée, et cela est valable pour tous les savoirs donnés par l'enseignant.

Au contraire, quel que soit le projet retenu (exposition, voyages d'études, pièces de théâtre, journal scolaire et autres publications), la pédagogie du contrat transforme l'espace scolaire en un lieu où les autres mutuelles des partenaires de l'acte éducatif sont prises en compte, où les positions de chacun sont fixées avec le maximum de clarté possible, où le pouvoir est négocié (ce qui ne signifie pas magiquement délégué).

En effet, telle que le souligne POSTIC (1979) :

L'élève ne s'implique dans la situation éducative que s'il trouve un intérêt personnel dans la poursuite de ce but. Alors il éprouve la nécessité de transiger avec les parents, les enseignants, les pairs d'arriver à un accord implicite avec eux, en concédant aux uns et aux

autres des droits et des pouvoirs, en se situant parmi eux, pour obtenir d'eux, en échange, les moyens nécessaires à sa progression.» (POSTIC, 1979 : 153).

Donner aux enfants les moyens de gérer leur vie en groupe, poursuit le même auteur, les placer en position de négocier leurs enseignants les contrats réglant le processus enseigner-apprendre, avec l'administration de l'établissement des modalités du fonctionnement de la vie scolaire, tels sont les principes fondamentaux qui permettent de créer une dynamique de l'action éducative. Il ne s'agit pas, prévient-il en outre, de distribuer du pouvoir, ni de concéder une part du pouvoir au groupe. C'est une dialectique du pouvoir qui est à mettre en place car chacun -les enseignants, les membres du groupe- doit tenir compte des initiatives, des responsabilités que les uns et les autres exercent respectivement et des règles établies en coopération. La régulation de l'action éducative provient du jeu social.

Il est donc impératif que, dans la pédagogie de projet, l'enseignant, alors même qu'il ne sait pas jusqu'où le conduira le projet de la classe, domine la situation d'apprentissage ; ce qui signifie qu'il soit clair sur les capacités qu'il veut développer (savoir raconter, par exemple) pour ce faire, il faut qu'il possède les instruments théoriques nécessaires (sémiotique, narrative, théorie du texte et de la lecture) et qu'il sache les rendre opératoires dans des séquences pédagogiques complexes impliquant le décroisement des activités. (langue/texte), la diversité des opérations (production, observation, théorisation,...), le souci de l'évaluation, explication des critères d'évaluation des produits et des modes de régulation des conduites) et qu'il se dote de l'existence d'un fonctionnement institutionnel approprié.

5. Les objectifs et les avantages de la pédagogie de projet

La pédagogie de projet a attribué beaucoup d'objectifs parmi eux :

5.1. Les objectifs de Philippe PERRENOUD

Philippe PERRENOUD a tracé des objectifs (en nombre de dix) qui font appel à des ouvrages concernant la pédagogie de projet.

Ces objectifs portent principalement sur la mobilisation de savoirs, de savoir-faire acquis en vue de la construction des compétences pédagogiques chez l'apprenant. Les savoirs visés préparent les élèves aux pratiques sociales. Dans la vie sociale, tout apprenant est confronté à des obstacles qu'il doit surmonter en réinvestissant ses savoir-faire acquis. Ces situations d'apprentissage développent chez les apprenants la confiance en soi, l'intelligence et la négociation quand ceux-ci deviennent des membres actifs dans une communauté donnée. Les apprentissages renforcent aussi l'autorité et la capacité de faire des choix et de les conduire convenablement.

5.2. Selon M. LE BRUN (2002 : 161)

Nous attribuons beaucoup d'objectifs à la pédagogie de projet. Les plus importantes sont :

- l'acquisition d'un savoir visant des compétences disciplinaires et interdisciplinaires ;
- l'élève saura comment réinvestir un savoir-faire acquis ou des connaissances antérieures en veillant à les adapter aux différents types de situations.
- un savoir-être ou vivre ensemble : se comporter avec les autres en respectant et acceptant leurs différences.
- Le développement de la personnalité de l'apprenant en lui donnant la confiance en soi, le rendre organisé et responsable et développer son esprit analytique et créatif.
- La capacité d'écoute mutuelle entre le groupe et l'enseignant.
- Le respect des autres et la capacité de travailler en groupe.
- Le développement de l'esprit d'entraide et de solidarité.
- La pédagogie de projet donne un sens à l'apprentissage par les regards portés sur les raisons et les manières d'apprendre ce que l'on apprend.
- Préparer l'élève à la recherche et non à la consommation passive.
- Mettre les élèves à l'aise et les rendre moins violents.
- Promouvoir la qualité de la réussite des apprenants.

5.3. Quels sont les avantages de la pédagogie de projet ?

La question de la motivation est un élément incontournable de l'enseignement. Pour qu'un élève entre dans les apprentissages il doit être motivé, or si pour certains élèves l'envie de bien faire suffit, d'autres ont besoin de méthodes d'enseignement particulières pour éveiller leur motivation. Cette question est un vaste problème car elle fait intervenir de nombreux facteurs. D'après Brigitte PROT dans son livre *Je ne suis pas motivé, je ne fais pas exprès !* La motivation est avant tout liée au désir, dans ce cas le désir d'apprendre. Il s'agit pour l'enseignant de faire émerger le désir chez l'élève et non de le faire naître puisqu'il existe déjà. Elle donne comme définition du désir celle du philosophe Robert MISRAHI « *c'est l'ensemble du mouvement existentielle par lequel un individu se porte de son présent vers son avenir* » l'élève doit donc être amené à se projeter dans le futur, or le projet permet cela en donnant un but à atteindre pour l'élève. En effet le projet est un facteur de motivation essentiel qui permet à l'élève d'inscrire son effort dans la durée et de respecter les étapes d'une progression, qui sont les deux clés majeures de la réussite scolaire. Il est impératif de planifier le projet avec les élèves afin de leur faire prendre conscience du chemin qu'il reste à parcourir et donc de donner du sens aux apprentissages. Brigitte PROT utilise dans son ouvrage « je ne suis pas motivé ! je ne le fais pas exprès ! » Un exemple clair et explicite pour motiver en quoi la notion de projet suscite la motivation. Elle écrit : « le principe de base du projet est que personne ne fait un pas s'il n'a pas en tête un lieu à atteindre ». De plus un projet se réalise en étapes qu'il convient de privilégier en clarifiant de plus en plus les objectifs à atteindre et les moyens à mettre à leur service pour évaluer la motivation de l'élève.

Cependant, nous ne pouvons pas imposer à un élève de se motiver malgré lui. C'est pourquoi, il faut mettre en place une situation et un contexte favorables à l'élève et également à la classe. Ainsi, il s'agit dans une classe d'articuler (individuels ou collectifs) pour permettre à chacun de trouver la motivation nécessaire pour entrer dans les apprentissages. De plus, selon toute logique, le projet, mis en place, doit partir des centres d'intérêts des élèves de la classe pour favoriser la motivation. La pédagogie de projet permet à l'élève de se créer un projet personnel en lui apprenant à s'approprier les outils nécessaires au développement de sa motivation dans toute situation. Cela développe, en lui, des aptitudes qui le rendent confiant et accède, au fur et à mesure, à l'autonomie. Actif, l'élève va prendre ses propres décisions, ce qui va développer sa compétence en auto-évaluation.

De nos jours, nous parlons beaucoup de donner du sens aux apprentissages, or cela passe par les notions d'authenticité et de travail en situation. La pédagogie de projet permet de mettre en place ces deux notions. En effet, le point de départ d'un projet doit être un problème qui s'inscrit dans la réalité et qui se fonde sur les centres d'intérêts des élèves. Prenons l'exemple d'un projet d'écriture. Le but n'est pas d'écrire, mais d'être lu, ce qui est une situation réelle et qui suscite de réels problèmes.

Dans le cadre d'un projet, l'élève n'apprend plus pour apprendre, mais il apprend dans le but d'utiliser les compétences acquises pour réaliser son projet. Nous pouvons donc dire que le travail en projet donne du sens aux apprentissages, car cela permet une personnalisation des apprentissages.

Un autre élément clé de la pédagogie de projet est le bien qu'elle permet d'établir entre les disciplines. Avec cette méthode d'enseignement, les différentes activités menées en classe ne sont plus une somme d'activités bien différenciées à la base des apprentissages qui vont, ensuite, être utilisées pour la réalisation du projet. La pédagogie de projet permet aux élèves ayant des difficultés à entrer dans les apprentissages, de comprendre l'intérêt de ce qu'ils font, ce qui leur permet de s'investir dans les activités.

Ainsi, la pédagogie de projet s'adresse aussi aux élèves en difficultés et non plus seulement aux élèves dits "scolaires" qui n'ont pas besoin de méthodes pédagogiques particulières.

Cette pédagogie s'adresse à chaque élève et permet à chacun, quel que soit son niveau, de progresser, ce qui selon moi la mission essentielle de l'école.

6. Les fondements théoriques de la pédagogie de projet

6.1. Le constructivisme de Jean Piaget

6.1.1. L'activité d'enseignement selon cette perspective

En reprenant la conception de l'activité d'enseignement, selon la perspective piagétienne, X. ROEGIER résume l'idée de transmission du savoir en facilitant principalement le processus de construction des connaissances propres à chaque enfant. Piaget met en avant les interactions de l'enfant avec le milieu. Dans ce cas, enseigner devient un choix décisif pour trouver un terrain d'entente favorable entre les élèves et l'environnement en fonction du niveau du développement de ceux-ci.

Nous constatons ainsi que, l'activité d'enseignement selon la théorie piagétienne, consiste à rendre le savoir accessible pour l'élève afin de lui permettre d'acquérir les connaissances qui lui sont nécessaires.

6.1.2. L'activité d'apprentissage selon cette théorie

L'apprentissage, pour Jean Piaget est un conflit individuel qui suppose l'activité de l'apprenant, car l'interaction de ce dernier avec le milieu créé en lui des constructions mentales qui favorisent l'acquisition des connaissances. « *Le model piagétien est un model de construction individuelle et interne des connaissances grâce à une interaction avec les objets* » (*ibid.* : 32)

6.1.3. Les capacités d'adaptations

La théorie constructiviste se fonde sur le principe de la nature adaptative de l'intelligence, et cette capacité d'adaptation s'appuie sur les processus suivants :

a. L'assimilation

Elle s'effectue lorsque l'apprenant, qui est confronté à une situation problème, intègre les données venant de cette situation en les reliant, et en les coordonnant avec les connaissances qu'il possède auparavant. L'assimilation rend donc possible l'intégration des nouvelles données aux connaissances dont dispose le sujet (l'élève).

b. L'accommodation

Ce processus est marqué par l'adaptation de l'apprenant à de nouvelles situations d'où la réorganisation de ses connaissances ainsi que représentation mentale et la modification de ses comportements. C'est ce qui est souligné également par X. ROEGIER

Le développement cognitif du sujet est un processus par lands successifs qui réalise l'équilibre entre l'assimilation intégration des stimulus nouveaux aux schèmes existants l'accommodation émergence de nouveaux schèmes face à la difficulté d'utilisé bon escient ou économique les schèmes existants. (X. ROEGIER, à compléter)

c. Equilibration

L'assimilation et l'accommodation caractérisent l'intelligence qui est définie comme une adaptation, c'est-à-dire une recherche d'équilibre entre l'apprenant et la situation problème à laquelle il se trouve confronté.

La conception constructiviste de l'apprentissage se base sur la production d'un conflit cognitif provoqué par la confrontation de l'apprenant à une situation problème, ce qui engendre un effet de déstabilisation susceptible de provoquer une réorganisation de connaissance et l'acquisition des savoirs et des savoir-faire.

6.1.4. L'apport du constructivisme à la pédagogie de projet :

La pédagogie de projet retient de cette théorie le fait que l'important dans l'apprentissage, c'est l'activité de l'élève. Pour le fondateur de cette perspective pédagogique, les connaissances se construisent par l'individu, par l'intermédiaire des actions qu'il accomplit sur les objets.

6.2. Le socioconstructivisme de Vygotsky

Cette conception réhabilite le rôle de l'adulte dans le développement et l'apprentissage, c'est la médiation de l'adulte. Cela représente la zone proximale de développement où l'enseignant intervient non pas pour donner la solution, mais pour lui donner quelques éléments de base sur lesquels, il va s'appuyer pour trouver la solution valable. Ce sont les interactivités entre les élèves et l'enseignant, et les élèves entre eux qui favorisent les apprentissages. Il y a aussi les interactions avec les gens compétents qui font développer, en eux, les compétences transversales. D'une manière succincte, le processus d'apprentissage suppose, de ce fait, la présence permanente de l'adulte et des pairs (camarade). Pour le fondateur de cette théorie, le langage permet l'interaction avec les autres. Les connaissances s'acquièrent dans une intégration externe. Pour lui, il ne peut y avoir d'apprentissage indépendamment du social.

6.2.1. L'apport du socioconstructivisme

Ce que retient la pédagogie du projet de cette perspective, c'est que l'apprentissage ne peut se faire en dehors de la société, donc il suppose et nécessite la présence de l'adulte et des pairs.

7. Les rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans la pédagogie du projet

7.1. Le rôle de l'enseignant

L'enseignant a deux rôles :

Celui d'ingénieur pédagogique : lorsqu'il conçoit le dispositif pédagogique. « *Il faudrait tenir compte de la critique, du fait du capital social que les apprenants peuvent mobiliser pour sa réaction.* » (Fauré ; Pernin, 2013)

Celui d'accompagnement pédagogique : l'enseignant guide ses apprenants, il leur apporte des outils variés et discute avec eux de la méthodologie. Il organise les apprentissages nécessaires à la réalisation du projet ; il aide à régler les problèmes du fonctionnement des groupes ; il s'assure de l'aboutissement du projet et de sa présentation.

7.2. Le rôle de l'apprenant

Si le rôle de l'élève est limité dans la méthode traditionnelle, dans la pédagogie de projet, son rôle devient plus important et plus actif grâce à son intégration dans la situation authentique et grâce à sa collaboration avec d'autres éléments du groupe. Son rôle consiste principalement à :

- Elaborer un contrat collectif avec d'autres élèves, ainsi qu'avec l'enseignant.
- Elaborer le plan de travail.
- Etre responsable de la tâche qu'on lui a confiée.
- Prendre en compte les conseils et les orientations de l'enseignant.
- Utiliser le savoir acquis d'une manière adéquate conformément à son projet.
- Interaction avec ses camarades, il leur fait part de ses connaissances et de ses compétences, à son tour il va progresser par les leurs.

A travers ce que nous avons vu à propos de la démarche que suit la pédagogie du projet, nous constatons que l'activité d'apprentissage est plus privilégiée, mais cela ne signifie pas qu'elle néglige celle de l'enseignement, parce qu'un bon apprentissage ne peut se réaliser sans un bon enseignement, un bon guidage et un bon accompagnement.

En effet, la pédagogie de projet met en valeur l'activité d'apprentissage par la mise de l'élève en position centrale dans la stratégie d'enseignement et d'apprentissage, et par la valeur qu'elle donne à l'enfant en le considérant comme étant un être à part entière, la

pédagogie de projet remédié aux lacunes et aux défaillances de la méthode traditionnelle où les regards son fixés uniquement sur le programme et l'enseignant.

7.3. La relation enseignant, apprenant

Dès lors que nous parlons de la relation enseignant-apprenant, nous sommes dans l'obligation d'évoquer ce qui se passe essentiellement entre l'enseignant et l'élève en classe dans un contexte de situation d'apprentissage.

Dans la pédagogie de projet, l'enseignant a cessé d'être une préparation, mais il devient l'implication de l'apprenant dans une expérience authentique, tout en assurant la gestion de la classe. L'enseignant n'est plus le détenteur du savoir. Il aide les élèves à maîtriser les démarches de prise de décision en tant qu'instructeur, guide et facilitateur.

Les enseignants, dans cette nouvelle méthode, sont impliqués dans la démarche d'apprentissage. Il est important qu'ils connaissent bien leurs élèves, d'observer leurs démarches d'apprentissage et d'y réfléchir. Ils doivent également prévoir les difficultés que les élèves vont rencontrer et les aider à les surmonter et leur offrir leurs soutiens lorsqu'il est nécessaire.

Cette démarche mène à une expérience d'apprentissage plus valable pour les élèves. Ils sont motivés à prendre un contrôle de leurs apprentissages parce que celui-ci est adapté à leurs besoins à la fois comme individus et comme membre de société. Elle rend également l'élève autonome et plus actif.

Les enseignants laissent aux élèves de plus en plus de contrôle de leurs propres apprentissages. Ce transfert de contrôle sera mieux vécu s'il se fait dans un environnement scolaire « [...] organisé pour encourager et soutenir les élèves dans leur propre apprentissage qui sera une décision de plus en plus murie et complète. » (KESTEN, 1987 : 15.)

Nous concluons que la pédagogie de projet est un outil essentiel, dans le processus enseignement-apprentissage du FLE. En effet, l'intérêt de cette pédagogie est qu'elle permet de placer l'élève au centre de l'enseignement en tant qu'élément actif. En permettant aux élèves de voir l'(ou les) objectif(s) par ces apprentissages, la pédagogie favorise leur motivation.

CHAPITRE II :

**LA PÉDAGOGIE DE PROJET SUR
LE TERRAIN**

Selon les nouveaux didacticiens (P. PERRENOUD, X. ROGIERS, etc.), la pédagogie de projet constitue une avancée décisive dans l'organisation pédagogique, à condition de respecter les exigences méthodologiques indispensables à son efficacité et d'articuler le projet avec de véritables objectifs d'apprentissages.

Dans ce chapitre, nous allons présenter les principes théoriques qui sous-tendent la pédagogie de projet, de pointer les étapes essentielles du déroulement d'un projet et de souligner quelques aspects déterminants pour la réussite d'une telle activité en classe.

I. Le projet dans notre système éducatif

1.1. Comment réaliser un projet :

Il est important de ne pas se lancer immédiatement dans des projets trop ambitieux, des projets que ne nous maîtrisons pas. Un projet trop vaste peut, au bout de quelques séances, décourager le plus tenace des élèves. Il est préférable de commencer par des projets modestes, de la taille des élèves. Ces projets peuvent, par la suite, élargir et prendre des dimensions plus importantes. *«C'est dans la mesure où l'on vit dans un milieu sur lequel on peut agir, dans lequel on peut avec les autres discuter, décider, réaliser, évaluer... que se créent les situations les plus favorables à l'apprentissage.»* (Groupe de recherche d'Ecouen, 1988 : 10)

Il est primordial que chaque élève, tout au long de sa scolarité, fasse l'expérience de l'utilité de ce qu'il apprend *« il faut que les élèves venant de l'école puissent y travailler dans un lieu changer de sens pour eux et puisse s'engager dans leur propre apprentissage au lieu d'u subir un enseignement. »* (Ibid.)

Lorsque des individus se retrouvent et vivent ensemble, une histoire collective se tisse peu à peu. Il est important de partir de ce préalable pour construire l'inconscient du groupe qui habite la classe jour après jour ; *«les événements et les faits divers vécus s'accumulent et forment l'inconscient groupal qui habite en permanences la classe ; structurent les relations et définissent à la fois le statut de chacun et le réseau des affinités.»* (C. PHILIBERT ; G. WIEL: 46)

L'apprentissage en situation active où la classe est considérée comme un lieu de vie où vie sociale et vie personnelle, vie intellectuelle et vie relationnelle ne s'opposent plus, mais se complètent. Nous avons mis en place une démarche favorisant recherche, réflexion, confrontation, échange, le tout aboutissant à la construction du savoir.

Les enseignants se plaignent souvent du manque de motivation de leurs élèves. Les élèves ne sont pas motivés, il est parfois impossible de les motiver. Rien ne les intéresse. De leurs côtés, les élèves disent la vraie vie est ailleurs. Mais que faisons-nous réellement avec eux ?

Tous les constats placent la motivation, comme une forme contre laquelle nous ne pouvons rien et sans laquelle aucun enseignement et aucun apprentissage ne sont possibles. La motivation constitue plus que jamais un facteur de la réussite scolaire. Elle doit, pour réussir s'inscrire dans une dynamique interactive, inclure tous les acteurs, tels que les élèves, les enseignants, l'environnement social et culturel.

Avoir un projet à concrétiser est une source de motivation incontestable. Un élève qui se sent impliqué dans un projet, qui se sait responsable d'un projet, ira jusqu'au bout. Travailler avec des élèves sur des projets, c'est de les aider à se fixer des buts à court, moyen, voire même à long terme ; c'est favoriser la réponse à la question que posent souvent les élèves : "A quoi sert l'école ?" C'est faire émerger une motivation. « *La pédagogie de projet permet de vivre dans une école ancrée dans le réel, ouverte sur de multiples relations avec l'extérieur.* » (Groupe de recherche d'Ecouen : 28). Les élèves s'engagent "à fond" et vont jusqu'au bout de leurs projets, parce qu'ils y sont impliqués et les ont choisis. Cette pratique permet :

- De ne plus dépendre seulement du choix de l'adulte (enseignant/parent...).
 - De décider de s'engager après avoir choisi.
 - De se projeter dans le temps planifiant ainsi leurs travaux et leurs apprentissages.
 - D'être acteurs de leurs apprentissages en produisant quelque chose qui a du sens et une utilité.
- (*Idem.*)

1.2. Réaliser un projet, c'est ne plus faire travailler passivement l'élève

L'élève connaît et maîtrise les objectifs assignés à chaque projet. Il apprend quelque chose préalablement identifiée. L'apprenant réalise son projet dans le cadre du groupe ou de la classe et confronte sa production à celles des autres. Pour donner de la crédibilité à l'expression écrite, il s'engage personnellement dans l'écriture-réécriture.

Avec la pédagogie de projet, l'école n'est plus ce lieu de transmission de connaissances à sens unique, du professeur à l'élève. Pour mobiliser les élèves, il faut les impliquer. Il faut qu'ils vivent des démarches d'apprentissage leur permettant d'avoir des repères constants ou des références et de se construire leurs propres compétences.

1.3. Comment est né notre projet

Pour chaque adolescent, l'expérience scolaire est essentiellement celle de la classe. Des emplois du temps, des matières, des programmes, des salles, des élèves, le tout régi par une organisation étrangère au concerné, c'est-à-dire l'élève.

L'école serait un milieu de vie pour l'adolescent, si elle veut se transformer pour n'être plus seulement un lieu d'instruction, mais donne du savoir à tous.

L'erreur la plus grave, sans doute, est de couper la vie de l'adolescent scolarisé en deux domaines juxtaposés : l'intérieur et l'extérieur, ce qui relève du domaine de la classe et ce qui relève de la vie sociale. Apprendre à vivre en classe, c'est apprendre à vivre en société.

Construire la classe comme un lieu de vie, c'est permettre aux élèves de développer des pratiques des participations et aussi de socialisation, les former à la responsabilité, leurs donner un rôle au sien du projet qu'ils auront aussi, donné leur avis des questions liées à leurs projets. Si la socialisation par l'école est une donnée fondamentale, faut-il encore faire l'expérience et faire prendre conscience aux élèves de leur rôle d'acteurs en ce domaine.

Mettre la classe en projet, c'est proposer explicitement aux élèves de construire ensemble et pour l'année leurs apprentissages. Il s'agit d'inviter des élèves à entrer dans une démarche collective et pour ce faire donner un sens précis à leur apprentissage.

1.4. Démarche pédagogique de l'apprentissage par projet

La réalisation d'un projet implique diverses compétences, sa conception se fait à l'aide des supports dégagés à partir des textes du manuel de l'apprenant et de documents authentiques. Et cette réalisation d'un projet doit obéir à trois principales phases :

- a. **Phase de préparation** : il s'agit de la phase de l'élaboration du projet collectif, avec l'exploitation du champ d'études, se terminant par le choix du thème intégrateur (précision des intérêts et questionnaires, identification des apprentissages).
- b. **Phase de réalisation** : elle porte sur la construction du savoir. L'enseignant dirige l'élève dans la planification continue de ses actions, ainsi que dans l'identification et l'évaluation de ses apprentissages. Il l'incite à privilégier les interactions dans le groupe-classe, tout au long de la période du déroulement du projet.
- c. **Phase d'intégration** : cette phase se base sur l'intégration des savoirs par la présentation des découvertes et des apprentissages (par exemple, l'évaluation, le réinvestissement des savoirs acquis).

Dans cette pédagogie, ce n'est pas la réussite du projet en lui-même qui est importante, mais celle de l'apprenant, c'est toute la modification et le développement qui s'est réalisé sur chacun des élèves.

1.5. Réussir la conduite d'un projet

1.5.1. Piloter un projet

Tout projet ayant pour but de changer ou de faire changer l'existant suppose de rompre avec les habitudes, de modifier les références, et d'envisager une évolution positive. Plusieurs conditions sont nécessaires pour réussir le changement :

Lors du lancement du projet, il est appelé à respecter :

- la création, véritable tremplin pour le projet envisagé (respect d'un calendrier, d'un contrat didactique, par exemple).
- l'adhésion des acteurs à la finalité du projet.
- la définition d'un objectif clair, précis et rigoureux.
- le statut du commanditaire et du pilote.
- les axes de travail.
- le bon déroulement du projet.
- les rôles des acteurs clés et leurs fonctions dans le projet.

1.5.2. La détermination des enjeux

La détermination des enjeux repose sur un certain nombre de critères, comme :

- l'implication effective de tous les acteurs associés au projet.
- la résolution des obstacles qui contrecarrent le bon déroulement des activités.
- La relance du projet en réajustant le contrat didactique et l'échéancier dans le cas où surgissent des problèmes empêchant la concrétisation des éléments du projet assigné.

2. Implication des enseignants dans la pédagogie de projet

2.1. L'enseignant un "médiateur d'apprentissage" dans la pédagogie de projet

Par cette pédagogie, l'enseignant doit revêtir un certain nombre de qualités : il doit avoir l'esprit d'innovation et doit apprendre aux apprenants à travailler en équipe. Ce travail exige un esprit de tolérance, une admission de la critique d'autrui.

Comme nous l'avons déjà cité dans le premier chapitre, le rôle de l'enseignant n'est plus celui qui transmet des savoirs, mais celui d'un médiateur d'apprentissage. Son rôle est de créer les conditions d'apprentissages en ce sens qu'il est là pour organiser les connaissances et

institutionnaliser les acquis. Sa mission consiste également à montrer à l'apprenant qui ne détient pas tout le savoir dans une atmosphère de détente et de confiance.

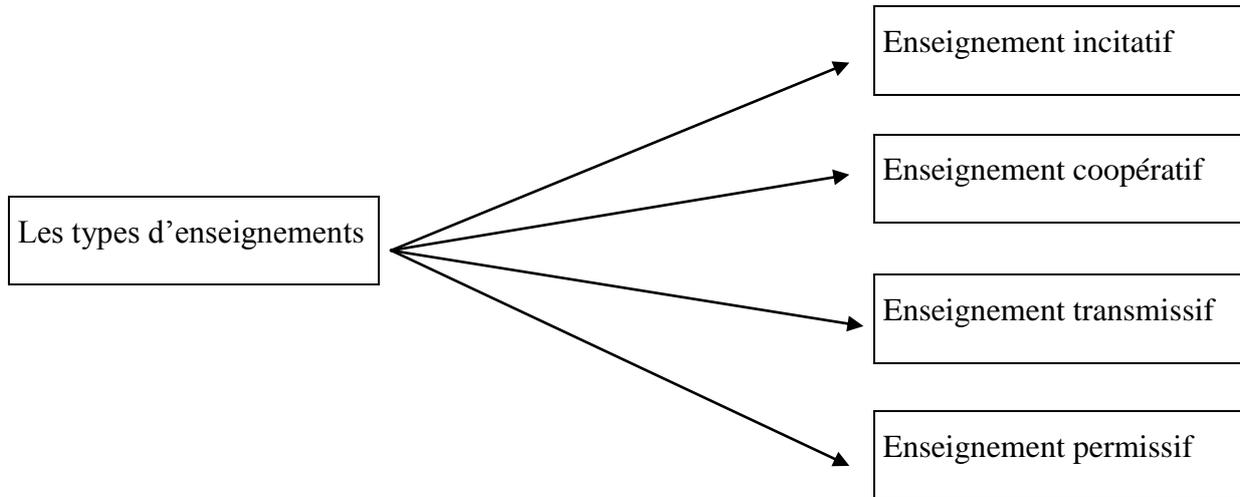
Selon Ecole et NATURE (1996 : 148), l'enseignant doit avoir un certain nombre de qualités qui répondent aux exigences de la pédagogie de projet. L'enseignant doit avoir un certain goût de la recherche, et un esprit d'innovation, afin d'initier les apprenants à ces deux qualités. Savoir travailler en équipe suppose un savoir entendre qui suscitera chez l'enseignant de porter de l'intérêt au travail collectif qui exige une tolérance, une admission de la critique d'autrui, et être apte à l'autocritique, cela signifie que l'enseignant doit développer des compétences différentes de celle de la pédagogie traditionnelle où il n'est que celui qui transmet des savoirs.

Désormais, il est un médiateur d'apprentissage. Son rôle est indispensable en amont du travail de l'apprenant de créer les conditions d'apprentissage, il est là pour l'organisation, offrir un éclairage didactique, relancer les élèves et enfin institutionnaliser les acquis.

2.2. Compétences sur la fonction des enseignants

- Maîtriser tous les styles d'enseignement-apprentissage
- Diagnostiquer les besoins des apprenants
- Appréhender les différentes théories contemporaines de l'éducation
- Faire acquérir aux apprenants les techniques de révision de leurs cours
- S'ouvrir aux parents des apprenants
- Maîtriser les techniques de l'évaluation pédagogiques
- Maîtriser les techniques de recherche pédagogique
- Participer aux projets et aux activités de l'établissement
- Adhérer au programme de la formation continue.
- Avoir en vue globale des matières d'enseignement et de leurs complémentaires

2.3. Les types d'enseignements



L'enseignement doit être indicatif, incite l'apprenant à l'apprentissage, à avoir de la motivation, à faire des erreurs en vue de les transformer en élément d'apprentissage.

II. L'évaluation

1. Aperçu historique et définition

Avant d'arriver au champ conceptuel d'aujourd'hui, l'évaluation est passée par plusieurs stades que nous essayerons de relater dans un bref aperçu à travers le temps, pour montrer comment elle est passée de son rôle d'instrument de mesure d'une action ou d'une activité à son rôle d'outil, pour la prise de décision et de remédiation ou d'amélioration.

1.2. Evolution de la notion d'évaluation

Pour commencer, nous pouvons poser la question d'abord à l'Histoire pour essayer de comprendre le passage d'une époque où nous prenons de plus en plus conscience qu'elle n'est qu'un outil, un moyen susceptible de rendre l'action éducative plus efficace.

1.3. Quelques repères historiques

Pendant l'Antiquité, l'évaluation est des ensembles d'épreuves formelles dont nous faisons usage lors des cérémonies marquant le passage de l'état d'enfants à celui d'adulte. En Grèce antique, Socrate introduit les examens oraux, à Sparte et Athènes. Nous retrouvons des examens en lecture, en écriture et en chant.

En 1702, il y a eu l'introduction des examens écrits par l'université de Cambridge (Angleterre), au 19^{ème} siècle, c'est l'apparition de deux mouvements :

Le mouvement de l'efficacité et du rendement qui use des méthodes et des procédés empruntés à l'industrie et le béhaviorisme qui considère que tout acte éducatif entraîne un changement de l'individu et que ce changement peut être décrit et observé.

Entre 1830 et 1945, il y a eu l'apparition du concept "évaluation" comme moyen de mesure et l'introduction des différents outils de collectes d'informations (entrevues, questionnaire).

Vient, ensuite, la période 1946-1947, où il y a eu développement d'approches formelles d'évaluation et l'accent fut mis sur l'identification des apprentissages.

2. Les types d'évaluations

Dans le cadre de l'approche par les compétences, la pédagogie du projet implique une évaluation continue en aidant l'apprenant à acquérir des savoirs, savoir-faire et savoir-être en développant ses compétences. Cette approche pédagogique transforme ainsi les procédures d'évaluation :

2.1. L'évaluation diagnostique

Il s'agit d'un type d'évaluation qui se situe en amont de la formation. Elle permet la prévention des capacités de l'apprenant en vue de fonder son parcours et de définir les méthodes de son apprentissage. Les tests appropriés à cette évaluation permettent de cerner les difficultés particulières dans le but de l'orientation vers le futur.

2.2. L'évaluation formative

L'évaluation formative est considérée comme : « *un type d'évaluation menée en cours d'apprentissage, pour détecter les difficultés de l'élève, et pour remédier à celle-ci* » (X. ROGIERS, *ibid.*39)

Elle constitue un processus continu et d'accompagnement des élèves jouant sur l'explicitation de l'objet d'apprentissage. Elle intervient au cours de l'action pour informer l'élève sur la qualité de son action et lui permettre de la moduler, de l'infléchir... et elle permet de détecter les points forts et les points faibles de chaque apprenant. Ce type d'évaluation permet à l'enseignant d'organiser des cours en fonction des insuffisances de ses élèves pour améliorer l'apprentissage et de mieux les guider à atteindre leurs objectifs.

2.3. L'évaluation sommative

Cette évaluation fait la somme des connaissances. Elle est terminale et certificative, chaque séquence pédagogique est commencée par une évaluation formative, et terminée par une évaluation sommative.

Elle intervient à la fin d'un apprentissage. Il s'agit généralement d'un bilan chiffré ou noté, les examens de fin de cycle peuvent être considérés comme des évaluations sommatives. La norme de référence utilisée peut être explicite (moyenne, grille administrative de notation) ou implicite (bon enseignement, bon établissement). Comme son nom l'indique, elle fait la somme des acquisitions ou des réalisations et détermine si les objectifs fixés ont été atteints.

2.4. L'évaluation pronostique

L'évaluation pronostique est réalisée généralement au début d'un cycle de formation (décisions d'admission ou d'orientation). Elle permet d'assurer que l'élève a certaines compétences spécifiques qui lui permettront de suivre telle ou telle filière. Elle peut être soit au début soit à la fin de l'apprentissage, d'une formation dont le problème est de prévoir les chances de réussite d'un apprenant dans ses formations ultérieures.

Dans l'apprentissage de la langue française par exemple, l'évaluation pronostique va servir à former des niveaux pour la langue dans le sens où elle permet de déterminer si un apprenant maîtrise les prés-requis nécessaires pour la poursuite des apprentissages prévus dans une séquence.

2.5. L'évaluation formatrice

L'évaluation formatrice désigne « *Un type particulier d'évaluation formative, qui implique les élèves dans un processus d'évaluation formative, en les amenant à s'approprier les critères d'évaluation, et les responsabilisant face au processus de gestion des erreurs.* » (Nunziati, 1990)

Cette évaluation n'existe pas dans la pédagogie par objectif, elle s'énonce autour de trois procédés :

a. La Co-évaluation

La co-évaluation suppose la comparaison de l'estimation avec celle de l'apprenant sur la question de ce dernier.

b. L'évaluation mutuelle

Dans ce cas, il y a échange de copies entre les apprenants dans le but de les évaluer.

c. L'auto-évaluation

Ici, l'apprenant fait le point sur ses propres connaissances, il s'évalue lui-même pour une meilleure prise de conscience de ses erreurs, il gère lui-même son propre apprentissage dans le but de l'améliorer. Ce type d'évaluation s'adapte parfaitement aux formations en langue, ceci renforce son autonomie intellectuelle.

3. Les grilles d'évaluation

3.1. Exemple de grille d'évaluation du travail de groupe à l'usage de l'enseignant

Critères d'observation	Indicateurs	Oui	Non
Fonctionnement du groupe	1. Le groupe a-t-il planifié son activité ? 2. Le groupe a-t-il géré le temps de réalisation de l'activité ? 3. Le groupe a-t-il mobilisé ses connaissances en fonction de l'activité ? 4. Le groupe a-t-il pris des initiatives ?		
Interaction dans le groupe	1. Chaque apprenant a-t-il négocié son rôle dans le groupe ? 2. Chaque apprenant a-t-il coopéré et partagé des connaissances avec le groupe ? 3. Chaque apprenant a-t-il accepté le principe de la Co-évaluation ?		

Résultat	<p>1. Le produit final correspond-il à l'attente (objectif de l'activité) ?</p> <p>2. Le groupe a-t-il fonctionné en synergie</p>		
----------	---	--	--

3.2. Exemple de grille d'évaluation de l'exposé oral

Critères d'observation	Indicateurs	Oui	Non
Les contenus	<p>1. Le thème et l'intention ont-ils été énoncés dès le début ?</p> <p>2. La progression de la pensée est-elle claire ?</p> <p>3. Y a-t-il eu reformulation du propos dans un but d'explicitation ?</p> <p>4. Le propos est-il adapté au niveau de l'auditoire ?</p>		
La prestation	<p>1. Le contact avec l'auditoire a-t-il été établi et maintenu ?</p> <p>2. Y a-t-il eu prise en compte des réactions éventuelles de l'interlocuteur / auditeur ?</p> <p>3. Y a-t-il eu gestuelle appropriée pour souligner le propos ?</p> <p>4. Le code de l'oral a-t-il été respecté (schéma intonatif, syntaxe, prononciation...) ?</p> <p>5. L'apprenant s'est-il détaché de ses notes ?</p>		

L'aspect technique	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le tableau a-t-il été utilisé à bon escient ? 2. Pour illustrer son propos, l'apprenant a-t-il usé des facilitateurs didactiques (illustrations, graphiques, schémas, dessins, etc.) 3. La voie est-elle adaptée aux conditions matérielles et psychologiques de la situation de communication ? 4. L'apprenant a-t-il bien géré le temps qui lui a été imparti ? 	
--------------------	---	--

III. Quelques ressources matérielles mises à la disposition des enseignants

1. Le document d'accompagnement

1.2. Définition

Ces documents, destinés aux professeurs du cycle secondaire, sont des accompagnements pour mettre en œuvre le nouveau programme et offrent une lecture fonctionnelle. L'enseignant accompagne son programme par des concepts en didactique pour mieux éclaircir et échafauder des situations d'enseignement- apprentissage du FLE. Il trace des objectifs à atteindre à court, à moyen et à long terme dans la pédagogie de projet, en mettant l'accent sur les compétences (à l'oral et à l'écrit), sur le bon déroulement du projet, sur les différentes phases de réalisation, et sur la démarche pédagogique appropriée. Tous les projets retenus dans les programmes des secondaires sont soumis aux différents types d'évaluation (diagnostique, certificative, sommative, etc.)

Vous trouverez en annexes le document d'accompagnement du programme adopté par le ministère de l'éducation nationale.

2. la notion de séquentialisation

2.1. Le déroulement d'une séquence (12h)

- 1) Mise en place du projet de la séquence
- 2) Evaluation diagnostique
- 3) Production de l'orale
- 4) Compréhension de l'écrit
- 5) Expression écrite
- 6) Activités d'élargissement (Les points de langue)
- 7) Préparation à l'écrit
- 8) Production de l'écrit (Présentation du sujet de production écrite et des critères de réussite)
- 9) Présentation de la grille d'auto-évaluation
- 10) Compte rendu de la production écrite
- 11) Remédiation

2.2. CANEVAS d'une séquence d'apprentissage

CADRE DE PLANIFICATION D'UN PROJET	DEROULEMENT D'UNE SEQUENCE D'APPRENTISSAGE	
	PHASES	CONTENUS
<p>PHASE DE PREPARATION</p> <p>Définition des besoins.</p> <p>Planification du projet</p> <p>-analyse des besoins</p> <p>-sélection d'une compétence</p>	<p>Mise en place du projet et/ou de la séquence</p> <p>(1 heure)</p>	<p><u>Mise en place du projet et de la séquence:</u></p> <p>1. Expression orale : imprégnation, négociation, objectifs et critères de réussite, préparation matérielle (besoins), répartition des tâches...</p> <p>2. Evaluation diagnostique : (identification des prés requis indispensables à la réalisation du projet et/ou de la séquence)</p> <p>3. présentation de la situation problème : (sujet de l'expression écrite par exemple)= production écrite de départ</p>

<p>-sélection des objectifs d'apprentissage</p> <p>-détermination des contenus discursifs et linguistiques</p> <p>-choix des modalités de fonctionnement (en groupe classe, en sous-groupes, en binôme, en individuel)</p> <p>-sélection des supports</p>	<p>Activités de lecture/expression</p> <p>(2 heures)</p>	<p><u>Phase de compréhension de l'écrit: 1ère séance</u></p> <p>- Etude d'un <u>premier texte-support</u> : Hypothèses de sens et vérification, analyse thématique et mise en évidence des particularités discursives, textuelles et linguistiques du type de texte , test de compréhension (résumé du texte)....</p> <p>- Moment d'expression orale libre (prolongement du texte)</p> <p>-- Test d'évaluation : <u>analyse d'un second texte</u> par les élèves (grille de lecture, plan...)</p> <p>(travail de maison)</p>
<p>PHASE DE REALISATION</p>		<p><u>Phase de compréhension : 2ème séance</u></p> <p>- Correction collective du test d'évaluation,</p> <p>- Formalisation : explicitation des particularités textuelles et linguistiques.</p> <p>- Lecture oralisée : travail sur le code et sur la prosodie</p> <p>-Expression orale</p>
<p>Cueillette et traitement de l'information.</p> <p>Elaboration du produit ou de la présentation.</p>	<p>Autour du poétique/expression orale/compréhension orale</p> <p>(1heure)</p>	<p>Autour du poétique / Exercices d'écoute (compréhension orale) etc....</p>
<p>Produit final ou présentation</p>	<p>Activités de langue (Lexique, grammaire, orthographe etc.)</p> <p>(3 heures)</p>	<p><u>Lexique</u></p> <p>- thématique, relationnel, champs sémantiques et champs lexicaux, formation des mots etc.</p> <p>- test d'évaluation en fin de leçon (situation d'intégration partielle)</p> <p><u>Grammaire / orthographe/conjugaison</u></p>

<p>PHASE D'INTEGRATION</p> <p>Objectivation.</p> <p>Liens avec le contenu de la formation.</p> <p>Planification des objets d'évaluation.</p> <p>Planification des types d'évaluation.</p>		<p>Démarche inductive</p> <p>+ test d'évaluation en fin de leçon (situation d'intégration partielle)</p>
	<p>Activités de remédiation (1 heure)</p>	<p><u>Exercices de remédiation et de consolidation</u></p> <p>-- Correction des tests d'évaluation (grammaire et lexique)</p> <p>+ autres exercices de remédiation et de consolidation.</p> <p>-- Bilan 1 : Etat d'avancement dans le projet.</p>
	<p>Evaluation (1 heure)</p>	<p><u>Auto-évaluation / Co-évaluation</u></p> <p>-remise des copies aux élèves (production de départ)</p> <p>- Elaboration ou présentation de la grille d'évaluation</p> <p>- autocorrection en classe et/ou Co-évaluation.</p> <p>Amélioration de la production de départ (= production intermédiaire)</p>
	<p>Activités d'écriture / réécriture (2 heures)</p>	<p><u>Activités d'écriture/réécriture</u></p> <p>-Exercices de préparation à l'écrit</p> <p>-Techniques d'expressions écrites et orales</p> <p><u>Amélioration collective d'une production d'élève</u></p> <p>compte-rendu de la production intermédiaire</p>
	<p>Bilan (1 heure)</p>	<p>Bilan de la séquence et état d'avancement du projet</p> <p>-Liaison avec la séquence précédente et avec la séquence à venir</p> <p>-activités diverses : Mises au point, lecture et montage de textes, projets individuels ou collectifs, débats, lectures complémentaires....</p>

NB : Le volume horaire d'une séquence est de 12 heures. Toutefois, ce volume peut être diminué ou augmenté en fonction du nombre de projets et de séquences répartis sur l'année,

en fonction du degré de complexité des notions abordées, du rythme d'apprentissage, des besoins de la classe, des remédiations, des travaux individuels, etc.

3. Le projet dans le nouveau programme

Le présent programme de la langue française propose une pédagogie de projet : « le projet se construit par étapes sous forme de séquences d'apprentissages complémentaires. Il implique l'association d'activités multiples pour aboutir à une production écrite ou orale qui nécessite une organisation rigoureuse et planifiée. » (O.N.P.S. juillet 2005 : 20)

Les programmes de la langue française proposent de réaliser les projets par séquences d'apprentissages. Il s'agit d'un mode d'organisation des activités qui permet de rassembler des contenus d'ordre différents autour d'un même objectif, sur un même objectif, sur un ensemble de plusieurs séances. A l'intérieur des séquences, chaque séance d'apprentissage s'organise autour d'une activité dominante, clairement identifiable par les apprenants, notamment dans leur manuel scolaire qui doit leur rappeler, d'une façon régulière, le lien entre les séances : comprendre un texte en l'écoutant ou en le lisant, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, production d'écrits. Chaque séance d'apprentissage doit être suivie d'une évaluation formative. Les séquences d'un projet varient entre deux ou cinq à six, en fonction de ce qu'on leur assigne. L'horaire hebdomadaire affecté à la discipline étant actuellement de trois heures durant le cycle secondaire pour les filières scientifiques et littéraires et chaque jour pour les classes de langues étrangères. Chaque compétence partielle visée par une séquence se développe à travers les objectifs fixés pour les séances d'apprentissage qui assurent ainsi l'intégration des savoirs acquis, les sous-compétences se développent dans l'action et s'intègrent au fur et à mesure que se construit "le projet" dont l'évaluation atteste du degré d'acquisition de la compétence ou des compétences attendues.

Le projet pédagogique est le cadre intégrateur dans lequel les objectifs prennent tout leur sens. Il implique l'association d'activités multiples pour aboutir à une production écrite ou orale.

3.1. Présentation de la méthode utilisée dans l'enseignement secondaire

Le nouveau programme accorde une grande importance à la linguistique de l'énonciation, il s'inscrit dans une logique de projet pédagogique et vise l'installation de compétences par des activités variées qui permettront aux apprenants de s'approprier les règles et les enjeux des différents discours.

3.2. Le programme de la 3^{ème} année secondaire

Voici par exemple, comment s'organise le programme de la 3^{ème} AS et la méthode d'enseignement du français dans le secondaire :

Projet1. Dans le cadre de la communication d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire puis faire la synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque de l'établissement.

Objet d'étude : Texte et documents d'Histoire

Intention communicative : exposer des faits et manifester son esprit critique.

Séquence 1 Informer d'un fait d'histoire.

Séquence 2 Introduire un témoignage dans un fait d'histoire

Séquence 3 Analyser et commenter un fait d'histoire

Projet 2 : Organiser un débat d'idées, puis en faire un compte-rendu

Objet d'étude : Débat d'idées

Intention communicative : dialoguer pour confronter des points de vue

Séquence 1. S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader

Séquence 2. Prendre position dans un débat : concéder et réfuter

Projet 3 : Dans le cadre d'une journée « porte ouverte », exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour de cause humaine.

Objet d'étude : L'appel

Intention communicative : Argumenter pour faire réagir

Séquence1 Comprendre l'enjeu de l'appel et structurer ce dernier

Séquence 2 Inciter son interlocuteur à agir

Projet 4 : Rédiger une nouvelle fantastique

Objet d'étude : La nouvelle fantastique

Intention communicative : Rédiger une nouvelle pour exprimer son imaginaire et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur.

Séquence 1 Introduire le fantastique dans un cadre réaliste

Séquence 2 Exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique

Séquence 3 Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique

IV. Les quatre compétences dans la pédagogie de projet

1. Compétence à l'écrit

1.1. Compréhension de l'écrit

La compréhension de l'écrit est liée à la lecture et à la pratique des techniques de lecture, tout en visant à saisir l'information explicite de l'écrit, à reconstituer l'organisation explicite du document, mais aussi à découvrir l'implicite d'un document écrit.

L'apprenant doit progressivement être capable de comprendre de qui ou de quoi on parle, de tirer des informations ponctuelles, mais aussi de retrouver les enchaînements de l'écrit (causalité, conséquence, enchaînement chronologique...) dans le document en question.

L'objectif premier de cette compétence est l'apprentissage progressif de stratégies de lecture dont la maîtrise doit à long terme. Les apprenants donc vont acquérir petit à petit les méthodes qui leur permettront plus tard de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques de compréhension écrite.

1.2. Expression écrite

L'aptitude à l'expression écrite est la plus longue et la plus délicate à construire, parce qu'elle suppose correction grammaticale, précision lexicale, enchaînement et cohérence de la pensée. Il est par conséquent important de procéder par des étapes intermédiaires, allant d'un travail très guidé vers une expression de plus en plus libre.

En effet, l'élève devra être capable d'écrire des paragraphes signifiant et cohérent, par exemple : décrire succinctement des paysages, des objets, des activités passées et des expériences personnelles, ou encore argumenter, défendre une opinion, etc.

2. Compétence à l'oral

2.1. Compréhension de l'oral

La compétence de la compréhension orale est une étape fondamentale dans la communication et l'interaction, et dans l'acquisition d'une langue étrangère.

Elle vise l'habileté à comprendre des discours oraux. C'est aussi savoir se positionner en tant qu'auditeur et élaborer des significations à ce qu'on entend, pour qu'on puisse réagir là-dessus.

La compétence de la compréhension orale est motivée par une technique d'écoute et pour un but précis : il s'agit d'écouter pour comprendre une information globale, particulière, détaillée ou implicite.

2.2. Expression orale

L'expression orale, appelée aussi la production orale, désigne une compétence qui consiste à s'exprimer dans les situations les plus diverses. Il s'agit d'un rapport interactif entre un destinataire et un destinataire qui fait appel également à la capacité de comprendre l'autre.

C'est une compétence qu'il faut travailler avec rigueur, et qui demande à surmonter des problèmes liés à la prononciation, au rythme et à l'intonation, mais également des problèmes liés à la compréhension, à la grammaire de l'oral...

3. Compétence linguistique ou langagière

Les compétences linguistiques englobent l'ensemble des compétences (compétences à l'oral, compétence à l'écrit) permettant de s'exprimer dans une langue donnée.

Elle consiste à acquérir un savoir-être un savoir-vivre, un savoir-devenir et un savoir se comporter et à établir des relations avec autrui. C'est aussi un savoir-intégrer pour résoudre des situations problèmes. Développer, par exemple, des connaissances d'autres cultures. C'est également apprendre à établir des relations basées sur le respect de l'autre sur la tolérance, le partage coopératif, etc.

4. Compétences transversales

Ce sont les compétences qui englobent ou s'entendent sur plusieurs, voire même toutes les disciplines. Une compétence est dite transversale lorsqu'elle peut être développée dans plusieurs disciplines.

Dans ce type de compétence, l'apprenant est appelé à développer des compétences, à travers l'ensemble des disciplines. Par exemple l'apprenant qui sera capable de rédiger un texte en cours de français, etc.

La compétence transversale «*constitue non seulement les démarches fondamentales de pensée transversale d'une matière ou d'une autre, mais englobe également toutes les interactions sociales, cognitives, affectives, culturelles et psychomotrices entre l'apprenant et la réalité qui l'entoure*» . (P. PERRENOUD, 2000 : 63).

V. Comment on conduit un CAPES ?

1. Qu'est-ce qu'une épreuve du C.A.P.E.S

Le Certificat d'Aptitude Professionnelle à l'Enseignement Secondaire est un examen auquel sont soumis les PES stagiaires (intégrés ou recrutés par voie de concours).

2. Les étapes du C.A.P.E.S

Cet examen comporte deux épreuves pratiques et une épreuve orale.

2.1. Les épreuves pratiques

Elles doivent se dérouler dans deux classes de niveau différent (1ère AS et 3ème AS, par exemple) et doivent porter sur des types de textes différents (le fait divers en 1ère AS et le texte expositif en 2^{ème} AS, par exemple).

Au début de chaque séance, le professeur devra présenter au président du jury:

- La séquence complète correspondant à l'épreuve présentée,
- Les cahiers de textes de toutes les classes
- Le cahier de formation
- Le cahier journal
- Le plan annuel de formation (répartition annuelle)
- Les copies des élèves pour l'épreuve de compte rendu de l'expression écrite.
- Les membres du jury demanderont, s'ils le jugent nécessaire, les préparations pédagogiques concernant les activités antérieures.

2.1.1. Leçon de compréhension de l'écrit

Durée:1 heure

Le professeur doit montrer au cours de cette épreuve qu'il est capable de: Guider l'élève dans sa découverte du sens d'un texte, réactiver, développer, installer chez l'élève des compétences de lecture.

a. Déroulement de la séance

Premier moment : 5 min

Après avoir éveillé l'intérêt de l'élève (questions pour rappeler le projet, introduire le thème et les objectifs de la leçon,), le professeur distribue le texte aux élèves et leur demande de l'observer, sans le lire : présentation générale, titre, références, chapeau, typographie, etc.

A partir de ce premier contact avec le texte, le professeur amène les élèves à formuler des hypothèses de sens qu'il portera sur le tableau (les plus plausibles du moins).

Deuxième moment : 5 min

Le professeur demande aux élèves de procéder à une lecture silencieuse du texte (il lit en même temps que les élèves pour chronométrer cette activité).

Cette étape a pour objectif la vérification des hypothèses de sens formulées précédemment par les élèves.

Après avoir questionné les élèves sur le contenu global du texte, le professeur ne gardera au tableau que l'hypothèse la plus juste et effacera les autres.

Si, après la lecture silencieuse, les élèves n'arrivent pas à dégager l'idée principale du texte, le professeur évitera de procéder à une lecture magistrale. Il orientera les élèves dans la recherche du sens en leur demandant de relire certains passages pour les aider à mieux appréhender le texte.

Troisième moment : 30 min

Le professeur passe ensuite à l'explication du texte. Il s'agit maintenant d'amener les apprenants à identifier les particularités discursives, textuelles et linguistiques du texte support. Par un jeu de questions-réponses balayant l'ensemble du document, il poussera les élèves à découvrir progressivement la structure, le sens et la visée du texte.

En même temps que le travail de recherche avance, le professeur portera au tableau, sous la forme la plus appropriée (grille d'exploitation par exemple), les éléments clés du texte. Il ne s'agit surtout pas de procéder à une lecture linéaire du texte (analyse paragraphe par paragraphe). Au contraire, les élèves seront amenés fréquemment à retourner vers le texte pour relire certains passages particulièrement porteurs de sens, à relire le texte pour relever des mots constituant un champ lexical, pour y chercher des articulateurs qui mettent en évidence certains rapports logiques.

Il ne s'agit plus de discourir sur le thème, mais d'aider les élèves à mieux voir le texte, donc à mieux l'interroger pour mieux se l'approprier.

Il convient de faire remarquer qu'on ne parle plus de modèle de texte ni de modèle d'exploitation qui dépend du type de texte que l'on à analyser (on n'explique pas de la même manière un texte à dominante narrative et un texte argumentatif).

Quatrième moment : 5 min

Synthèse

L'analyse du texte doit se terminer par une courte synthèse que les élèves porteront sur leurs cahiers à la suite de la grille de lecture élaborée durant la séance. Cette synthèse peut revêtir plusieurs formes:

- Les élèves synthétisent en deux ou trois phrases les idées-forces du texte ou ce qui en fait l'intérêt.
- Le professeur écrit au tableau un court résumé lacunaire et demande aux élèves de le compléter. Les éléments effacés doivent être en relation avec le type de texte analysé ou avec sa thématique.
- Une série de phrases (réponse par vrai / faux)

Cinquième moment : 5 min

Le professeur demande à quelques élèves de lire le texte à voix haute afin que les autres puissent l'appréhender dans sa globalité (particulièrement ceux qui éprouvent des difficultés de décodage).

Sixième moment : 5min

- Réagir face au texte (moment d'expression orale)
- Se construire une image de l'émetteur

- Prendre position par rapport au contenu
- Découvrir l'enjeu discursif
- Justifier la transparence ou l'opacité du texte, etc.

b. Teste d'évaluation

Afin d'évaluer le degré de maîtrise des acquisitions des élèves, il convient maintenant de proposer aux élèves un second texte de même type qu'ils analyseront chez eux. Ils seront invités à remplir une grille de lecture qui mette en évidence les particularités textuelles et linguistiques du support.

On pourrait encore demander aux élèves de le résumer afin de mieux les préparer à l'expression écrite. S'agissant d'une évaluation formative, les travaux des élèves ne seront pas notés. Il s'agit en effet de voir si les objectifs ont été atteints. Dans le cas contraire, il y a lieu de prévoir un exercice de remédiation afin d'éliminer les insuffisances constatées.

2.1.2. Compte rendu d'une expression orale

(Correction d'un devoir écrit) Durée: 1 heure

Cette épreuve vise à tester les capacités du professeur dans le domaine de l'évaluation et de la correction d'une expression écrite à partir des indicateurs suivants: clarté des consignes données et des objectifs visés, stratégies adoptées pour installer et développer chez les apprenants des compétences dans l'observation et l'analyse d'énoncés, le repérage et l'analyse et la correction d'erreurs, capacité à animer et à guider le groupe classe dans les diverses activités d'apprentissage mises en œuvre pour la correction de l'écrit, qualité des appréciations données et mode de correction adopté.

a. Déroulement de la séance

Premier moment

Avant de commencer la correction du devoir, le professeur donnera un aperçu sur le travail réalisé par les élèves. Il s'agit de dresser un bilan dans lequel apparaîtront les aspects positifs et négatifs des devoirs (respect des consignes, réinvestissement des acquisitions dans la production écrite, erreurs les plus fréquentes, etc.).

Deuxième moment

Le professeur procède ensuite à l'analyse du sujet préalablement écrit au tableau. Il fera rappeler aux élèves les différentes étapes de l'analyse : lecture du sujet, sens des mots, identification des mots-clés.

Selon le type de texte, il fera établir un plan, rappeler les structures linguistiques à investir dans la production individuelle.

Troisième moment

Cette phase est consacrée à la correction d'un texte "fabriqué" par le professeur à partir de plusieurs copies d'élèves comportant des erreurs intéressantes à exploiter et qui sont surtout en relation avec les objectifs de la séquence : visée, structure du texte et 2 ou 3 faits de langue (fautes récurrentes sur les copies des élèves).

Phase d'observation du texte fabriqué et première évaluation

- porter au tableau le texte à corriger.
- demander aux élèves d'observer le texte et de faire des remarques quant à sa présentation d'ensemble. En effet, le texte peut par exemple, se présenter dans une forme compacte ou avec des paragraphes non marqués par des alinéas.
- Les remarques seront portées dans un coin sous la rubrique "présentation du texte".
- Demander aux élèves de lire le texte puis procéder à une critique.
- Compréhension du sujet.
- Erreurs les plus fréquentes (structure du texte, temps des verbes, ponctuation ...)
- Dans cette sous-phase, la grille d'évaluation conçue à cet effet et distribuée aux élèves servira de guide de correction.

Phase de correction proprement dite

L'un des objectifs de cette séance est de montrer qu'un travail n'est jamais parfait et qu'il y a lieu de travailler le texte en procédant à des améliorations successives jusqu'à l'obtention d'un texte jugé satisfaisant tant sur le plan de la présentation que de celui de la cohérence (structure du texte et cohérence textuelle notamment).

Le professeur lit la première phrase et demande aux élèves si elle est correcte. Si ce n'est pas le cas, ceux-ci doivent repérer les incorrections, les analyser puis proposer un énoncé grammaticalement et sémantiquement valable. Le professeur corrigera au tableau la phrase incorrecte et proposera un petit exercice de remédiation (trois ou quatre courtes phrases) pour éliminer le type d'incorrection: accord sujet / verbe par exemple. Il convient de préciser que le professeur se limitera à deux ou trois faits de langue au cours de cette séance de correction en raison du temps imparti à la séance (1 heure).

Le professeur passera ensuite au deuxième énoncé que les élèves corrigeront de la même manière en veillant bien sûr au respect des règles de cohésion et de cohérence textuelle lorsque l'on passe d'une phrase à une autre et d'un paragraphe à un autre.

Lorsque toutes les phrases sont corrigées, le texte est lu par quelques élèves. On procédera encore à quelques améliorations si cela est nécessaire. Cette lecture permet enfin de déceler et de corriger d'éventuelles erreurs d'inattention.

Les élèves produiront une partie manquante du texte (introduction/conclusion, situation initiale / finale, etc.) dans le cas où le professeur aurait constaté une de ces lacunes.

Le professeur fera relire le texte et demandera aux élèves d'améliorer encore une fois le texte obtenu.

Quatrième moment

Avant de distribuer les copies aux élèves, le professeur lira un bilan statistique :

- Nombre d'élèves ayant réalisé une bonne rédaction,
- Nombre d'élèves ayant réalisé une production écrite moyenne (signaler les principales insuffisances)
- Nombre d'élèves ayant réalisé un travail insuffisant.

Il demandera enfin aux élèves de procéder à la correction de leur travail à la maison puis de recopier le texte amélioré sur la même feuille. Les copies seront ramassées une deuxième fois pour être notées.

2.2. L'épreuve orale

Cette épreuve vise à tester le niveau des connaissances (théorie et pratique) du professeur dans 03 domaines.

Elle consiste en un entretien portant sur des questions de:

2.2.1. Didactique du français langue étrangère

- Le projet.
- La séquence d'apprentissage.
- L'évaluation.
- Didactique de l'écrit, de l'oral, etc.
- Programmes et la méthodologie de la matière enseignée.
- Différents types d'évaluation et leur fonction.

2.2.2. Législation scolaire

- Composition et rôle des différents conseils fonctionnant au sein des établissements.
- Rôles des professeurs principaux et des professeurs responsables de matière.
- Droits et devoirs des enseignants.
- Congés du fonctionnaire, etc.

2.2.3. Psychologie générale

Les questions peuvent, par exemple, porter sur:

- Rôle et importance de la psychologie dans les rapports enseignants / enseignés.
- Psychologie de l'adolescent.

Nous concluons que la pratique de la pédagogie de projet sur le terrain, suppose et nécessite des démarches et des étapes que l'enseignant et même les élèves doivent respecter s'ils veulent réussir et mener à bien leurs projets.

CHAPITRE III :

**LIMITES DE LA PÉDAGOGIE DE
PROJET**

La pédagogie de projet désigne une méthode d'enseignement extrêmement motivante et active. Elle vise principalement la construction progressive des savoirs, savoir-faire et savoir-être chez les élèves, et elle suscite en eux l'intérêt puisqu'ils sont les acteurs de leurs apprentissages après avoir choisi eux-mêmes leurs projets. A ne pas oublier aussi un point très important dans la motivation de l'apprenant qui est la contextualisation des apprentissages.

Cependant, elle n'est en aucun cas considérée comme la plus efficace pour l'apprentissage même si elle est très motivante. Nous devons quand même la combiner avec d'autres formules pédagogiques.

1. Le travail d'équipe

Depuis quelques années, les instructions officielles mettent l'accent sur l'importance de la coordination entre les professeurs de la même discipline. Sur le terrain, nous observons un décalage entre le discours officiel et ce qui se pratique dans les établissements. Beaucoup d'enseignants se lacent tête baissée, sans préparations ou avec des préparations confuses, certains échouent et se repli en un peu plus sur eux-mêmes ; d'autre affirment être lassés de ce travail. Les mêmes critiques reviennent sur le tapis : "on parle trop et on ne fait rien !", "on avance pas", "les uns se reposent sur les autres" ; on est muselé par le coordinateur...

Le travail d'équipe ne doit pas être considéré comme une panacée. Il est important que certains moments l'enseignant se retrouve seul pour réfléchir, dans des situations précises. L'équipe ne doit pas être considérée comme une fin en soi. Elle est un moyen de trouver une réponse efficace à des situations complexes ou imprévues qui exigent de faire jouer des compétences et des personnalités complémentaires, *«le métier d'enseignement implique un engagement personnel et émotionnel particulier, qui ne permet pas de porter un regard serein sur sa propre pratique sans des arrêts de travail régulier»* (V. CASTELLOTI ; M. DE CARLO, 1995 : 25)

Il faut dire que dans nos établissements, la concertation des professeurs de français se réduit à quelques réunions sommaires et souvent improvisées, étalées sur l'année scolaire. Des réunions en début d'année pour le découpage des contenus et une répartition des textes étudiés respectivement dans les différents niveaux. Les enseignants organisent d'autres réunions portant sur les conseils d'enseignement ou l'élaboration des tests des évaluations diagnostiques pour chaque niveau, en début d'année.

A la fin de chaque trimestre, les enseignants se réunissent pour préparer les sujets de compositions. Chaque enseignant planifie sur l'année le travail de ses élèves, et remédie aux problèmes méthodologiques qu'il rencontre.

Travaillant seuls dans leur coin et n'ayant jamais été formés au travail d'équipe, beaucoup d'enseignants sont réticents aux nouveaux outils que leur propose la pédagogie.

Même si l'administration incite les enseignants à travailler en équipe, elle ne leur fournit pas le cadre propice à ce genre de travail (temps et matériels...) à quelques exceptions près. L'individualisme et le tâtonnement dominant dans la mise en place de la coordination freinent les compétences de nouvelles équipes d'enseignants, nouvellement installées, qui veulent apporter un souffle de renouveau à la pédagogie de projet.

Pourtant, comment concevoir autrement la formation de futurs citoyens et travailleurs en sachant qu'une des exigences actuelles de fonctionnement du système économique consiste à savoir travailler en équipe.

Le plus gros problème que rencontrent les enseignants dans leurs enseignements du savoir est que, fréquemment, ce savoir ou ces connaissances transmises ne rencontrent pas les préoccupations les interrogations de l'élève. Pourtant, il n'y a de véritable «*transmission que quand un projet d'enseignement rencontre en projet d'apprentissage*» (P. MEIRIEU, 1991 :42)

Comment pouvons-nous arriver à réaliser un tel projet, à concilier les trois pôles qui constituent la pratique pédagogique : le savoir, l'enseignant et l'élève ? Comment trouver le moyen de faire une place à l'élève, une vraie, pour qu'il soit acteur de sa formation et qu'il réponde automatiquement et de façon programmée ? Comment faire en sorte de dépasser le mythe des méthodes actives à la mode, lesquelles consistent bien souvent, après une motivation de quelques minutes à sortir de son cartable la marchandise que l'on avait prévu de vendre de toutes les façons ? Comment apprendre en tant qu'enseignant à écouter, à respecter, à prendre au sérieux ce que disent les élèves ? Est-il si difficile de pousser l'élève à exprimer ses pensées les plus profondes, de relancer sans cesse la réflexion ?

Il faut rendre l'école aux maîtres et aux élèves qu'ils s'approprient le temps et l'espace scolaire, qu'ils y soient réellement "acteur" ou si nous préférons sujets. Il faut que leur travail en commun dans la classe soit, pour eux, l'objet de réflexion et de décision, occasion de liberté. Il faut qu'«*ils acceptent d'investir ensemble "la boîte noire", d'en faire leur affaire, d'y agir et non plus d'y être agis.*» (P. MEIRIEU, 1991 : 87)

2. Le rôle de l'enseignant et les pièges à éviter

2.1. Le rôle de l'enseignant

Comme nous l'avons déjà signalé, l'enseignant n'est plus le détenteur du savoir dans la pédagogie de projet. Il tente d'apporter un éclairage didactique. Il place l'élève au centre d'une activité, l'encourage et l'aide à apprendre, à rechercher, à organiser, à discuter et à découvrir des réponses aux problèmes qui l'intéressent. L'accent est mis sur le processus de recherche autant que sur les concepts découverts. En plus de son rôle de guide, l'enseignant agit comme partenaire dans l'apprentissage, il sera en quelque sorte comme entraîneur, ami et conseiller. Ce médiateur peut également apporter des idées et encourager l'ensemble de la classe : il a également un rôle fondamental en tant que guide. Non seulement il conduit, dirige et planifie, mais il n'est pas le moteur de la classe. L'enseignant doit veiller à ce que son enseignement forme des citoyens modèles.

L'enseignement à un rôle d'accompagnement pédagogique, il est là pour apporter aux apprenants des outils variés et discuter avec les apprenants de la méthodologie. Il organise aussi les apprentissages nécessaires à la réalisation du projet, il aide à régler les problèmes de fonctionnement des groupes et assurer l'aboutissement du projet et sa présentation.

La pédagogie de projet incite l'enseignant à développer des compétences qui ne sont pas pareilles à celle de la pédagogie traditionnelle. Elle suppose, en effet, que l'enseignant sache :

- Eviter de mettre ensemble des apprenants qui se connaissent très bien.
- Changer de regard : acquérir un regard qui privilégie les aspects positifs des aspects qui rejettent la sélection par l'échec et mettent l'élève en situation de réussir.
- Etablir les élèves savoirs déléguer la responsabilité du projet, interagir tous les élèves.
- Repérer et gérer les représentations des élèves.
- Gérer les conflits : les laisser apparaître, les résoudre, les analyser. Conflits sociocognitifs, conflits affectifs, identitaires, conflit de pouvoir...).
- Jouer un rôle de ressource pour ses apprenants.
- Mesurer la faisabilité d'un projet.
- Ce qui concerne un travail de remédiations, mettre des apprenants qui présentes les mêmes difficultés.
- Délimiter les connaissances (savoirs et savoir-faire) impliquées dans un projet.
- Laisser les élèves commettre des erreurs, sans les laisser échouer.
- Mettre en évidence les savoirs, savoir-faire et savoir-être acquis.

- Travailler en équipe (enseignant-apprenants): écouter, aider et conseiller
- Structurer les groupes : désigner un animateur, un rapporteur.

Pour gérer un travail, il faut que l'enseignant donne une consigne de travail très précise. Laisser le groupe s'organiser pendant quelques minutes, puis passer dans les groupes pour savoir si le travail est bien lancé si la consigne est comprise.

Passer une deuxième fois dans les groupes pour voir où en sont les apprenants : quand un groupe est bloqué, ne pas lui donner la solution, mais lui donner une piste pour progresser.

Enfin, organiser la présentation des travaux, lors de cette mise en commun, essayer d'exploiter les travaux de tous les groupes. Analyser et mettre en évidence les savoirs, savoir-faire et savoir-être acquis.

L'enseignant favorise le travail en petits groupes, s'assure de la participation de chaque apprenant et en cas de difficultés fait parler l'apprenant sur sa manière de résoudre la tâche. Par exemple : « *dis-moi comment tu fais ? Qu'est-ce que cela signifie pour toi ? Qu'est-ce que tu vois ?...* » (Muller, F. février 1998)

2.2. Pièges à éviter

Cependant, l'enseignant devra penser à éviter certaines dérives lors de la conduite du projet : il s'agit de :

- Faire du projet une fin en soi (dérive productiviste) : le produit est la seule finalité au détriment des apprentissages et des relations humaines. C'est le grand dilemme d'une démarche ... projet, comme le précise, en effet, François Muller « *le projet n'est pas une fin en soi, c'est un détour pour confronter les élèves à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissages* » (F. MULLER. *ibid.*)
- Planifier à l'excès dérive spontanéiste : le projet invente au fur et à mesure sans objectifs clairement définis au départ, sous prétexte de liberté et d'initiative.

Nous voyons que ces trois types d'attitudes, très largement répandues, aboutissent en fait au même résultat.

2.3. Les écueils à éviter

Lorsqu'un enseignant utilise la pédagogie de projet, il est important pour lui de prendre garde à ne pas considérer l'objet à fabriquer comme plus important que les apprentissages visés. C'est ce qu'Isabelle BORDALLO et Jean-Paul GINESTET appellent la dérive productiviste dans leur ouvrage *Pour une pédagogie de projet*. En effet, pour le professeur,

l'important dans la mise en place d'un projet est l'acquisition des compétences et non le résultat en lui-même qui n'est, pour lui, qu'un moyen d'apprentissage. C'est là que nous pouvons voir clairement la différence entre le projet de l'enseignant et le projet de l'élève.

Il est également important de prendre garde à ce que les élèves ne se répartissent pas les tâches en fonction de leurs compétences. Si, tel est le cas, les élèves en difficultés risquent d'être mis à l'écart et n'auront donc pas la possibilité de progresser, seuls les élèves «bons» seront sollicités et donc progresseront ; or l'intérêt d'utiliser la pédagogie de projet est de permettre à chacun de progresser à son rythme.

Isabelle BORDALLO et Jean-Paul GINESTET parle de dérive techniciste, c'est-à-dire que c'est l'enseignant qui prend toutes les décisions dans le but de réaliser l'objet tel qu'il l'entend de telle sorte que l'élève devient un exécutant du projet. Il n'est plus réellement actif puisqu'il n'agit qu'à la demande de l'enseignant. Il est important pour solliciter l'adhésion de l'élève de lui laisser prendre des décisions concernant son projet. Ils évoquent également ce qu'ils appellent "la dérive spontanéiste" où le projet est inventé au fur et à mesure de sa progression. Cela signifie que les objectifs à atteindre ne sont pas clairement définis au départ du projet. Or un projet n'a pas lieu d'être s'il n'engendre pas d'apprentissage pour l'élève, ce qui nécessite que l'enseignant définisse des objectifs d'apprentissage clairs et précis qui seront utiles au projet.

De plus, nous ne pouvons pas tout mettre en projet, il ne s'agit donc pas d'utiliser la pédagogie de projet de façon exclusive. En outre, il est indispensable dans une pratique de classe, de varier les dispositifs, d'une part, parce que tous les élèves n'adhèrent pas aux mêmes méthodes d'enseignement, et, d'autre part, parce que si cette pédagogie est motivante, elle demande beaucoup d'efforts et d'investissement de la part de l'élève qui pourrait donc s'essouffler à long terme, voire même se lasser tout simplement.

Ainsi utilisée, la pédagogie de projet en classe n'est pas sans risque, mais elle n'en reste pas moins intéressante et présente des avantages qu'il ne faut pas négliger. Il s'agit donc pour l'enseignant d'adapter son enseignement de garder à l'esprit les risques de cette pédagogie.

3. Les dérives de la pédagogie du projet

La conduite d'un projet pour l'enseignant est une démarche pendant laquelle nous nous demandons s'il y a assez de planification entre l'exigence de production et la nécessité de formation, etc.

Pour plus de précision, voici donc ci-dessous quatre exemples de dérives possibles lorsqu'on met nos élèves en projet :

3.1. La dérive productiviste

Lorsque nous sommes trop centré(e)s sur un produit à atteindre, il faut être attentif à ne pas oublier les objectifs d'apprentissage.

Pour tenter d'anticiper cette dérive, Philippe PERRENOUD propose de rendre les élèves concernés par ce problème de les rendre responsables, avec l'enseignant, de leur propre formation. Pour le projet, PERRENOUD parle dès lors de "double d'évaluation" du projet lui-même, mais aussi de la nécessité d'apprendre quelque chose à travers ce dernier.

3.2. La dérive techniciste

L'enseignant à tout planifier, les élèves n'ont plus qu'à lui obéir et exécuter les consignes. Les élèves restent dans la même démarche que dans l'enseignement habituel, ils ne sont pas dans une réelle démarche de projet.

3.3. La dérive spontanéiste

L'enseignant, ici, contrairement à la dérive techniciste, n'a rien planifié et décide de suivre les envies de chacun, ou se laisser guider sans avoir un objectif précis, finalité les apprentissages ne sont pas garantis.

3.4. La dérive utilitaire

La pédagogie de projet est une démarche qui cherche à donner du sens à l'apprentissage, à contextualiser certains savoirs, mais il est parfois nécessaire de passer aussi par des apprentissages plus formels et, ensuite, construire des compétences dans le concret.

4. Les limites de la P.P

Dans son livre, *Apprentissage par projet*, PROULX (2004) a mis le doigt, d'une part, sur les avantages de la pédagogie de projet, en affirmant qu'elle augmente la motivation des élèves de façon significative. D'autre part, l'auteur souligne que l'apprentissage par projet

confronte l'élève à plusieurs problèmes : le choix du projet, la recherche d'information, la planification du temps, la répartition des tâches, la coopération entre les membres du groupe. Nous pouvons ajouter à cela le manque de moyens matériels surtout dans nos établissements ; ce qui affecte le bon déroulement de cette pédagogie.

Bien que la pédagogie de projet dévoile plusieurs apports elle présente néanmoins quelques limites : le jugement du produit final, comme étant plus important, peut importer la démarche adoptée, car le produit final n'est qu'un moyen pour le réaliser et surtout pas une fin en soi.

L'engagement des élèves dans la réalisation des projets dont les ressources sont limitées. Autrement dit, au début de chaque projet, l'intention des élèves est de pousser leurs recherches très loin, mais en avançant, ils se rendent compte que plusieurs éléments de leurs projets sont irréalisables, faute de temps ou d'équipement ou encore de financement. Cela engendre une déception chez les élèves qui se trouvent parfois incapables de tenter nouvelle recherche.

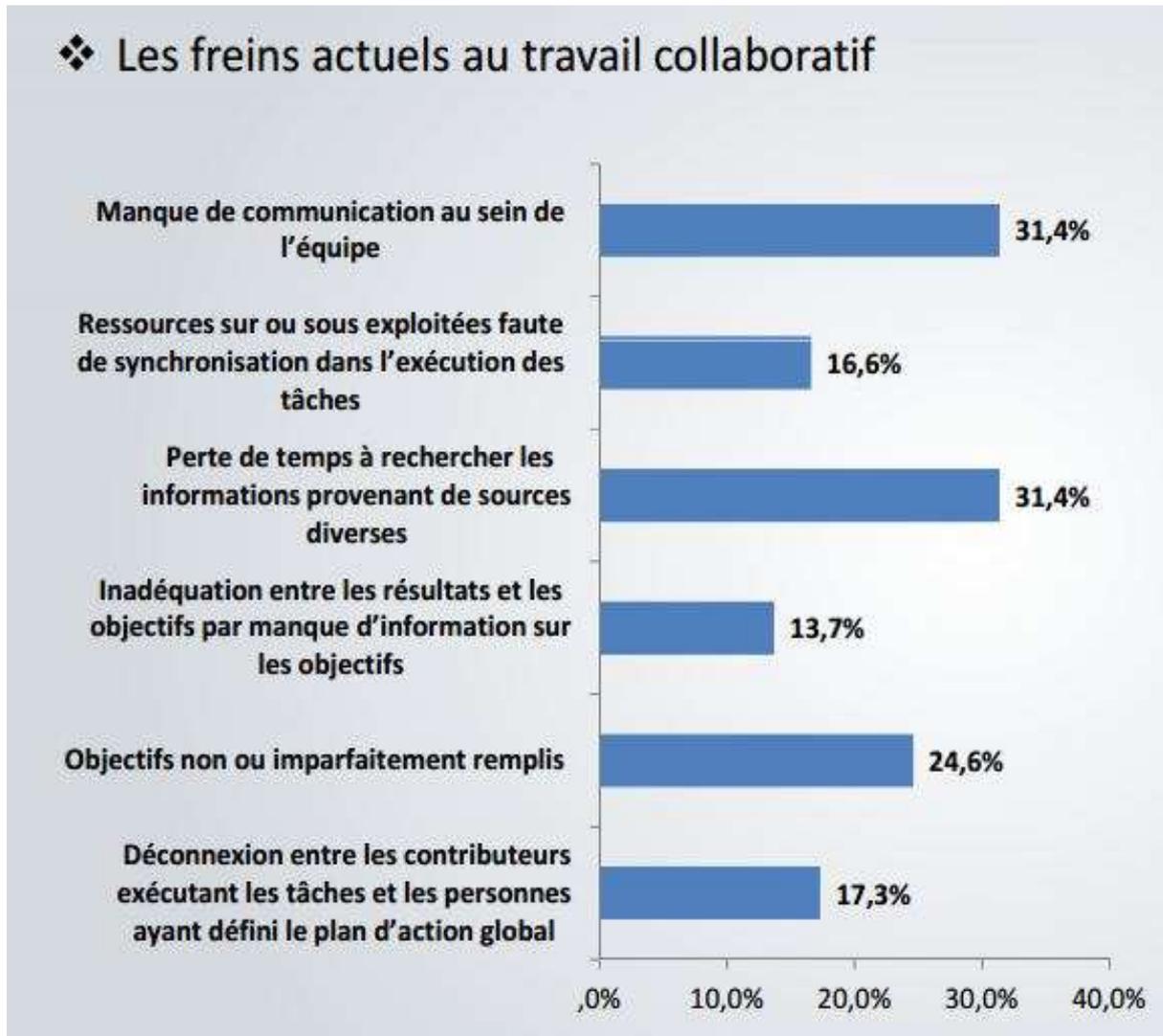
4.1. Les inconvénients du travail collaboratif

A notre époque, le travail en collaboration a pris de l'avance pratiquement dans tous les domaines et dans tous les établissements, notamment dans les écoles, et particulièrement dans les lycées. L'académie a donc intérêt à jouer collectif et à faire travailler les enseignants et leurs apprenants ensemble ainsi que les élèves entre eux, plutôt que chaque apprenant dans leur coin. Mais il faut pour cela les accompagner et mettre en place des outils adaptés, et des enseignants préalablement formés pour ce genre de situations.

4.1.1. Les freins actuels au travail collaboratif ¹

Selon l'étude de Mindjet, le premier écueil de la collaboration telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui résiderait justement dans le manque de communication de partage d'idées. C'est la première piste d'amélioration citée par les personnes interrogées :

¹ <http://www.blog-emploi.com/le-travail-collaboratif-moteur-ou-frein-pour-la-productivite/>



4.2. Les inconvénients du travail en groupe

Il est incontestable de souligner que le travail en groupe a certains avantages comme celui d'être rassuré puisqu'il pourra demander de l'aide au membre du groupe, sur quelques interrogations ou encore si nous sommes dans le besoin. Mais il comporte aussi des inconvénients. Si nous appartenons à un groupe, nous sommes plus facilement fermés aux autres, et nous agissons généralement en fonction du groupe.

A partir du moment où nous faisons partie d'un groupe, nous devons parfois effectuer des activités qui ne nous plaisent pas forcément ou plutôt des activités auxquelles nous apportons des jugements différents (nous ne partageons pas le même avis avec tous les membres du groupe), mais nous nous trouvons "obligés" de se plier aux croyances et à la discipline de la majorité.

5. Critique des nouveaux programmes

5.1. Les programmes

Les contenus des nouveaux programmes élaborés récemment à la lumière des nouvelles données didactiques, à savoir la pédagogie de projet sont très en vogue ces derniers temps. Il s'agit de faire une lecture critique sur le degré de conformité du programme de la langue française aux théories sous-jacentes, à savoir la pédagogie de projet, une option méthodologique officiellement retenue par le ministre de l'éducation nationale.

Mais qu'en est-il de sa traduction affective dans les programmes dits de deuxième génération ? Comment est-elle traduite dans les manuels et pratiquée dans les classes ? Quelles attitudes adoptent les enseignants chargés de la mettre en place ?

Le dictionnaire des concepts clés nous donne la définition suivante :

Un programme est une liste de contenus à enseigner qui s'accompagne généralement d'instructions méthodologiques qui les justifient éventuellement et donnent des indications sur la méthode ou l'approche que ses auteurs jugent la meilleure ou la plus pertinente pour enseigner ces contenus. (Dictionnaire des concepts clés, 1997)

Quand "un programme" scolaire s'inscrit dans un courant méthodologique déterminé est l'emploi précis de terminologie et de concepts. Or quand nous lisons "programme officiel", renvoie inévitablement et directement à la pédagogie traditionnelle et l'apprentissage structural.

Dans nos programmes un livret dit programme et un autre dit document d'accompagnement contenant les instructions méthodologiques et les indications sur la méthode à suivre sont distribuées aux enseignants et aux inspecteurs.

Ce programme se présente sous forme de contenu (programme préconçu et défini à l'avance), un opérateur enseignant à qui nous avons donné des instructions méthodologiques à appliquer. Et un produit fini (réalisation d'un projet) par ces programmes scolaires.

Selon le même dictionnaire, « *un curriculum est "un énoncé" d'intention de formation comprenant, un public cible, des finalités, des objectifs, des contenus, des modalités d'évaluation et la planification d'activités* ». Il serait plus judicieux de parler plutôt de curriculum, plus adéquat à l'approche préconisée officiellement par ces programmes scolaires.

5.2. Les problèmes que rencontre la pédagogie de projet dans notre système éducatif

Ce qui est curieux et frappant dans ces nouveaux “programmes”, ce n’est pas la méthodologie en elle-même, puisqu’elle a fait ses preuves ailleurs, mais c’est le fait de rester dans notre pays, une quarantaine d’années après l’indépendance au stade de limitation pédagogique. Depuis l’indépendance, notre école devient un champ d’expérimentation malheureuse de deux mauvais systèmes éducatifs étrangers : le système oriental, avec l’arrivée massive des coopérants orientaux, notamment Egyptiens, et le système éducatif occidental, notamment français, mais jamais une initiative typiquement algérienne. L’échec de l’école fondamentale n’est-il pas un cas parfaitement illustratif d’une faillite annoncée ? Ce qui marche ailleurs ne marchera pas forcément en dehors de son contexte de naissance, et d’application. Par ailleurs, nous constatons qu’il sera absurde d’attendre d’un enseignant, qu’il soit inspecteur, instituteurs ou directeurs il serait absurde de les voir changer d’option pour l’approche par les compétences préconisées par ces programmes, sans une formation adéquate et appropriée. Il est demandé à l’enseignant de privilégier la logique de l’apprentissage au détriment de la logique de l’enseignement. C’est-à-dire installation de compétences de nature diverse (linguistique, culture, comportementale, sociale...) de façon prioritaire et secondairement des savoirs purement linguistiques, souvent décontextualisés.

Les anciennes générations, ont appris (des règles à réciter, des citations à déclamer...). Cela rapporte beaucoup en termes de notes scolaires et elles maîtrisent tout le savoir.

Mais ces générations anciennes d’enseignants ne préparent pas l’apprenant à être autonome, à faire face à la réalité, d’où le choix de cette nouvelle approche « *si on parle de “compétences” dans le milieu de l’éducation, c’est pour mettre l’accent sur le développement personnel et scolaire de l’élève* » (Référentiel Général des Programmes, 4^{ème} AP, p.02)

Le dictionnaire des concepts clés définit ce modèle d’enseignement comme : « *un ensemble de technique d’enseignement organisées à partir d’une vision particulière de l’homme et des rapports avec la société, dans le but de développer chez les élèves certaines dimensions de la personnalité humaine* » (Raynal, Françoise et Rieunier, Alain, 1997).

Les modèles de l’éducation nationale algérienne sont basés sur le développement personnel et social et l’individu.

L’intention est, certes, bonne, mais qu’en est-il dans les faits ? Comment mettre l’accent sur ce développement personnel et social de l’élève ? Ce ne sont certainement pas les manuels proposés qui s’en chargent ni l’enseignant insuffisamment formé qui le fera.

Avec une bonne stratégie, il est tout à fait bon de “recycler” tout le personnel enseignant et administratif par la pratique réelle et effective de la pédagogie de projet, par la réalisation de projet authentique pour mieux comprendre le cheminement, le processus et les difficultés de réalisation et d’acquisition du savoir, savoir-faire, savoir-être et surtout savoir-devenir.

Travailler avec la vraie pédagogie de projet adaptée à la réalité de chaque public est beaucoup plus efficace et que l’enseignant arrive facilement à motiver ses apprenants, autrement que la note qui ne reflète pas objectivement le niveau réel de l’élève.

En effet, tous les enseignants pensent que la note ne sert finalement qu’à la sélection, donc à la compétition et que beaucoup d’élèves ont quitté prématurément l’école pour tomber dans la délinquance.

Paradoxalement, dans un système qui choisit la pédagogie de projet, la compétition est bannie, mais ce n’est pas le cas dans ces nouveaux programmes, dits allégés. Par conséquent, l’allègement est porté sur les manuels en réduisant le nombre de projets.

5.3. Les activités de l’oral : expressions ou répétition ?

L’oral est inséparable de l’écrit. Nous ne pouvons pas imaginer l’enseignement-apprentissage sans ces deux compétences. Elles préparent l’élève aussi bien à la vie professionnelle qu’à la vie sociale.

L’oral étant une forme de communication au même titre que l’écrit, une part importante lui a été accordée dans le programme comme forme première dans l’échange langagier. Cela induit l’apprentissage de l’écoute et celui de la prise de parole pour (re)produire» (NEILL, Alexander Sutherland, 1883-1973 : 6)

Cette activité est très importante, elle est le pivot de tout vrai apprentissage d’une langue néanmoins elle est réduite à sa simple expression puisqu’elle est traitée par “ce programme” comme étant une simple activité mécanique. Les élèves n’ont pas le choix du thème à débattre. Ils n’ont pas envie de répéter des échanges factices et décontextualisés. Les apprenants sont totalement démotivés, perdus, subissent en silence le flot de paroles de l’enseignant de sa “parole sacrée”. Pas de place à la motivation.

L’image et l’audio-visuel sont des excellents moyens pour l’apprentissage pédagogique d’une langue étrangère. Ces supports pédagogiques mettent l’enfant dans un bain linguistique et dans des situations qui font appel à des échanges authentiques.

5.4. Qu'en est-il de la lecture ?

« [...] en lecture, l'apprentissage se fera au double plan de l'appropriation du signe et du sens. » (*Ibid.* : 7)

Toutes les activités proposées dans “les programmes“ sont prises isolément sorties de leurs contextes. La langue est prise comme une structure figée à décortiquer élément par élément.

La lecture est une pratique sociale qui naît de la motivation de l'utilisateur. C'est en lisant que nous deviendrons lecteur. Apprendre à lire c'est, d'abord et avant tout, aimer la lecture.

L'efficacité d'une action pédagogique ne se mesure pas à la quantité d'informations et savoirs dispensés.

Nous sommes contre toute attente face à des élèves surmenés et malmenés par le système scolaire infernal auquel ils sont assujettis (étudier de 8h00 jusqu'à 17h00).

5.5. Les activités d'expression écrite

L'écriture est traitée par ces programmes comme un simple acte mécanique, un exercice de copie, or la production écrite est aussi considérée à l'instar de la lecture, comme une activité sociale. Ce n'est pas un acte mécaniste qui consiste à réinvestir correctement les acquis grammaticaux.

Il est difficile de formuler une simple phrase anodine si nous n'avons rien à dire, il est difficile de formuler une simple phrase anodine même en maîtrisant parfaitement les règles de l'écriture.

5.6. La réalisation d'un projet

« Le projet est le cadre intégrateur dans lequel les apprentissages prennent tout leur sens » (*Ibid.*). Le projet est considéré comme étant un moyen d'apprentissage, et tel qu'il est préconisé dans le programme ne s'apparente pas à celui des enseignants, ni à celui des élèves, mais plutôt à celui des concepteurs.

Le secret de la réussite de la pédagogie de projet dépend du vécu non pas de la théorie, mais de celui d'un projet négocié par l'enseignant et ses élèves.

6. Transformation de la classe en “lieu de vie”

Dès la première séance de l'année en cours, les élèves nous confient qu'ils sont un peu déçus qu'ils vont encore réétudier des projets qu'ils ont abordés au collège. Ils paraissent,

pour la plupart d'entre eux, désintéressés et démotivés par le programme. Il s'agit, comme l'a si bien expliqué l'enseignant, de projets qui traitent de la même typologie textuelle (l'explicatif, l'argumentatif, le narratif, etc.).

Les élèves demandent et veulent plus d'innovations et de nouvelles connaissances dans leurs apprentissages. Ils exigent de leurs enseignants des activités plus créatives, des savoirs et des savoir-faire axés sur l'échange, le débat ou la confrontation de leurs idées, en tenant compte du contenu du programme officiel.

Dans ce cas, nous pourrions proposer aux apprenants l'activité suivante : *la ville est une espace social à construire*. C'est vous qui allez être les concepteurs. Vous allez créer les habitants, vous allez leur donner vie, les faire rencontrer dans "une comédie humaine dont vous serez les metteurs en scène et les acteurs".

L'activité va être centrée sur la réflexion et l'échange. Il faut partir du principe qu'il faut de tout pour faire un monde, qu'ils doivent tous participer chacun avec ses capacités à l'élaboration de ce projet, en privilégiant les objectifs et la finalité de cette société.

6.1. La situation de production

Il faut initier les élèves aux procédés de l'écriture d'invention avant qu'ils élaborent leur projet de société. Les paramètres de la situation de production de ce projet conduit l'enseignant à tenir compte :

- Du statut de l'énonciateur,
- Destinataire,
- De l'objectif de l'écrit à produire,
- De la situation de communication.

Dans cette étape, les élèves doivent bien percevoir la relation d'interdépendance entre le texte à produire et tous ces éléments précités.

6.2. Systématisation linguistique

La phase de réécriture doit prendre en considération tous les aspects spécifiques de la langue, comme les types de phrases, le champ lexical et les caractéristiques de la typologie textuelle.

Selon les acquis antérieurs et les besoins manifestés dans la classe, l'activité des élèves portera principalement:

- Sur l'orthographe,
- Sur le champ lexical propre au projet,

- Sur la structure du texte,
- Sur l'emploi des temps verbaux,
- Sur les interlocuteurs, etc.

6.3. Production

La production peut se référer aux techniques journalistiques comme moyen d'écriture et répondre aux questions :

- Qui ?
- Fait quoi ?
- Où ?
- Quand ?
- Comment ?
- Pourquoi ?
- Dans quel but ?

Dans la production, écrite ou orale, à produire, nous pouvons tenir compte de trois critères :

6.3.1. Le chef d'œuvre

La production finale doit être individuelle pour permettre à chaque élève de s'exprimer et réinvestir ses prérequis, ses savoirs transversaux, et ses connaissances relatives au projet. Comparée à la production de départ et à la production intermédiaire, la production finale est considérée comme un écrit amélioré, suite aux nombreuses réécritures déjà élaborées par chaque apprenant. A l'issue du projet d'écriture, la classe choisit la production écrite qui fera l'objet d'une publication dans le journal mural du lycée.

Chaque élève conservera une copie dans son dossier,, dans un classeur ou une chemise pour archiver tous ses travaux.

6.3.2. L'Évaluation

Il peut y avoir des évaluations partielles au cours du processus d'écriture et des évaluations finales. L'évaluation peut prendre plusieurs formes :

- Une évaluation programmatique, c'est celle que font les camarades après confrontations, par exemple quel modèle (lettre, fiche de renseignements, etc.) il faut choisir.
- Chaque élève peut procéder à son auto-évaluation (premier jet/ production finale.)
- L'enseignant peut procéder à une évaluation personnalisée élève ou collective de toute la classe.

6.3.3. Remédiation

Ce n'est pas parce qu'un chantier est terminé qu'il est clos ! Il se poursuivra. Tout au long de l'année à chaque fois que la classe se trouvera en situation d'écriture.

On a beaucoup parlé des simulations globales dans le domaine de la didactique des langues, du français langues étrangères, du français langue seconde, du français langue maternelle. Les thèmes l'île, le village, le cirque... sont des simulations.

6.4. La simulation globale

Une simulation globale est une manière de faire entrer le réel dans l'univers de la classe, un réel qui est le plus souvent laissé à la porte de la classe et qui n'apparaît pas que d'une façon fantomatique, au mieux épisodique et donc désarticulée au gré des exercices ou de débuts faits de questions existentielles. (F. YAICHE, 1996 : 11).

Les simulations globales permettent de convoquer à l'intérieur de la classe un modèle réduit de la réalité, à l'échelle de ce qui est possible de faire en classe.

A travers cette manière de faire la classe, les élèves ne penseront plus que la vraie vie est ailleurs et qu'ils sont exclus de la vie. Au contraire, la vie est maintenant dans la classe et elle n'a rien de différent de ce qui se passe dehors. La classe prépare à la vie de dehors.

Dehors, il y a des gens, chacun avec ces vécus, sa culture, ses difficultés, ses espoirs, ses réussites, ses échecs

La classe, c'est aussi un lieu où les différences se rencontrent quotidiennement le rôle de l'enseignant est de les faire accepter, comprendre puis gérer par les élèves pour entreprendre une situation globale, il faut :

- Construire un lieu-thème.
- Construire des identités fictives.

Construire un lieu-thème consiste à faire "débarquer" la vie, le monde extérieur dans la classe : une île, un immeuble, un village, une entreprise, une conférence internationale, etc. sont autant d'exemples qu'on peut proposer aux élèves.

Ce lieu-thème permet alors de convoquer toutes les activités d'expression écrite et d'expression orale traditionnellement faites dans la classe de façon atomisée, et les coordonner les unes aux autres, que ces activités de réflexion, de début, de créativité ou qu'elles soient des activités linguistiques et grammaticales : l'objectif étant de leur donner un sens, une dynamique [...] (*Ibid.* 10)

Le travail que nous avons réalisé a été effectué en séance de travaux dirigés (T.D). La classe est divisée en deux groupes, chaque groupe est composé d'environ 16 élèves. Nous avons tenu à ce que le travail soit mis en place pendant cette séance pour que les élèves soient tous impliqués dans le choix du thème. « *Lorsqu'un enseignant se lance dans une simulation globale, il peut parfois donner l'impression de préférer le chemin buissonnier des approches communicatives à l'autoroute de l'apprentissage tel qu'il est défini par les programmes.* » (Ibid. 160)

L'enseignant en suivant le canevas d'invention pourra insérer à chaque fois qu'il est possible, un élément du programme. C'est à l'enseignant de provoquer des situations ou de gérer des situations conduisant les apprenants à avoir besoin de telle habileté langagière de façon à combiner étroitement la simulation et les apprentissages en cours. Ce n'est pas chose facile. Cela suppose écoute, disponibilité et habileté de la part de l'enseignant. Ce dernier convoque les savoirs et les savoir-faire acquis pour conduire son enseignement-apprentissage.

Pour l'enseignant, il s'agit avant tout de fixer préalablement des objectifs à atteindre : objectifs pédagogiques, linguistiques, communicatifs. De là, il construit des activités en fonction du lieu-thème qu'il aura choisi avec ces élèves.

Programme et simulations globales peuvent très bien se combiner. Autrement dit, la simulation globale peut être un moyen efficace pour rompre avec la monotonie des méthodes classiques.

L'utilisation des simulations globales comme outil d'éveil développe chez les élèves des aptitudes en expression orale ou écrite, une compétence de créativité et au-delà, un véritable sens de responsabilité et de la citoyenneté.

Ce n'est pas l'amende ni la prison qui guériront l'irresponsabilité ambiante, mais un apprentissage qui commence à l'école et qui n'est jamais terminé. La responsabilité n'est pas une qualité donnée, une vertu spontanée. Elle s'acquiert dans la pratique, elle se fortifie d'échecs médités, d'erreurs corrigées, d'expériences douloureuses... La responsabilité est une culture. (J-M. DOMENACH, 1994)

7. Limites de la pédagogie de projet

7.1. Quelques avantages et inconvénients

Dans la pédagogie de projet, M. LE BRUN ; L. NOT (1987) considèrent que l'apprentissage par la découverte exige du temps et de l'argent. Les déviations idéologiques peuvent nuire aux contenus et au fonctionnement mental des apprenants. Ils reprochent ainsi au projet de procéder d'une psychologie pragmatique qui induirait une représentation faussée

du développement cognitif. Le travail en équipe comporte des aspects positifs et des aspects négatifs que nous résumons dans le tableau suivant :

Aspects positifs	Aspects négatifs
<ul style="list-style-type: none">- Motivation de l'élève ;- Liberté dans le choix du travail ;- Implication dans le groupe de travail ;- Esprit d'initiative et de créativité ;- Dévouement et sacrifice au travail, etc.	<ul style="list-style-type: none">- Mauvaise application de la méthode ;- Danger d'un mauvais choix du "leader de l'équipe;- Manque de motivation et de dévouement des membres de l'équipe, etc.

En particulier, G. FREINET a beaucoup utilisé les techniques du travail en équipe. Cependant, la méthode du travail en équipe n'a que des composantes psychologiques, pédagogiques et sociales. Ces composantes s'installent et se développent au sein d'une société qui ne cherche pas à changer le fonctionnement de ces composantes, ni ses fondements.

8. Espace de l'élève dans système éducatif

Pendant sa scolarité, l'élève est confronté à de multitudes difficultés, plus particulièrement, lors des changements. Il est délicat pour l'école de gérer les moments de passage d'un secteur à un autre (du primaire au moyen, du moyen au secondaire, du secondaire à l'université), d'un système éducatif à un autre, aussi bien qu'il est difficile d'établir les passerelles nécessaires avec le milieu scolaire.

Ces changements entraînent des formes de disfonctionnement qui se manifestent à la fois dans la prise en compte, de façon partielle, des savoirs acquis antérieurs, et dans la tendance pédagogique qui tend à tout reprendre dès l'école primaire.

Pour un grand nombre d'apprenants, l'entrée en classes de 1^e AS représente une promotion scolaire. Le français, bien qu'il ne soit pas une matière nouvelle, est l'objet d'attentes nouvelles.

Les élèves arrivent en 1^e AS pleins d'entrain et d'assurance. Le passage au lycée leur donne la possibilité de fréquenter des élèves plus âgés, de découvrir une autre expérience ou ils peuvent donner leur opinion personnelle, ou aborder des sujets, jusque-là nouveaux.

Cependant la première découverte que font certains au début de la 1AS est difficile. Ils ne savent pas ce qui les attend, ce qui leur est demandé : Quand un élève n'y arrive pas, c'est souvent par ce qu'il ne peut pas travailler chez lui, par ce qu'il ne dispose pas des conditions matérielles nécessaires, par ce qu'il ne sait pas s'y prendre, qu'il ne comprend pas ce qu'on lui demande et que ses parents ne savent pas et ne peuvent pas lui expliquer.

Ce que font le plus souvent la plupart des enseignants, c'est renvoyer à la maison les apprentissages : lire un texte, chercher des mots dans le dictionnaire, faire une rédaction, etc. Tout cela, nous supposons qu'il sait le faire facilement. Dans la pédagogie de projet, il y a des apprenants qui travaillent vite, d'autres qui sont lents et qui pourraient arriver à d'aussi bons résultats si on leur donnait le temps ou si on ne les obligeait pas à suivre le même système, traité les mêmes thèmes, travailler dans le même groupe que les premiers.

Ce qu'il faut installer et instaurer dans nos classes, ce sont des heures de travail dirigées où les élèves puissent réellement travailler, disposer de livres, dictionnaires, documents dont ils ont besoin et où le professeur lui apprenne à travailler. «*On devrait parler d'heures de travail et de nombre de cours.*» (E. DELLANNOY ; P. MEIRIEU, 1992 : 44)

Quel enseignant n'a jamais entendu des élèves complètement désespérés par l'école, dire tout haut leur malaise avec leurs mots " je ne comprends rien " "je veux quitter l'école", " l'école ne m'apporte rien"

L'absentéisme, la démotivation et les différentes formes de violence que nous observons dans les écoles sont autant de signes du malaise qu'éprouvent les jeunes. «*Plus l'élève est jeune, plus il a besoin -avant d'être attiré par un objet ou un projet- d'être attiré par une personne* » (F. DOLTO, 1992 : 10)

Dans le système éducatif algérien, un enseignant reste un enseignant et son premier rôle est de transmettre un savoir. Comment pouvons-nous transmettre un savoir si l'élève, notre partenaire immédiat, n'est pas impliqué dans l'acte pédagogique ou démotivé ?

L'élève a besoin d'avoir en face de lui une personne non un rôle. «*Une machine à enseigner, un robot si perfectionné soit-il, ne sont pas des médiateurs parce qu'on ne peut pas s'identifier à eux* » (Ibid. 10,11). L'élève a besoin d'avoir en face de lui une personne qui lui renvoie une image positive de lui.

Cependant, les études de Jean-Pierre Changeux et de G. Racle en neurophysiologie du cerveau et en psychologie cognitive montrent bien que les émotions positives (la confiance,

le plaisir, la sécurité) déclenchent la motivation sans laquelle nul apprentissage ne peut s'effectuer, et facilitent le traitement et la minorisation par les deux hémisphères.

Derrière l'apprenant, il y a toujours l'enfant, le jeune qui se construit. Il y a une personne avec ses habitudes culturelles. Toutes ces démentions agissent sur le comportement de l'élève. « *L'enfant qui vient à l'école est curieux de ce qu'il va y découvrir et y vivre, et notre premier soin sera d'entretenir cette curiosité* » (C. PHILIBERT et G. WIEL: 17)

8.1. Que faisons-nous au lycée

Si à l'école, un rien motive les enfants ; au lycée, les choses sont différentes. Au fur et à mesure que les élèves grandissent, une grande indifférence les envahit. Pourtant, les adolescents peuvent être très motivés par certaines activités à l'extérieur de l'établissement.

Il ne faut pas se contenter de faire faire aux élèves, encore faut-il qu'ils aient conscience de leurs besoins pour que ce qui leur est proposé ait un sens, donc une chance d'être efficace. Si ces conditions ne sont pas remplies, comment peut-on apprendre ? La pédagogie doit se poser en termes d'enseignement, d'apprentissage et de besoins.

8.2. Formation des professeurs d'enseignement secondaire

Dans notre système éducatif, la formation des enseignants présente est dictée d'en-haut. les principaux intéressés n'ont pas leur mot à dire dans la définition des modalités et des contenus de la formation. Autrement dit, la formation reste pour l'essentiel l'affaire des spécialistes nationaux qui fixent les priorités sans tenir suffisamment compte des exigences du terrain.

La formation des enseignants doit être l'affaire de formateurs bien formés. La tâche de l'enseignant est, certes ordonnée autour de son aspect fondamental, le processus d'acquisition des savoirs par les apprenants ce qui se traduit généralement par des cours, sous diverses modalités organisationnelles et pédagogiques et par des tâches qui lui sont liées en particulier la préparation et la correction des devoirs écrits.

Aujourd'hui, nous ressentons de plus en plus le besoin de développer d'autres aspects de la fonction enseignante. Il ne s'agit plus de doter l'enseignant de la seule compétence théorique pour faire de lui le bon modèle. Dans ce cas, la compétence pédagogique est indispensable à l'induction de la réussite et à la prévention de l'échec.

La formation initiale, si complète et satisfaisante soit elle, ne pourra jamais combler la totalité des exigences que comporte le travail sur le terrain. Les enseignants, à leurs débuts,

sont submergés par le nombre de problèmes immédiats : Les rapports avec les élèves, avec les autorités et les collègues, la discipline en classe, la connaissance des habitudes et rituels du milieu et de l'établissement, les relations avec les parents d'élèves, les relations avec l'inspecteur de la matière. Les problèmes soulevés acquièrent une dimension importante lorsqu'il faut les affronter, seul, dans la réalité.

Si les P.E.S de français ont reçu une formation théorique assez consistante, ce n'est pas le cas quand il s'agit de la fonction didactique et pédagogique. Il est vrai que la formation de l'université est de dispenser un savoir de haut niveau et d'entretenir la recherche et les débats d'idées. Mais tant qu'elle ne se limite qu'à cela, ignorant ainsi l'aspect pratique, c'est-à-dire, pédagogique, sa mission est vaine.

La formation des enseignants est continue. Il ne doit plus se limiter au cursus théorique et figé que leur offre tant bien que mal l'université. La formation initiale des enseignants doit prendre appui sur une alternance entre théorie et pratique et ne doit en aucun cas s'arrêter après l'obtention du diplôme de licence.

Il faut souligner que la formation continue tout au long de la carrière de l'enseignant. Exclure les enseignants du champ de la formation, c'est prendre des risques immenses. Si la formation permet aux enseignants de sortir du bricolage et de l'état de très grande morosité qui les conduit évidemment à faire de façon purement mécanique leurs heures de cours, elle peut à la fois les rassurer, mais aussi enclencher des changements réels et durables.

En effet, la formation des enseignants «doit désormais tenir compte de la complexité de la situation, du quantitatif comme moyen de gérer le quantitatif trop privilégié actuellement, de la réalité que l'homme au travail évolué, des usagers que sont les élèves et leurs parents, mais aussi les professeurs. Ces différents partenaires interagissent ensemble» (P. MEURRIEU, 1992 : 125)

Notre société est sans cesse transformée par l'évolution des techniques et des besoins économiques, l'inflation des savoirs. Dans ce cas, l'école, un des points de rencontre des éléments constitutifs de la société, doit demeurer une référence.

A notre époque, la formation des enseignants « *doit intégrer à la fois le projet personnel des enseignants dans une double perspective : L'acquisition des compétences et le transfert au niveau des élèves de ce type de démarche* » (Ibid. 125)

Si nous considérons la mission de l'enseignant comme un travail d'éducateur, alors la formation devient un enjeu primordial du système éducatif.

Nous concluons que la pédagogie de projet est une méthode active qui favorise l'ouverture sur soi-même, sur le groupe ainsi que sur le milieu pour pouvoir mieux apprendre et comprendre. Néanmoins, nous constatons qu'elle comporte aussi des lacunes, des pièges, des dérives qu'il faut éviter pour le bon déroulement de cette méthode, et l'amélioration de l'école algérienne, en général, et du secondaire, en particulier.

DEUXIÈME PARTIE
ANALYSE DES CORPUS

CHAPITRE I :

MÉTHODOLOGIE

Méthodologie

Dans cette partie de notre travail, nous allons définir quelques concepts relevant du langage méthodologique et qui sont d'un grand intérêt pour la réalisation de notre travail.

Dans un travail de recherche, nous ne pouvons retenir qu'un certain nombre de données fiables émanant de la procédure d'enquête. Ainsi, nous pourrions nous appuyer sur la définition présentée par R.GHIGLIONE et B.MATHALON qui disent qu'elle est une « *interrogation particulière portée sur une situation comprenant des individus et ce, dans le but de généralisation.* » (R.GHIGLIONE, B.MATHALON, 1958 : 11)

Pour répondre à notre problématique, nous avons donc opté pour ce procédé, car l'enquête présente la méthode la plus appliquée au thème de notre recherche, du moment qu'on est obligé de recourir à l'interrogation pour saisir des phénomènes telles que les attitudes, les opinions, les références, les représentations, etc.

Pour réaliser son enquête, l'enquêteur peut faire appel à plusieurs procédés dont nous pouvons citer la grille d'observation, l'entretien, le questionnaire, etc.

Pour notre part, nous avons choisi le questionnaire et l'observation pour notre recherche.

I. Définition de quelques notions

A. Le questionnaire

Le Petit Larousse le définit comme : « *une série de questions posées à un ensemble de personne, d'individus concernant leurs opinions, leurs croyances, ou divers renseignements factuels sur elles-mêmes et leur environnement* » (Petit Larousse, 2004 : 844)

Le questionnaire est un moyen pour traiter des informations écrites et sélectionnées. GHALISON et COSTE nous font remarquer que le questionnaire est « *un procédé analytique d'investigation, etc. Pour recueillir et traiter un maximum d'informations à partir des réponses à un ensemble de questions préalablement sélectionner et validés.* » (R.GHALISON, D.COSTE, 1976 : 456)

Les questions posées sont destinées à un échantillon représentatif d'une population visée pour permettre la vérification des hypothèses émises au début de ce travail de recherche.

Les types de questions

1. Sur le plan de la forme, nous distinguons trois types de questions :

1.1. Les questions fermées

Dans ce type de questions, l'enquête(e) doit choisir souvent une réponse possible entre deux ou plusieurs qui sont fixées à l'annonce.

Ex. Avez-vous une idée sur la méthode d'enseignement qu'utilise votre enseignant de français ?

- Oui

- Non

1.2. Les questions ouvertes

Dans ce type de questionnaire, l'enquêté(e) a une liberté de s'exprimer, comme il le souhaite.

Ex. Que représente, pour vous, la pédagogie de projet?

1.3. Les questions semi-fermées

Ce sont des questions fermées dans leur première partie. L'enquêté(e) opère un choix dans un certain nombre de leur seconde partie. Il est souvent demandé à l'enquêté(e) de justifier son choix.

Ex. Trouvez-vous les moyens pédagogiques nécessaires, durant vos recherches ?

- Oui

- Non

Si oui, lesquels ?

2. Sur le plan du contenu, nous distinguons les questions de faits et les questions d'opinions.

2.1. Les questions de faits

Ce sont des questions qui visent à recueillir des informations sur des faits et des événements objectifs concernant la personne interrogée.

Ex. En classe les tâches sont-elles assumées par :

a) L'enseignant tout seul.

b) Les élèves tous seuls.

c) En collaboration.

2.2. Les questions d'opinions

Ce sont des questions posées afin d'obtenir des informations sur le goût, les préférences et les perceptions de la personne interrogée.

Ex. Que représente pour vous la pédagogie de projet ?

B. L'observation

L'observation est considérée comme l'une des étapes essentielles pour la conduite d'une enquête. L'enquêteur scrute le terrain. Il délimite le champ dans lequel spatial va se passer l'objet de sa recherche. Autrement dit, c'est le fait d'être présent sur le terrain d'enquête où se dérouleront les phénomènes que nous nous apprêtons à étudier pour recueillir, particulièrement, des informations sur des comportements verbaux et non verbaux des sujets. Par exemple, L'enquêteur peut s'intéresser aux échanges et aux interactions pédagogiques des enquêté(e)s.

Dans ce cas précis, nous pouvons distinguer plusieurs types d'observation : une observation directe, une observation participante, etc.

1. L'observation directe

Cette méthode de recueil d'informations exige la présence de l'enquêteur au moment du déroulement de l'enquête. Dans ce type d'observation, l'enquêteur prend une position extérieure par rapport au groupe étudié.

2. L'observation participante

Dans ce cas précis, l'observateur est chargé d'une mission où il doit mettre en avant sa fonction de sujet actif. Il prend une position et un statut de la population étudiée. Il procède donc à la compréhension de ce groupe, tout en partageant, bien sûr, des conditions spécifiques avec les enquêtés. L'observateur-enquêteur est suffisamment informé des personnes soumises à l'enquête.

Par ailleurs, cette méthode, dite aussi méthode de l'observateur participant (en anglais, *participant-observer*) désigne, à l'origine, une méthode d'étude en ethnologie, en psychoéducation et sociologie introduite, au début du XX^e siècle, par Bronislaw Malinowski et John Layard en s'immergeant plusieurs années dans des sociétés mélanésiennes. Elle porte sur la compréhension de l'autre dans le partage d'une condition commune

C. L'échantillon

Dans le cadre restreint de la didactique, l'échantillon désigne un ensemble d'individus extrait d'une population totale, dite population mère. Il constitue la population que l'enquêteur doit interroger.

Le dictionnaire de sociologie définit l'échantillon comme étant : « *un ensemble restreint d'individus provenant d'une population, et qui servent de support à l'étude que l'on réalise.*» (A. Akoun, P. Ansart, 1994)

II. Constitution de notre échantillon et de notre questionnaire

1. Notre échantillon

Après une enquête conduite auprès de 08 enseignants qui assurent l'enseignement de la langue française dans des établissements du secondaire : EL Khensa de la ville de Tizi-Ouzou, lycée Beni-Zmenzer, Lycée d'Enseignement Polyvalent de Djebba Ouaguenoun et le nouveau lycée de Draa Ben Khedda, ainsi qu'auprès de quarante élèves (dix pour chaque lycée).

Le terrain où se déroule l'enquête semble donner un reflet de la réalité de la formation des enseignants en Algérie.

Nous présentons, ici, un tableau récapitulatif des huit enseignants.

Les enseignants	Leurs anciennetés.
Enseignant A	26 ans d'expérience.
Enseignant B	2 ans d'expérience.
Enseignant C	13 ans d'expérience.
Enseignant D	17 ans d'expérience.
Enseignant E	7 ans d'expérience.
Enseignant F	8 ans d'expérience.
Enseignant G	5 ans d'expérience.
Enseignant H	19 ans d'expérience.

3. Notre questionnaire

Tout questionnaire, pour être effectif, doit être un questionnaire ciblé. Pour atteindre l'objectif tracé au début de cette recherche, la vérification des hypothèses émises, nous avons, par conséquent, opté pour une enquête dans des lieux bien déterminés, en privilégiant un échantillon d'enseignants relativement anciens maîtrisant les contenus de la discipline enseignée aux élèves.

Les questions posées sont destinées aussi bien aux enseignants qu'aux élèves de français du cycle secondaire de la wilaya de Tizi-Ouzou, dans le but de déterminer le degré de leur maîtrise de la pédagogie de projet.

Le questionnaire des enseignants est divisé en deux parties :

- La première partie porte sur les renseignements sur l'enseignant (lycée, sexe, âge, etc.), ainsi que des questions sur la formation pédagogique de l'enseignant (formation initiale et formation continue).
- La deuxième partie répond à des questions sur la mise en pratique de la pédagogie de projet.
- Le questionnaire des élèves est également scindé en deux parties :
 - La première partie correspond aux renseignements de l'élève âge, sexe, filière, niveau.
 - La deuxième partie à des questions sur la pédagogie de projet.

Ces questionnaires sont joints en annexes.

4. Circonstances du déroulement de l'enquête

a. Pourquoi une observation de classe

Pour collecter les données nécessaires à l'étude que nous envisageons de faire, nous avons utilisé le questionnaire et l'observation, comme deux moyens pour nous fournir des informations.

Nous avons mené une observation au sein des classes du secondaire 3^{ème} AS dans les établissements de El Khensa de la ville de Tizi-Ouzou, Lycée d'Enseignement Polyvalent de Djebba Ouagunoun, lycée de Beni-Zemenzer et le nouveau lycée de Draa Ben Khedda.

Pour mener à terme cette recherche, nous nous sommes appuyées sur un support, que nous avons confectionné à partir de quelques grilles de spécialistes en didactique, afin de faciliter la prise de notes et permettre à observer la situation véritable de la classe.

b. La classe observée

Le choix concernant la classe à observer, à penché du coté des classe de terminale.

Cette année est intéressante à nos yeux puisqu'elle présente une double particularité :

Premièrement, la 3^{ième} année du secondaire est une année d'examen où l'élève doit mettre à l'épreuve les connaissances et les compétences qu'il est censé avoir acquis durant cette année et les années précédentes ;

Deuxièmement, elle est une année qui met fin au cycle secondaire et annonce le début d'un autre cycle dans la vie scolaire de l'apprenant : l'université.

Pour effectuer notre observation de classe, nous avons choisi de façon arbitraire deux établissements secondaires : le lycée El Khensa de la ville de Tizi Ouzou et le lycée d'enseignement polyvalent de Djebba de la commune de Ouaguenoun. Dans chaque établissement, il y a six classes de terminale.

Pour éviter toute confusion, nous avons choisi d'attribuer à chaque classe une initiale différente : un « A » et un « B ». L'enseignante de la classe « A » est en fin de carrière. Celui de la classe « B » a une expérience de 5 ans. Le nombre des élèves varie largement entre les deux classes : la classe « A » comprend 32 élèves, tandis que la classe « B » comprend 34 élèves.

1.3. Circonstance et méthode d'observation

Après avoir obtenu notre autorisation d'accès aux établissements délivrée par la circonscription de l'académie de l'éducation nationale de la wilaya de Tizi-Ouzou, nous avons rencontré les enseignants des deux classes ciblés. Notre but est de les mettre au courant de notre sujet, et de l'objectif principal de notre travail.

Durant toute la période d'observation, nous avons tenu à être présente du début jusqu' à la fin des séances observées. Tout au long des séjours de notre enquête, nous avons privilégié la discrétion et l'effacement total, comme l'exige le règlement intérieur des établissements secondaires visités.

1.3.1. Présentation de la grille d'observation,

Notre tâche consiste à observer et à prendre des notes en fonction des paramètres qui figurent sur la présente grille d'observation d'une séquence d'apprentissage confectionnée par P. MEIRIEU disponible sur : www.pasykaga.gr. (Jointe en annexes)

CHAPITRE II :

**ANALYSE DE L'OBSERVATION DE
CLASSES**

I. Explication de la grille d'observation

La présente grille comporte trois grands volets qui vont servir de base à notre travail d'observation et notamment dans la collecte d'informations. L'observation de la classe va donc porter sur :

1. **Les modalités d'observation de la classe** : nous allons décrire l'organisation matérielle de la classe observée, son environnement général, le nombre d'élève, la place et les déplacements de l'enseignant. Ces éléments fournissent des informations concernant la motivation, la gestion de groupe ou de la classe,...
2. **Dans l'observation de la séance** à proprement parler, nous allons nous intéresser aux modalités de travail, les types d'activités réalisées par les apprenants, la présence ou l'absence des pratiques qui caractérisent la pédagogie de projet.
3. Enfin, en ce qui concerne **les relations pédagogiques**, nous allons collecter les données en relation avec les deux protagonistes de l'acte pédagogique (leurs rôles, leurs attitudes...).

II. Analyse des données recueillies

Nous allons analyser les données recueillies lors de notre travail d'observation des deux classes.

1. Modalités d'organisation de la classe

- L'environnement général

Ce paramètre joue un rôle très important, il contribue à motiver ou à démotiver les élèves.

La classe « A »	La classe « B »
Classe bien éclairée	Classe peu éclairée
Bien aérée	Mal aérée
Tableau neuf	Tableau cassé

L'importance du facteur environnemental joue un rôle très important pour les élèves. En effet, ces derniers ont besoin d'un environnement sain et qui les incite à travailler. Ce facteur contribue, soit positivement, soit négativement, sur le degré de motivation et du désir de travailler qui émanent des élèves.

Nous remarquons que la classe « A » présente la particularité d'être accueillante. Son climat donne envie de travailler, contrairement à l'environnement de la classe « B » qui se qualifie d'un environnement démotivant.

- Place et déplacement de l'enseignant

	La classe A	La classe B
Place de l'enseignant	Position frontale	Position frontale
Déplacement de l'enseignant	Quelques déplacements	Très rare

a. Place de l'enseignant

Les deux enseignants se sont tenus devant leurs élèves qui sont disposés en quatre rangés de tables. L'enseignant, en adoptant cette façon d'enseigner "frontale", ne peut pas être proche de tous ses élèves.

Nous avons remarqué que dans la classe « A », l'enseignant travaille presque avec tous les élèves. Par contre, l'enseignant de la classe « B » travaille seulement avec quelques éléments. Cette différence est due au manque d'expérience de l'enseignant de la classe « B ». En effet, nous avons remarqué que dans la classe « B », il y a deux élèves qui jouent avec leurs portables et l'enseignant ne s'est pas rendu compte qu'après un bon moment.

b. Les déplacements de l'enseignant

La pédagogie de projet attribue de nouveaux rôles aux enseignants. Elle les oblige à être très proches de leurs élèves.

Durant notre observation, nous avons constaté que l'enseignant de la classe « A » passe et vérifie table par table l'activité qu'il leur a demandée de faire (activité de conjugaison). Tandis que l'enseignant de la classe « B » se contente de faire un va et vient entre les rangées en les interrogeant sur le texte qu'il leur a demandé de lire.

2. Observation de classe

- Volume horaire

Nous allons dans un premier temps, présenter la répartition horaire telle qu'elle figure dans le programme de la 3^{ème} A.S

Niveau	Nombre de semaines / année scolaire	Nombre de semaines / année pour apprendre le programme	Nombre de semaines/ année pour évaluation	Volume horaire hebdomadaire	Durée de la séance	Séquence de remédiation
3 ^{ème} A.S	32 semaines	28 semaines	4 semaines	5 heures	1 heure	1 heure

D'après le programme, le projet dure 6 à 7 semaines, une séquence dure approximativement 12 heures.

Chaque projet pédagogique est réparti en deux à trois séquences. La séquence s'étale en moyenne sur 12 séances d'une durée d'une heure chacune et à raison de 5 heures par semaine.

- Le matériel didactique

Les deux enseignants des classes ciblées ont utilisé exclusivement le manuel de l'élève comme support didactique. Ils se contentent de quelques questions et activités qui figurent dans le manuel scolaire de l'élève.

- Modalité de travail (travail de groupe)

Nous avons clairement remarqué au cours de notre observation l'absence de ce type de travail qui est l'une des caractéristiques majeures de la pédagogie de projet qui exige ce genre de travail.

- Démarche pédagogique

a. Leçon dialoguée

Durant les séances observées, nous avons assisté à des leçons dialoguées entre l'enseignant et ses élèves.

Nous affirmons que les enseignants encouragent ce genre de démarche pédagogique en vue d'améliorer les compétences orales de l'élève.

b. Interrogation orale directe

L'interrogation orale directe a été le procédé pédagogique le plus usité. Le choix de ce procédé se justifie par le manque d'initiative apparente chez les élèves à prendre la parole. Ainsi l'enseignant se trouve dans l'obligation de leur poser des questions pour qu'ils participent dans la construction de leurs savoirs.

Nous signalons que seule une petite fraction des élèves participent et répondent aux différentes questions de l'enseignant.

- Les activités d'apprentissage proposées

Dans les classes ciblées, les élèves travaillent seulement sur des activités d'applications du manuel scolaire. Nous demandons aux élèves d'appliquer les notions qu'ils ont acquises pour pouvoir, enfin, remédier à leurs lacunes. Ces activités sont donc bénéfiques, car ils permettent aux élèves de s'exercer et de s'améliorer.

- Statut de l'erreur et intervention de l'enseignant

L'importance de l'erreur dans le processus d'enseignement-apprentissage est indéniable et connu de tous.

Nous avons noté que les enseignants des classes ciblées affichent une attitude négative vis-à-vis des fautes commises par les élèves, et qu'ils négligent l'importance de les exploiter positivement. A chaque faute commise, les enseignants répliquent seulement par "non" et donner la parole à un autre élève sans inciter le premier à s'auto-corriger.

3. La relation pédagogique

Dans cette partie de l'analyse, nous allons voir les attitudes et les rôles adoptés par chacun des deux protagonistes de la scène didactique, à savoir l'enseignant et l'apprenant, et voir le type de relation qu'ils entretiennent.

L'intérêt pour nous est de voir si l'introduction de la pédagogie de projet pour instaurer les nouveaux programmes d'enseignement, est suivie d'un changement de mentalité chez les enseignants, un changement d'attitude à l'intérieur de la classe. Notre but est de voir si les enseignants arrivent à s'adapter à la nouvelle réalité didactique, ou bien au contraire, si rien n'a changé.

3.1. Attitudes et rôles de l'enseignant

- Rythme et élocution

	La classe "A"	La classe " B"
Rythme adapté ?	Oui	Non
Vocabulaire, élocution et langage	Adapté	Adapté

L'enseignant de la classe «A» avance à un rythme adapté, et introduit chaque notion séparément. Ce qui facilite l'assimilation des cours par ses apprenants. Contrairement à l'enseignant de la classe «B» qui lui avance à un rythme accéléré et non adapté à celui des élèves dans le but d'avancer dans le programme et de respecter les délais.

Les enseignants des deux classes adaptent un langage simplifié et clair. Ils trouvent toujours le moyen de faire passer le message sans faire appel à leurs langues maternelles.

- L'enseignant favorise-t-il la participation active des élèves ?

L'enseignant de la classe « A » trouve toujours le moyen de faire participer activement ses élèves et de les pousser à s'exprimer correctement et à prendre la parole. Tandis que l'enseignant de la classe « B » offre une marge d'activités très restreintes à ces élèves et leurs interventions se limitent à la lecture et à la résolution des activités.

- L'enseignant favorise-t-il le travail en collaboration ?

D'après les quelques séances observées dans les classes ciblées, nous voulons signaler que les cours ont été faits en collaboration entre l'enseignant et les élèves dans le but d'introduire de nouvelles notions de grammaire, conjugaison et orthographe. De plus, la durée de ces cours n'a pas dépassé la première demi-heure ou les trois-quarts d'heure de chaque séance. Le reste du temps est donc consacré à appliquer les apprentissages acquis dans les activités tirés du manuel de l'élève.

- **L'enseignant fait-il appelle aux connaissances et acquis antérieurs de l'apprenant ?**

	La classe « A »	La classe « B »
L'enseignant fait-il appel aux connaissances et acquis antérieurs des apprenants	Oui	Oui

En faisant appel aux prérequis des élèves, les enseignants des deux classes leur permettent, d'une part, d'apprendre petit à petit à intégrer ce qu'il a déjà appris pour acquérir de nouvelles notions, et donc d'inclure chez eux l'idée d'investissement. D'autre part, ces acquis serviront d'appui à l'enseignant pour introduire et expliquer de nouvelles notions.

- **L'enseignant favorise-t-il la collaboration de l'élève avec ses paires ?**

La collaboration des apprenants entre eux et la construction collective de savoirs permettent de consolider et de développer de nouvelles compétences. Nous avons constaté que les enseignants des deux classes ciblées accordent de l'importance à cette modalité de travail.

3.2. Attitude des apprenants

L'enseignant de la classe « A » trouve toujours le moyen de capter l'attention des élèves et susciter leur curiosité. Par contre, l'enseignant de la classe « B » a de la difficulté à capter l'attention de ses élèves ni à les motiver.

Nous avons donc constaté que les élèves de la classe « A » sont plus motivés et plus actifs que ceux de la classe « B ».

Nous remarquons que dans les deux classes, le respect des autres est percevable. Ceci pourrait résulter de la présence de contacte, de collaboration ou de travail de groupe.

Les échanges entre l'enseignant et les élèves sont à sens unique : l'enseignant questionne et certains élèves répondent.

Lundi 04 mai 2015

Séance 1

Classe : 3^{ème} A.S

Nombre d'élèves : 34

Durée : 1h

Projet 4 : Rédiger une nouvelle fantastique

Séquence 3 : Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique

Activité : compréhension de l'écrit.

Texte support : Etrange créature P.199. (Texte joint en annexe)

Question/ démarches de l'enseignant	Réponse/ réaction des élèves	Observations/ remarques
Un petit rappel de la séance précédente	C'est un texte d'histoire irréelle. C'est relater des événements totalement étranges.	La participation est massive.
Qu'est-ce que nous faisons dans une nouvelle fantastique ?	Les élèves "lancent" des phrases non cohérentes	Pas de participation L'enseignant corrige les erreurs de l'expression orale
Que faire pour développer son imagination ?	Un élève répond : "il faut lire beaucoup" Un autre dit : "il faut regarder des films de science fiction".	L'enseignant interroge les autres élèves.
L'enseignant demande une lecture silencieuse du texte : «Etrange créature»	Lecture silencieuse.	Les uns lisent, d'autres murmurent entres-eux, et d'autres font semblant de lire.
L'enseignant lit le texte.	Les élèves lisent à leur tour. (la lecture de ces élèves est moyenne)	L'enseignant essaye d'interroger les élèves qui ne suivent pas.

Chapitre II : Analyse de l'observation de classes

<p>Quel effet l'apparition du phénomène produit-il sur le lecteur ?</p>	<p>Les élèves lèvent la main. Réponse d'un élève le lecteur est terrifié et terrorisé.</p>	<p>(participation totale) l'enseignant explique.</p>
<p>Relever, dans le texte, les mots qui appartiennent au champ lexical de la peur et ceux appartenant à celui de la vision ?</p>	<p>Le champ lexical de la « peur » sont : terrifiant, terroriser, crispa, effrayante, effroi,...</p> <p>Le champ lexical de la « vision » sont : je perçus, reconnaître.</p>	<p>Participation massive. Les réponses des élèves sont justes.</p>
<p>Quel passage montre que le narrateur est fasciné par cette apparition ?</p>	<p>Un élève répond et donne une réponse fausse. Un autre élève répond : « je ne peux même pas donner l'ombre d'une idée de ce à quoi ressemblait cette chose car elle était une combinaison horrible de tout ce qui est douteux, inquiétant, importun, anormal et détestable sur cette terre ».</p>	<p>(participation partielle) L'enseignant demande aux élèves qui parlent entre eux de suivre.</p>
<p>Relevez les expressions qui montrent la difficulté qu'a le narrateur à décrire le phénomène ?</p>	<p>Un élève lit la question. Reposes collectives : effrayante, vivante, inconcevable</p>	<p>Les élèves parlent tous en même temps. L'enseignant leur demande de lever leur main avant de répondre. L'enseignant ajoute lui-même quelques expressions.</p>
<p>Comment, malgré les difficultés qu'il éprouve à le faire, le narrateur parvient-il à nous donner une idée de la « chose » qu'il voit ?</p>	<p>Les élèves cherchent la réponse dans le texte « il était presque figé, il voulait s'enfuir mais le charme de ce monstre le tenait »</p>	<p>Pas de participation. L'enseignant donne la réponse après une longue attente. Deux élèves jouent avec leurs portables et l'enseignant les avertit qu'il va les sanctionner s'ils recommencent.</p>

<p>Un élève demande à l'enseignant que signifie le mot importun.</p>	<p>Les élèves ne réagissent pas.</p>	<p>L'enseignant pose cette question aux autres élèves. L'enseignant répond à leur place «fâcheux»</p>
<p>Quelles expressions montrent que cette apparition vient du passé et bouleverse l'écoulement normal du temps ?</p>	<p>Les élèves essayent de trouver la réponse. «[...] par sa simple apparition, il avait pu transformer une compagnie heureuse en une troupe craintive et terrorisée»</p>	<p>Pas de participation. Les élèves murmurent entre eux à l'exception de trois ou quatre élèves. L'enseignant encourage ses élèves à participer et à s'exprimer.</p>
<p>Le lecteur est-il obligé de croire à cette manifestation surnaturelle ? Quelle autre interprétation peut-il donner à cette scène ?</p>	<p>Un élève répond : «le lecteur n'est pas obligé de croire à cette histoire surnaturelle»</p>	<p>Les élèves cherchent la réponse, les autres bavardent. Aucune réaction de l'enseignant. A la fin de la séance l'enseignant explique que dans un récit fantastique le narrateur éprouve des difficultés à donner une idée précise du phénomène, mais il tente de rendre son langage plus expressif en utilisant des (comparaisons, métaphore,...)</p>

Résultats des observations et hypothèses interprétatives

Le tableau ci-dessus résume la démarche adoptée par l'enseignant, ses interventions ainsi que les réponses des élèves.

Le texte proposé est une situation d'apprentissage de la compréhension de l'écrit d'un texte portant sur «*Etrange créature*» donné aux élèves de 3^{ème} A.S du lycée de Djebba de Ouaguenoun.

Nous avons constaté durant cette séance que les élèves changent leur compréhension avant même que l'enseignant intervienne. Autrement dit, la compréhension de l'écrit se fait dans un travail de groupe.

Dans la perspective d'amener ses élèves à mieux s'exprimer l'enseignant leur a posé la question : Qu'est-ce qu'une nouvelle fantastique ? Mais ces derniers ont trouvé des difficultés au niveau de l'oral et n'arrivent pas à s'exprimer correctement. Par ailleurs, ils ont

Chapitre II : Analyse de l'observation de classes

constatent que les élèves savent répondre aux questions formulés de manière claire et précise, contrairement à celles qui sont implicite.

Nous constatons également à travers cette grille d'observation que l'enseignant travaille presque avec la totalité des élèves et il les encourage à prendre la parole et à développer des compétences au niveau de l'oral. De plus nous remarquons que le travail est en collaboration entre l'enseignant et ses élèves.

Dimanche 10 mai 2015

Séance 2

Classe : 3^{ème} A.S

Nombre d'élèves : 34

Durée : 1h

Projet 4 : rédiger une nouvelle fantastique

Séquence 3 : Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique

Activité : Activités d'élargissement

Exercice : P.128. (Activité jointe en annexe)

Conjuguiez les verbes entre parenthèses, en sachant que les deux premiers extraits sont coupés de la situation d'énonciation et que le troisième est une intervention du narrateur :

Questions/ démarches de l'enseignant	Réponses/ réaction des élèves	Observations/ remarque
<u>Extrait N°1 :</u> L'enseignant demande aux élèves de lire silencieusement l'extrait et de répondre à la consigne.	Les élèves lisent l'extrait et essayent de conjuguer les verbes, sauf qu'il y a quelques uns qui murmurent entre eux.	L'enseignant leur demande de travailler.
L'enseignant passe et vérifie si les élèves sont en train de travailler et laisse du temps pour la réflexion.	Les élèves travaillent	L'enseignant explique le temps qu'il faut employer
L'enseignant demande à une élève d'écrire au tableau les verbes et tracé pour la correction.	L'élève écrit.	L'élève confond entre le "em" et le "am" l'enseignant intervient et corrige les erreurs d'orthographe.
Elever	Un élève donne une réponse en arabe fausse. Un autre élèves répond : « faire l'éducation de ... » et corrige le verbe au tableau « élevé »	L'enseignant demande la signification de verbe « élever »

Chapitre II : Analyse de l'observation de classes

Avoir	Ait	L'enseignant explique le temps employé « le subjonctif »
Loger	Un élève répond loge	Participation massive
Nourrir	Un élève répond : «nourris»	L'enseignant travail presque avec tous les élèves.
Mourir	« Mourut », réponse fournie pas un élèves interrogé par l'enseignant.	Pas de participation, l'enseignant encourage les élèves à participer.
Venir	Réponse d'un élève : venait	L'enseignant explique le temps indiqué.
Remplacer	Remplace	Bonne réponse
Soutenir	Soutient	Réponses collectives
Elever	Elevait	Participation partielle
<u>Extrait N°2 :</u> Avoir	Avait	Participation massive
Disposer	Dispose	Les élèves bavardent et l'enseignant réclame le silence.
Entendre	Entendait	L'enseignant demande aux élèves quel est le temps indiqué dans ce verbe. Les élèves se posent des questions et ils fixent l'enseignant dans les yeux. L'enseignant donne la réponse "l'imparfait"
Arriver	Arrive	Participation massive

Chapitre II : Analyse de l'observation de classes

Saisir	Pas de réponse saisissait	L'enseignant donne la réponse.
Emporter	Emporta	Participation partielle, l'enseignant demande quelles sont les terminaisons du passé simple.
Sortir	Sort	L'enseignant interroge les élèves qui ne suivent pas.
S'enfuir	S'enfuit	Bonne réponse
Courir	Couru	Bonne réponse
Arrêter	Arrêta	Participation massive.
Jeter	Jetait	Bonne réponse
Avoir	Aurait	Participation partielles.
Etre	Etait	L'élève confond entre l'imparfait et le plus que parfait.
Passer	Passait	Bonne réponse
Etre	Fut	L'enseignant trace un trait sur le tableau pour situer tous les temps. les élèves sont attentifs.
		L'enseignant demande aux élèves de continuer le reste de l'exercice et de le corriger la séance prochaine

Résultat des observations et hypothèses interprétatives

Durant la deuxième séance, le but affiché de cette activité est d'apprendre la conjugaison des verbes. Cela est dans les activités d'élargissements qui apporte aux élèves un plus et ainsi permet de développer leur capacités.

Ce que nous pouvons déduire à partir de cette grille est que les questions posées par l'enseignant sont en adéquation avec le thème. Par exemple : quel est le temps employé dans cette phrase ? Quelles sont les terminaisons du passé simple ? Etc.

La participation des élèves est presque totale car l'enseignant motive leur participation en insistant à ne pas interroger que les mêmes éléments.

CHAPITRE III :

**DÉPOUILLEMENT ET ANALYSE
DES QUESTIONNAIRES**

I. Dépouillement du questionnaire soumis aux élèves

1. Analyse des questionnaires des élèves

1.1. Préambule

Les grilles d'observations ci-dessous représentent la globalité des réponses devinées ou envisagées par les élèves.

La première phase de notre questionnaire est consacrée aux renseignements qui nous ont servi d'introduction.

Pour ce qui concerne les questions un, deux et trois : elles visent à inspecter le degré d'instruction des élèves vis-à-vis de la pédagogie de projet.

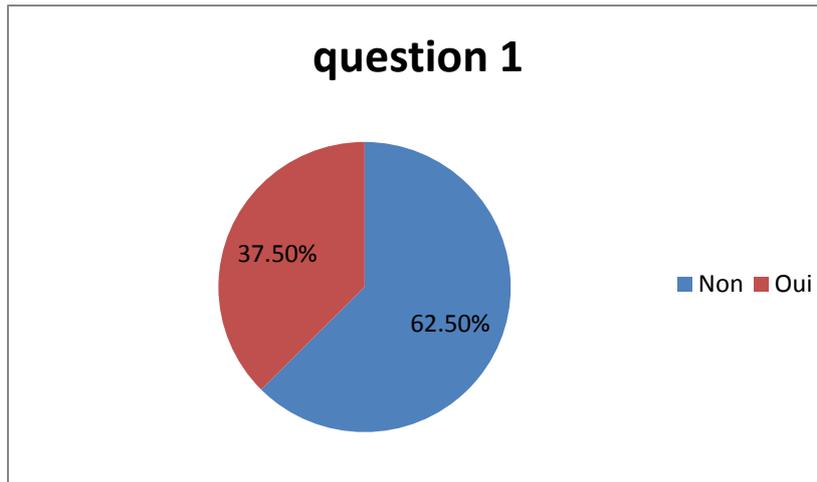
Les questions qui suivent (de la quatrième jusqu'à la onzième), nous les avons consacrées à l'avis des élèves. Elles concernent la manière dans laquelle la pédagogie de projet est pratiquée.

Ensuite, les questions douze, treize, jusqu'à la dix-huitième visent à repérer les difficultés que rencontrent les élèves lors de la réalisation de leurs projets, et à quoi elles sont dû ?

1.2. Les questions :

1. Avez-vous une idée sur la méthode d'enseignement qu'utilise votre enseignant de français ?

Réponse	Fréquence
Oui	15
Non	25

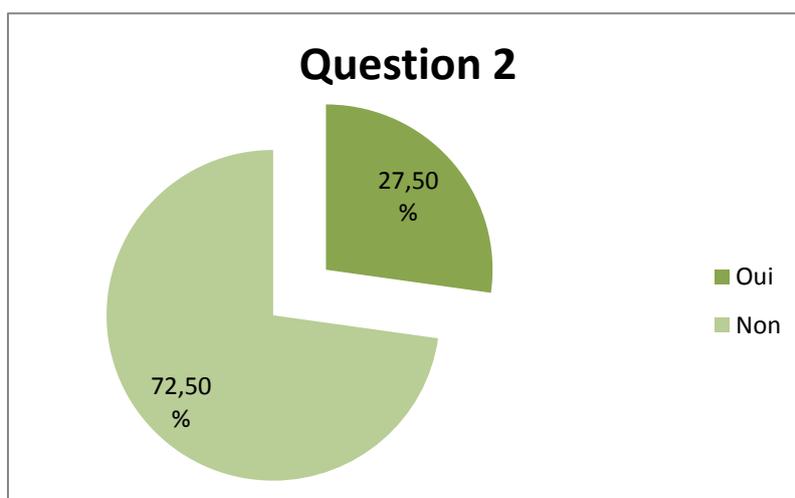


La lecture de ce premier tableau nous permet de constater que 25 élèves sur 40, ce qui équivaut à 62,50% ne connaissent pas ou ne comprennent pas la méthode utilisée par leurs enseignants. Il nous convient de dire, donc, qu'ils ne sont pas informés de la méthode dont ils appréhendent leurs cours.

Cependant, 37,50% des élèves (un nombre très bas) attestent qu'ils ont une idée sur la méthode qu'utilise leur enseignant.

2. Savez-vous ce qu'est la pédagogie de projet ? Expliquez ?

Réponse	Fréquence
Oui	11
Non	29



Chapitre III : Dépouillement et analyse des questionnaires

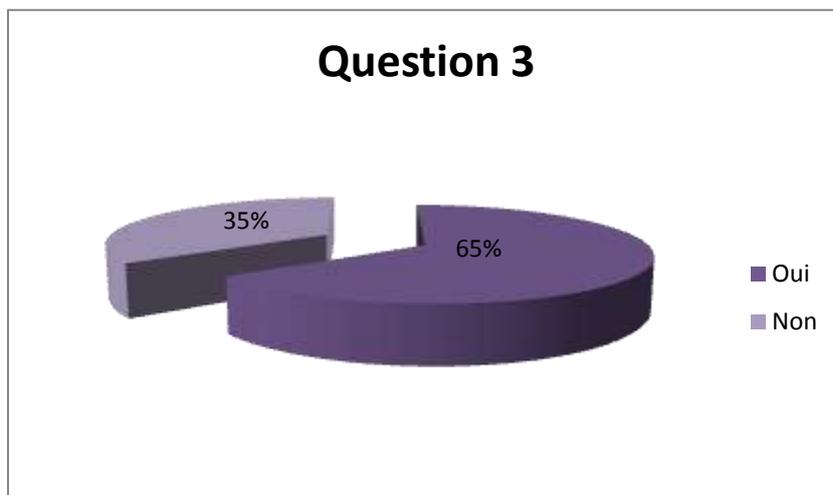
Le tableau ci-dessus permet de voir qu'un nombre assez important (exactement 29, soit 72,50%) ne savent pas ce qu'est la pédagogie de projet, et cela est dû principalement au manque d'explication des spécificités et des compétences préconisées dans cette méthode d'enseignement-apprentissage.

Néanmoins 11 élèves, soit 27,50%, savent ce que c'est la pédagogie de projet, mais sans, pour autant, pouvoir l'expliquer puisqu'il n'y a que 4 sur 11 élèves qui ont commenté :

- C'est une méthode qui donne une chance aux élèves de bien comprendre.
- Travailler avec des projets
- Le programme est réparti en projet
- Réaliser des projets

3) La méthode des projets vous plait-elle ?

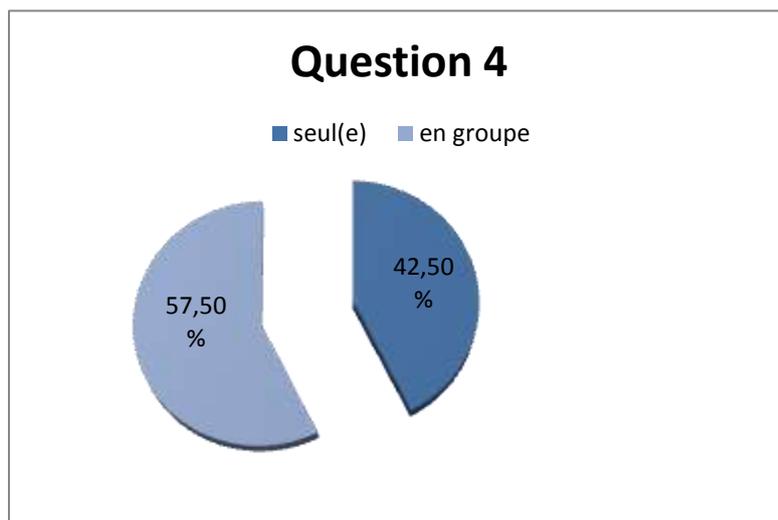
Réponse	Fréquence
Oui	26
Non	14



Ce troisième tableau nous laisse voir que 26 élèves, soit 65%, sont satisfaits par la méthode des projets, tandis que les 14 restant, soit 35%, n'approuvent pas du tout cette nouvelle méthode. Les questions qui suivent nous dévoilent, sans doute, les raisons pour lesquelles les élèves apprécient ou non cette méthode.

4) Comment préférez-vous travailler ? Pour quelle raison ?

réponse	Fréquence
Seul(e)	17
En groupe	23



Les résultats de ce tableau montrent que 23 élèves, soit 57,50%, préfèrent le travail en groupe, car ce dernier s'effectue dans une certaine ambiance qui les motive. Ils se partagent les idées, ils apprennent ensemble, ils s'entraident ; ce qui fait qu'ils ont plus de chance d'apprendre et de comprendre, comme le montrent leurs commentaires :

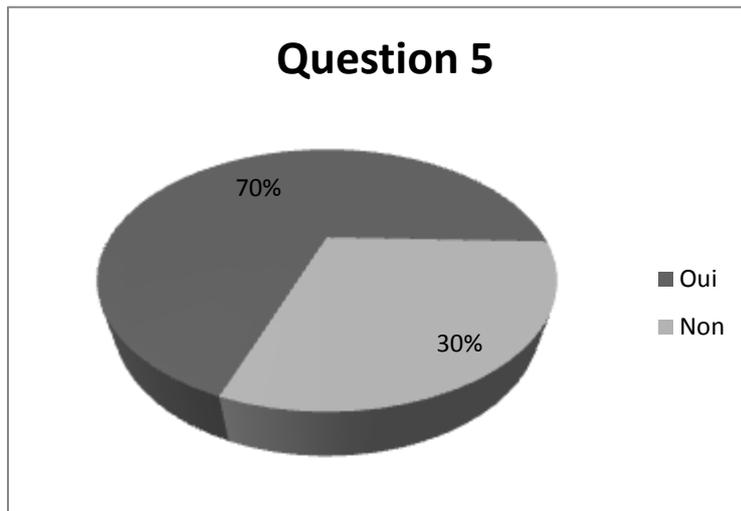
- “Ça nous permet d'améliorer nos connaissances
- Pour échanger les idées
- Pour que j'apprends plus
- On s'encourage entre nous ”

Cependant, 42,50% des élèves préfèrent travailler seuls. Ce qui nous mène à dire que ce mode de travail est beaucoup sollicité par ces élèves, car ils arrivent à mieux se concentrer et compter sur eux-mêmes et c'est ainsi qu'ils évitent les conflits entre les membres du groupe. Ils commentent comme suit :

- “Je me concentre plus quand je travail seul
- C'est un seul qui fait tout le travail
- En groupe il y'a toujours des problèmes et des disputes ”

5) Les projets que vous faites, vous intéressent-ils ? Pourquoi ?

Réponse	Fréquence
Oui	28
Non	12



Ce cinquième tableau nous affirme qu'un grand nombre d'élèves, (exactement 28, soit 78%) s'intéressent aux projets programmés, parce qu'ils sont enrichissants et passionnants : voici quelque commentaires :

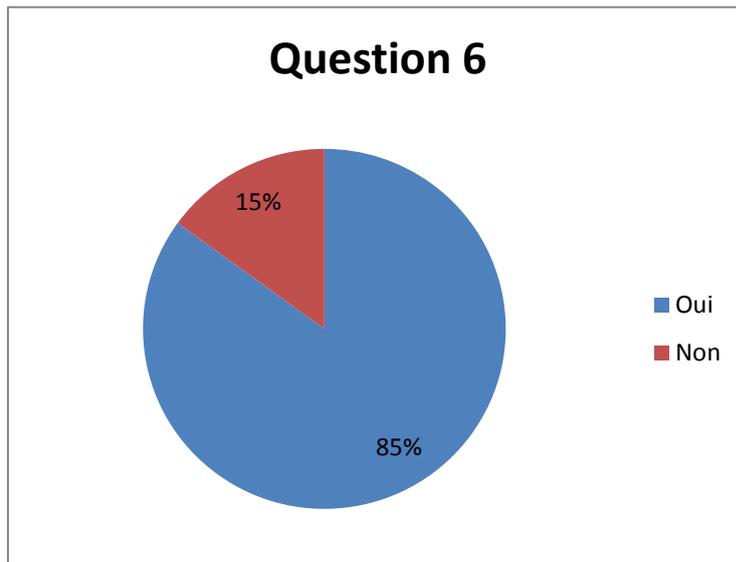
- "Je les trouve très intéressent
- Parce qu'ils nous aident à enrichir notre savoir
- Ils nous apprennent beaucoup de choses
- Ça complète nos connaissances "

En revanche, 30% des élèves ne semblent pas intéressés par les projets ou plutôt par les thèmes qu'ils trouvent révolus et non innovants. Ils les jugent, aussi, inutiles dans leurs vies professionnelles ou quotidiennes. Cette idée nous a été venue de ces commentaires :

- "Ils ne sont pas utiles pour la vie quotidienne
- Je n'aurais pas besoin dans le futur
- C'est toujours les mêmes sujets qu'on traite
- Tous les thèmes se ressemblent chaque année "

6) Selon vous les projets proposés sont-ils en adéquation avec le programme ?

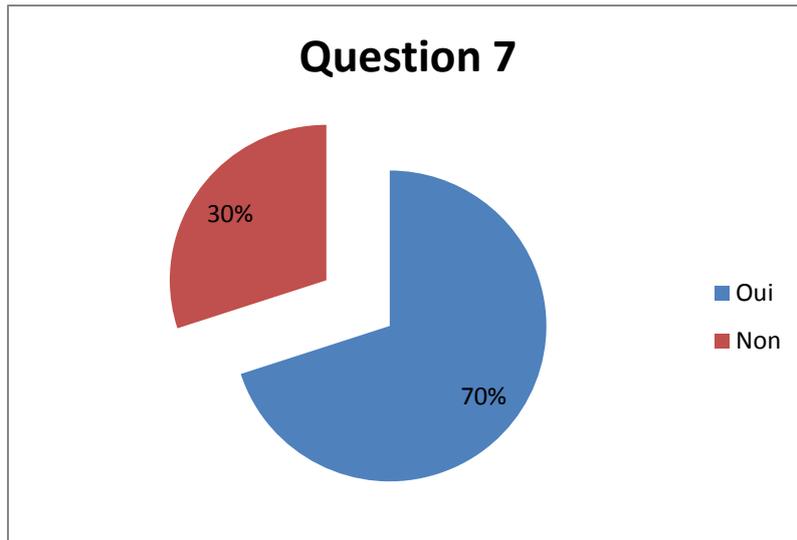
Réponse	Fréquence
Oui	34
Non	6



Le tableau ci-dessus montre que les élèves, ou du moins un nombre assez important (exactement 34 soit 85%), jugent les projets que nous leur proposons adéquats à leur programme, sans pour autant, nier que certains élèves (15% d'entre eux) pensent que les projets ne sont pas compatibles avec le programme.

7. Durant la réalisation des projets, faites-vous vous-même la recherche ou bien vous comptez sur celle de vos camarades ? Expliquez ?

Réponse	Fréquence
Oui	28
Non	12



La lecture de ce tableau nous montre que 28 élèves, soit 70% des élèves, effectuent eux-mêmes leurs projets. Autrement dit, chaque élève accomplit sa tâche dans son groupe. Ils sont donc responsables de leur part de travail : voici quelques commentaires :

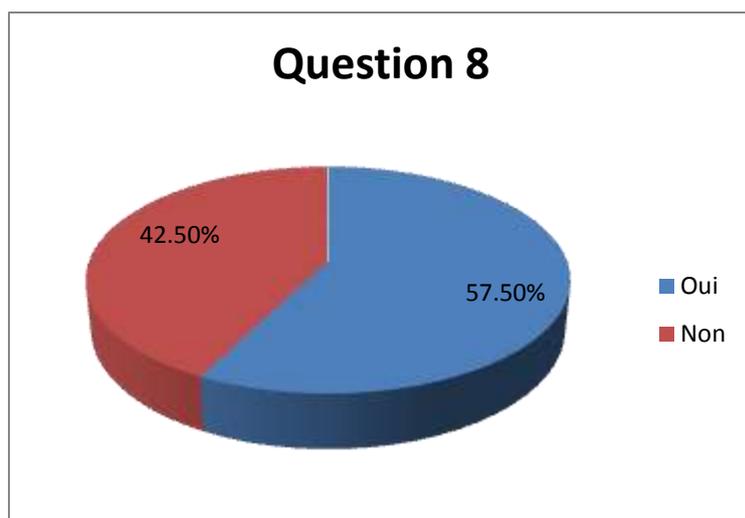
- “Je fais moi-même mon travail
- Je ne compte pas sur mes camarades
- Je compte sur moi-même
- C’est moi qui le fais car c’est mon devoir”

Une catégorie assez importante d’élèves (30%) n’effectuent pas leurs tâches et comptent sur leurs camarades. Ils préfèrent s’écarter, car ils ont, peut être, un complexe d’infériorité face à leurs camarades qui sont bons, ou qu’ils sont simplement fainéants. Voici quelques commentaires :

- “Je ne comprends pas beaucoup de chose
- Je ne suis pas bon en français
- Je compte sur les autres
- Je compte sur eux ”

8) Votre enseignant vous aide-t-il pendant la réalisation de votre projet ?

Question	Réponse
Oui	23
Non	17



Ce tableau nous montre que 23 élèves, soit 57,50%, affirment que leurs enseignants les aident dans la réalisation de leurs projets. Voici quelques réponses. Cette idée est soulignée par ces commentaires :

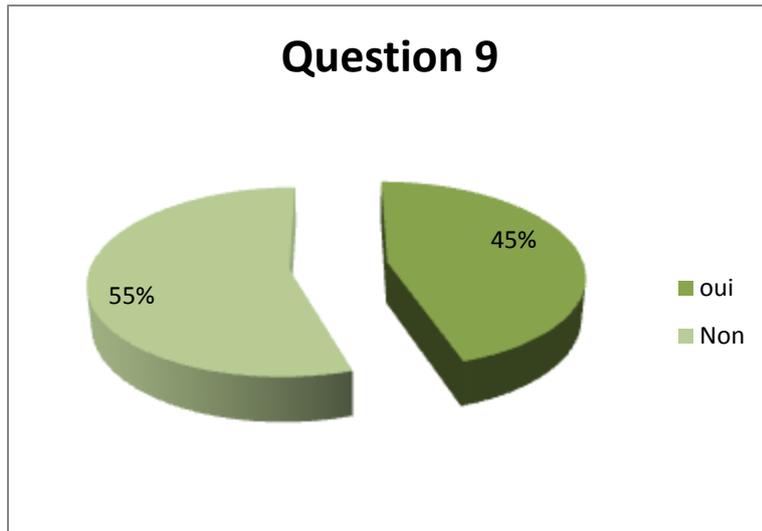
- “Il nous explique ce qu’il faut faire et ce qu’il ne faut pas faire
- Il nous oriente et corrige parfois
- Il nous explique le thème et la méthode du travail ”

Tandis que les autres (les 17 élèves, soit 42,50% restant) disent que leurs enseignants les laissent travailler seuls pour les habituer à compter sur eux-mêmes:

- “Pour l’enseignant travailler seul stimule le savoir de l’élève
- C’est un travail donné aux élèves
- Parce qu’il faut compter sur soi-même ”

9) La réalisation d’un projet est-elle une tâche difficile ? Pourquoi ?

Réponse	Fréquence
Oui	18
Non	22



Ce tableau ci-dessus nous laisse voir qu'il y a une nette divergence d'opinions chez les élèves. 22 élèves, soit 55%, trouvent que la réalisation du projet est une tâche facile à réaliser à cause de la simplicité et de l'adéquation des thèmes proposés avec leur programme :

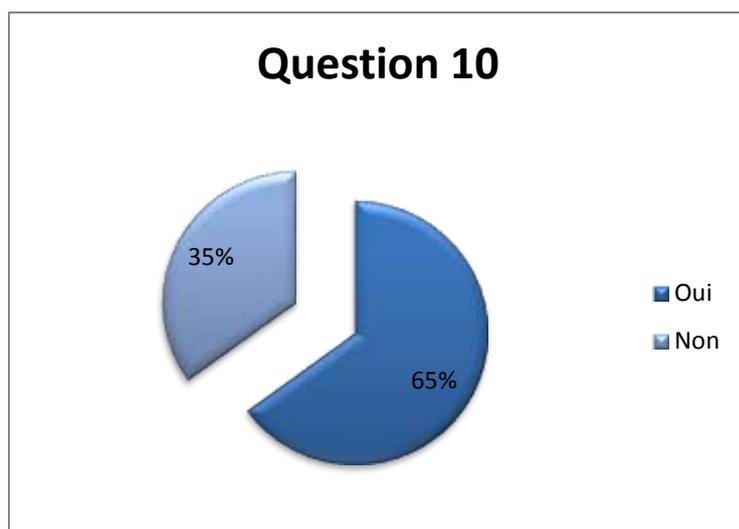
- "Les projets sont simples
- Les thèmes qu'on nous propose sont intéressent
- Ça m'enchante de le faire"

En contrepartie, 18 élèves, soit 45% d'entre eux, pensent qu'elle est une tâche difficile, pour maintes raisons, telles le manque de temps et de moyens, qui consistent en un vrai obstacle qui les empêche de trouver les informations, dont ils ont besoin. C'est ce que laisse voir les extraits suivants :

- "Ça demande des sacrifices, du temps et de l'argent
- Ça prend beaucoup de temps
- On n'a pas beaucoup de livres dans la bibliothèque
- On n'a pas de connexion internet dans le lycée"

10) Trouvez-vous les moyens nécessaires durant vos recherches? Si c'est oui, lesquels ?

Réponse	Fréquence
Oui	26
Non	14



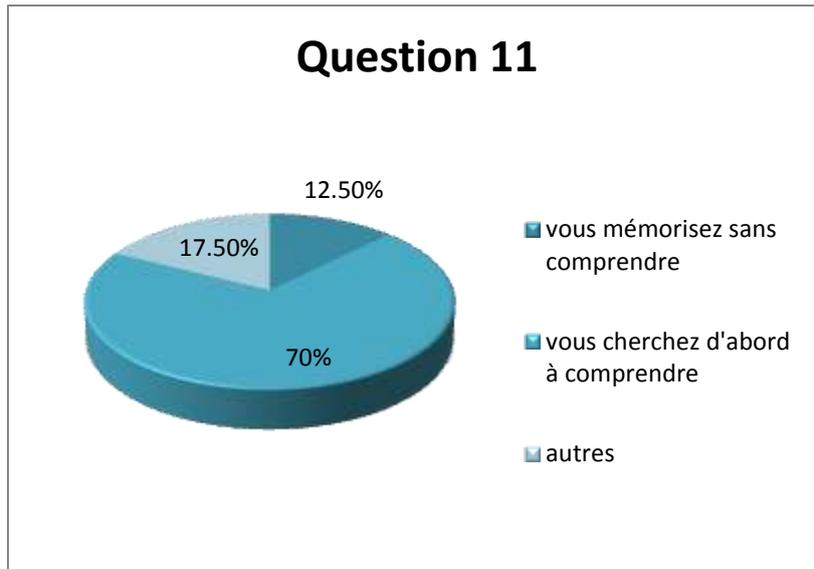
Ce tableau nous perçoit que 65% des élèves trouvent les moyens pédagogiques nécessaires pour l'exécution de leur tâche. Ces moyens relèvent de l'Internet, des livres, des mass-médias. Ces quelques extraits le montrent clairement :

- "Internet
- Internet, livres et documentaire
- Les revus et internet
- Des ouvrages, Google, Wikipedia..."

Par contre 35% des élèves attestent qu'ils n'ont pas accès aux moyens pédagogiques essentiels et indispensables dans la réalisation de leurs projets.

11) Lorsque vous révisez votre projet, mémorisez-vous sans comprendre ? Cherchez-vous d'abord à comprendre? Autres ? Précisez.

Réponse	Fréquence
Vous mémorisez sans comprendre	05
Vous cherchez, d'abord, à comprendre	28
Autres	07

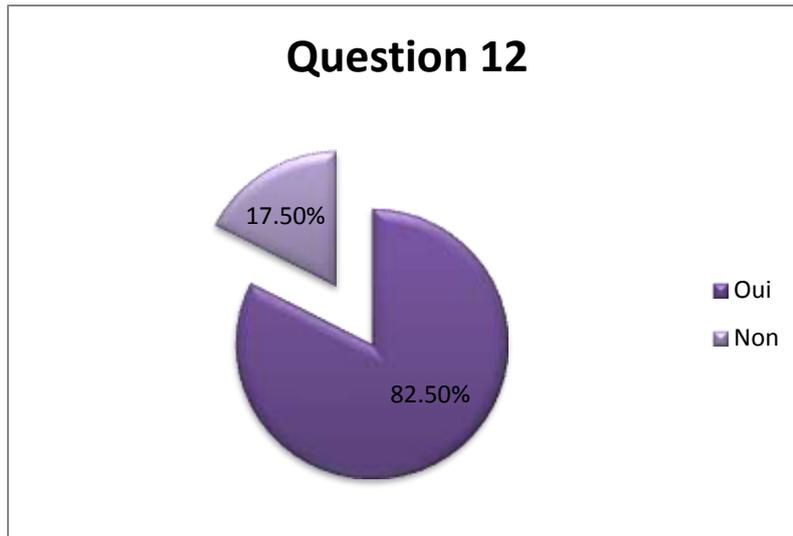


Les résultats inscrits dans ce tableau témoignent que 28 élèves, soit 70% des élèves, cherchent toujours à comprendre leurs projets avant qu'ils commencent à les mémoriser. 12,50% font appel à la mémorisation sans même comprendre le contenu, chose qui ne les aidera, en aucun cas, à acquérir de nouvelles connaissances ou à bénéficier des contenus de leurs projets. Les 17,50% qui restent fusionnent entre la mémorisation et la compréhension de leur projet, ce que montrent ces commentaires :

- "Je fais les deux en même temps
- Je cherche à comprendre et à mémoriser
- Je comprends en même temps je mémorise"

12) Etes-vous satisfaits par les résultats auxquels vous aboutissez à la fin de votre projet ?

Réponse	Fréquence
Oui	33
Non	7

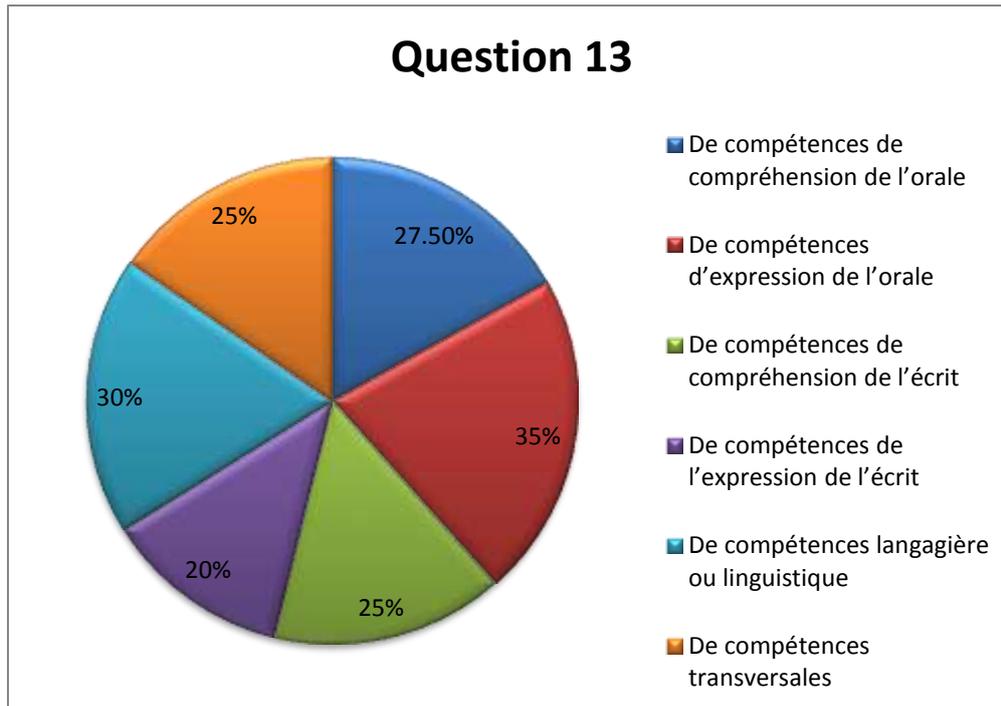


Les réponses que nous avons recueillies chez 33 élèves, comme le montre ce tableau, soit 82,50%, certifient qu'ils sont satisfaits par les résultats auxquels ils aboutissent à la fin des projets. Tandis que 17,50%, la notation de leurs travaux engendre une insatisfaction. Cela est dû au non aboutissement de leurs projets. Nous pouvons interpréter cela aussi par le manque de temps, de moyens, ou par leurs niveaux qui nécessitent, bien sûr, une prise en charge spécifique et différente avant et pendant la réalisation de leurs projets respectifs.

13) Quand vous ratez un exposé, cela est souvent dû, selon vous, à des difficultés :

N.B. vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Réponse	Fréquence
De compétences de compréhension de l'orale	11
De compétences de l'expression orale.	14
De compétences de compréhension de l'écrit.	10
De compétences de l'expression de l'écrit	8
De compétences langagières ou linguistiques	12
De compétences transversales	10



Les résultats auxquels nous sommes abouties, d'après la lecture de ce tableau, sont les suivants :

Pour 14 de nos enquêtés soit 35%, pensent que leurs insuccès dans les exposés reviennent au manque de capacité à l'expression orale

12 élèves, soit 30%, remettent leurs échecs dans la réalisation des projets aux compétences langagières ou linguistiques

Pour 11 élèves, soit 27,50%, l'échec de leurs projets est lié aux incompétences en compréhension de l'oral.

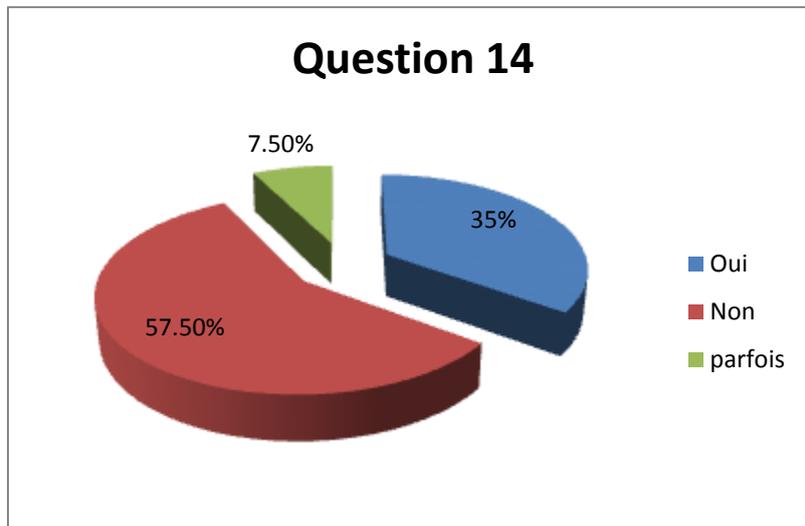
La compétence de compréhension de l'écrit et la compétence transversale sont jugées déplorables chez 10 élèves (25% pour chacune des deux compétences).

La dernière compétence, citée par nos acquêtés, est celle d'expression de l'écrit (exactement 8 élèves, soit 20%)

A partir de là, nous avons constaté que les élèves ont des difficultés plus importante à l'oral (expression orale, compréhension orale, le langage ou le linguistique). Cela est interprété par le fait que les enseignants délaissent les compétences de l'oral. En outre, les manuels scolaires ne s'étendent pas sur celle-ci.

14) Quand vous lisez un texte, trouvez-vous des difficultés ?

Réponse	Fréquence
Oui	14
Non	23
Parfois	0 3

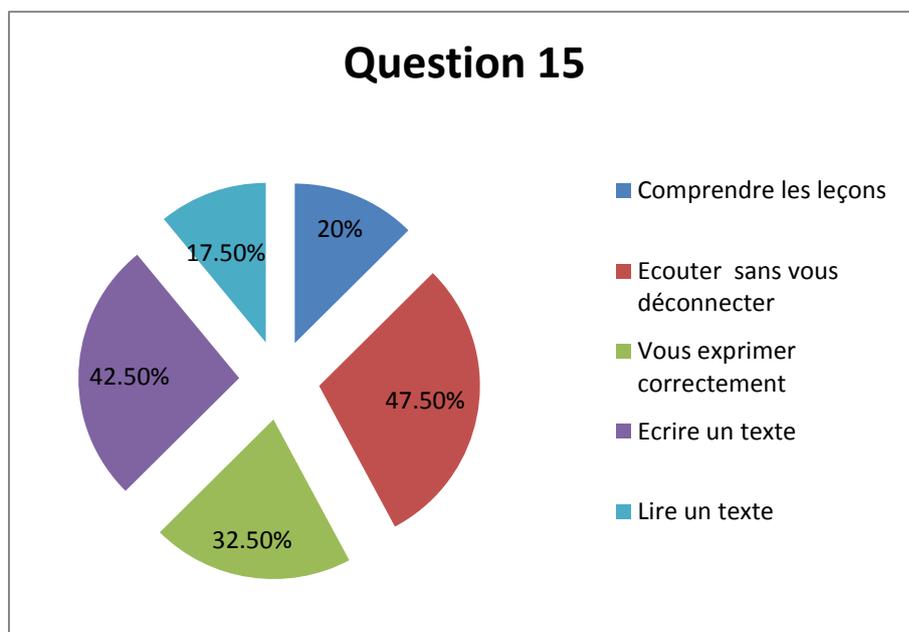


La lecture du tableau ci-dessus nous montre que 23% des enquêtés, soit 57,50%, n'ont aucune difficulté à lire un texte. Ils ont donc acquis les compétences transversales (ils connaissent parfaitement les combinaisons phonologiques, et ils ont acquis la compétence langagière ou linguistique, ainsi que la compétence de compréhension de l'écrit). Néanmoins un nombre non négligeable des élèves ont souligné qu'ils ont des problèmes ou des difficultés à lire. Cela est probablement lié à leurs psychologies (timidité, ou complexe d'infériorité). A ne pas perdre de vue, aussi, les 3 élèves qui ont signalé qu'ils ont parfois des difficultés. Nous pouvons interpréter cela par des manques et des difficultés que rencontrent les élèves à l'expression orale (ils articulent mal).

15) En classe, vous estimez avoir des difficultés à :

N.B. vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Réponse	Fréquence
Comprendre les leçons	8
Ecouter sans vous déconnecter	19
Savoir vous exprimer correctement	13
Ecrire un texte	17
Lire un texte	7

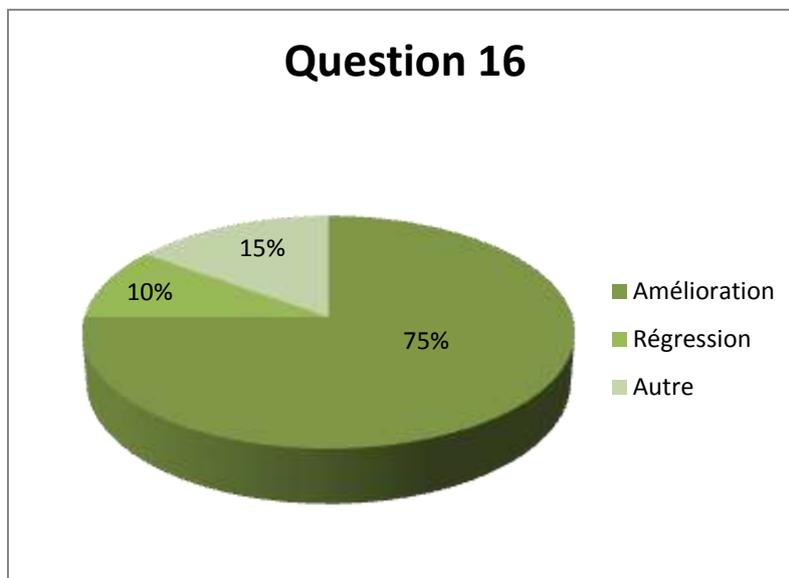


Le tableau ci-dessus laisse voir qu'une grande majorité des élèves ont prescrit la déconcentration et l'écriture d'un texte comme étant les deux principales difficultés qu'ils rencontrent en classe. Plus précisément, 19 de nos enquêtés (57,50%) n'arrivent pas à écouter sans se déconcentrer cela peut être interprété par le désintéressant des élèves par les projets que nous leur dispensons. 17%, soit 42,50%, n'arrivent pas à écrire un texte (ces résultats présentent une certaine contradiction dans les réponses de nos enquêtés). Un nombre assez important des élèves (exactement 13%, soit 32,50%) ont certifié avoir des difficultés à s'exprimer correctement (mêmes constatations que le tableau 13). La non-compréhension des leçons a été signalée par 20% des élèves (8 élèves). Cela peut être interprété par le laisser aller de quelques enseignants par apport aux élèves "faibles". Et, enfin, 17,50% des apprenants (7

élèves) authentifient avoir des difficultés à lire un texte. Cela peut-être traduit par des difficultés de prononciation, comme nous l'avons déjà signalé dans le tableau 14.

16) Avez-vous constaté une amélioration ou un recule dans votre niveau en langue française ?

Réponse	Fréquence
Amélioration	30
Régression	4
Autre	6



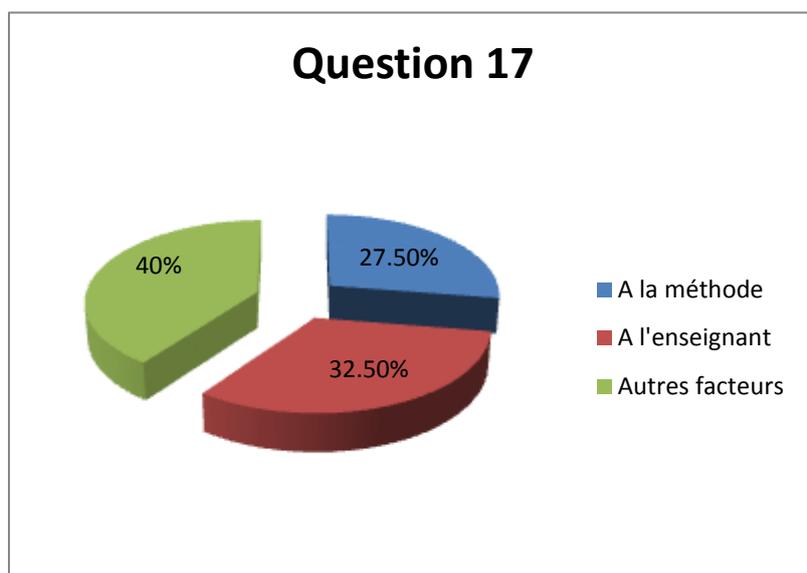
Les résultats inscrits dans ce tableau affirment que la grande majorité des enquêtés (exactement 30 élèves sur 40, soit 75%) se sentent en amélioration et progression dans leur niveau scolaire. Cela peut être interprété par leur progrès et leur accord à cette nouvelle pédagogie. Tandis que les 25% qui restent se subdivisent en deux catégories :

- La première est celle de ceux qui sont en régression
- La seconde est celle de ceux qui se sentent croupis, et piétinés.

Cela ne peut que confirmer les résultats des tableaux 9, 11 et 14.

17) Vos mauvais résultats (lacunes) à l'écrit et/ou à l'oral sont du(e)s selon vous :

Réponse	Fréquence
A la méthode	11
A l'enseignant	13
Autres facteurs	16



La lecture de ce tableau nous conduit à attester que les avis de nos enquêtés sont en convergence, vu le rapprochement des pourcentages. 16 élèves (soit 40%) affirment que leurs mauvais résultats sont dus à d'autres facteurs, en relation avec l'enseignant et la nouvelle méthode utilisée. C'est ce que nous dévoile ces quelques commentaires :

- "C'est moi le problème
- Je ne fais pas beaucoup d'effort
- J'ai pas de bonne base en français (mais cela n'est-elle pas dû à la méthode ou à l'enseignant-même de la langue française)
- Je n'aime pas la langue française"

Nonobstant les 32,50%, soit 13 élèves, qui incombent leurs mauvais résultats à leurs enseignants qui n'accomplissent, probablement, pas leurs tâches de guides, d'orientateurs ou même de transmetteurs de connaissances, les autres, par contre, (11 élèves, soit 32,50%) déplorent les limites de la méthode utilisée. Cela confirme que la pédagogie de projet n'est pas approuvée par tous les élèves et qu'il y a certains qui ne maîtrisent pas les concepts utilisés.

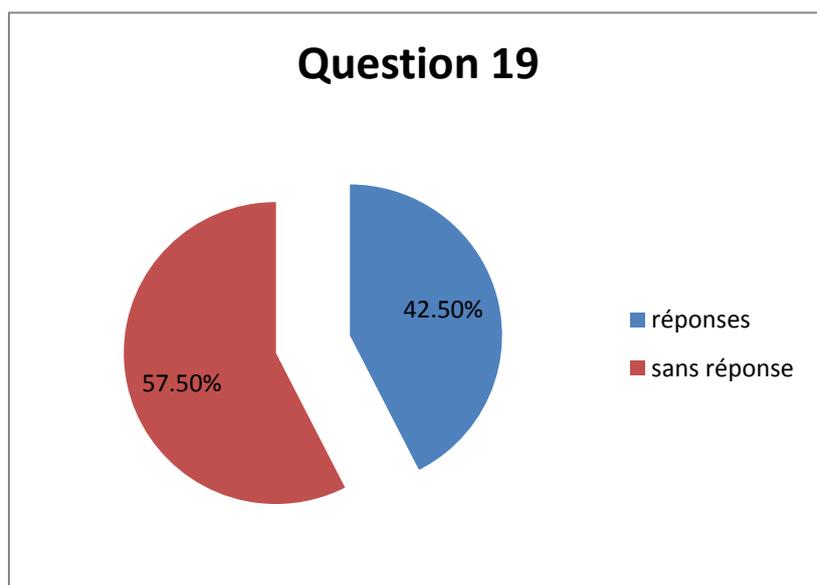
18) A votre avis, quels sont les manques à combler en classes pour un meilleur apprentissage ?

Ici, les élèves ont donné des réponses diverses que nous avons subdivisées en trois catégories : La méthode, le manque de moyen et les enseignants “inaptes”, c’est ce que montre leurs commentaires suivants :

1. “on veut des projets plus intéressants” ; “il faut que l’enseignant explique plus pas seulement les élèves qui travail” ; “trop de devoir de maison, et la préparation des cours, on n’a pas le temps”.
2. “alléger les classe, faire des sortie pédagogique” ; “enrichir la bibliothèque et avoir le wifi et la technologie” ;
3. “changement d’enseignant” ; “expliquer doucement” ; “avoir le silence en classe”

19) Avez-vous quelque chose à ajouter ?

Réponse	Sans réponse
17	23



La lecture de ce dernier tableau nous laisse voir que le plus grand nombre des élèves, exactement 23, soit 57,50% d’entre eux, ont préféré ne pas faire de commentaire. Et 17 élèves, soit 42,50%, ont donné des réponses diverses. Voici quelques commentaires :

- “Bon courage pour votre mémoire”,
- “Amélioration de mon niveau avec l’aide de mes enseignants et mes efforts personnels.”

Cela signifie que la pédagogie de projet a apporté quelques avantages (l’élève est actif, autonome, motivé, etc.) Plus ou moins à certains éléments.

Chapitre III : Dépouillement et analyse des questionnaires

- “On reste confronté à des problèmes tels que le manque de temps, problème de concentration en classe à cause des élèves perturbateurs, et le manque de livres.”

Nous concluons que les élèves ne disposent pas d'assez de temps dans la réalisation de leurs projets, et nos établissements scolaires souffrent d'insuffisance de moyens pédagogiques pour le bon déroulement de cette méthode.

II. Dépouillement du questionnaire soumis aux enseignants

1. Analyse des questionnaires des enseignants

1.1. Phase de renseignement

1.1.1. Répartition des enseignants selon leurs statuts

Statut	Qualité						Ancienneté					
	Titulaire		Vacataire		Non précisé		01/10 ans		11/20 ans		21/32 ans	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tizi-Ouzou ville	1	12,5 %	1	12,5 %	0	0%	1	12,5 %	1	12,5 %	0	0%
D.B.K	2	25 %	0	0%	0	0%	1	12,5 %	1	12,5 %	0	0%
Ath-Zmenzer	2	25 %	0	0%	0	0%	1	12,5 %	1	12,5 %	0	0%
LEP Djebbla Ouagenou n	2	25 %	0	0%	0	0%	1	12,5 %	0	0%	1	12,5 %

L'analyse statique de ce tableau montre que le nombre des enseignants titulaires est élevé (exactement 7 enseignants sur 8, soit 87,50%) et nous en comptons qu'un seul vacataire (12,50%) au lycée de El Khensa de la ville de Tizi-Ouzou. Nous remarquons également que 4 enseignants, soit 50% ont une ancienneté de 1 à 10ans, 3, soit 37,50%, ont une ancienneté de 11 à 20ans et un seul qui a une ancienneté de 21 à 32 ans.

La totalité de ces enseignants, soit 100%, ont affirmé avoir obtenu, comme diplôme, une licence en langue et littérature françaises.

1.1.2. Formation pédagogique de l'enseignant

Nous passerons maintenant à la formation pédagogique des enseignants, dans ses trois aspects : la formation initiale, la formation continue, et l'auto-formation.

a. Formation initiale

Nous constatons que six(6) enseignants, soit 75% d'entre eux, ont fait des stages pratiques de 3 à 4 semaines dans des lieux différents. Tandis que deux des enseignants interrogés témoignent avoir été affectés sans aucune formation.

b. Formation continue

Nous avons enregistré que deux autres enseignants, soit 25%, déclarent avoir suivi des formations continues, des séminaires de recherche en didactique des langues étrangères, et aussi, sur l'approche par les compétences, tandis que les 6 autres enseignants n'ont reçu aucune formation continue.

c. Auto-formation

D'après les statistiques, aucun enseignant n'est abonné à des revues professionnelles. En ce qui concerne l'abonnement à des bibliothèques, nous remarquons que la grande majorité, exactement 6 enseignants, soit 75%, a répondu par la confirmation et 2 ont répondu par la négation. Et, enfin, quant à la disponibilité d'ouvrages didactiques, 7 enseignants (soit 87,50%) ont répondu par oui.

1.2. Phase de questions

1. Pour vous que signifie le mot enseignement ?

Les enseignants ont répondu à cette question en affirmant que c'est une pratique, mise en œuvre par un enseignant, visant à transmettre des connaissances et des savoirs à un apprenant et que c'est un métier noble et qui nécessite des formations. En voici leurs commentaires :

- "C'est un métier qui nécessite des formations à long termes, si on veut atteindre notre objectif". Nous précisons que cette réponse est en quelque part contradictoire à ce qui a été affirmé par la majorité des enseignants quand ils ont répondu aux questions de la formation pédagogique de l'enseignant."
- "Transmission de savoir et de connaissances."
- "L'enseignement est un métier noble qui consiste en transmission de savoir à un apprenant."

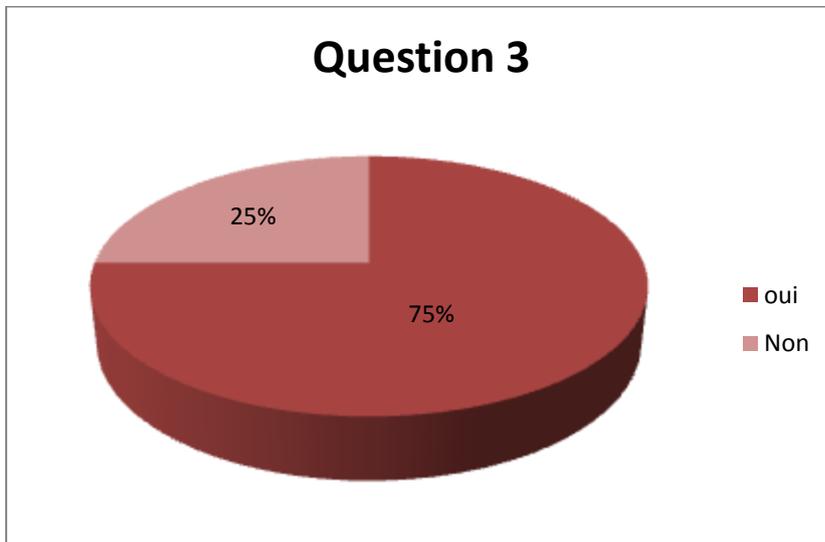
2. Quelle est votre conception de l'élève ?

Nos enquêtés ont répondu à cette question par des réponses pratiquement similaires. Ils affirment que l'apprenant ou l'élève est un pilier aussi important que l'enseignant dans le processus de l'enseignement-apprentissage du FLE. C'est ce que ces commentaires nous ont dévoilé :

- "Un élément actif qui participe dans la conception de ses apprentissages."
- "C'est un apprenant qui cherche à acquérir un savoir et à améliorer son niveau d'instruction."
- "L'élève est un acteur essentiel qui participe activement dans l'acquisition de ses propres apprentissages."

3. Avec l'approche par compétences, pensez-vous que le choix des programmes de langue française au cycle secondaire est en adéquation avec les besoins affectifs et intellectuels des élèves ?

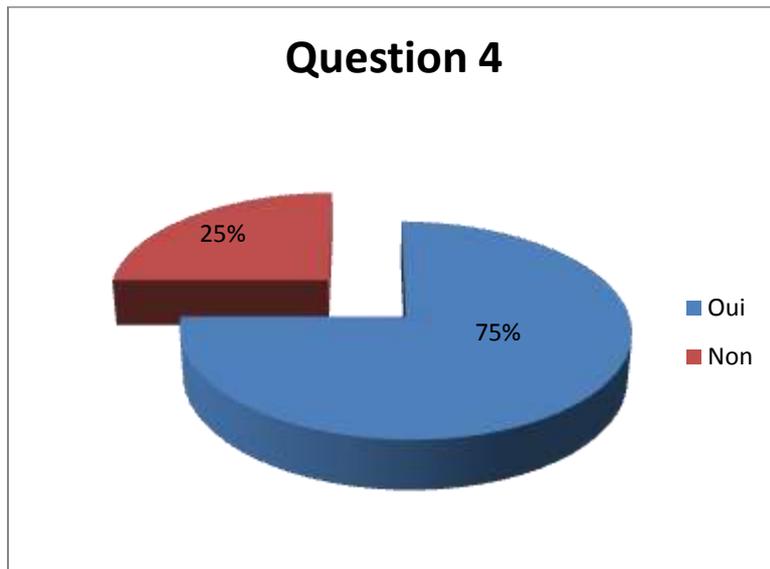
Réponse	Fréquence
Oui	6
Non	2



La lecture de ce tableau nous indique que 6 enseignants (soit 75%) pensent que le choix des programmes de la langue française pour les lycéens n'est pas en adéquation avec leurs besoins réels. Cependant deux enseignants (soit 25%) pensent le contraire.

4. Arrivez-vous, avec l'approche par compétences, à dispenser l'ensemble des contenus du programme dans une période déterminée ?

Réponse	Fréquence
Oui	2
Non	6

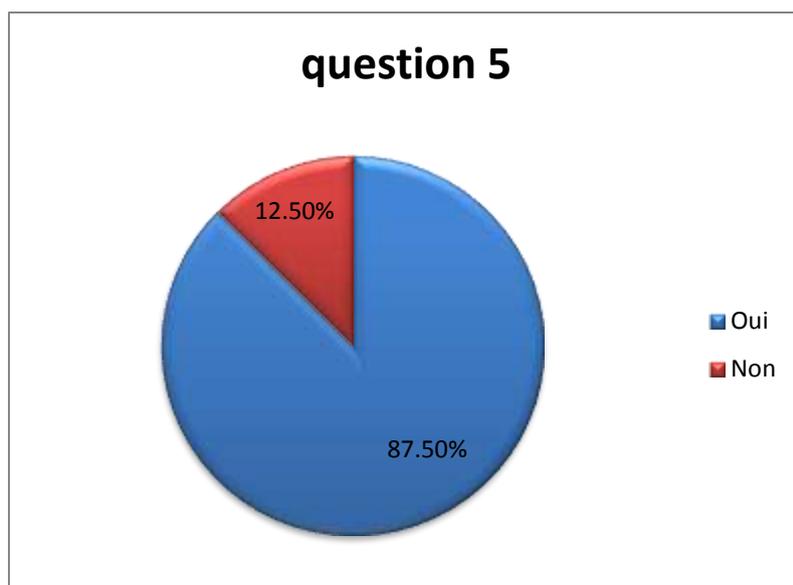


Ce tableau nous laisse voir que 6 enseignants soit 75% témoignent qu'ils n'arrivent pas à dispenser l'ensemble des contenus du programme dans les délais avec la nouvelle approche. Cela est interprété par l'exigence de cette méthode qui demande plus de temps par rapport à l'ancienne méthode ou, aussi, par la surcharge des programmes.

Néanmoins, 2 enseignants (soit 25%) affirment qu'ils arrivent à dispenser la totalité des programmes dans les délais. Cela est traduit par l'accélération du rythme de l'enseignant.

5. A-t-elle contribué à modifier l'enseignement et l'apprentissage de la langue française en classe ?

Réponse	Fréquence
Oui	7
Non	1



Le tableau ci-dessus atteste que la grande majorité (exactement 7 enseignants, soit 87,50%) a répondu par oui à cette question, comme quoi l'approche par compétences a modifié l'enseignement et l'apprentissage de la langue française, en apportant une amélioration appréciable pour le niveau des élèves. Les apprenants participent maintenant dans le processus enseignement-apprentissage. Désormais, l'enseignant n'est plus qu'un guide. Il travaille en collaboration avec l'apprenant qui est, lui, au centre du savoir. Tout cela se divulgue dans ces quelques commentaires :

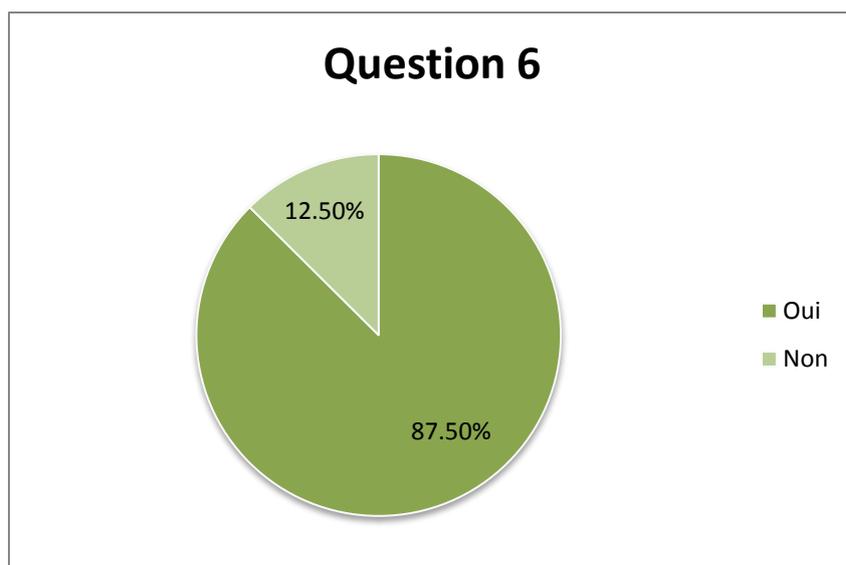
- "Dans cette approche l'enseignant n'est plus le détenteur du savoir, il n'est qu'un guide et un orienteur."
- "Avec cette nouvelle approche les élèves sont en une nette amélioration par apport aux anciens apprenants. "
- "Dans cette approche l'élève construit ses propres savoirs et l'enseignant est là pour le guider."

Tout au moins, il ne faut pas écarter l'avis de l'enseignant qui a répondu par non et voici son commentaire :

- "La méthode ne peut rien changé tant que les classes sont surchargées, ce qui nous empêche de répondre aux attentes et aux besoins de tous les élèves."

6. A votre avis, les manuels scolaires de la langue française sont-ils bien conçus?

Réponse	Fréquence
Oui	7
Non	1



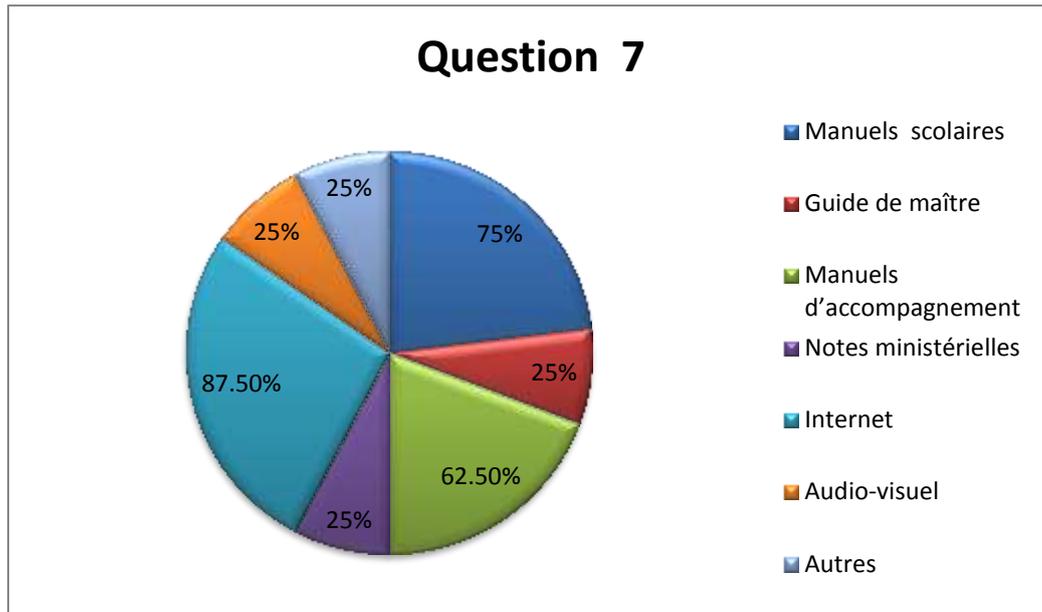
Les résultats inscrits dans ce tableau laisse voir que 7 enseignants (soit 87,50%) pensent que les manuels scolaires de la langue française ne sont pas bien conçus. Cela revient à maintes raisons. Ils déclarent :

- “Ils ne sont pas en adéquation avec les besoins réels de nos apprenants et leurs objectifs tracés.”
- “Ils ne s’étendent pas sur les compétences de l’oral.”
- “Certains textes ne sont pas à la portée de tous les élèves, et ne satisfont pas les besoins nécessaires de ces derniers.”

Un seul enseignant a répondu oui à cette question sans porter de justification.

7. Quelles sont les ressources matérielles mises à votre disposition ?

Réponse	Fréquence
Manuels scolaires	6
Guide de l’enseignant	2
Manuels d’accompagnement	5
Notes ministérielles	2
Internet	7
Audio-visuel	2
Autres	2

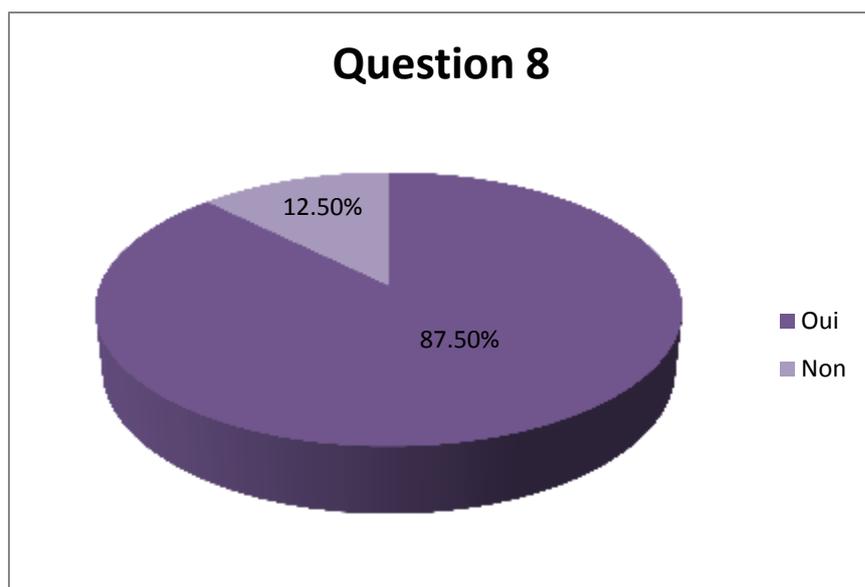


Le tableau ci-dessus nous montre que les plus grandes fréquences de ressources matérielles mises à la disposition des enseignants sont enregistrées par : Internet (exactement 7 enseignants soit 87,50%), manuels scolaires (distinctement 6 enseignants soit 75%), et manuels d'accompagnement (précisément 5 enseignants soit 62,50%).

Cependant, les plus petites reviennent au guide de l'enseignant, notes ministérielles et l'audio-visuel, 25% chacun. Et 2 de nos enquêtés ont ajouté aussi les manuels et les annales, personnels.

8. Ces ressources mises à votre disposition vous facilitent-elles la mise en œuvre des programmes ?

Réponse	Fréquences
Oui	7
Non	1



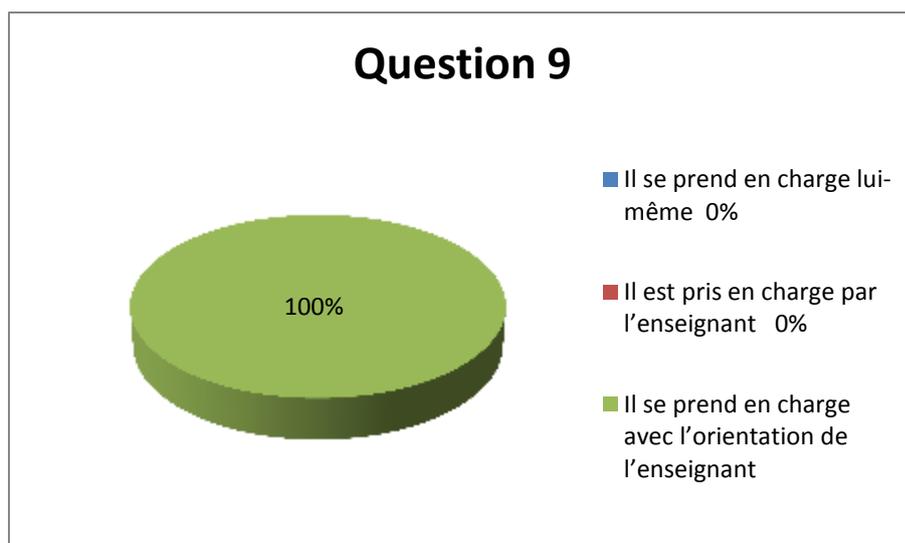
La lecture de ce tableau dévoile que 7 enseignants sur 8, soit 87,50%, ont noté que ces ressources matérielles apportent une aide et facilitent la mise en œuvre des programmes, ce qui est éclairci dans leurs commentaires. Les enseignants déplorent les manques considérables des moyens technologiques pour mener à bien la pédagogie de projet :

- “Ces ressources nous aident énormément dans la dispense des programmes.”
- “Ça nous apporte une aide précieuse dans la préparation des cours.”
- “Certes il y’a eu une amélioration et il ne faut pas nier que ça nous aide pas mal dans notre travail mais il y’a encore et toujours beaucoup de manque.”
- “Ça nous aide, mais on a besoin de plus de moyens.”

En parallèle, un enseignant a répondu par non, en pensant que c’est toujours peu et que cette nouvelle pédagogie a besoin de la technologie moderne et actuelle, que se soit pour les enseignant ou les élèves.

9. Dans la pédagogie de projet l’élève :

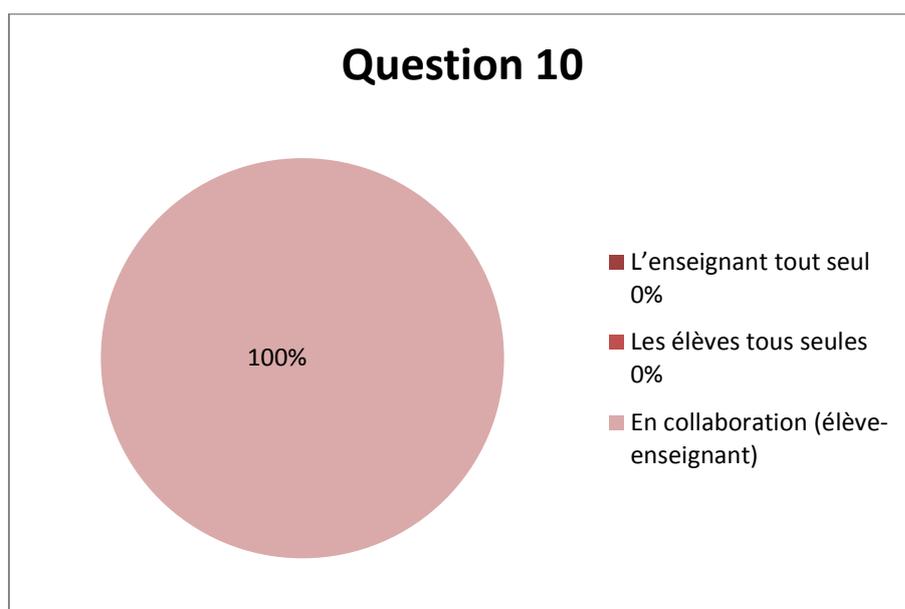
Réponse	Fréquence
Se prend en charge lui-même	0
Il est pris en charge par l’enseignant	0
Il se prend en charge avec l’orientation de l’enseignant	8



Les résultats inscrits dans ce tableau montre que l'unanimité de nos enquêtés affirment que, même si l'élève se prend en charge tout seul, l'enseignant joue un rôle très important. Il oriente, il guide et corrige pour atteindre les objectifs fixés.

10. En classe les tâches sont elle assumées par :

Réponse	Fréquence
L'enseignant tout seul	0
Les élèves tous seuls	0
En collaboration (élève-enseignant)	8



Le tableau ci-dessus montre que tous les enseignants ont donné la même réponse : le travail en classe est assumé en collaboration entre l'enseignant et ses apprenants. Ce qui est favorisé par la pédagogie de projet.

11. Que représente pour vous la pédagogie de projet ?

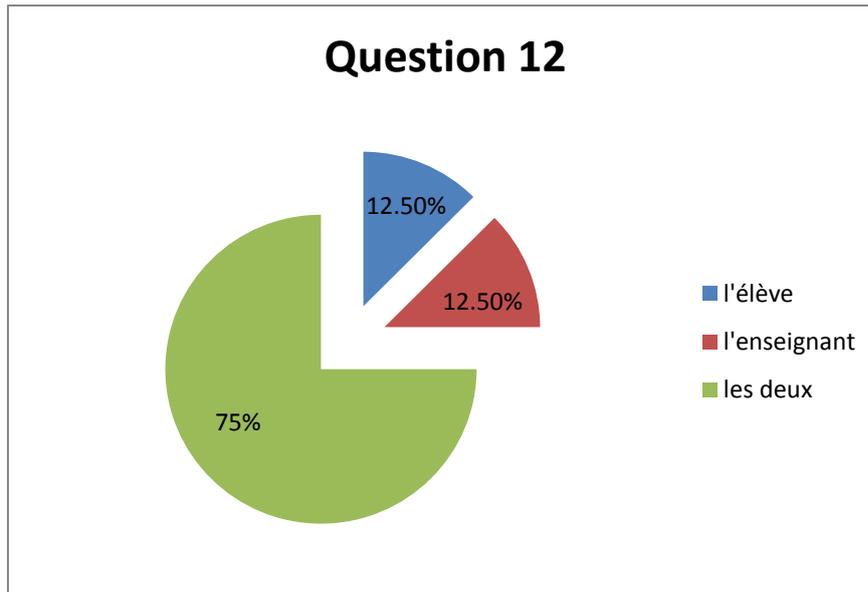
A propos de ce qui est de la pédagogie de projet, les enseignants nous ont fourni les réponses suivantes :

- C'est une pédagogie où l'enseignant est en collaboration avec ses apprenants.
- C'est un travail structuré est fini.
- C'est une méthode qui met l'accent sur l'élève, afin, d'utiliser ses connaissances dans la réalisation du projet.
- Nouvelle technique d'enseignement qui facilite l'acquisition des connaissances par les élèves pour la réalisation de projet.
- Une nouvelle méthode qui joue un rôle très important dans l'instruction de l'élève
- C'est une nouvelle approche pragmatique de la pédagogie.
- La pédagogie de projet incite l'élève à investir ses connaissances pour réaliser son projet, elle lui apporte également une certaine autonomie.
- La pédagogie de projet apporte énormément d'avantages pour l'enseignant et l'apprenant.

A partir de ces réponses, nous constatons que les enseignants approuvent la pédagogie de projet et pensent qu'elle est d'une grande utilité, d'autant plus qu'elle leur assure le bon déroulement des cours. Nous remarquons également que la majorité des enseignants n'ont pas donné de réponses complètes et précises. C'est plutôt des réponses vagues. Nous le traduisons par le manque de formation et d'instruction sur cette nouvelle pédagogie.

12. Pour-vous est-elle plus bénéfique pour l'élève ou l'enseignant ?

Réponse	Fréquence
L'élève	1
L'enseignant	1
Les deux	6

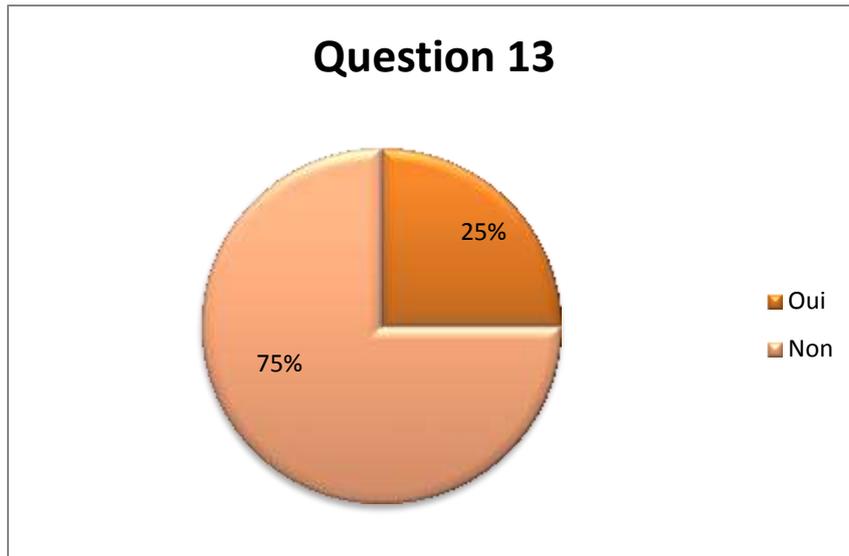


La lecture de ce tableau laisse voir que 6 enseignants (soit 75%) pensent que la pédagogie de projet est bénéfique pour l'enseignant et l'élève, en même temps. Elle motive l'apprenant à agir activement dans la réalisation de ses projets, d'une part, et facilite la tâche de l'enseignant, d'autre part.

Tandis que les deux autres ne partagent pas cet avis. L'un témoigne qu'elle est avantageuse pour les enseignants seulement, vu que le travail en classe est maintenant partagé, entre les enseignants et les élèves. Un autre atteste qu'elle est favorable pour les élèves parce que ces derniers participent dans la formation de leurs propres savoirs, du coup, il est plus autonome et plus actif.

13. Etes-vous bien formé(e) à la pédagogie ?

Réponse	Fréquence
Oui	2
Non	6



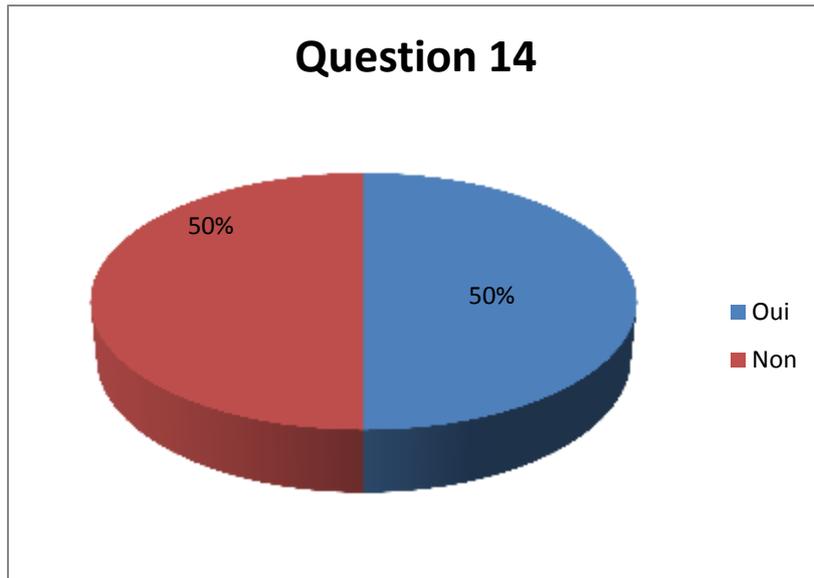
Les résultats inscrits dans ce tableau montre que 6 enseignants, soit 75%, affirment ne pas avoir reçu assez d'information sur la pédagogie de projet, cela confirme le manque constaté dans les formations continues. Ainsi, ils ne savent pas comment s'y prendre en classe pour parvenir à transmettre les savoirs correctement et pleinement à leurs apprenants.

Pourtant, deux de nos enquêtés (soit 25%) assurent qu'ils ont été bien formés en pédagogie lors des séminaires auxquels ils ont assistés. Voici leurs commentaires :

- Je suis assez former en pédagogie est cela revient aux séminaires auxquels j'ai pu assister
- Ma formation en pédagogie m'est revenue de mon expérience et de mon ancienneté.

14. Assistez-vous à des colloques, conférences, débats (même sur le net : vidéoconférences par exemple) à propos de la pédagogie de projet ?

Réponse	Fréquence
Oui	4
Non	4

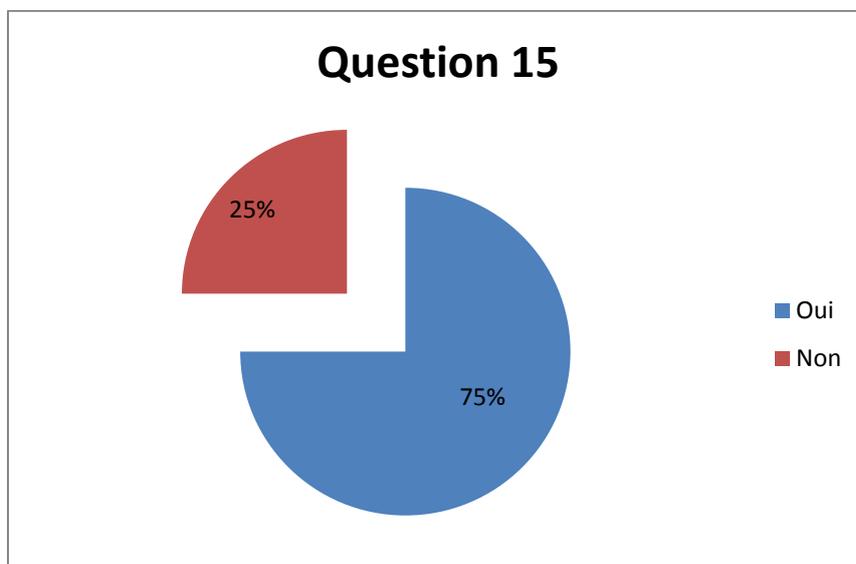


Les résultats insérés dans ce tableau montrent une divergence des avis des enseignants. Quatre (4) de nos enquêtés affirment qu'ils assistent à des colloques, conférences, débats, à propos de la pédagogie de projet. ce qui leur permet de récolter des informations sur cette dernière pour faciliter le processus enseignant/apprentissage de la langue française.

Tandis que les 4 autres enseignants déclarent qu'ils n'ont jamais assisté à des colloques, conférences, débats.

15. Cette nouvelle méthode d'enseignement a-t-elle modifié vos pratiques en pédagogie de projet ?

Réponse	Fréquence
Oui	6
Non	2



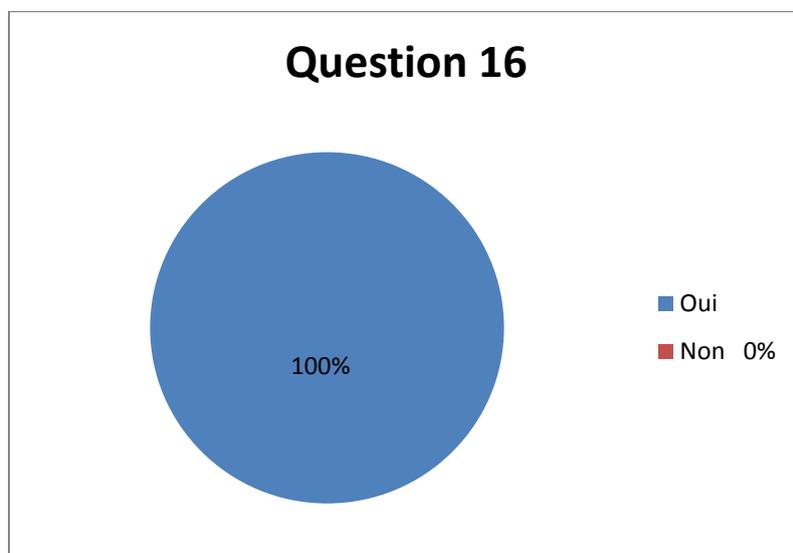
Les résultats inscrits dans ce tableau mènent à signaler, que 6 enseignants (soit 75%) pensent que cette nouvelle méthode d'enseignement a modifié leurs pratiques en pédagogie de projet et voici leurs justifications :

- Avec cette nouvelle méthode l'élève se prend en main et l'enseignant n'est qu'un guide.
- Le rôle de l'enseignant a changé avec cette méthode, il est passé de celui qui donne les instructions et les règles qu'il faut respecter à celui qui oriente ses élèves.
- Le processus d'enseignement/apprentissage dans cette approche accorde à l'élève plus d'importance en le rendant actif.
- Cette méthode fait participer l'élève dans la construction de son savoir.

En contrepartie, deux enseignants pensent que cette nouvelle méthode n'a, en aucun cas, modifié leurs pratiques, sans apporter de justifications.

16.A-t-elle développé un travail de collaboration entre enseignant, inspecteur et administrateur?

Réponse	Fréquence
Oui	8
Non	0

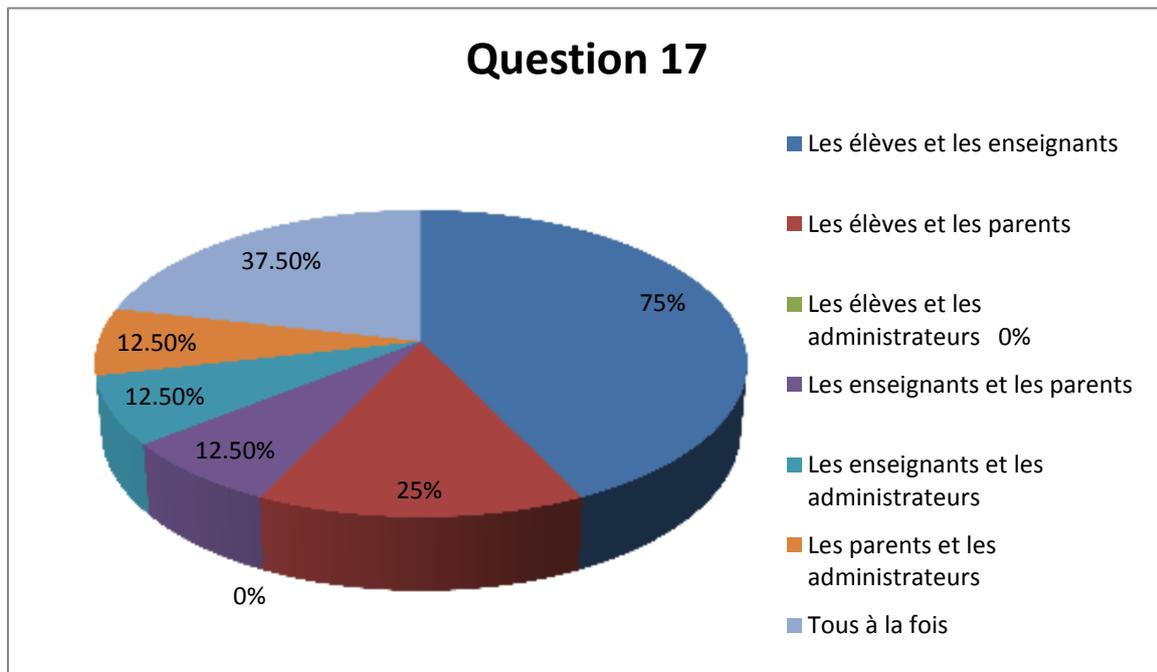


Le tableau ci-dessus laisse voir que l'ensemble des enseignants ont opté pour la réponse Oui. Ils déclarent que la pédagogie de projet a rendu le travail collaboratif entre enseignants, inspecteurs et administrateurs, ce qui prouve l'efficacité de cette méthode puisqu'elle a réussi à créer un terrain d'entente entre eux.

17.A-elle- contribué à modifier le rôle et les relations entre ?

N.B. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Réponse	Fréquence
Les élèves et les enseignants	6
Les élèves et les parents	2
Les élèves et les administrateurs	0
Les enseignants et les parents	1
Les enseignants et les administrateurs	1
Les parents et les administrateurs	1
Tous à la fois	3



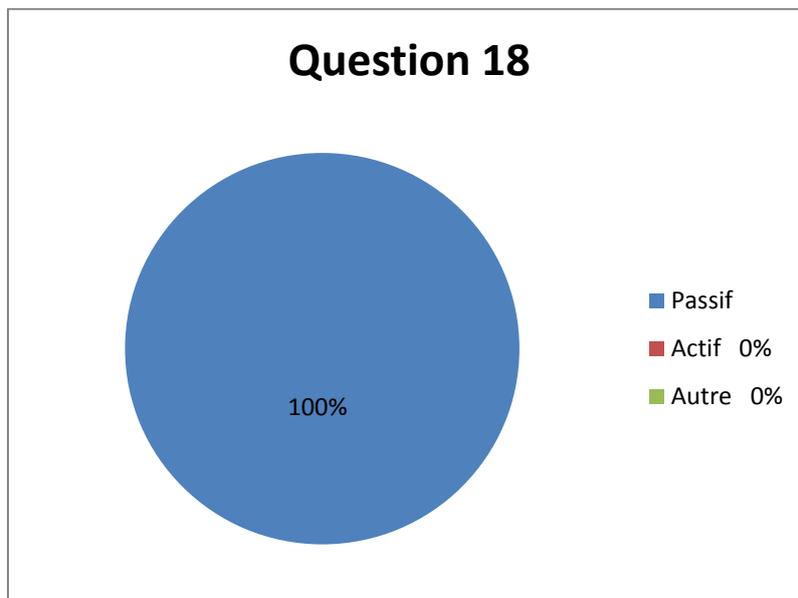
Ce tableau nous fait voir que la majorité des enseignants (exactement 6, soit 75%) s'accorde à dire que la pédagogie de projet a modifié le rôle et les relations entre les élèves et les enseignants. Pendant que deux seulement, soit 25%, déclarent qu'elle a modifié le rôle et les relations entre les élèves et les parents.

En ce qui concerne la réponse "c", "les élèves et les administrateurs", personne n'a répondu à la question. Un enseignant dit que c'est entre "les enseignants et les parents". Un autre dit entre "les parents et les administrateurs" et, enfin, trois enseignants pensent que c'est entre "tout le monde à la fois".

Nous comprenons que la pédagogie de projet a apporté énormément d'avantages en rendant le travail collaboratif entre ces éléments.

18. Avec cette méthode pensez-vous que l'élève est :

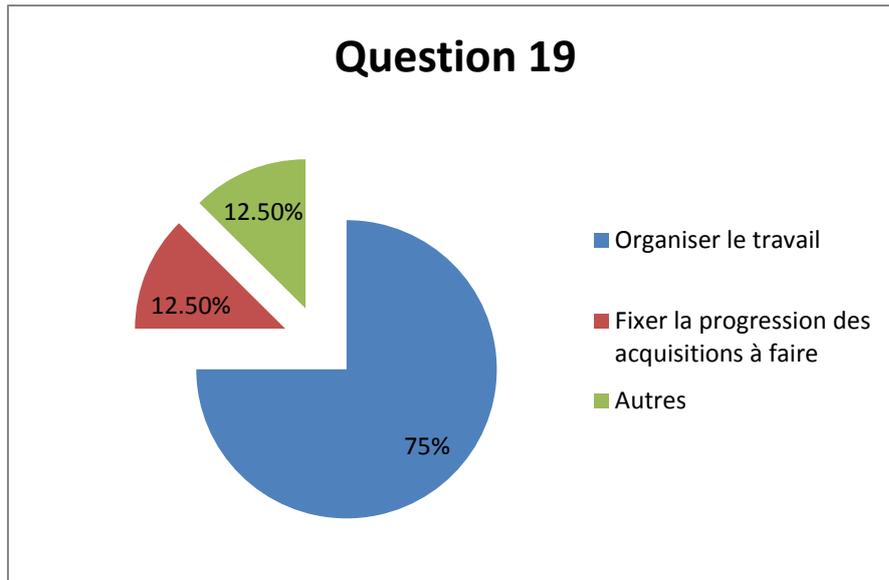
Réponse	Fréquence
Passif	8
Actif	0
Autre	0



Ce tableau nous montre que la totalité des enseignants pensent qu'avec cette méthode l'élève est actif.

19. En classe, avec la pédagogie de projet, en quoi consiste votre tâche ?

Réponse	Fréquence
Organiser le travail	6
Fixer le programme des acquisitions à faire.	1
Autres	1

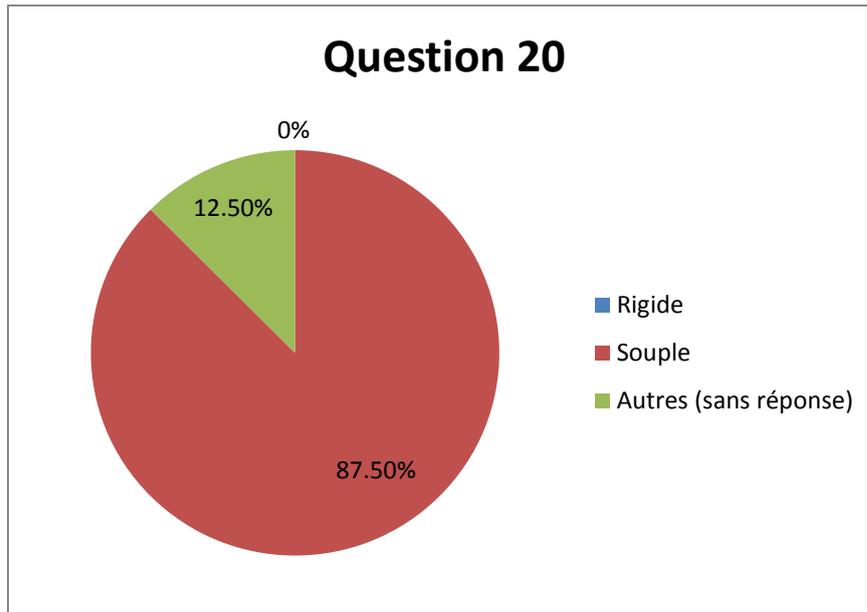


A partir du tableau ci-dessus, nous constatons que 6 enseignants (soit 75%) pensent qu'en classe, leur tâche consiste à organiser le travail. Cependant un enseignant déclare que sa tâche est de fixer la progression des acquisitions à faire.

Un autre enseignant rajoute qu'il oriente les élèves et corrige leurs lacunes. Tandis qu'un autre n'a pas répondu à cette question.

20. Que pensez-vous de la relation entre l'enseignant et l'élève dans cette méthode ?

Réponse	Fréquence
Rigide	0
Souple	7
Autres	1 sans réponse

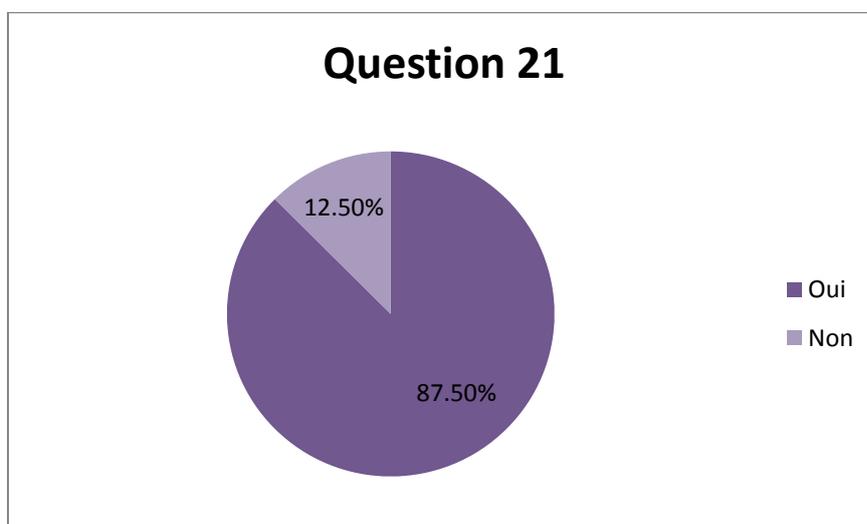


Après la lecture de ce tableau, nous constatons que sept enseignants affirment que la relation entre l'enseignant et l'élève est souple. Cette méthode permet à l'enseignant de se rapprocher de ses élèves.

Tandis qu'un enseignant ne nous a pas fourni de réponse.

21.A votre avis la pédagogie de projet a-t-elle apporté ses fruits dans l'enseignement de la langue française du cycle secondaire ?

Réponse	Fréquence
Oui	7
Non	1



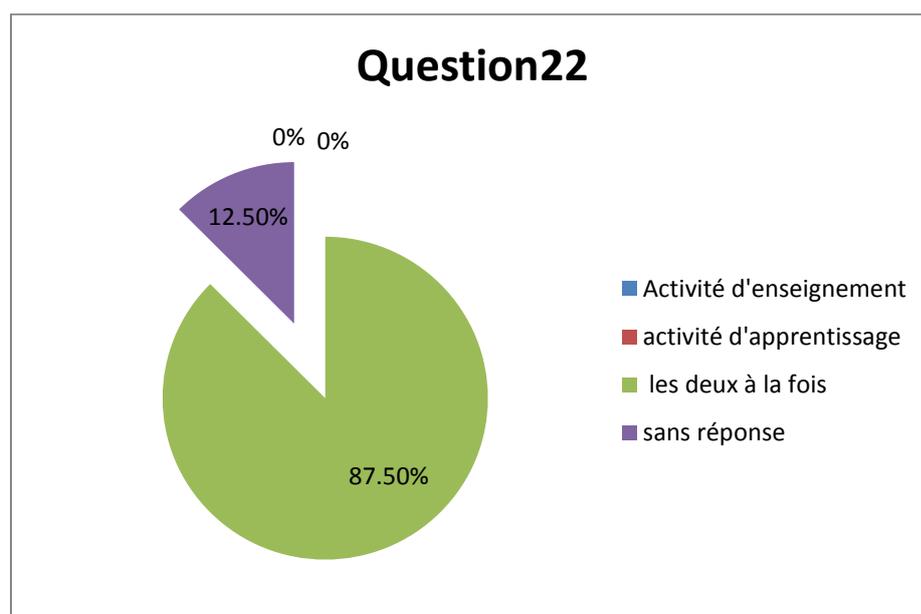
Ce tableau nous confirme que presque l'ensemble des enseignants, exactement 7, soit 87,50%, s'accorde à dire que la pédagogie de projet a apporté ses fruits dans l'enseignement de la langue française au cycle secondaire. Ils reconnaissent que cette méthode a beaucoup facilité la communication entre enseignants et élèves, qu'elle a des incidences positives sur les stratégies des élèves (leur façon d'apprendre, de travailler, ...) et que son intérêt réside dans le fait qu'elle favorise l'expression orale et la production écrite. L'élève fait son travail (projet). Il devient autonome et actif. Elle l'incite également à faire des recherches pour réaliser son projet.

Il convient de dire qu'il y a là une contradiction avec les réponses de la question six (6).

Il est à signaler aussi que l'enseignant qui a avancé l'idée que cette méthode n'a pas apporté ses fruits dans l'enseignement de la langue française au cycle secondaire a soutenu sa réponse en disant : « on trouve toujours des difficultés dans la réalisation de projets sur le terrain »

22. Dans les projets portés aux programmes, pensez-vous qu'il y a des activités d'enseignement ou des activités d'apprentissages ?

Réponse	Fréquence
Activités d'enseignement	0
Activités d'apprentissage	0
Les deux à la fois	7
Sans réponse	1

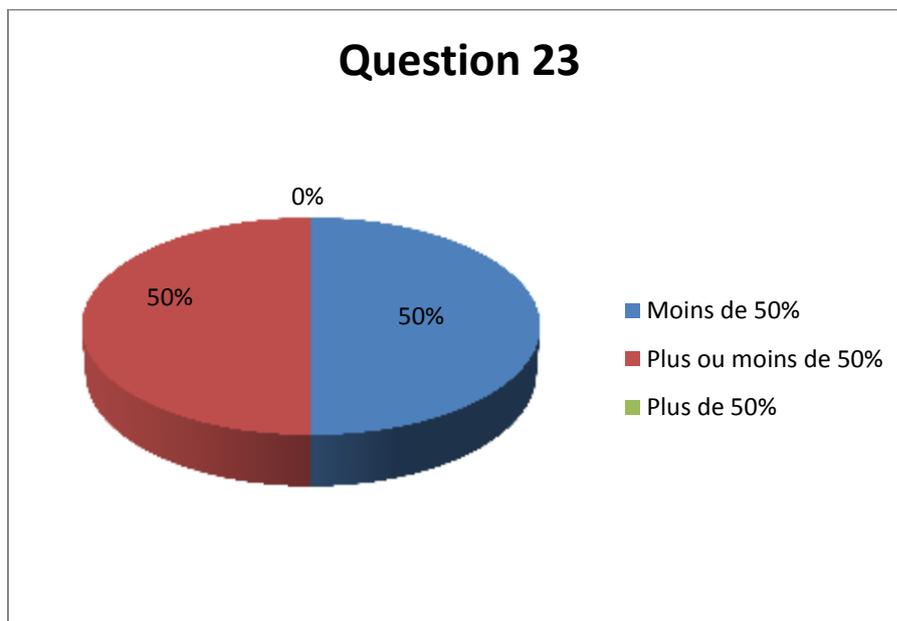


A partir de ce tableau nous concluons que sept enseignants, soit 87,50%, déclarent que dans les projets portés aux programmes, il y a des activités d'enseignement, des activités

d'apprentissage, les deux à la fois. Il est à relever qu'un enseignant n'a pas avancé de réponse concernant cette question.

23. Dans votre volume horaire hebdomadaire, combien de temps consacrez-vous aux projets présentés par les élèves ?

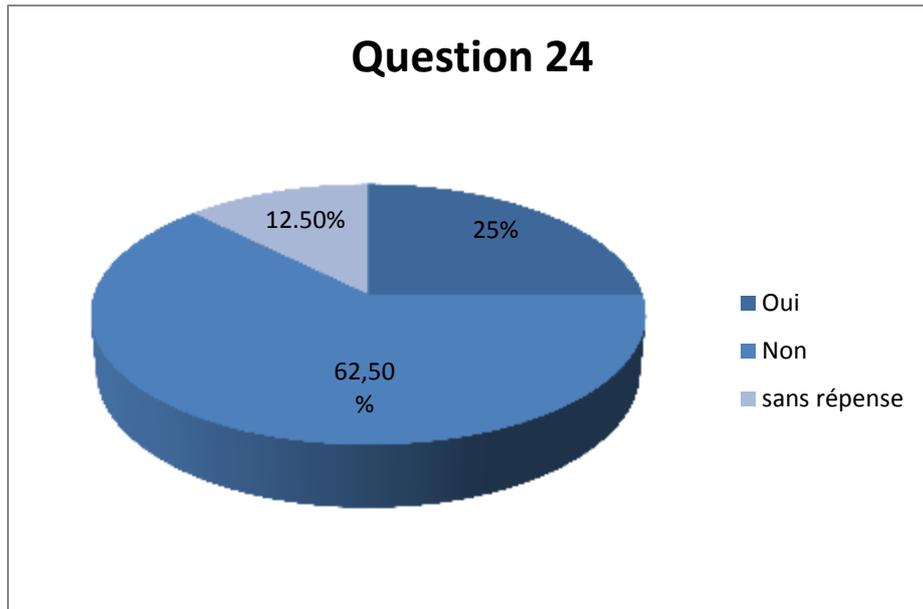
Réponse	Fréquence
Moins de 50%	4
Plus ou moins 50%	4
Plus de 50%	0



Les résultats de ce tableau donne à remarquer que les avis des enseignants sont en divergence. Quatre enseignants (soit 50% de nos enquêtés) consacrent aux projets présentés par les élèves, dans leur volume horaire hebdomadaire, moins de 50%, alors que quatre autres enseignants consacrent plus au moins 50%.

24. Pensez-vous que les compétences visées sont vraiment accomplies à la fin de votre projet ?

Réponse	Fréquence
Oui	2
Non	6



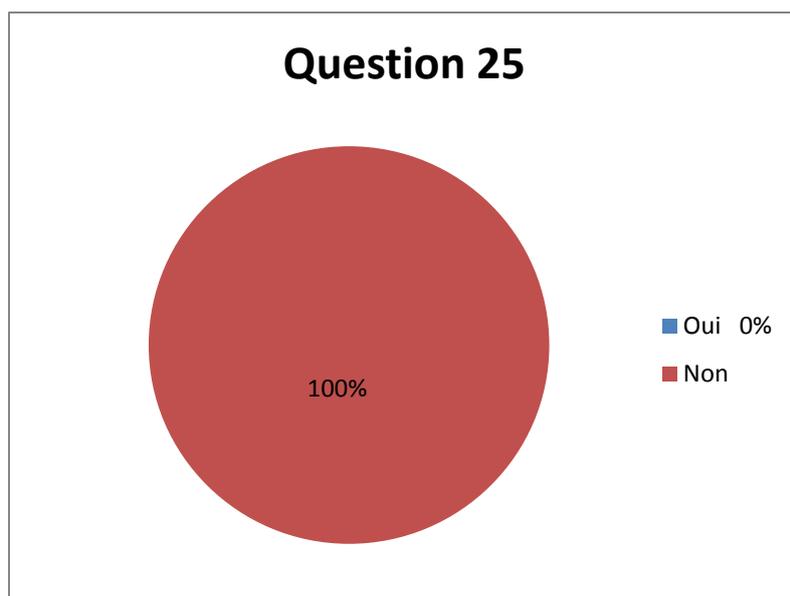
Le déchiffrement du tableau ci-dessus laisse entendre que 5 enseignants, soit 62,50%, affirment que les compétences visées ne sont pas effectuées à la fin du projet à cause du manque de temps, de moyens ou au manque de formation des enseignants dans cette pédagogie.

Néanmoins 2 autres soit 25% déclarent le contraire, ce qui est interprété par leurs grandes expériences dans le domaine de l'enseignement en général.

Un seul enseignant à préférer passer sous le silence et ne pas répondre.

25. Vu les conditions dans lesquelles vit l'école algérienne, croyez-vous qu'on peut réussir cette pédagogie ?

Réponse	Fréquence
Oui	0
Non	8



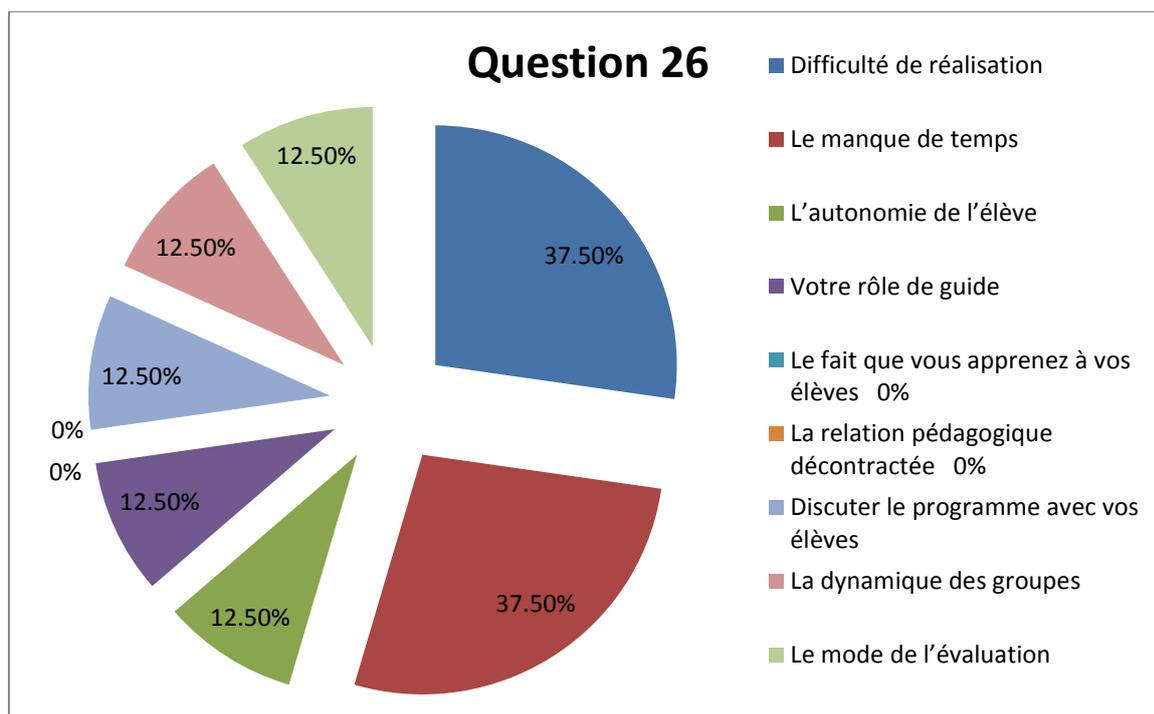
D'après le tableau ci-dessus et les statistiques auxquelles nous avons abouties, tous les enseignants (8 enquêtés, soit 100%) qu'ils ne peuvent pas réussir cette pédagogie dans les écoles algériennes, à cause du manque de formation dans cette nouvelle méthode, ainsi que le manque de moyens matériels. Ce que nous montrent les commentaires qu'ils ont avancés :

- L'école algérienne vie dans des conditions qui ne favorise pas cette méthode
- Nos établissements sont nécessieux de moyens nouveaux et technologiques pour y parvenir à aller de l'avant.
- Nous ne sommes pas assez informés sur cette pédagogie.
- Le ministère de l'éducation devrait penser à former et informer les enseignants sur la pédagogie de projet et l'approche par les compétences en générale.
- L'application de cette méthode s'avers difficile voire impossible avec la surcharge des classes.

26. Cochez ce qui ne vous arrange pas dans l'application de cette méthode :

N.B. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Réponse	Fréquence
Difficulté de réalisation	3
Le manque de temps	3
L'autonomie de l'élève	1
Votre rôle de guide	1
Le fait que vous apprenez à vos élèves	0
La relation pédagogique décontractée	0
Discuter le programme avec vos élèves	1
La dynamique des groupes	1
Le mode de l'évaluation	1



D'après les résultats inscrits dans le tableau ci-dessus, il est à signaler que le manque de temps et la difficulté de la réalisation de la pédagogie de projet n'arrangent pas 3 enseignants différents, soit 37,50% chacun, dans l'application de cette méthode.

Tandis que l'autonomie de l'élève, le rôle de guide, le fait de discuter le programme avec les élèves, la dynamique des groupes et le mode de l'évaluation sont désapprouvés par un enseignant chacun, soit 12,50%.

A ne pas écarter que deux de nos propositions "le fait que vous apprenez à vos élèves, la relation pédagogique décontractée" n'ont été cochées par aucun enseignant.

27. Avez-vous quelque chose à ajouter ?

Pour cette question nous avons eu 3 réponses seulement et qui sont les suivantes :

"Espérant que les établissements scolaires arriveront à trouver les moyens pédagogiques essentiels, nécessaires et indispensables pour le bon déroulement de la pédagogie de projet et de l'approche par les compétences de façon générale."

"La méthode des projets est approuvée par plusieurs pays du monde, mais il ne faut pas nier qu'il lui faut des moyens pédagogiques."

"Il faut insister sur la formation des enseignants dans cette pédagogie."

III. Récapitulation et vérification des hypothèses

Suite au dépouillement des réponses recueillies auprès de huit enseignants et quarante élèves du cycle secondaire de quatre établissements différents : Lycée El Khensa de la ville de Tizi-Ouzou ; Nouveau lycée de D.B.K. ; lycée Beni-Zmenzer, Beni- Douala ; et le Lycée d'Enseignement Polyvalent (LEP) de Djebba, Ouaguenoun.

Nous procéderons à la confirmation ou à l'infirmer des hypothèses émises au début de notre travail de recherche.

Comme nous l'avons supposé au début de ce travail de recherche, "la pédagogie de projet serait une méthode si délicate à mettre en place". D'après les réponses obtenues, nous sommes arrivées à confirmer cette hypothèse. Le manque de moyens pédagogiques, ainsi que le manque de formation pour la bonne application de cette méthode et bien d'autres facteurs constituent de véritables obstacles pour la mise en place de la pédagogie de projet.

En ce qui concerne la deuxième hypothèse, "La pédagogie de projet serait une méthode qui apporterait énormément d'avantages aux élèves.", nous sommes parvenues à la confirmer aussi. Les enseignants peuvent en témoigner que le niveau de leurs élèves est en nette amélioration puisqu'ils participent d'avantage dans la constitution et construction de leurs apprentissages.

Nous sommes arrivées à confirmer, également, la troisième hypothèse, "Les enseignants du cycle secondaire maîtriseraient plus au moins la pédagogie de projet". Bien que les enseignants du cycle secondaire ne soient pas assez informés, ni formés dans la pédagogie de projet, ils essayent quand même de faire des efforts pour réussir leurs tâches, qui est de transmettre le savoir à leurs apprenants.

La quatrième hypothèse, "Les projets réalisés par les élèves seraient la plupart du temps inachevés", est affirmée. En effet, les enseignants ou plutôt les programmes confectionnés ne consacrent pas assez de temps pour les projets réalisés par les élèves, parfois en collaboration avec les enseignants.

Pour cette hypothèse "Les enseignants auraient reçu une formation adéquate dans la pédagogie de projet". Nous sommes parvenues à l'infirmer, vu que la majorité n'a pas reçu de formation sur cette nouvelle pédagogie.

Pour ce qui est de la sixième hypothèse, "Les établissements scolaires algériens manquent de moyens (matériels, pédagogiques...)", elle est vérifiée. Effectivement, le dépouillement de réponses obtenues nous ont permis de confirmer également cette hypothèse et de dévoiler cette réalité douloureuse qui se cache au sein de nos établissements scolaires algériens, plus particulièrement, dans le secondaire.

Pour ce qui est de la dernière hypothèse "Les élèves ne seraient pas motivés dans la réalisation de leurs projets", nous sommes arrivées à l'infirmer puisque la pédagogie de projet est une méthode qui réveille la curiosité et la volonté des élèves.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Conclusion

En guise de conclusion à notre recherche, nous pouvons dire que dans le cadre de notre étude, nous avons mené une enquête et conduit des questionnaires, comme mode d'interrogation, adressés aux enseignants et aux élèves du français langue étrangère au cycle secondaire des communes : Beni-Zmenzer, Ouaguenoun, Draa Ben Khedda et la ville de Tizi-Ouzou, nous a aidées à appréhender la pédagogie de projet et à montrer ce qu'elle a apporté comme fruits, depuis 2003, l'année de son adoption par le Ministère de l'Education Nationale. Elle réforme et donne du sens à l'école algérienne pour accompagner la société dans son évolution continue et sa remise en cause.

Pour cela, le Ministère de l'Education Nationale a remplacé l'ancienne méthode, *La pédagogie par objectifs*, jugée inopérante par une autre méthode que beaucoup de personnes du domaine de l'éducation ont qualifié de fructueuse et de très utile à l'élève.

En effet, la pédagogie de projet, a apporté énormément d'avantages pour l'enseignant ainsi que pour l'élève. Dans cette méthode d'enseignement, l'apprentissage est socialisé et individualisé pour que, d'une part, l'élève travaille en collaboration avec le groupe et, d'autre part, parce qu'il devient responsable de ce qui le rend plus autonome et actif. De plus, elle éveille son initiative, ainsi que sa curiosité et renforce sa motivation. Elle permet également à l'enseignant de travailler en collaboration avec ses élèves.

Néanmoins, le résultat de notre enquête prouve largement que cette méthode contient aussi des inconvénients. Elle provoque un malaise à la fois chez les enseignants et chez les élèves. Par ailleurs, nous constatons aussi que les circonstances de son application n'ouvrent pas des horizons favorables pour sa mise en œuvre. Elle est due à la non-prise en considération des difficultés rencontrées par les enseignants durant le processus d'apprentissage pour essayer de les résoudre, afin d'améliorer la qualité de l'enseignement qui est l'objectif principal du corps éducatif.

L'adoption de la pédagogie de projet par le système éducatif algérien présente des insuffisances de plus en plus visibles.

Les insuffisances sont en rapport direct avec le peu de maîtrise, mais aussi avec le manque considérable de formations pédagogiques adéquates des professeurs supplées par des colloques, un grand nombre d'enseignants ne peuvent pas assister, du fait de leur emploi du temps très surchargés. Par conséquent, ces enseignants sont incapables de développer des stratégies d'enseignement et de faire preuve d'esprit d'initiative et de créativité. Ainsi, ils se

trouvent embarqués dans une action qui ressemble beaucoup plus à une aventure aux débouchées incertaines qu'à une réforme d'un système éducatif. Cette insuffisance se répercute aussi sur le travail des élèves qui se confrontent à des problèmes lors de la réalisation de leur projet.

Pour ces raisons et pour d'autres encore, il faut absolument consacrer plus de temps et d'argent, pour mieux structurer les enseignants.

Cette nouvelle méthode a entraîné une réforme dans le système éducatif, en impliquant des changements à plusieurs niveaux : au niveau des programmes, au niveau des relations et des ressources humaines, et au niveau des méthodes d'enseignement.

L'incompatibilité de cette pédagogie avec les contenus des programmes est, sans doute, flagrante. De plus, le système éducatif algérien n'a ni les moyens humains et matériels, ni les capacités nécessaires pour adopter cette méthode. Les réformes qui l'ont importée sont, dans ce cas, toutes vouées à l'échec à long terme.

Cette méthode exige des changements d'attitude dans la mise en place qui n'est pas toujours évidente. Les enseignants ont besoin d'avoir une formation appropriée pour maîtriser cette nouvelle méthode et saisir ses implications pratiques. Les élèves, comme partie prenante de cette pédagogie, doivent avoir les moyens pédagogiques nécessaires pour leur faciliter la tâche dans le processus apprentissage-acquisition de cette méthode d'enseignement.

Nous espérons que notre travail a bien répondu aux questions émises au début de ce notre travail de recherche. Nous avons ouvert une brèche afin de permettre aux chercheurs de poursuivre dans ce sens l'approfondissement de ce thème qui nous semble très important.

Bibliographie

BORDALLO, Isabelle ; GINESTET, Jean-Paul, *Pour une pédagogie du projet*, édition Hachette, Paris, 2002.

BRU, Marcel ; NOT, Louis, *Où va la pédagogie de projet ?*, édition univers du sud, 1987. In Réseau école et nature, Toulouse, 1996.

BRUNER, Jérôme, *Car la culture donne forme à l'esprit : De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, édition Esher, Paris, 1999.

CASTELLOTI, Véronique ; CARLO, Maria, *La formation des enseignants de langue*, CLF Internationale, Paris, 1995.

COURTILLION, Janine, "*Que devient la notion de pédagogie ?*" Le français dans le monde, n° 153.

DE KETELE, Jean-Marie, rapporté par ROEGIERS, Xavier, *Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, édition de Boeck université. Bruxelles.

DELANNOY, George ; MEIRIEU, Philippe, "*Une école efficace. Bien sur ...*" in Une idée positive de l'école, les cahiers pédagogiques, édition Hachette, Paris, 1997.

Dictionnaire, *Encyclopédique de l'éducation et de la formation*, édition Nathan université, Octobre 2001.

Dictionnaire, *Petit Larousse illustré*, 2004.

Document d'accompagnement du programme de la 5^{ème} année primaire, langue Tamazight et Français, O.N.P.S, 2010.

DOLTO, Françoise, "*La démotivation est-elle un préalable ?*" in *Une idée positive de l'école*, les cahiers pédagogiques, édition Hachette, Paris, 1992.

DOLZ, Joaquim ; OLLOGNIER, Edmée, *L'Enigme de la compétence en éducation*, call, Raisons Educative, édition de Boeck Université, Belgique, 1999.

DOMENACH, Jean-Marie, *La responsabilité, Essai sur les fondements d'arrivisme*, édition Hatier, Coll.

Ecole nature, *Eduquer à l'environnement par la pédagogie de projet*, édition l'Harmattan, Paris, 1996.

FOULQUIE, Paul, *Dictionnaire de la langedu*, édition P.U.F, France.

GEORGE, Nicole, J.; ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel, *Les cahiers pédagogiques une idée positive de l'école*, édition Hachette, Paris, 1992.

GHIGLIONE, Rodolphe ; MATHALON, Benjamin, *Les enquêtes sociologiques*, édition Colin, 1958.

GILLET, Philippe, *Construire la formation : Outils pour les enseignants et les formations*. E.S.F Paris, 1991 in DOLZ, Joakim ; COLLAGNIER, Edmée, *L'Enigme de la compétence en éducation*, call, Raisons Educateurs, édition De Boeck Université, Belgique, 1991.

Groupe de recherche d'Ecouen *Former des enfants producteurs de texte*, édition Hachette, Paris, 1988.

KEBIR, Boussad, *Les différentes approches pédagogiques*, séminaire de formation des enseignants de la langue amazigh, Tizi-Ouzou. 2010-2011

Le BOTERF, Guy, rapporté par ROEGIERS, Xavier, *Une pédagogie de l'intégration : compétence et intégration des acquis dans l'ensemble*, édition de Boeck université, Bruxelles, 2000

LE BRUN, Marcel, *Théorie et méthode pédagogique pour enseigner et apprendre*, édition De Boeck université, Bruxelles, 2002.

MULLER, Ferdinand, In "moduler le temps d'apprentissage en vue de formation individualisé et diversifié" proposition n° 10 du Rapport Blanchet, février 1998, http://parcours_diversifiés.Scola.Ac-Paris.Fr/.

MINDER, Michel, *Didactique fonctionnelle objectifs stratégies*, édition De Boeck et de Larcier. S.A., Bruxelles, 1999.

Ministère de l'Education Nationale, *Séminaire lecture du programme de 2^{ème} A.S, Pédagogie de projet et évaluation*, mai 2006.

MEIRIEU, Philippe, *Apprendre... oui mais comment ?*, édition ESF, Paris, 1991.

MERIEU, Philippe, *L'école mode d'emploi*, édition ESF, Paris, 1991.

MEIRIEU, Philippe, *Travailler en équipe*, édition Hachette, Paris, 1992

OLERON, Pierre, *Savoir et savoir-faire psychologique chez l'enfant*, édition Pierre Mardage, Bruxelles, 1981.

O.N.P.S. juillet 2005.

PELPEL, Patrice, *Se former pour enseigner*, édition Du Nod, Paris, 1993.

PERRENOUD, Philippe, *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*, édition L'Harmattan, France, 1997.

PERRENOUD, Philippe, *Construire des compétences dès l'école*, édition ESF, Paris, 2000.

PROULX, Jean, *Apprentissage par projet*, édition Saint Foy : presse de l'université du Québec, 2004.

RAYNAL, Frédérique ; RIEUNIER, Alain, *Dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive*, édition ESF, Paris, 1997

Référentiel Général des Programmes, cité dans le programme de français, 4^oAP.
R.GHALISON, D.COSTE, *Dictionnaire des didactiques des langues*, Hachette, 4^{ème} édition, 1976.

Réseau école et nature, *Education à l'environnement, Pour la pédagogie de projet*, édition l'Harmattan, Paris, 1996.

VIAL, Jean, *Histoire et actualité des méthodes pédagogiques*, édition P.U.F., France, 1993

YAICHE, Fracie, *Les simulations globales*, édition Hachette, Paris, 1996.

Sitographie

<http://www.blog-emploi.com/le-travail-collaboratif-moteur-ou-frein-pour-la-productivite/>

http://www.franc_parler_parcours. *La pédagogie de projet pourquoi? Comment?* m h t.

http : www.pedagogie.net / 20 projet. PDF

Pédagogie de projet in [www.Academie de versailles.fr](http://www.Academie.de.versailles.fr).

S-G. FEUILLADIEU, *Le projet* (recherches Aix-mars-ium.fr/pub/voc), 19/01/2003

www.pasykaga.gr

Tables des matières

Remercîments

Dédicaces

Introduction générale.....01

Première partie. Incursions théoriques et hypothèses de travail

Chapitre I Généralité sur l'approche par compétences et pédagogie de projet

I.	L'approche par compétences.....	05
1.	Définition des concepts.....	05
1.1.	Qu'est-ce qu'une approche ?	05
1.2.	Qu'est-ce qu'une compétence ?.....	06
1.3.	Essai de définition de l'approche par compétence.....	06
2.	Situation problèmes.....	07
2.1.	Comment lever cette interférence ?	07
2.2.	Qu'est-ce qu'on entend par situation d'intégration ?.....	08
3.	Les types de composantes de l'objectif de compétence.....	08
3.1.	La composante déclarative dans le savoir-dire.....	08
3.2.	La composante procédurale dans le savoir-faire.....	08
3.3.	La composante conative dans le savoir-être	09
3.4.	Le savoir-agir.....	09
3.5.	Le savoir-deviner.....	09
3.6.	Exemplification de l'ensemble de ces composantes.....	10
4.	Finalité de l'approche par compétences.....	10
4.1.	Qu'est ce-que cela change pour l'élève ?.....	11
4.2.	L'élève est-il seul face à ses apprentissages ? Que fait l'enseignant ?.....	11
4.3.	Pourquoi la réforme en cours se base-t-elle sur cette approche ?.....	11
4.3.1.	L'échec scolaire.....	11
4.3.2.	Renforcement et durabilité des apprentissages.....	12
4.4.	L'approche par compétences signifie-t-elle que l'élève n'acquiert plus de connaissances?.....	12
4.4.1.	Quelle est la place des manuels scolaires dans tout cela ?.....	12
4.4.2.	Que va-t-il se passer en classe avec cette nouvelle méthode ?.....	13
5.	Le rôle de l'enseignant pendant l'activité en classe	13
5.1.	Constat	13

5.2.	Les travaux finis.....	14
5.3.	L'évaluation.....	14
6.	Les types de compétences	14
6.1.	La compétence disciplinaire.....	14
6.2.	la compétence transversale.....	14
6.3.	La compétence communicative.....	15
7.	Les objectifs de l'approche pas compétence.....	15
7.1.	A l'oral.....	15
7.2.	A l'écrit.....	16
II.	La pédagogie de projet.....	17
1.	Bref historique.....	17
2.	Qu'entendons-nous par pédagogie de projet.....	18
2.1.	Délimitation du vocable pédagogie.....	18
2.2.	Qu'est-ce qu'un projet.....	18
2.3.	Préliminaires sur la pédagogie de projet.....	19
2.4.	Définition de pédagogie de projet par quelques didacticiens.....	20
3.	La pédagogie de projet comme centre d'intérêt.....	21
3.1.	Tableau récapitulatif sur la pédagogie traditionnelle	21
3.2.	Les formes de la pédagogie de projet	23
3.3.	Les critères de formation de la pédagogie de projet	23
3.4.	L'intérêt du projet dans la pédagogie du projet	23
4.	Les caractéristiques du projet	24
4.1.	Fonction de la pédagogie de projet	25
4.2.	La démarche du projet	25
4.3.	Les étapes de la démarche de projet	26
4.3.1.	Produire.....	28
4.3.2.	Faire le bilan.....	29
4.4.	La nécessité d'une pédagogie de projet	29
4.4.1.	Les méthodes traditionnelles se caractérisent par le fait qu'elles.....	29
5.	Les objectifs et les avantages de la pédagogie de projet.....	30
5.1.	Les objectifs de Philippe PERRENOUD.....	30
5.2.	Selon Marcel LE BRUN.....	31
5.3.	Quels sont les avantages de la pédagogie de projet	31
6.	Les fondements théoriques de la pédagogie de projet.....	33
6.1.	Le constructivisme de Piaget.....	33
6.1.1.	L'activité d'enseignement selon cette perspective	33

6.1.2.	L'activité d'apprentissage selon cette théorie	33
6.1.3.	Les capacités d'adaptations	33
6.1.4.	L'apport du constructivisme à la pédagogie de projet	34
6.2.	Le socioconstructivisme de Vygotsky	34
6.2.1.	L'apport du socioconstructivisme	35
7.	Les rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans la pédagogie de projet.....	35
7.1.	Le rôle de l'enseignant.....	35
7.2.	Le rôle de l'apprenant.....	35
7.3.	La relation enseignant, apprenant	36

Chapitre II La pédagogie de projet sur le terrain

I.	Le projet dans notre système éducatif.....	37
1.1.	Comment réaliser un projet.....	37
1.2.	Réaliser un projet, c'est ne plus faire travailler passivement l'élève.....	38
1.3.	Comment est né notre projet.....	39
1.4.	Démarche pédagogique de l'apprentissage par projet	39
1.5.	Réussir la conduite d'un projet.....	40
1.5.1.	Piloter un projet.....	40
1.5.2.	La détermination des enjeux.....	40
2.	Implication des enseignants dans la pédagogie de projet.....	40
2.1.	L'enseignant un "médiateur d'apprentissage" dans la pédagogie de projet.....	40
2.2.	Compétence sur la fonction des enseignants	41
2.3.	Les types d'enseignements	42
II.	L'évaluation	42
1.	Aperçu historique et définition.....	42
1.2.	Evolution de la notion d'évaluation.....	42
1.3.	Quelques repères historiques.....	42
2.	Les types d'évaluations.....	43
2.1.	L'évaluation diagnostique.....	43
2.2.	L'évaluation formative.....	43
2.3.	L'évaluation sommative.....	44
2.4.	L'évaluation pronostique	44
2.5.	L'évaluation formatrice	44
3.	Les grilles d'évaluation.....	45
3.1.	Exemple de grille d'évaluation du travail de groupe à l'usage de l'enseignant ...	45
3.2.	Exemple de grille d'évaluation de l'exposer orale	46
III.	Quelques ressources matérielles mises à la disposition des enseignants.....	47

1. Le document d'accompagnement	47
1.2. Définition	47
2. La notion de séquentialisation.....	48
2.1. Le déroulement d'une séquence (12h)	48
2.2. CVAS d'une séquence d'apprentissage.....	48
3. Le projet dans le nouveau programme.....	51
3.1. Présentation de la méthode utilisée dans l'enseignement secondaire.....	51
3.2. Le programme de la 3 ^{ème} année secondaire	52
IV. Les quatre compétences dans la pédagogie de projet	53
1. Compétence à l'écrit.....	53
1.1.Compréhension de l'écrit	53
1.2.Expression écrite.....	53
2. Compétence à l'oral.....	54
2.1.Compréhension de l'oral.....	54
2.2.Expression orale.....	54
3. Compétence linguistique ou langagière.....	54
4. Compétence transversale.....	54
V. Comment on conduit un CAPES ?.....	55
1. Qu'est ce qu'une épreuve du C.A.P.E.S.....	55
2. Les étapes du C.A.P.E.S.....	55
2.1. Les épreuves pratiques.....	55
2.1.1. Leçon de compréhension de l'écrit.....	56
2.1.2. Compte rendu d'une expression orale.....	58
2.2. L'épreuve orale.....	60
2.2.1. Didactique du français langue étrangère.....	60
2.2.2. Législation scolaire.....	61
2.2.3. Psychologie générale.....	61

Chapitre III Limites de la pédagogie de projet

1. Le travail d'équipe.....	62
2. Le rôle de l'enseignant et les pièges à éviter.....	64
2.1. Le rôle de l'enseignant.....	64
2.2. Pièges à éviter.....	65
2.3. Les écueils à éviter	65
3. Les dérives de la pédagogie du projet.....	67
3.1. La dérive productiviste.....	67
3.2. La dérive techniciste.....	67
3.3. La dérive spontanéiste	67
3.4. La dérive utilitaire.....	67

4. Les limites de la P.P	67
4.1. Les inconvénients du travail collaboratif.....	67
4.1.1. Les freins actuels du travail collaboratif.....	68
4.2. Les inconvénients du travail en groupe.....	69
5. Critique des nouveaux programmes.....	70
5.1. Les programmes.....	70
5.2. Les problèmes que rencontre la pédagogie de projet dans notre système éducatif....	70
5.3. Les activités de l'orale : expressions ou répétition ?	72
5.4. Qu'en est-il de la lecture.....	73
5.5. Les activités d'expression écrite.....	73
5.6. La réalisation d'un projet.....	73
6. Transformé la classe en "lieu de vie".....	73
6.1. La situation de production.....	74
6.2. Systématisation linguistiques.....	74
6.3. Production.....	75
6.3.1. Le chef d'œuvre	75
6.3.2. L'Evaluation	75
6.3.3. Remédiation.....	76
6.4. La simulation globale.....	76
7. Limites de la pédagogie de projet.....	77
7.1. Quelques avantages et inconvénients	77
8. Espace de l'élève dans le système éducatif.....	78
8.1. Que faisons nous au lycée.....	80
8.2. Formation des Professeures de l'enseignement secondaire	80

Deuxième partie. Analyse des corpus

Chapitre I Méthodologie

I. Définition de quelques notions.....	83
II. Constitution de notre échantillon et de notre questionnaire	86

Chapitre II Analyse de l'observation de classes.

I. Explication de la grille d'observation.....	90
II. Analyse des données recueillies.....	90

Chapitre III Dépouillement et analyse des questionnaires.	
I. Dépouillement du questionnaire soumis aux élèves	104
II. Dépouillement du questionnaire soumis aux enseignants.....	123
III. Récapitulation et vérification des hypothèses.....	146
Conclusion.....	147
Bibliographie générale.....	149

Table des matières

Annexes

ANNEXES

Voici un exemple de document d'accompagnement détaillé

I. La démarche pédagogique du projet

I.1. Le déroulement du projet

I.1.1. La phase de conception (niveau prépédagogique)

- L'évaluation diagnostique

I.1.2. La phase de réalisation (niveau pédagogique)

a. Les activités

b. Les exercices

c. L'évaluation formative

I.1.3. L'évaluation certificative

a. Les défauts de l'évaluation classique et ses limites

b. La situation cible (ou situation d'évaluation)

II. La construction d'un questionnaire d'évaluation

II.1. Les items à réponses choisies

II.2. Les items à réponses construites

II.3. La notation

II.4. Les grilles d'évaluations

III. Les domaines d'apprentissage

III.1. L'écrit

III.1.1. La compréhension de l'écrit

- L'approche des textes

III.1.2. La production de l'écrit

III.2. L'oral

III.2.1. Compréhension de messages oraux

III.2.2. Production de messages oraux

III.3. Comment aborder la grammaire au secondaire ?

IV. Les objets d'étude

IV.1. Le discours de vulgarisation scientifique

IV.2. La lettre ouverte à visée argumentative

IV.3. Le fait divers

IV.4. La nouvelle

IV.5. Le fait poétique

V. Les techniques d'expression écrites et orales

V.1. La prise de notes

V.2. Le résumé

V.3. Le Curriculum Vita

V.4. L'exposé oral

V.5. La reconstitution de texte

La grille d'observation d'une séquence d'apprentissage confectionné par P. MEIRIEU disponible sur : www.pasykaga.gr.

-Date:.....

-Heure:.....

-Etablissement (A/B).....

-Séance:.....

-Place de la séance dans la séquence:.....

1. Modalités d'organisation de la classe

- Environnement général :

-Affichage :

-esthétique:

-travaux d'élèves :

- Nombre des élèves

- L'enseignant:

- Place :

- Déplacement :

2. Observation de la séance :

- Durée de la séance :

- Matériel didactique :

-Nature :

-Préparation :

-Modalités de travail :

-T. individuel :

-T. en groupe

- Démarche pédagogique :

- Cours:

- Leçon dialoguée:
- Interrogation orale directe :
- Les activités d'apprentissage proposées:
- Situation Problème :
- Projet :
- Activités d'exploration :
- Exercices d'application:
- Durée des champs disciplinaires par rapport à la Durée des champs d'activités:
- Y a-t-il des activités d'intégration ?
- Statut de l'erreur (permet-elle de prendre en compte le développement des compétences ?):
- Intervention de l'enseignant:
- Immédiatement :
- Différée :
- Différenciée

3. Relations pédagogiques

3.1. Attitude et Rôle de l'enseignant :

- Rythme :
- Vocabulaire, élocution et langage:
- L'enseignant favorise-il la participation active des élèves ?
- L'enseignant favorise-il le questionnement chez l'élève ?
- L'enseignant favorise-il la collaboration de l'élève avec ses pairs ?
- L'enseignant tient-il compte des besoins, des motivations et des champs d'intérêt des élèves?
- L'enseignant fait-il appel aux connaissances et acquis antérieures de l'apprenant ?
- Incite t-il au dialogue, à l'argumentation et à l'échange ?
- Maîtrise t-il l'hétérogénéité ?

-Créé –t-il un climat favorable à l'apprentissage?

-Ecoute t-il le(s) élève(s) ?

-Sait-il motiver, relancer et intervenir au bon moment ?

3.2. Attitude des apprenants

-Les élèves sont ils actifs ou passifs? (pourquoi?)

-Prendent-ils l'initiative ?

-Respect des autres :

-Echanges entre :

-Élève / enseignant:

-Élève / groupe:

- Élève(s) / élève(s):

Questionnaire destiné aux élèves

Dans le cadre de réalisation d'un mémoire de fin d'étude de master de français, nous nous proposons de travailler sur l'**Adoption de la pédagogie de projet par le système éducatif algérien (De son application à sa remise en question)**.

Nous vous remercions d'avance de nous apporter votre aide précieuse en répondant à nos questions.

A. Renseignements

Sexe : masculin féminin

Age :

Filière :

B. Questions

1) Avez-vous une idée sur la méthode d'enseignement qu'utilise votre enseignant de français ?

Oui Non

2) Savez-vous ce qu'est la pédagogie de projet ?

Oui Non

Expliquez

3) La méthode des projets vous plait-elle ?

Oui Non

4) Comment préférez-vous travailler ?

Seul(e) en groupe

Pour quelle raison ?

5) Les projets que vous faites, vous intéressent-ils ?

Oui Non

Pourquoi?

6) Selon vous les projets proposés sont-ils en adéquation avec le programme ?

Oui Non

7) Durant la réalisation des projets, faites-vous vous-même la recherche ou bien vous compté sur celle de vos camarade ?

Oui Non

Expliquez

8) Votre enseignant vous aide-t-il pendant la réalisation de votre projet ?

Oui Non

Expliquez.....
.....

9) La réalisation d'un projet est-elle une tâche difficile ?

Oui Non

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

10) Trouvez-vous les moyens nécessaires durant vos recherches ?

Oui Non

Si oui lesquels ?
.....

11) Lorsque vous révisez votre projet, vous?

-Mémorisez sans comprendre

-Vous cherchez d'abord à comprendre

12) Etes-vous satisfaits par les résultats auxquels vous aboutissez à la fin de votre projet ?

Oui Non

13) Quand vous ratez un exposé cela est souvent dû, selon vous, à des difficultés :
L'expression orale

L'expression écrite

14) Quand vous lisez un texte trouvez-vous des difficultés ?

Oui Non

15) En classe, vous estimez avoir des difficultés à :

- Comprendre les leçons
- Ecouter sans vous déconnectez
- Vous exprimez correctement
- Ecrire un texte
- Lire un texte

16) Avez-vous constaté une amélioration ou un recule dans votre niveau en langue française ?

Oui Non

17) La faiblesse des résultats est due selon vous :

- A la méthode
- A l'enseignant
- Autre facteur

18) A votre avis, quels sont les manques à combler en classes pour un meilleur apprentissage ?

19) Avez-vous quelque chose à ajouter ?.....
.....
.....
.....
.....
.....

Année	Objet	Année	Objet

- Journées pédagogiques et séminaire de 1, 2, 3 jours

Année	Objet

- **Auto-formation :**

- Etes-vous abonné(e), à titre personnel à des revues professionnelles (didactique, linguistique, etc.)

Oui

Non

Si oui, lesquelles?.....

- Etes-vous abonné (e) à des bibliothèques où on peut trouver des ouvrages utiles dans le cadre de votre profession ?

Oui

Non

- Disposez-vous d'ouvrage en didactique ?

B. Questions

1. Pour vous que signifie le mot enseignement ?

2. Quelle est votre conception de l'élève ?

3. Avec l'approche par compétences, pensez-vous que le choix, des programmes de langue française au cycle secondaire est en adéquation avec les besoins affectifs et intellectuels des élèves ?

Oui

Non

4. Arrivez-vous avec l'approche par compétences, à dispenser l'ensemble des contenus du programme dans la période déterminée ?

Oui Non

5. A-t-elle contribué à modifier l'enseignement et l'apprentissage de la langue française en classe ?

Oui Non

Justifiez.....
.....

6. A votre avis, les manuels scolaire de la langue française sont-ils bien conçus?

Oui Non

Justifiez.....
.....

7. Quelles sont les ressources matérielles mises à votre disposition ?

- a- Manuels scolaires
- b- Guide de maitre
- c- Manuels d'accompagnement
- d- Notes ministérielles
- e- Internet
- f- Audio-visuel
- g- Autres (précisez).....
.....

8. Ces ressources mise à votre disposition vous facilitent-elles la mise en œuvre des programmes ?

Oui Non

9. Dans la pédagogie de projet l'élève :

- a- Se prend-il en charge lui-même ?
- b- Est-il pis en charge lui-même ?
- c- Se prend-il en charge lui-même avec l'orientation de l'enseignant ?

Autres (précisez).....
.....

10. En classe les tâches sont elle assumées par :

- a- L'enseignant tout seul
- b- Les élèves tout seuls

c- En collaboration (élève-enseignant)

11. Que représente pour vous la pédagogie de projet ?

.....

12. Pour-vous est-elle plus bénéfique pour l'élève ou l'enseignant ?

- L'élève
- L'enseignant
- Les deux

13. Etes-vous bien formé en pédagogie ?

Oui

Non

Si oui commentez ?

.....

14. Assistez-vous à des colloques, conférences, débats (même sur le net : vidéoconférences par exemple) à propos de la pédagogie de projet ?

Oui

Non

15. Cette nouvelle méthode d'enseignement a-t-elle modifié vos pratiques en pédagogie de projet ?

Oui

Non

Justifiez.....

.....

16. A-t-elle développé un travail de collaboration entre enseignant, inspecteur et administrateur?

Oui

Non

17. A-elle- contribué à modifier le rôle et les relations entre ?

- a- Les élèves et les enseignants
- b- Les élèves et les parents
- c- Les élèves et les administrateurs
- d- Les enseignants et les parents
- e- Les enseignants et les administrateurs
- f- Les parents et les administrateurs
- g- Tout le monde à la fois

18. Avec cette méthode pensez-vous que l'élève est :

Passif

actif

autres

- d- Votre rôle de guide
- e- Le fait que vous apprenez à vos élèves
- f- La relation pédagogique décontractée
- g- Discuter le programme avec vos élèves
- h- La dynamique des groupes
- i- Le monde de l'évaluation

27. Avez-vous quelque chose à ajouter ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Glossaire

Acquisition : n. f. 1. Action d'acquérir. Faire l'acquisition d'un domaine. L'acquisition du langage. 2. Ce que l'on a acquis (Le Petit Larousse illustré. 2004 :37)

Apprentissage : n. m. 1. a. situation d'un apprenti ; temps pendant lequel on est apprenti.

b. action d'apprendre un métier manuel ; formation professionnelle des apprentis [...]

2. action d'apprendre un métier intellectuel, un art, etc. (*Ibid.* : 77)

Apprenant (e) : n. personne qui suit un enseignement. (*Ibid.*: 77)

Apprendre : v. t. 1. Acquérir la connaissance, la pratique de. Apprendre un métier, les mathématiques. 2. Faire acquérir la connaissance, la pratique de ; communiquer un savoir, et l'information. (*Ibid.* : 77)

Approche : n. f. 1. Action d'approcher ; mouvement par lequel en approche, en progresse vers quelque chose, quelqu'un. (*Ibid.* : 77)

Compétence : n. f. 1. Capacité reconnue en telle ou telle matière, et qui donne le droit d'en juger. 3. LING. Système de règle intériorisé par les sujets parlant une langue. (*Ibid.* : 241)

Enseignement : n. m. 1. Action, manière d'enseigner, de transmettre des connaissances. 2. Niveau, branche de l'organisation scolaire et universitaire. L'enseignement élémentaire, secondaire. (*Ibid.* : 384)

Enseigner : v. t. faire acquérir la connaissance ou la pratique d'une science, d'un art, etc.

2. Donner une leçon ; inculquer, montrer. (*Ibid.*: 384)

Méthode : n. f. Dans le domaine de l'enseignement des langues, ce terme a au moins deux acceptions très différentes, qui rendent son utilisation souvent ambiguë.

1. Une « méthode » est une somme de démarches raisonnées, basées sur un ensemble cohérent de principes ou d'hypothèses linguistiques, psychologiques, pédagogique, et répondant à un objectif déterminé [...]
2. Une « méthode » est aussi un manuel ou un ensemble pédagogique complet. (Dictionnaire de didactique des langues. 1976 : 341-342)

Méthode active : [...] elle préconise l'adaptation de l'école à l'enfant, l'éducation différenciée selon les aptitudes et les caractères, l'utilisation constante de la motivation des activités motivantes (observation, réflexion, expérimentation, utilisation des centres d'intérêt), la recherche de la vie sociale à l'école, le travail en équipe, l'autodiscipline, etc. [...]. (*Ibid.* : 18)

Pédagogie : n. f. terme très général s'appliquant à tout ce qui concerne les relations maître-élève en vue de l'instruction ou de l'éducation de l'enfant ou de l'homme. En se situant à des niveaux différents. (*Ibid.* : 404)

Programme : suite d'items [...] constituant un ensemble cohérent de connaissances, de savoir-faire, de réflexions..., organiser selon une organisation rigoureuse, disposer d'une manière à faire participer activement l'élève à l'exécution de la tâche visé et à l'acquisition de connaissance ou savoir-faire et à le faire travailler seul [...] (*Ibid.* : 444)

Projet : But que l'on se propose d'atteindre. Idée de quelque chose à faire, que l'on présente dans ses grandes lignes : Son projet a été accepté. Première ébauche, première rédaction destinée à être étudiée et corrigée : Un projet de roman. Tracé définitif, en plans, coupes et élévations, d'une construction à réaliser (machine, équipement, bâtiment, aménagement urbain, etc.). [Le tracé initial, à partir des études préliminaires, est l'avant-projet.]. Étude de conception de quelque chose, en vue de sa fabrication. (<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/projet/64232>)

Savoir : n.m. ensemble cohérent de connaissances acquises au contact de la réalité (<http://www.larousse.fr/encyclopedie/rechercher?q=savoir&t=>)

Savoir-être : (ou qualités personnelles) correspond à la capacité de produire des actions et des réactions adaptées à l'environnement humain et écologique.

Savoir-faire : n.m. inv. Compétence acquise par l'expérience dans les problèmes pratiques, dans l'exercice. (*Ibid.*)

Savoir-vivre : n.m. inv. Connaissance et pratique des règles de la politesse, des usages. (*Ibid.*)

Transmission : n. f. 1. Action de transmettre quelque chose à quelqu'un ; la transmission d'un droit. (Le Petit Larousse illustré. 2004 : 1027)

Moyen pédagogique : Tout procédé, matériel ou immatériel, utilisé dans le cadre d'une méthode pédagogique : manuels scolaires, guides de maîtres, manuels d'accompagnements, notes ministérielles, internet, audio-visuel, etc.