

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

ⵓⵎⵎⵓⵔⵉ ⵏ ⵙⵉⵎⵓⵔⵉⵏⵜ ⵏ ⵙⵉⵔⵉⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵙⵉⵔⵉⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵙⵉⵔⵉⵎⵉⵏⵜ

ⵓⵎⵎⵓⵔⵉ ⵏ ⵙⵉⵎⵓⵔⵉⵏⵜ ⵏ ⵙⵉⵔⵉⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵙⵉⵔⵉⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵙⵉⵔⵉⵎⵉⵏⵜ

ⵓⵎⵎⵓⵔⵉ ⵏ ⵙⵉⵎⵓⵔⵉⵏⵜ ⵏ ⵙⵉⵔⵉⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵙⵉⵔⵉⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵙⵉⵔⵉⵎⵉⵏⵜ

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DE TIZ-OUZOU



جامعة مولود معمري - تيزي وزو

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

كلية الآداب واللغات

DEPARTEMENT DE LANGUE ET CULTURE AMAZIGHES

Mémoire de fin d'études

En vue de l'obtention du diplôme de Master en
langue et culture amazighes

Thème :

L'APPORT DE L'APPROCHE PEDAGOGIQUE
NOUVELLE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA
LANGUE TAMAZIGHT.

Réalisé par :

AMMOURA Mohamed

BELAMINE nawal

Membres du jury :

Me HOCINE MALIKA, MAA, UMMTO, ... Présidente

Me SABRI MALIKA, MCA, UMMTO, ... Encadreur

Me KACI OUALI KAHINA, MAA, UMMTO, ... Examineur

Année universitaire : 2019-2020

Remercîments

Nous tenons à exprimer nos profonds remerciements et sincères reconnaissances à Tous ceux et celles qui ont contribué de près ou de loin du bon déroulement et à la réalisation de ce mémoire.

Nous remercions notre promotrice Me SABRI Malika pour la confiance qu'il nous a accordée en acceptant de nous encadrer dans ce mémoire.

Nous le remercions pour son implication, ses conseils et l'intérêt qu'elle a porté à notre travail.

Pour ses conseils et orientations précieuses et sa disponibilité tout au long de la période de réalisation de ce travail de recherche.

Nos vifs remerciements s'adressent aussi à tous les enseignants des collèges et lycées de l'Arabaa n'Ath Irathen pour leurs collaborations au cours de notre enquête pratique.

Nos chaleureux remerciements aux membres de nos familles et amis(es) qui nous ont Soutenus tout le long de notre travail.

Nous tenons ensuite à remercier les membres du jury qui ont accepté d'examiner et d'évaluer notre travail.

Dédicaces

On dédie ce travail

A nos chers et adorables parents, pour leur bienveillance, leur amour, leur soutien, leur confiance, et leurs sacrifices. , leur présence à nos côtés a toujours été nous source de force pour affronter les différents obstacles.

A nos chers frères,

A nos familles, nos proches et à ceux qui nous donnent de l'amour et de la vivacité.

A tous nos ami(e)s, qui n'ont jamais cessé(e) de m'aider et de me soutenir.

Puisse Dieu vous donne santé, bonheur, courage et surtout réussite.

Je vous remercie beaucoup et je vous aime tellement.

MOHAMED ET NAWAL

Sommaire

Sommaire

Sommaire	5
Introduction générale	7
Chapitre premier : Définition des concepts de bases	14
Chapitre deuxième : Analyse des données recueillies sur la base de l'observation et le questionnaire	43
Conclusion générale	97
Bibliographie.....	99
Résumé en kabyle.....	101
Annexes.....	103
Table des matières.....	112

Introduction générale

Le développement pédagogique est un processus et un changement progressif dans le temps. Son but est de construire l'éducation nouvelle des élèves concernant l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires.

Le domaine dans lequel nous voulons nous inscrire est celui de la pédagogie, particulièrement la pédagogie nouvelle (éducation nouvelle) qui est un dispositif important pour la langue et la culture maternelle. L'idée que nous avons sur l'éducation nouvelle des élèves est le travail collaboratif des élèves à l'aide d'un projet.

La mise en projet est une approche pédagogique. Le projet est celui de l'élève. C'est-à-dire partager le travail en groupe d'élèves pour une efficacité plus grande. Son but est de rendre l'élève plus actif et acteur. Le projet est quelque chose que l'on désire réaliser. Il possède des éléments propres. Sa réalisation s'inscrit dans le temps parce qu'il faut chercher des informateurs ou parfois réunir du matériel ou faire appel à des spécialistes. Le projet donne un but et une finalité aux élèves.

L'élément fort dans le travail collectif des élèves est la confiance envers l'enfant. L'élève n'est pas une boîte vide. Le maître prend l'élève avec ses défauts tels que la nature les a fournis. L'objectif des enseignants est l'acquisition de compétences différentes des élèves.

L'objectif et l'avantage de la pédagogie de projet est d'émerger le plaisir et la mobilisation de chacun des élèves grâce à l'intervention de l'environnement social. Les méthodes traditionnelles n'ont créé aucun lien communicatif ni même une liberté d'expression orale. Toutefois, dans l'éducation nouvelle, l'élève va non seulement devenir capable de s'exprimer verbalement mais aussi apprendre à accepter l'avis des autres. Apprendre à écouter pour répondre, à améliorer les relations avec autrui, à s'organiser clairement, à se débarrasser de l'égoïsme chez les bons élèves. C'est grâce au projet que l'élève détermine son objectif et la création de l'autonomie d'apprentissage qui est le plus important pour la réussite scolaire.

Il existe plusieurs stratégies et de multiples astuces ainsi qu'une diversité d'opinion sur l'efficacité de cette pratique pédagogique. La façon d'encourager avec tous les moyens est un art pédagogique. Il ya aussi d'autres supports dans la cadre de l'éducation nouvelle. Conduire l'élève vers l'autonomie grâce à la projection en lui expliquant son but qui est la réalisation d'un projet.

I. Présentation du thème :

Dans cette étude, nous nous intéressons à « la pédagogie de projet », et les méthodes adoptées par les enseignants » pour instaurer un « travail de groupe à leurs élèves.

II. Objectif et choix du sujet :

L'enseignement des langues en général s'est fait sur la base de différentes approches : il s'agit des méthodes anciennes et nouvelles à l'instar de l'approche par compétences. C'est le cas de la langue amazighe (avec ses différentes variétés), langue maternelle des amazighophones

Dans cette étude, nous intéressons aux approches pédagogiques dans le but de vérifier si la pédagogie de projet est maîtrisée et appliquée par les enseignants de cette langue.

III. Problématique :

Dans l'approche par compétence, l'enseignant devrait structurer la pensée à la pédagogie et aux démarches qu'il mettrait en œuvre pour la réalisation du travail de groupe-projet par les élèves à l'école. La question que nous posons est la suivante :

Quelles sont les conditions d'un travail collaboratif que les enseignants façonnent ? Comment les enseignants de la langue amazighe s'organisent-ils pour atteindre leurs objectifs ? Comment ils appliquent la pédagogie de projet aux élèves par rapport à la juste théorie et pratique ? Qu'ils respectent les mêmes règles et la même procédure de la pédagogie de projet telle qu'elles sont dans leur profil théorique ?

IV. Hypothèse :

Pour tenter de répondre à notre problématique, nous émettons les hypothèses suivantes.

- Chaque enseignant posséderait sa propre méthode d'enseignement.
- Certains enseignants utiliseraient la méthode traditionnelle dans l'enseignement de la langue amazighe
- La pédagogie de projet serait une méthode difficile à appliquer par des enseignants
- Le travail de groupe serait un des moyens pour acquérir des compétences et accomplir des projets bénéfiques.

V. Terrain d'enquête : Informations des établissements enquêtés.

A. Lycée :

➤ Premier établissement :

- 1- **Nom de lycée** : Khouas Ahcene
- 2- **Nombres des élèves** : 774
- 3- **Nombre des enseignants** : 5
- 4- **Région** : Larbaâ Nath Irathen

➤ Deuxième établissement :

- 1- **Nom de l'établissement** : Abderahmane El Illouli
- 2- **Nombre des élèves** : 793
- 3- **Nombre des enseignants anazighes** : 5 professeurs
- 4- **Région** : Larbaâ N ath Irathen

B. Collèges :

➤ Premier établissement :

- 1- **Noms de l'établissement** : CEM Hocini Chabha
- 2- **Nombre des élèves** : 750 élèves
- 3- **Nombre des enseignants** : 4
- 4- **Région** : Aboudid, Larbaâ Nath Irathen

➤ Deuxième établissement :

- 1- **Nom** : CEM Abdiche Mehdi
- 2- **Nombre total des élèves** : 838
- 3- **Nombre des enseignants amazighs** : 5
- 4- **Région** : Larbaâ Nath Irathenn

Troisième établissement :

- 1- **Nom** : Collège des Frères Djebbar Taourirt Amokrane
- 2- **Nombre des élèves** : 225 élèves
- 3- **Nombre des enseignant** : Enseignants : 2
- 4- **Région** : Taourirt Mokrane, Larbaâ Nath Irathen

Quatrième établissement :

- 1- **Nom** : CEM Frères Chouhada Moussouni
- 2- **Nombre total des élèves** : 213
- 3- **Nombre des enseignants amazighes** : 2

4- Région : Ath Frah, Larbaâ Nath Irathen

Nous avons une enquête d'observation avec un échantillon de 6 professeurs amazighes dans 2 établissements scolaires (CEM). Le premier, nous avons travaillé avec 5 enseignants de CEG Abdiche Mehdi. Le deuxième établissement à enquêter avec 1 enseignant au collège de Hocini Chabha.

Pour la part de questionnaire, distribué aux enseignants dans 4 collèges dont 21 professeurs considérés des informateurs pour le recueil des données de corpus.

Rappelons dans un premier temps le profil des informateurs dont les caractéristiques se présentent comme suit :

VI. Tableau N°1 : Profil des informateurs

Prénom	Age	Sexe	Diplôme	Cycle	Expériences professionnelle
Nassima	40 ans	F	Licence	Collège	10 ans
Hakima	44 ans	F	Licence	Collège	18 ans
Fetta	41 ans	F	Licence	Collège	13 ans
Hayat	36 ans	F	Licence	Collège	13ans
Hassina	40 ans	F	Licence	Collège	13 ans
Malika	39 ans	F	Licence	Collège	13 ans
Yamina	38 ans	F	Licence	Collège	13 ans
Djouza	/	F	Licence	Collège	5 ans
Farida	35 ans	F	Master 2	Collège	12 ans
Radia	34 ans	F	Master	Collège	9 ans
Brahim	41 ans	M	Master	Collège	14 ans
Feroudja	36 ans	F	Licence	Lycée	10 ans
Zahia	/	F	Master	Lycée	7 ans
Mohamed	26 ans	M	Master	Lycée	3 ans
Lylia	/	F	Master	Lycée	/
Djamila	/	F	Licence	Lycée	/
Hadid	35 ans	F	Licence	Lycée	12 ans
Yamina	36 ans	F	Licence	Lycée	8ans et 6 mois
Lyas	30 ans	M	Master	Lycée	
Rachid	/	M	/	Collège	/
Lydia	/	F	/	Collège	/

Nos informateurs ont un profil diversifié. Leur âge varie entre 26 et 44 ans. Le sexe prédomine le nombre des enquêtés qui sont titulaires d'une licence et d'un master en langue et culture amazighes de l'université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou. Leur expérience professionnelle varie entre 3 et 18 ans.

Rappelons que nous avons divisé notre questionnaire en deux parties afin de mieux expliquer notre objectif : la première concerne le programme scolaire et le projet appliqué dans les différents établissements des collèges. La deuxième est liée au même questionnement ; la différence est celle du niveau scolaire des informateurs (le lycée).

Nous avons choisi de faire notre enquête dans les établissements de la région de Larbaa Nath Irathen. Il s'agit des écoles suivantes :

VII. Méthodes d'enquête :

Pour le recueil des données, nous avons choisi deux (2) méthodes d'investigation qui consistent dans le questionnaire et l'observation.

a) Le questionnaire :

Notre questionnaire est composé d'une série de 12 questions fermées et 5 questions ouverte. « *Dans le questionnaire, l'individu qui répond le fait dans un cadre fixé à l'avance par le spécialiste* ». En plus du fait que cette technique « *a pour ambition première de saisir le sens « objectif » des conduites en les croisant avec les indicateurs des déterminants* »¹

Les questions fermées contenues dans le questionnaire sont liées à la méthode pédagogique choisie par les enseignants, au travail de groupe, etc. Les réponses données nous permettront de répondre à notre problématique.

¹ De SINGLY François, *L'enquête et ses méthodes: Le questionnaire*, éd. Nathan, Paris, 1992, p.27.

b) L'observation :

Nous avons choisi d'utiliser l'observation directe dans le but de constater le déroulement des cours, les moyens pédagogiques utilisés par l'enseignant. Grâce à l'observation nous pouvons rassembler toutes les informations dont on a besoin.²

1. Difficulté rencontrées pendant l'enquête :

Le premier problème consiste dans la difficulté de collecter les questionnaires. Même après notre insistance, les enseignants nous disent qu'ils ne trouvent pas le temps de les remplir. Ceci explique en partie le retard dans l'accomplissement de notre étude. Il demeure que l'observation au sein d'une classe n'est pas facile. Il y'a des points qui demeurent ambigus.

Notons que certains enseignants refusent l'enregistrement des séances.

Notons aussi que notre présence met un mal à l'aise d'autres enseignants.

2. Plan de travail :

Notre étude se divise en deux chapitres. Après une introduction générale, nous réservons un chapitre à la définition des concepts de base ainsi qu'un historique sur l'enseignement de tamazight et les méthodes pédagogiques utilisées. Dans le deuxième chapitre, nous analysons les données recueillies.

²Afin de mettre les apprenants à l'aise, nous avons tenté de discuter avec eux sur des questions d'ordre général. Ce n'est qu'après plusieurs séances, qu'un climat de confiance a commencé à s'installer. Ceci nous a permis d'entamer notre enquête et de noter toutes les remarques. L'observation nous a donné la possibilité de nous intégrer dans les groupes et de mieux comprendre l'activité pédagogique.

Chapitre premier : définition des concepts de bases

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons donner, dans un premier temps un aperçu sur les différentes méthodes pédagogiques en commençant par les méthodes traditionnelles.

1. De la méthode passive à la méthode active :

« Les méthodes traditionnelles, basées sur la présentation de la leçon par le maître, ne demande pas un très grand effort intellectuel. Le maître fait sa leçon et l'apprenant demeure passif. Doit-on continuer à ennuyer nos élèves avec de telles pratiques qui ne les aident nullement à se sentir concernés par leur propre formation ?

Le montage de projet met l'apprenant dans une situation réelle de communication, ce qui donne l'opportunité de travailler le fonctionnement de la langue en contexte. C'est ce qui permet de fixer les règles de façon pérenne.¹ »

La méthode d'enseignement-apprentissage primitive est caractérisée par un apprenant qui acquiert des connaissances explicitement. Le professeur fait un empilement de savoir limité à l'élève. L'apprenant se base sur la mémorisation. Par contre dans la méthode nouvelle, l'enfant donne son avis et participe dans la discussion. C'est à travers différents contextes qu'il acquiert plusieurs compétences. Il se rattache à l'intérêt de résoudre des problèmes de son projet. Il est donc actif. Il se sent plus valorisé. L'objectif est de rendre l'élève actif pour l'acquisition différentes compétences par des activités de recherche. Il y a le savoir questionner, le savoir planifier, créer, améliorer et exposer. Plus précisément de la méthode active, il y a plusieurs façons d'apprendre et de résoudre un problème posé. L'apprentissage est mieux quand l'élève affronte des problèmes. C'est un apprentissage par problème. L'acquisition des capacités est mieux avec les autres. C'est un apprentissage collaboratif nommé aussi socioconstructivisme. L'enfant est mieux actif à l'aide d'un projet.

2. La structure de la pédagogie active :

La pédagogie nouvelle qui est une pédagogie active et dont la méthode consiste en l'approche par projet ou l'approche par compétence.

¹Ibid, p.p. 100-101

Le projet de l'élève peut être considéré réellement ou métaphoriquement un support qui soutient un apprentissage autonome. Dans ce courant, nous trouvons aussi d'autres types d'apprentissage tel que l'apprentissage implicite et explicite et l'apprentissage par l'action.

Chercher les moyens qui permettent d'avoir des compétences pour une évolution pédagogique. En ce qui concerne les méthodes et les outils. La pédagogie et la technologie doivent s'échanger. Ceci n'est qu'un exemple du développement méthodologique. Le processus prend beaucoup de temps pour arriver à créer de nouvelles approches.

Dans cette étude, nous expliquons les conditions théoriques et la pratique que le professeur devrait respecter pour la réussite de cette nouvelle approche.

Afin de comprendre cette approche, nous allons donner un aperçu pour faciliter la compréhension. Nous introduisons le profil théorique de la méthode active pour bien saisir son sens et comment elle a été structurée par les psychologues fondateurs.

La pédagogie active a quelques approches. Le constructivisme et le socioconstructivisme. C'est grâce au mélange de solutions que se forme l'autonomie dans l'apprentissage. Il y a le groupe, la société, le terrain des situations réelles avec le déroulement des événements des interactions des nouveaux objectif des projets... etc. Ce ne sont que des solutions pour que l'apprenant puisse plonger dans un savoir-faire très important. Selon la pédagogie active, l'erreur n'est jamais considérée comme ce fatalité; elle est plutôt une construction en soi. Nous cherchons ce qui a causé cette erreur. Manipuler l'information par la propre construction de l'apprenant est l'un des objectifs Del 'apprentissage dans l'action; il s'agit de manipuler la construction des apprentissages.

Dans le constructivisme, nous avons deux (2) processus d'apprentissage actifs qui interviennent : « *l'assimilation et l'accommodation. Le premier permet d'intégrer de nouvelles connaissances à celles qui sont déjà acquises, le second permet d'ajuster et de réorganiser ces nouveaux savoirs afin qu'ils fassent partie du système conceptuel de l'apprenant.*² »

Après l'acquisition des connaissances, l'apprenant distingue, éclaire les idées, trouve des questions-problèmes par la conceptualisation pour finir par les résoudre.

Pour le socioconstructivisme, « *l'individu naît avec un certain nombre de fonctions psychologiques élémentaires (naturelles), mais du fait de l'entrée de l'enfant dans la culture, ces fonctions élémentaires vont se transformer en fonction supérieures*³ ». Il est question de posséder la connaissance primaire d'abord, ensuite, les comportements psychologiques, les savoirs s'améliorent grâce au contexte de la culture, voire de la société.

La suite de la naissance du constructivisme est le socioconstructivisme, « *l'apprentissage se fait dans l'interaction entre l'apprenant et son environnement, dans le socioconstructivisme, il*

²AIT OUALI N., *De la pédagogie de projet et de l'enseignement de la langue amazighe en Kabylie*, Ed. L'odyssée, Tizi-Ouzou, 2013, p.70

³Idem, p.71

se fait entre l'apprenant et son environnement, par l'intermédiaire d'un tiers. Pour le premier, la direction du développement va de l'individu vers le social, alors que pour les seconds, il procède du social vers l'individu, par l'intermédiaire des outils du langage et de la culture⁴ »

L'enseignant se met en place des situations et des événements où l'élève pourra être actif dans l'apprentissage. Le socioconstructivisme est basé sur la construction des connaissances par l'expérience exactement comme le constructivisme. Selon cette approche, le rôle du maître est de faire des échanges plus forts des élèves. C'est-à-dire que les situations de débats ne doivent jamais être coupées ni confirmées par la réponse de l'enseignant sauf dans quelques cas. Au contraire, le professeur reste toujours un médiateur.

À propos du déroulement de l'apprentissage, il se passe selon des étapes : le groupe doit être constitué, le thème doit être choisi, les travaux déposés, programmer des séances pour que chaque groupe se présente l'auditoire. Ensuite l'enseignant va dire : « *Voilà! Maintenant nous allons écouter le premier groupe qui nous parlera de ceci et de cela* ».

L'enseignant demande à un autre groupe d'être le rapporteur de leur travail et écrites critiques comme critère d'évaluation. Le travail de groupe est une phase d'apprentissage divergente. Chacun des élèves met ses idées par écrit. Un autre pense autrement. Il y a aussi une phase de désordre. Peut-être que la solution n'est pas parfaite; c'est pourquoi il faudrait :

- expliquer à l'aide d'exemples;
- Travailler le partage pratique, c'est-à-dire pratiquer des activités qui vont être partagés avec les autres.

3. Qu'est-ce qu'un objectif pédagogique précis :

L'objectif terminal d'une activité est un comportement, c'est à dire, une activité visible, une réaction observable que le maître souhaite voir se manifester chez l'élève au moment où cesse l'influence sur lui.

Pour R.F.Mager, « *un objectif est une intention communiquée par une déclaration qui décrit, la modification que l'on désire provoquer chez l'étudiant, déclaration précisant en quoi l'étudiant aura été transformé une fois qu'il aura suivi avec succès tel ou tel enseignement. Il s'agit de la description d'un ensemble de comportements (performances) que nous désirons voir l'étudiant capable de manifester.* »

⁴Ibid, p.70

Plus concrètement, V ET G. De Landsheere estiment qu'un objectif précis doit comporter les indications suivantes :

1. Qui produira le comportement souhaité ?
2. Quel comportement observable démontrera que l'objectif est atteint ?
3. Quel sera le produit de ce comportement (performance) ?
4. Dans quelles conditions le comportement doit-il avoir lieu ?
5. Quels critères serviront à déterminer si le produit est satisfaisant ?

3.1 Les raisons des objectifs pédagogiques :

a. Rester maître de sa propre action :

Il est évident que le maître dont le souci se limiterait à occuper les élèves durant le temps qui lui est imparti par l'horaire finirait, malgré tout par provoquer chez ceux-ci une série de modifications comportementales, mais dont les caractéristiques seraient évidemment indéterminées et imprévisibles. La notion d'objectif est omniprésente et constitue l'élément fondamental dans toute problématique de l'action efficace ; le mot « objectif » qu'il reste encore difficile de prononcer dans certaines salles de professeurs, doit être réhabilité d'urgence, si les enseignants, et on ne peut en douter désirent rester les maîtres de leur travail, dans le respect des options fondamentales qu'ils ont accepté de promouvoir.

b. Éclairer la démarche méthodologique :

« Il semble inconcevable, écrivent V. et G-DE Landsheere, qu'un maître sachant ce qu'il veut à faire apprendre, et bien décidé à vérifier s'il y a réussi, ne choisisse pas sa méthode d'enseignement en conséquence ».

La créativité sera difficilement cultivée par une didactique exclusivement centrée sur le dogmatisme du maître, le langage oral des élèves ne se perfectionnera guère s'ils n'ont pas l'occasion ou la permission de s'exprimer etc.

c. Permettre une évaluation cohérente :

L'importance de la fonction d'évaluation, en tant que partie intégrante du processus d'apprentissage ; on n'interroge pas uniquement les élèves pour obtenir des notes qu'on pourra ensuite transcrire dans un bulletin, on le fait avant tout pour vérifier si l'objectif que l'on s'était fixé, a bien été atteint.

La technique de base, en la matière, consiste à mesurer ce qu'on appelle le « gain », un pré-test ayant fait le point de la situation de l'élève avant l'apprentissage. L'évaluation consiste à administrer un post-test une fois l'apprentissage terminé ; la différence entre les résultats du

post-test et ceux du pré-test correspond au « gain » et traduit les nouvelles acquisitions comportementales de l'élève. La description précise des buts et permet aussi une appréciation plus objective de la valeur du cours et de l'efficacité de l'enseignant.⁵

4. La pédagogie de projet :

Avant de définir le concept de projet, nous commençons par expliquer la pédagogie de projet qui est « *une pratique de pédagogie active qui permet de générer des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète.*

Le projet peut être individuel (comme un exposé ou une maquette) ou collectif (l'organisation d'une fête, d'un voyage, d'un spectacle). Il est semblable à une entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux. En effet, lors de la démarche de projet, l'élève est placé en situation de résolution de problèmes, participant de fait au processus d'apprentissage. Cette pédagogie est également fondée sur la motivation des élèves et permet l'objectif de réalisation concrète.⁶ »

C'est un apprentissage par projet. Un apprentissage par problème. Un apprentissage collaboratif. L'approche par projet est en situation non abstraite. Elle possède du capital social. L'élève rentre dans un sentiment de motivation. Elle est constituée de plusieurs étapes. L'enseignant a un rôle dans son sens.

Cette méthode est nommée pédagogie par projet parce que le projet est le moteur principal du fonctionnement de l'autonomie des apprenants à l'école. Si le projet a été bien disposé et bien maîtrisé, cela évoque de nouveaux objectifs. Ensuite le but provoque des intentions de socialisation et la mise en groupe. En plus, le regroupement a un impact à faire venir des interactions, des dialogues, des débats et l'éclaircissement jusqu'au nouveau questionnement pour chercher du nouveau savoir. La connaissance est une relation non pour soi-même mais intégrée au social. Avant les objectifs, ce sont les projets qui mobilisent un apprentissage autonome. C'est une chaîne d'actions ordonnée comme un fonctionnement du mécanisme. La pédagogie de projet « *se veut mise effective en projet⁷ ».*

4.1 Le Projet :

Le « projet veut dire apparition d'une image, d'une situation d'un état que l'on pense atteindre, il y'a donc intention, dessein, projection en fonction d'une représentation du but à

⁵ MINDER M., *Didactique fonctionnelle Objectif, stratégies, évaluation*, éd. De Boeck et Larcier, Paris, Bruxelles, 1996, p-p. 20-23

⁶https://fr.m.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_de_projet, consulté le 22 décembre 2020

⁷AIT OUALI N., coordonnée par, *De la pédagogie de projet et de l'enseignement de la langue amazighe en Kabylie*, Ed. L'odyssée, Tizi-Ouzou, 2013, p.67.

atteindre à l'aide de la mise en œuvre de moyens, de plans, de stratégies pour y parvenir. L'idée de projection n'est pas. En outre, sans évoquer une connotation psychologique, par exemple les méthodes, voire même les techniques, projectives.⁸ »

Ce qui instruit le projet est le fonctionnement de l'objectif comme des intentions des stratégies des planifications pour marquer un but à la base des intérêts pour tous les domaines de la vie. C'est cette situation qui fait la structure parfaite d'un projet.

Le projet s'est élargi vers plusieurs domaines. Les psychologues ont intégré ce modèle aux jeunes enfants. C'est un projet non seulement pour apprendre mais utile pour que le jeune soit attiré par de nouveaux objectifs d'apprentissages à acquérir des compétences. Un projet peut avoir le même sens dans tous les domaines d'une manière générale mais au niveau de l'éducation il garde une signification spécifique : il a le sens de l'apprentissage. « *Le projet se représente aussi comme un processus de socialisation⁹ »*

Les élèves ont besoin de s'entraider et de coopérer puisqu'ils sont conscients qu'ils ont rencontré les mêmes difficultés et le même but. L'enseignant les unie nécessairement en groupes.

4.2 Un projet de recherche est « *L'étape préliminaire de la recherche au cours de laquelle il faut établir les limites de l'objet d'étude et préciser la manière de réaliser chacune des étapes du processus.¹⁰ »* Le projet est fait pour faire un bon ordre de travail. Il ne fait que des stratégies de réussite.

Le projet est une idée de planification mais c'est insuffisant pour avoir un plan de travail. Il faut donc une étape de traitement de projet. Il faut problématiser. Toute connaissance « *est fondamentalement une démarche de questionnement.¹¹ »* C'est le fait que le problème posé se transforme en question de conceptualisation de recherche fixé dans un projet.

4.3 Pourquoi rédiger un projet de recherche ?

Le projet, « *c'est donc un précieux instrument d'organisation de la pensée qui aide à structurer logiquement l'objet d'étude et à effectuer une analyse plus efficace.¹² »* L'idée, les besoins, les objectifs vont être inscrits et organisés dans un projet. S'il n'y a pas d'objet, le projet ne sera pas effectué. Le projet aussi détermine l'objet. Le projet est fait pour

⁸BENAYOUN J., PARIAT M., *La fonction formateur*, éd.DUNOD, Paris, 2000, p.72

⁹Ibid, p.76

¹⁰ Gordon Mace, *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, éd. Boeck, Canada, 1988, p.1

¹¹ Idem, p.14

¹² Idem, p.4

répondre à la demande. Pour poser des pensées et des idées, une clarté. C'est une pertinence qui sert à définir les détails de l'objet d'étude.

4.4 Les fonctions du projet :

Le projet « *remplit trois fonctions essentielles relativement à une activité de recherche :*

- *Il aide à mieux préciser l'objet d'étude*
- *Il permet de planifier les étapes de la recherche.*
- *Il aide à sélectionner les stratégies et les techniques de recherche les plus appropriées compte tenu de ce que l'on veut démontrer¹³ »*

Ces pertinences permettent de fixer de nouveaux objectifs, de nouvelles étapes. L'apprenant pense comment devrait-il faire par toute son intelligence de créer des étapes. Des questionnements, des hypothèses, la collecte des informations, des parties de trajet qu'il faut avoir, avec les moyens de rechercher et on utilise les connaissances acquises dans de bonne cohérence de travail. Nous considérons ces fonctions comme des avantages de projet.

4.5 Projet de l'élève :

« Parmi les projets que les élèves de mes classes ont choisi de monter durant l'année scolaire 2011-2012 dans le collège de la commune des At Mahmoud, on peut citer, entre autre, collecte de la poésie ancienne des At Mahmoud; journal de l'élève; monographie du village Taguemmount Azouz; la maison traditionnelle kabyle (Tazeqqa); publicité en kabyle; des noms de plantes de la région des At Mahmoud.

Les élèves ont choisi librement à la fois leur projet.¹⁴ ». C'est-à-dire que « Le cas d'un projet imposé aux élèves par un enseignant ou par une administration et qui va engendrer chez eux un sentiment de réticence, de la passivité et du rejet.¹⁵ »

Pourquoi la pluralité thématique ? Pourquoi c'est l'élève qui doit choisir son thème ? Comment doit-il être ?

Parce que c'est son projet, c'est son intérêt. Par exemple un étudiant va choisir le thème qu'il préfère pour son mémoire par lui-même que par les autres.

¹³ Idem, p.5

¹⁴AIT OUALI N., coordonnée par, *De la pédagogie de projet et de l'enseignement de la langue amazighe en Kabylie*, Ed. L'odyssée, Tizi-Ouzou, 2013, p.162.

¹⁵Ibid, p.67.

Si le projet est imposé par un autre, l'élève reste moins libre. Ennuyant qu'il n'a pas un objectif pour qu'il y avance son projet.

Les idées proposées par le projet ou par l'enseignant ont une importance à son identité et à sa langue maternelle. La poésie, par exemple, porte une valeur culturelle ancestrale où l'enfant trouve sa culture et ses origines.

Le vocabulaire est en voie de disparition, il n'y a que les vieux qui ont gardé ce lexique. C'est pour cette raison que le thème « *Nom de Plantes* » a été suggéré. Tous les projets ont une qualité linguistique.

Tous les projets forment des apprentissages non programmés d'un manuel scolaire. « *Les apprentissages ne sont pas programmés et se vivent en fonction des actions ou des prises de décisions à engager* ». En réalité l'enfant a besoin d'un savoir sur beaucoup de phénomènes qui sont hors programme.

« *L'apprentissage est une modification adaptative du comportement consécutive à l'interaction de l'individu avec son milieu. Il relève trois types d'apprentissage : formel, non formel et informel.*¹⁶ ». Le projet est un outil d'apprentissage d'une autre manière, soit d'une façon explicite ou même autonome et implicite à travers les situations de communication réelles.

Le projet « *C'est un futur à faire, un avenir à concrétiser, un possible à transformer en réel, une idée à transformer en acte*¹⁷ ». Autrement dit, « *le projet pédagogique est centré sur des buts négociés à la pédagogie de projet qui met les acteurs en situation de choisir, de décider et d'agir.*¹⁸ »

Les élèves choisissent leur projet en fonction de leur objectif. Une projection suscite un objectif visé. Un projet est un outil de mobilisation. Il trace des intentions dans un jeu réel.

D'un point de vue pédagogique, le projet présente les caractères suivants :

- Il est une tâche décidée de commun accord par un groupe d'élèves, après confrontation des avis et des points de vue;
- Il place les enfants dans une situation authentique de vie et d'expérience ;
- Il constitue un véritable problème motivant la recherche, la réflexion et l'apprentissage ;
- Il est suffisamment complexe pour constituer un défi, compte tenu des possibilités des élèves;

¹⁶Ibid, p.193

¹⁷Ibid, p. 65.

¹⁸Ibid, p. 67.

- Il exige une réalisation effective et totale dans un certain délai;
- Il peut être évalué dans le domaine des acquisitions et dans celui des attitudes individuelles et sociales.

Dans son acception large, le projet prend des formes diverses :

4.6 Le projet de type constructif : les élèves proposent de produire, de construire, de réaliser quelque chose (rédiger une revue, construire un nichoir, etc.)

4.7 Le projet de type appréciatif : le but n'est plus de produire, mais d'utiliser, de consommer quelque chose produite par d'autres (écouter une histoire, apprécier une peinture, etc.)

4.8 Le projet de type problème : les élèves sont confrontés à un problème et il s'agit de le résoudre (est-il vrai que le thermos garde aussi le froid ? etc.)

4.9 Le projet de type apprentissage : il s'agit d'améliorer un apprentissage pour le rendre d'avantage disponible (apprendre à utiliser rapidement le dictionnaire).

Dans la pratique, un projet se déroule en suivant quatre étapes :

- a- **Choisir le projet (projeter)** : les élèves font leurs propositions en toute liberté, mais le maître peut orienter et suggérer, en fonction de la richesse d'exploitation prévisible et de la faisabilité pratique.
- b- **Programmer les étapes du travail (planifier)** : en partant de la dernière activité présumée du projet, nous travaillons régressivement de droite à gauche pour déterminer les activités et les apprentissages qui seront nécessaires pour mener les intentions à bonne fin. Nous schématisons le curriculum sous la forme d'une flèche, avant de le retranscrire dans la grille-horaire libérée de toute contrainte non impérative.
- c- **Vivre les étapes du travail (réaliser)** : avec les élèves, nous parcourons à présent la flèche de gauche à droite, en effectuant les activités nécessaires et les apprentissages indispensables, ces derniers étant soigneusement notés par le maître dans ses tableaux d'objectifs.
- d- **Apprécier le travail et son résultat (évaluer) : le projet est-il réalisé ?** Les objectifs effectifs et cognitifs sont-ils atteints ?, le mode de fonctionnement du groupe a-t-il été satisfaisant ?

C'est sur la base de ces questionnements que se fait l'évaluation.¹⁹

¹⁹ MINDER M., *Didactique fonctionnelle Objectif, stratégies, évaluation*, éd. De Boeck et Larcier, Paris, Bruxelles, 1996, p-p. 101-102

5. La pédagogie de projet dans le programme scolaire :

Le programme du livre et le projet de l'élève se distinguent dans l'éducation.

5.1 Le programme :

C'est « un système clos ».²⁰ Il a été déjà planifié avec des étapes. Le programme freine l'initiative de l'enseignant. C'est le programme scolaire qui doit gérer l'activité de l'enseignant. Le programme est un expert, c'est lui qui montre ce que l'élève doit apprendre et ce que l'enseignant doit faire et il tue son initiative.²¹ Le programme dont le savoir acquis est limité et achevé.

5.2 Le projet :

« Du jour au lendemain, il leur est exigé d'adopter la pédagogie de projet sans formation. Sur le terrain, les enseignants continuent à travailler comme auparavant.

Peuvent-ils faire autrement ? Même les concepteurs de ces nouveaux programmes ne semblent pas maîtriser totalement la pédagogie de projet. Ajoutons à cela que la liste des projets proposés est faite de façon désordonnée et imprécise»²²

Le projet des élèves dont le développement du savoir à travers des planifications ouvertes sont innovatrices et capables de franchir les étapes du programme. La pédagogie de projet est reliée non seulement à la théorie mais aussi à la pratique. C'est-à-dire qu'il faut adapter de bonnes réactions aussi adéquates qui s'approprient face à une situation donnée. Mais les professeurs appliquent la même méthode primitive pour une pédagogie nouvelle.

« Le projet s'inscrit dans la complexité du réel et oblige à prendre en compte tous les paramètres de la situation, la multiplicité des variables. Il n'est pas défini une fois pour toute et peut se transformer en fonction des circonstances »²³

La pédagogie par projet a été inscrite dans le programme depuis 2002 pour toutes les langues (arabe, français, berbère). L'acquisition de la pédagogie par projet a été mal planifiée dans le programme puisque son système est fermé en plus de l'absence de pratique, de formation et d'innovation pédagogique.

²⁰AIT OUALI N., *De la pédagogie de projet et de l'enseignement de la langue amazighe en Kabylie*, Ed. L'Odysée, Tizi-Ouzou, 2013, p.58

²¹Idem, p.140

²²Ibid, pp.138-139

²³Ibid, p.58

6. Techniques et méthodes de la pédagogie de projet :

6.1 Questionnement :

« L'enseignant doit éviter de fournir des réponses à l'élève, il doit chercher plutôt à le questionner pour l'amener à progresser dans sa démarche et l'aide à surmonter les difficultés qui se présentent. Savoir questionner efficacement est tout un art.....l'enseignant aura recours à des questions ouvertes qui amèneront l'élève à réfléchir et à solutionner lui-même son problème, plutôt que de suggérer une réponse par un questionnement trop fermé.²⁴ »

Les questions ont un fonctionnement de faire des rappels pour que l'élève puisse réordonner ses connaissances, il sera plus actif.

6.2 Remue-méninge et carte d'exploration :

« L'enseignant peut diriger un remue-méninge afin de faire émerger les idées des élèves.²⁵ »

La pédagogie de l'image est un exemple adopté de cette technique.

Il est important de faire un aperçu des idées. C'est grâce à leurs discussions qu'ils peuvent dresser leur propre nouveau projet. L'élaboration d'une carte d'exploration constitue une sorte de remue-méninges puisque les élèves sont amenés à partager avec tout le groupe leurs connaissances antérieures sur le sujet. C'est-à-dire passer de l'idée au projet.

6.3 Échanges et discussions :

« Les échanges et les discussions, que ce soit entre un élève et son enseignant, entre deux élèves, entre les membres d'une équipe ou au sein du groupe-classe, permettent de faire avancer le projet. Ils peuvent également donner lieu à des conflits cognitifs nécessaires à l'apprentissage et, éventuellement, aider les élèves à les résoudre. Il est certain que les discussions sont au cœur de la démarche de projet; l'enseignant devra par conséquent faire preuve de tolérance face au bruit.²⁶ »

²⁴<https://www.bienenseigner.com/la-pedagogie-de-projet/>, consulté le 22 décembre 2020

²⁵<https://www.bienenseigner.com/la-pedagogie-de-projet/>, consulté le 22 décembre 2020

²⁶<https://www.bienenseigner.com/la-pedagogie-de-projet/>, consulté le 22 décembre 2020

Pour clarifier les idées dans l'esprit, les élèves ont besoin des moments de déplacement en groupe pour qu'ils créent des interactions ambiantes importantes.

6.4 Vote au consensus :

« L'enseignant peut utiliser le vote pour effectuer des choix de groupe-classe. Cette méthode offre l'avantage d'être rapide. Elle est également mieux adaptée aux jeunes élèves et facilement utilisable avec eux. L'enseignant peut recourir au consensus pour prendre des décisions collectives. Ainsi, lorsque le groupe-classe doit faire des choix, l'enseignant peut animer une discussion dont le but est d'amener les élèves à trouver la solution qui conviendra à tous. Les élèves vont proposer des idées, exposer les pour et les contre, argumenter, tenter de convaincre, analyser et éliminer des options pour finalement en venir à un consensus. »²⁷

Le vote est une opinion exprimée afin d'ordonner les choix et les idées données. C'est plus avantageux pour le groupe-classe qui sert à éliminer les contradictions et créer l'esprit de coopération pour la finition des solutions de regroupement de sujets.

7. Avantage de la pédagogie de projet :

En ce qui concerne les avantages de la pédagogie de projet pour les apprenants, ils consistent dans:

7.1 L'acquisition des compétences : La pédagogie de projet permet l'installation de compétences culturelle, sociale et linguistique.

-Pour la réalisation d'un projet, cette pratique pédagogique fait appel à la technologie.²⁸

« En travaillant en groupe et en étant en contact avec la population, les élèves imprègnent de la culture et des valeurs ancestrales. Et en montant leur projet, ils utilisent les TIC d'apprentissage, d'acquisition de compétences socioculturelles, linguistiques et techniques »²⁹

²⁷<https://www.bienenseigner.com/la-pedagogie-de-projet/>, consulté le 22 décembre 2020

²⁸AIT OUALI N., *De la pédagogie de projet et de l'enseignement de la langue amazighe en Kabylie*, Ed. L'odyssée, Tizi-Ouzou, 2013, p.149

²⁹ Ibid p.169

7.2 L'acquisition de compétences sociales : « La pratique de la pédagogie de projet se voit la méthode qui pourra joindre les objectifs des deux pôles d'apprenants : arabophones et kabylophones; à base d'un projet et d'un groupe qui construisent un pont de solidarité, d'échange »³⁰.

La valeur sociale s'acquière des situations de communication réelles qui permettent aux élèves arabophones de s'intégrer et de se mettre en situation d'apprentissage qui garantissent un acquis de compétences linguistique, sociale et culturelle.³¹

7.3 Des élèves autonomes : La pédagogie par projet conduit l'élève à son objectif final.

Ce qui produit le désir d'apprendre.

« - Elle lui permet d'être actif et de s'engager émotivement, socialement et intellectuellement.

- elle respecte son rythme et son style d'apprentissage;

- elle lui donne le goût du travail et de l'effort;

-elle développe l'estime de soi, sa maturité, sa motivation, son autodiscipline, sa conscience sociale et son sens des responsabilités;

- elle lui permet de planifier son travail et de gérer son temps;

- elle met à profit son initiative et sa créativité;

- elle favorise sa participation entière;

- elle lui confère un sentiment d'appartenance au groupe-classe;

- elle l'amène à accepter les différences;

- elle le sensibilise à une coexistence pacifique de tous les élèves;

- elle accélère le développement de ses compétences;

- elle facilite le transfert de ses habilités;

- elle lui permet de décider des objectifs à atteindre et des moyens à mettre en place pour réussir;

- elle l'incite à dépasser les objectifs visés;

- elle lui permet d'appliquer plusieurs connaissances à l'intérieur d'un même projet.³² »

³⁰MIMECHE D., *L'enseignement de tamazight par la pédagogie de projet, dans des classes d'élèves linguistiquement hétérogènes (arabophones et kabylophones) et son impact, essentiellement, sur les Arabophone*, Mémoire de magister, s/d de Noura TIGZIRI, 2012, p.141

³¹Ibid p.128

³²https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&biw=1015&bih=642&sxsrf=ALeKk02vXTSeUa7imtucI50psydAN0xKLg%3A1608812954429&ei=monkX4bgGY2G1fAPIZivoAc&q=projet_avantages_et_limites.pdf&oq=projet_avantages_et_limites.pdf&gs_lcp=CgZwc3ktYWIQAzoHCAAQRxCwAzoHCCMQ6gIQJ1DJsQ9Y7uAVYID-

Apprendre à respecter l'avis des autres. Apprendre à ne pas sous-estimer les autres apprenants. La pédagogie par projet donne l'acquisition des capacités qui sont juste au-dessus de son niveau ou à son échelle suivante. Avoir le désir d'apprendre, un développement intellectuel telle que la confiance, le sentiment de joie, une nouvelle conscience d'avoir une image de la réalité que l'élève doit répondre face à un problème donnée. Un manque de situation angoissante. L'enfant sera dans une situation d'initiative. Elle permet d'apprendre à estimer les autres, à débarrasser l'esprit d'égoïsme. Avoir une situation de tranquillité, favorable à la fois pour tous les élèves. Les apprenants acquièrent un apprentissage sans limite de compétence. Ils seront capables de réagir contre un conflit de groupe. Les élèves observent l'intelligence des autres élèves et s'imitent leur savoir. L'encouragent à viser un seul objectif. Si un élève ne s'intéresse pas, ses camarades vont finir par le critiquer et le pousser à faire des efforts. S'ouvrir et avoir envie de cibler de nouveaux savoirs, à chercher dans son intention. L'acquisition de compétences diverses, des connaissances, des relations, des savoir-faire, de savoir-être avec les autres et avec le projet.

En ce qui concerne l'enseignant, cette méthode a les avantages suivants :

- « -elle lui facilite la tâche quant au partage des responsabilités;
- elle permet des solutions variées aux problèmes qui surviennent;
- elle permet un partage d'idées enrichissant;
- elle lui donne plus de disponibilités pour aider l'élève ou un groupe d'élèves;
- elle lui permet d'obtenir un profil global de l'élève;
- elle rend son enseignement plus stimulant;
- elle accroît sa motivation.³³ »

L'enseignant connaît moins de difficultés pour l'enseignant puisque les élèves coopèrent pour surmonter les difficultés. L'enseignant est capable de trouver des occasions pour aider les élèves. C'est son rôle de valeur. Les élèves donnent une bonne image personnelle

[FWgEcAJ4BIAB6xalAcZikgEHNY0xLjAuNjgBAKABAaABAqoBB2d3cy13aXgwAQrIAQXAAQE&sclient=psy-ab&ved=0ahUKEwiGlaKlz-btAhUNQxUIHRXMC3QQ4dUDCAw&uact=5](https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&biw=1015&bih=642&sxsrf=ALeKk02vXTSeUa7imtucI50psydAN0xKLg%3A1608812954429&ei=monkX4bgGY2G1fAPIZivoAc&q=projet+avantages+et+limites.pdf&oq=projet+avantages+et+limites.pdf&gs_lcp=CgZwc3ktYWIQAzoHCAAQRxCwAzoHCCMQ6gIQJ1DJsQ9Y7uAVYID-FWgEcAJ4BIAB6xalAcZikgEHNY0xLjAuNjgBAKABAaABAqoBB2d3cy13aXgwAQrIAQXAAQE&sclient=psy-ab&ved=0ahUKEwiGlaKlz-btAhUNQxUIHRXMC3QQ4dUDCAw&uact=5) , consulté le 9 novembre 2019 .

³³https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&biw=1015&bih=642&sxsrf=ALeKk02vXTSeUa7imtucI50psydAN0xKLg%3A1608812954429&ei=monkX4bgGY2G1fAPIZivoAc&q=projet+avantages+et+limites.pdf&oq=projet+avantages+et+limites.pdf&gs_lcp=CgZwc3ktYWIQAzoHCAAQRxCwAzoHCCMQ6gIQJ1DJsQ9Y7uAVYID-FWgEcAJ4BIAB6xalAcZikgEHNY0xLjAuNjgBAKABAaABAqoBB2d3cy13aXgwAQrIAQXAAQE&sclient=psy-ab&ved=0ahUKEwiGlaKlz-btAhUNQxUIHRXMC3QQ4dUDCAw&uact=5 , consulté le 9 novembre 2019 .

de professeur. Il ne s'ennuie pas, il devient plus résistant et plus encouragé par le travail des élèves.

7.4 Améliorer les relations entre les élèves et l'enseignant :

- « - elle transforme la relation d'autorité en une relation de collaboration
- elle facilite la communication à cause des rencontres fréquentes pour discuter des difficultés et des progrès
- elle facilite la discipline en classe, car les règles de vies sont comprises par tout le monde
- elle permet à l'élève et à l'enseignant de partager la responsabilité de l'atteinte des objectifs
- elle développe une complicité entre l'enseignant et l'élève
- elle instaure un respect mutuel
- elle démythifie le rôle de l'enseignant en tant que seule « personne à transmettre des connaissances » : tous les élèves peuvent agir à tour de rôle comme personnes-ressources»³⁴

Le partage de travail dans la classe leur permet de contacter pour leur besoin. Ce contact entre le maître et les enfants consolide même l'amitié, la fidélité, avoir de nouvelles émotions, de lien affectif et une sensation agréable.

L'enseignant utilise des contacts de sécurité, le contact de comportement, le contact d'apprentissage, le contact affectif.

Une fois les relations sont améliorées, la coopération s'améliore. Les élèves relèvent la timidité et la fermeté à leurs enseignants.

7.5 Pour les relations famille / école :

- « Elle facilite les relations entre l'élève et ses parents
- elle favorise le partage des responsabilités entre les élèves, les parents et l'enseignant
- elle favorise le développement des relations harmonieuses entre l'école et la famille
- elle permet aux parents de mieux comprendre le fonctionnement de la classe. »³⁵

³⁴https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&biw=1015&bih=642&sxsrf=ALeKk02vXTSeUa7imtucI50psydAN0xKLg%3A1608812954429&ei=monkX4bgGY2G1fAPIZivoAc&q=projet+avantages+et+limites.pdf&oq=projet+avantages+et+limites.pdf&gs_lcp=CgZwc3ktYWIQAzoHCAAQRxCwAzoHCCMQ6gIQJ1DJsQ9Y7uAVYID-FWgEcAJ4BIAB6xalAcZikgEHNy0xLjAuNJgBAKABAaABAqoBB2d3cy13aXqwAQrIAQXAAQE&sclient=psy-ab&ved=0ahUKEwiGlaKlz-btAhUNQxUIHRXMC3QQ4dUDCAw&uact=5, consulté le 9 novembre 2019.

³⁵https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&biw=1015&bih=642&sxsrf=ALeKk02vXTSeUa7imtucI50psydAN0xKLg%3A1608812954429&ei=monkX4bgGY2G1fAPIZivoAc&q=projet+avantages+et+limites.pdf&oq=projet+avantages+et+limites.pdf&gs_lcp=CgZwc3ktYWIQAzoHCAAQRxCwAzoHCCMQ6gIQJ1DJsQ9Y7uAVYID-FWgEcAJ4BIAB6xalAcZikgEHNy0xLjAuNJgBAKABAaABAqoBB2d3cy13aXqwAQrIAQXAAQE&sclient=psy-ab&ved=0ahUKEwiGlaKlz-btAhUNQxUIHRXMC3QQ4dUDCAw&uact=5, consulté le 9 novembre 2019.

Quand les élèves arrivent chez eux, ils continuent de travailler sur leur projet. Les parents remarquent ce genre d'apprentissage de leurs enfants. C'est important qu'ils soient conscients de leurs efforts. La bienveillance est marquée chez les parents.

8 Inconvénients de la pédagogie par projet :

8.1 Pour l'élève :

« -elle ne garantit pas que chaque élève va intégrer les habilités sociales impliquées dans le travail en coopération

-elle peut permettre à l'élève de choisir des tâches pour lesquelles il est déjà compétent

-elle n'est pas une panacée aux problèmes de comportement des élèves

-elle peut permettre à l'élève de se centrer d'avantage sur le projet plutôt que sur les apprentissages

-elle peut permettre à l'élève de ne pas anticiper l'apprentissage dont il a besoin pour faire la tâche.³⁶»

L'élève rencontre rarement des inconvénients. L'enfant choisit des thèmes de projet qui sont déjà traités précédemment comme le conte, le texte d'une structure descriptif ou explicatif et qui sont toujours répétitifs dans le programme au primaire, au CEM, au lycée. Ça devient nuisible quand l'élève a mal choisi le thème qui a été imposé par son maître. D'un autre côté, il permet un désordre de comportement psychologique de l'enfant. Quand il y a un manque, cela évoque un angoisse et par ce fait que l'élève échoue son projet.

[QAzoHCAAQRxCwAzoHCCMQ6glQJ1DJsQ9Y7uAVYID-FWgEcAJ4BIAB6xalAcZikgEHNy0xLjAuNjgBAKABAaABAqoBB2d3cy13aXqWAQrIAQXAAQE&sclient=psy-ab&ved=0ahUKEwiGlaKlz-btAhUNQxUIHRXMC3QQ4dUDCAw&uact=5](https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&biw=1015&bih=642&sxsrf=ALeKk02vXTSeUa7imtucI50psydAN0xKLg%3A1608812954429&ei=monkX4bgGY2G1fAPIZivoAc&q=projet+avantages+et+limites.pdf&oq=projet+avantages+et+limites.pdf&gs_lcp=CgZwc3ktYWIQAzoHCAAQRxCwAzoHCCMQ6glQJ1DJsQ9Y7uAVYID-FWgEcAJ4BIAB6xalAcZikgEHNy0xLjAuNjgBAKABAaABAqoBB2d3cy13aXqWAQrIAQXAAQE&sclient=psy-ab&ved=0ahUKEwiGlaKlz-btAhUNQxUIHRXMC3QQ4dUDCAw&uact=5), consulté le 9 novembre 2019 .

³⁶https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&biw=1015&bih=642&sxsrf=ALeKk02vXTSeUa7imtucI50psydAN0xKLg%3A1608812954429&ei=monkX4bgGY2G1fAPIZivoAc&q=projet+avantages+et+limites.pdf&oq=projet+avantages+et+limites.pdf&gs_lcp=CgZwc3ktYWIQAzoHCAAQRxCwAzoHCCMQ6glQJ1DJsQ9Y7uAVYID-FWgEcAJ4BIAB6xalAcZikgEHNy0xLjAuNjgBAKABAaABAqoBB2d3cy13aXqWAQrIAQXAAQE&sclient=psy-ab&ved=0ahUKEwiGlaKlz-btAhUNQxUIHRXMC3QQ4dUDCAw&uact=5, consulté le 9 novembre 2019 .

8.2 Pour l'enseignant :

« -elle ne résout pas tous les problèmes de comportement » Le professeur n'arrivera pas à annuler les mauvais actes des enfants.

« -elle n'assure pas la réussite de tous les objectifs de chaque élève » La pédagogie par projet représente un échec d'apprentissage par une sorte de vision d'objet sans intérêt.

« -elle ne garantit pas que tous les parents vont coopérer » Les parents sont moins intéressés de fournir les moyens d'apprentissage face au projet.

« -elle donne l'impression que l'élève prend trop de temps pour résoudre un problème, trouver son matériel, apprendre à travailler avec les autres, réaliser une tâche complexe ». Les élèves ne sont pas vifs face au temps donné puisqu'ils ont des difficultés.³⁷

« - elle nécessite un enseignement différencié pour les élèves devant réaliser un même apprentissage » La pédagogie différenciée est tellement difficile à l'enseignant de l'appliquer. Distinguer des différents niveaux. D'ailleurs le rythme de travail diffère entre les élèves d'après leurs niveaux.

« - elle n'intègre pas facilement certains apprentissages proposés dans le programme d'études. » L'enseignant utilise un programme qui n'est pas spécial face au niveau de l'enfant pour l'acquisition d'un apprentissage plus important. C'est difficile pour l'enseignant de faire un changement dans le but d'atteindre des compétences qu'ils faillaient.

9. Autonomisation :

9.1 Définition :

« Apprentissage en autonomie : Apprentissage mené par l'apprenant en l'absence d'un enseignant. Lorsque l'apprentissage est complètement autonome, on peut parler

³⁷https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&biw=1015&bih=642&sxsrf=ALeKk02vXTSeUa7imtucI50psydAN0xKLg%3A1608812954429&ei=monkX4bgGY2G1fAPIZivoAc&q=projet_avantages_et_limites.pdf&oq=projet_avantages_et_limites.pdf&gs_lcp=CgZwc3ktYWIQAzoHCAAQRxCwAzoHCCMQ6gIQJ1DJsQ9Y7uAVYID-FWgEcAJ4BIAB6xalAcZikgEHNy0xLjAuNjgBAKABAaABAqoBB2d3cy13aXqwAQrIAQXAAQE&sclient=psy-ab&ved=0ahUKEwiGlaKlZ-btAhUNQxUIHRXMC3QQ4dUDCAw&uact=5, consulté le 9 novembre 2019 .

*d'autodidactie. Lorsque l'autonomie ne concerne que certains aspects ou certains moments de l'apprentissage on peut parler de semi-autonome».*³⁸

Il n'y a aucune dépendance de l'enseignant à l'apprenant. L'élève est indépendant de tracer son chemin d'apprentissage avec la capacité de prendre des décisions. La prise de contrôle d'apprentissage est faite par l'élève et sa responsabilité.

9.2 Principe de l'autonomie de l'apprenant :

« L'autonomie par l'apprenant est une démarche d'au moins cinq compétences spécifiques :

- *L'identification de besoin*
- *La détermination d'objectif*
- *Le choix de matériaux et de procédures de travail*
- *L'évaluation*³⁹ »

L'élève apprend lui-même. Il fait des efforts sans être renforcé une fois que son enseignant le conduit vers son objectif. L'objectif de l'élève n'est pas le gain des points mais c'est d'avoir des connaissances grâce à l'enthousiasme. C'est lui qui doit chercher son besoin pour qu'il puisse y avancer. Si l'élève utilise des différents moyens d'apprentissage, ça lui facilite la tâche. La tutelle lui fait des remarques de son travail et l'apprenant pourra être capable d'évaluer ses propres capacités. Ici le projet est un moyen qui permet à l'enfant d'avoir confiance en lui. Le professeur ne prend pas de décision au sujet de l'apprentissage de l'enfant.

10. Les Techniques d'Information et de Communication :

C'est le projet qui introduit l'utilisation des TIC lors de sa réalisation. *« En montant les projets, les élèves utilisent beaucoup les TIC et produisent de nombreuses vidéos. »* L'enregistrement, le clavier berbère, l'imprimerie, le document Word sont logiquement des besoins des travaux du projet.

³⁸GALISSON R., COSTE D., *Dictionnaire de didactique des langues*, éd. Hachette, 1976, p.62.

³⁹AIT OUALI N., *De la Pédagogie de Projet et de l'Enseignement de la langue amazighe en Kabylie*, Ed. L'odyssée, Tizi-Ouzou, 2013, p.118.

10.1 Le temps :

La limite de la durée est organisée d'une façon élargie. « *Pendant trois mois, les membres du groupe Tafat ont collecté plus de 80 poèmes entre poésie de guerre et d'exil et vont enregistrer en vidéo plus de quatre femmes poétesses.* »

Un temps suffisant permet aux apprenants de rattraper le niveau des autres groupes d'élèves avancés. Il réduit le stress et la pression chez les élèves qui ont besoin d'une durabilité pour s'échanger les idées pour choisir un projet. La suite du temps est planifiée pour se regrouper. Les élèves peuvent décider des besoins de séances en travaillant en groupe pour le besoin de l'interaction. Il faut du temps pour recueillir le corpus.

10.2Le terrain :

« *Pour réaliser leur projet, les élèves ne se confinent pas à l'intérieur de l'école mais sortent aussi à l'extérieur et se mettent en contact avec la société* ⁴⁰ ». Ajoutons à cela que « *Ce n'est plus dans la relation duelle enseignant-enseigné que l'apprentissage s'effectue, ce n'est pas non plus à l'intérieur d'un groupe refermé sur lui-même.* » ⁴¹ »

La possibilité d'avoir plein de connaissances et grâce à la mise en contact avec l'environnement social extérieur, les élèves doivent dépasser la frontière de l'école. Ils vont, par la suite, tenter d'avoir un autre statut et devenir acteur. C'est dans un espace ouvert que l'acquisition des compétences social et culturel s'effectue. Il s'agit de remarquer la capacité de s'intéresser aux autres, l'écoute, la confiance, respecter les opinions des autres, les interactions dans un climat de patience et le calme face au problème. C'est un nouveau modèle d'apprentissage. Ceci permet de s'aventurer. C'est comme ça que les élèves sont en situation réelle de communication pour faciliter l'acquisition des compétences.

L'enseignant met les apprenants dans un environnement culturel et social approprié. Là, l'identité personnelle est la référence du contenu de la pédagogie de projet.

⁴⁰Ibid, pp.167-168.

⁴¹Ibid, p.58.

10.3 Le groupe :

Le groupe est un « ensemble structuré de processus défini par :

- Les interrelations et l'interdépendance sociales de ses personnes,
- La conscience qu'elles ont d'appartenir au groupe.
- La poursuite d'un but commun, d'une tâche explicite ou implicite. » En plus, « Son organisation formelle : Le groupe est dit « formel » lorsqu'une organisation lui est imposée, « informel » lorsqu'il doit lui-même son propre type d'organisation.⁴² »

Ici, le but d'un projet permet une solidarité de regroupement des élèves qui ont choisi le même thème. C'est une organisation informelle et autonome; elle vise un besoin de coopération fidèle. Dans la salle de classe, il y a le grand groupe qui est la classe entière. Il y a le sous-groupe qui est le petit groupe. C'est une partie des élèves.

10.4 Intervention\ Insertion :

L'action entre le grand groupe et le sous-groupe est l'exposition de travail d'un groupe pour les autres. Ces derniers interviennent à commenter, critiquer, faire des remarques, des situations interactionnistes, l'intégration vers la compréhension. L'utilité des groupes est la provocation des situations d'interaction, d'apprentissage.

« Il repose sur une architecture spécifique combinant l'apport de groupes-projet, travaillant en autonomie, et du grand groupe : Un va-et-vient entre sous-groupes et grand groupe, entre extérieur et intérieur. L'objectif du grand groupe en séances plénières est de servir de cadre aux synthèses émanant des groupes-projets, à l'évaluation, à la critique, à du débat sur des questions d'actualité. La ritualisation Grand groupe \ Groupes-projet \ Grand groupe sert de repère spatio-temporel et joue un rôle essentiel dans la structuration d'un ensemble complexe. À l'intérieur de ce processus peuvent s'exercer les règles de moral social minimale : l'écoute, le respect de l'autre, la coopération, la ponctualité, l'assiduité, la responsabilité individuelle et collective. Les règles édictées ne fonctionnent pas comme des formules incantatoires mais comme des valeurs démocratiques garantissant un savoir-être ensemble pour que les projets aboutissent.

Au centre de ce dispositif, se situe le sujet, son inscription sociale et sa possibilité d'intervention. Le lien social qui s'y constitue est non autoritaire, non pyramidal et non

⁴²GALISSON R., COSTE D., *Dictionnaire de didactique des langues*, hachette, 1976, p. 259.

institutionnel, et le langage n'y est pas seulement objet d'intellection mais aussi instrument de pouvoir et d'action, pour reprendre les termes de Pierre Bourdieu. Ce dispositif permet l'émancipation des sujets. Stimulant l'émergence d'action de transformation, il permet d'accueillir le réel, de le penser, de l'analyser, de le mettre collectivement à l'épreuve du sens. Il s'agit de faire apparaître dans les étudiants un questionnement permanent sur le monde, une interrogation sur leur place et leur engagement, sans occulter ce qui paraît comme concurrent⁴³ ».

L'introduction d'un groupe à un autre groupe est une socialisation qui provoque de sa propre façon des transformations de son éthique et de nouvelles visions et des discussions qui amènent à l'émancipation des idées. L'intervention est faite d'intégrer entre les groupes des apprenants la volonté de participer et d'échanger. C'est la classe entière qui s'occupe du travail de chaque groupe en faisant des réflexions et en cherchant des expressions pour convaincre. Organiser des débats pour un éventuel approfondissement intellectuel des savoirs. Dans les sous-groupes ainsi que le grand groupe, des corrections sont faites, des implications pour la proposition d'un nouveau savoir et une ouverture vers des idées qui n'existaient pas auparavant. Ceci leur permet d'acquérir la capacité de poser des questions et s'ouvrir vers le monde extérieur. Cette façon de faire est appelée la reformulation des connaissances.

11. Les compétences de l'enseignant :

« La compétence résulte d'une combinaison de savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisés pour agir de manière adaptée, face à une situation professionnelle donnée. Elle est évaluable. »⁴⁴

La pertinence de la compétence est d'avoir la possibilité d'adapter plusieurs situations dans plusieurs contextes éducatifs d'une manière adéquate pour les affronter.

Évaluation certificative (examen ou contrôle...), se former et innover, évaluer les élèves, le respect des différents rythmes des élèves (pédagogie différenciée) dans la maîtrise temporelle, l'intégration des outils de la technologie de l'information et de la communication en éducation (TICE),travailler en équipe et coopérer ou faire des contrats, organiser le travail de la classe, comprendre les fondements de la psychologie de l'enfant, avoir conscience au programme d'enseignement, connaître les objectifs pour avancer, être appelé à participer à des formations,

⁴³BENAYOUN J., PARIAT M., *La fonction formateur*, éd.DUNOD, Paris, 2000, p.p. 55-56

⁴⁴<https://www.piloter.org/autoformation/evaluation/competence.htm>

maîtriser des compétences linguistiques, agir de façon éthique et sentir d'avoir la responsabilité, l'autodidacte, le savoir-faire et le savoir-être, l'auto-évaluation.⁴⁵

Les compétences de l'enseignement sont diverses et plus nombreux voir des centaines. Mais dans le cadre de la pédagogie de projet. Un enseignant doit posséder un minimum de capacités spécifiques pour qu'il puisse s'inscrire au nouveau développement pédagogique. Si par exemple les compétences sont insuffisantes, la pédagogie par projet, qui est dans le cadre de l'approche nouvelle, ne pourra pas exister.

Voici quelques compétences qu'on doit considérer comme principes de l'évolution méthodologique et pédagogique nouvelle.

11.1 Évaluation et recherche-qualité :

L'évaluation est un moyen de distinction d'une conduite pédagogique.

« L'auto-évaluation, comme toute évaluation, suppose que l'on sache ce que l'on mesure, en vue de quoi on mesure et comment on mesure. »⁴⁶

L'enseignant pourra évaluer lui-même d'après le résultat de ces élèves ou à partir de l'échec ou de la réussite finale. Aussi sur quel critère le professeur doit mesurer. L'auto-évaluation complète une partie de l'autodidacte.

« Mais elle apparaît aussi comme possibilité de contrôle ou d'auto-évaluation permettant à l'individu de se situer par rapport à lui-même ou par rapport au groupe. »

« L'évaluation peut encore être un moyen d'obtenir des informations permettant d'adapter la pédagogie de formation. » « Connaitre le fonctionnement du système éducatif. »⁴⁷

Nous la considérons la possibilité, une capacité, une puissance, une compétence d'examiner un niveau. S'informer, se renseigner d'un statut pour savoir comment réagir face à un problème pédagogique. Il sert à décrire le résultat des conditions d'apprentissage pour que l'évaluateur soit plus remarquable d'une recherche-qualité. Alors l'évaluation est prise en considération comme démarche et compétence et capacités créatrices.

⁴⁵http://agregink.net/index.php?title=Les_Dix_Comp%C3%A9tences_Professionnelles_de_l%27Enseignat, consulté le 22 décembre 2020

⁴⁶GALISSON R et COSTE D., *Dictionnaire de didactique des langues*, hachette, 1976, p.61.

⁴⁷BENAYOUN J., PARIAT M., *La fonction formateur*, éd. DUNOD, Paris, 2000, p.189

Les procédures de changement progressif passe par un besoin d'évaluation ou d'examen dans le but de rendre les choses plus visibles et plus identifiables. Comment peut-on innover sans évaluation. L'évaluation est une partie de source de moyen pour plusieurs buts.

11.2 Innovation pédagogique :

« L'innovation en éducation est un processus délibéré de transformation des pratiques par l'introduction d'une nouveauté curriculaire, pédagogique ou organisationnelle qui fait l'objet d'une dissémination et qui vise l'amélioration durable de la réussite éducative des élèves ou des étudiants »⁴⁸.

L'innovation est une créativité. La compétence est aussi une capacité de créativité. Donc les deux se relient.

Le professeur se souvient très bien des méthodes de ses enseignants précédents et fait l'imitation. C'est la logique de départ de l'enseignement.

S'enfermer dans une seule dimension pédagogique est insuffisant. En contradiction, l'introduction à la nouveauté pédagogique a besoin d'émancipation, d'initiation, d'ouverture à la pluralité pédagogique apparue au monde, de recherche approfondie indépendamment. C'est ça la source d'innovation pédagogique.

Les conséquences de cette maîtrise peuvent varier selon le résultat de la pédagogie pratiquée. Introduire une telle pédagogie porte aussi des risques comme il peut permettre des avantages. Tout va être clair avec l'expérience.

Nous allons expliquer quelques procédures pour la réussite ou la maîtrise de cette innovation.

11.3 L'articulation théorie-pratique :

« Pratiquer l'alternance c'est établir des liens concrets entre d'une part la « pratique » : Le champ professionnel et les rôles que le formateur, ou futur formateur, y tient, et d'autre part la « théorie » : Le champ des idées avec ses apports réflexifs et méthodologiques. La pratique de l'alternance associe donc travail professionnel et travail théorique. »

La pratique de l'alternance est un système de formation qui associe un enseignement théorique qui est dans un centre de formation avec une pratique professionnelle. Théorie et pratique s'accompagnent dans cette alternance. L'appropriation de compétence est à partir d'une

⁴⁸<http://rire.ctreq.qc.ca/les-pratiques-innovantes-en-education-version-integrale/>, consulté le 22 décembre 2020

pratique individuelle et d'une réflexion collective portant sur les données recueillies par l'observation.

Pour un avancement pédagogique, il faut un appel au besoin pratique et théorique. C'est avec la pratique d'enseignement que l'individu peut avoir la capacité de créer des théories des solutions des règles mais à travers des obstacles rencontrés dans ses propres actions continues.

11.4 L'art de la lecture des intentions politiques :

« Appréhender la lecture des différents modes pédagogiques et à la référer aux objectifs institutionnels et politiques. »

« Déterminer et choisir des pratiques pédagogiques et mettre à jour leur sens..... améliorer et adapter les pratiques pédagogiques retenues en fonction des publics ciblés, des objectifs visés, des niveaux concernés et des contenus de référence, en expérimentant de nouveaux outils pédagogiques. »

L'outil pédagogique peut s'agir de lecture. En fixant l'objectif, l'enseignant cherche à lire ensuite explorer et choisir des pratiques pédagogiques. Mais encore, mettre à jour ou actualiser ses actions grâce à la lecture. Comme il peut avoir la capacité de se mesurer. C'est un outil d'évaluation. L'adulte effectue un changement et un choix pédagogiques d'après la nature des apprenants et les objectifs tracés.

11.5 Démarche et projet méthodologique et pédagogique :

Comment innover un projet en pédagogie ? Comment créer une étude des démarches des méthodes d'enseignement ? Le projet pourra être une étape initiale, un démarrage de la démarche. Ses procédures sont ces trois phases : *« La reconstitution, la mobilisation, la rencontre »*.

11.6 La reconstitution :

« La volonté de rechercher les appartenances des individus ou des groupes afin qu'une reconnaissance soit possible au sein d'un groupe d'une communauté, grâce notamment à un vécu collectif. Il convient pour cela de créer des situations pédagogiques. »

« Transférer les raisonnements et les logiques acquis hors de la confrontation à des situations-problèmes, à des situations pédagogiques et/ou de formation »

La recherche du besoin de collaboration fait appel aux partages avec les personnes ayant la même tâche et ainsi de suite, poser des questions face aux problèmes qui seront transformés en solutions pédagogiques.

« L'expérience de la mobilité géographique et spatiale paraît aujourd'hui déterminante pour appréhender et faire appréhender les réalités changeantes d'un monde en évolution constante ». « Être confronté à la mobilité spatiale et culturelle en effectuant notamment un séjour à l'étranger ».

La mobilité géographique consiste dans la zone de formation professionnelle, d'éducation, de la région, la commune, le département. Il s'agit de s'ouvrir à la diversité du monde. Cela permet des changements techniques et sociaux par des influences territoriales. L'enseignant ne s'arrête pas. Il doit faire de nouveaux mouvements de recherche afin d'obtenir des données méthodologiques.

11.7 La mobilisation :

« Transformer le mode d'appréhension des individus, afin qu'ils agissent sur les représentations des autres et produisent du mouvement. »

Appréhender d'abord pour faire appréhender les autres pour une finalité de créer des mouvements collectifs vifs d'un domaine éducatif.

« S'inscrit dans un processus de dynamisation collective qui inclut la confrontation collective au réel ». C'est comme ça que le système éducatif peut se transformer en système plus développé. « De la confrontation de ces divers modes d'approche peut émerger la prise de conscience de la multiplicité des cheminements mentaux. Il s'agit de l'appropriation d'une démarche et de son transfert à des situations de formation au sein desquelles le formateur, réinvestit le savoir-faire pédagogique éprouvé, acquis. »

Conférer, examiner, témoigner un déroulement d'exposition de point de vue et d'échanger les avis, puis rencontrer plusieurs différenciations. Tracer un chemin pour avoir une destination de formation ou adapter une propriété pédagogique. C'est tout un savoir-faire et savoir être levant la compétence.

11.8 La rencontre :

« Dépasser les rapports sociaux traditionnels en provoquant des rencontres »

La rencontre est une stratégie d'un contrat entre les enseignants. Il leur permet de rencontrer de nouveaux modes de méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Il faut sortir du passé et structurer un nouveau savoir-faire pédagogique. L'intégration des pédagogies dans leur confrontation. L'enfermement n'est qu'un risque.⁴⁹

⁴⁹Ibid, pp.179-185

11.9 Autodidacte :

« Apprenant qui organise lui-même l'apprentissage qu'il a choisi et ne recourt pas aux circuits, de type scolaire ou autre, réunissant institutionnellement et sur un programme préétabli, des groupes d'apprenants.

L'autodidacte n'est pas pour autant un apprentissage « sauvage ». L'autodidacte peut se procurer et utiliser des supports pédagogiques qui, conçus ou non en vue d'un apprentissage en autodidactie, peuvent l'aider à mener à bien son projet : livres, manuels d'enseignement programmé, cassettes, émissions de radio ou de télévision accompagnées ou non de fiches pédagogiques ».

Nous considérons que l'enseignant, ici, est aussi un apprenant qui dirige sa didactique d'une nature fonctionnelle par lui-même.

Il ne répète pas le chemin du programme fixé à l'avance. L'autodidacte fait appel aux besoins des moyens d'apprentissage. L'autoformation reste établie d'après la fonction de l'objectif visé de l'enseignant. L'autonomie est envisagée sans aucune application de loi ou la règle d'autrui. Il a la compétence de gérer son rôle seul. Il gagne l'expérience à partir de son succès ou de son échec et de la confiance en soi.

« La notion d'autodidactie paraît généralement impliquer généralement celle de travail indépendant. »

Être dans des situations nouvelles et les affronter. Pourquoi s'effrayer. L'expérimentation est un droit. Il faut juste avoir un désir de tester. Le pédagogue doit être un émancipateur en franchissant les tutelles pour se libérer de loi.⁵⁰

« Ce qui caractérise le plus un autodidacte, c'est sa capacité d'apprentissage et d'adaptation, qui est hors norme. »⁵¹

L'autonomie fait partie de l'autoformation. L'autodidaxie était considérée comme l'une des compétences nécessaires.

Donc, ces compétences sont celles qui produisent de nouveaux. Elles permettent des innovations pédagogiques et un avancement dans le système éducatif et non seulement la nouveauté mais aussi arriver à l'objectif visé pour la réussite scolaire.

⁵⁰GALISSON R, COSTE D., *Dictionnaire de didactique des langues*, hachette, 1976, p.60.

⁵¹<https://powcka.fr/comment-valoriser-ses-competences-quand-on-est-autodidacte/>, consulté le 22 décembre 2020

12. compétence disciplinaires :

« Certaines notions du programme sont carrément ignorées et remplacées par d'autres jugées plus pertinentes. Par exemple, en conjugaison, l'aoriste intensif et le verbe de qualité s'imposent dans ce projet » l'importance est que « Les situations de ce genre font que l'on s'écarte quelque peu des contenus disciplinaires retenus dans les programmes scolaires ». De bonne action qui se suit « J'interviens généralement pour orienter, gérer un conflit cognitif, proposer des solutions aux problèmes posés »⁵²

La grammaire, la conjugaison l'orthographe sont traités selon le manque chez les élèves. Enlever et remplacer quelques notions du programme d'après le contenu du thème. Si par exemple le thème traité est les noms des plantes en berbère. Il s'agit d'un texte descriptif ou explicatif. Donc les éléments étudiés de la grammaire sont remplacés par l'adjectif. Le programme propose un thème qui doit être lié au contenu de la grammaire. Contrairement à l'enseignant, il change les points du programme qui doit être lié d'après le contenu des thèmes. La multiplicité des contextes est obligatoire : Juste ce qui est utile au projet. Il faut choisir des disciplines qui conviennent le milieu pour un meilleur apprentissage. Toutes les activités de l'enseignant sont des pratiques disciplinaires.

12.1 Savoir-faire :

« J'ai proposé aux élèves d'inviter deux membres de l'association "Cap Vert Aokas", spécialisé dans le domaine de la flore de la région, pour mettre à leur disposition des personnes-ressources qui pouvaient leur apporter les informations dont ils avaient besoin sur les techniques de la cueillette et de la conservation des plantes. Munis d'un appareil de projection vidéo, nos invités nous ont proposé de visionner ensemble en classe un court documentaire réalisé par les adhérents de leur association (une vidéo qui traite de la confection d'un herbier) et à en débattre pour approfondir le travail entamé. À la fin, les élèves sont conviés à commenter, par écrit, ce film. Pendant la lecture des textes, les commentaires, varient en fonction des centres d'intérêt de chacun des élèves. J'ai noté un déficit concernant la lecture de l'image. Des séances de remédiation s'imposèrent. Lors de la deuxième séance, les animateurs de l'association nous ont montré comment procéder à la cueillette d'une plante

⁵²AIT OUALIN., *De la pédagogie de projet et de l'enseignement de la langue amazighe en Kabylie*, Ed. L'odyssée, Tizi-Ouzou, 2013, p.p.183-184.

en vue de sa description, ce qui intéressa fortement le groupe qui pouvait ainsi s'approprier quelques techniques qui s'avèreront utiles pour la suite de la réalisation du projet »⁵³

La technologie de l'information et de la communication en éducation (TICE) est utile pour le projet des élèves. L'importance de la vidéo en classe est d'attirer l'attention des élèves à l'écoute. La pédagogie de l'image fait partie de l'approche pédagogique nouvelle. La prise de note chez les élèves même dans leur esprit, leur rôle est d'organiser des situations de communication réelles à travers des images qui seront traduites sous forme de commentaire. Les enfants prennent notes des informations. Ces enfants vont avoir un ensemble de données et des idées très utiles pour faciliter leur prochain travail et pour ordonner leur fonctionnement intellectuel.

Pour le côté de l'enseignant, l'intégration des TIC a été considéré l'une des compétences de l'enseignant qui est considérablement ses apprentissages et même moyen des démarches pédagogiques innovantes.

Le savoir-faire englobe généralement toutes les compétences car chacune des capacités a besoin de son propre savoir-faire et savoir-être.

12.2 Évaluation des élèves :

« L'évaluation des apprentissages commence dès le début de l'élaboration du projet. Elle doit commencer les apprentissages scientifiques et culturels ainsi que les acquisitions linguistiques et langagières. Le projet doit aussi être évalué en tenant compte de l'âge des élèves, évidemment.

L'évaluation a concerné des apprentissages comme :

- *La prise de conscience de l'enfant par rapport à l'éducation environnementale en général et la protection de la plante en particulier;*
- *Le lexique thématique (nom de plantes et de maladies en tamazight);*
- *Le fonctionnement de la langue (grammaire, conjugaison et orthographe) »⁵⁴*

Le niveau des élèves diffère entre le lycée, l'élémentaire, le CEM d'après les critères d'analyse en fonction du but de l'enseignant qui consiste à identifier l'acquisition linguistique. L'organisation des apprenants en groupe en interaction. Les compétences socioculturelles. Les règles de la morale. L'effort, les difficultés sont différentes selon l'âge. La vivacité. Le conflit

⁵³Ibid, p.184.

⁵⁴Ibid, pp.185-186.

des élèves dans le groupe-projet doit être considéré un acte important et non abusif pour l'évaluation.

Toutes les compétences que nous avons mentionnées sont dans le cadre de l'approche pédagogique nouvelle. La pédagogie par projet reste un exemple d'un résultat d'innovation pédagogique. L'enseignant a besoin de le redonner l'initiative; lui redonner la confiance et la responsabilité pour qu'il soit acteur.

13 Conclusion :

La pédagogie de projet est fondé sur le projet de l'élève. A cet effet, sa réussite dépend des moyens existants. Il faut savoir que la gestion du temps et de la classe n'est pas une tâche facile quand le nombre d'apprenant est important. L'apprenant aura l'occasion de choisir son projet et son groupe de travail coopératif. C'est-à-dire que le projet doit être multiple et est rattaché à la culture et l'identité de l'apprenant. Par ailleurs, l'enseignant ne doit pas leur imposer les thèmes (autorité pédagogique). Si ces règles ont été appliquées comme il se doit, tous les apprenants seront autonomes dans l'apprentissage.

Dans le cadre de l'approche par compétence, l'élève doit être considéré comme un sujet en étudiant son besoin et ses intérêts.

Chapitre deuxième :
Analyse des données recueillis sur la
base de l'observation et le
questionnaire

Introduction :

Dans ce chapitre on va prendre en considération les critères de la grille de l'observation, pour faire notre analyse qualitative et quantitative des données recueillies. Le signe de la transcription usuelle est { ,..., }. Nous voulons transcrire quelques paroles entendues dans notre terrain d'observation de notre enquête (pédagogique). Cette transcription usuelle a l'objectif de donner des indices significatifs qui servent à marquer la description détaillée des compétences et à mesurer les qualités d'enseignement.

1. Analyse Du corpus de l'observation :

1.1 La gestion de la classe :

a. Enseignant 2002 :

L'enseignante a choisi de mettre 6 élèves dont 2 élèves sont en situation conflictuelle au sein du groupe. La raison du conflit d'opinion est l'existence d'esprit de concurrence.

Dans un groupe composé de 5 élèves, 1 seul a des difficultés. L'enseignante n'a pas réussi à le guider malgré ses grands efforts.

Un autre élève dans le même groupe parle pendant plusieurs minutes. Toutefois, il était hors sujet. Il a été influencé par l'élève qui a des problèmes d'assimilation.

Afin de réclamer le silence, l'enseignante tape avec force la table en disant « *es-tu vraiment faux ?* ». Elle essaye d'attirer l'attention des élèves qui font n'importe quoi. Les réponses suivantes montrent la difficulté de maîtriser la classe : « tu n'as pas respecté ton-soit je t'ai respecté. Tu n'as rien fait ça ne sert à rien d'être ici ». « Je t'ai entendu. Prend ton cahier pour écrire » « j'ai entendu ce que tu es en train de parler ».

C'est l'enseignante qui écrit la date et le thème au tableau. Elle fait ensuite le tour de la classe et vérifie le travail de chaque groupe. Elle permet aux élèves d'être actifs grâce aux questionnements posés. L'enseignante sourit rarement. Elle interdit aux élèves de se détendre quelques secondes.

1.2. Enseignant 2007 :

Un seul élève qui ne s'intéresse pas toute la séance

La méthode de l'observation nous a permis de remarquer que l'enseignante utilise différents moyens pour imposer le silence en classe en élevant la voix: elle prend le carnet d'évaluation des élèves de temps en temps. Elle a une attitude violente de temps à autre. Ceci apparaît dans

le propos suivant « je vais te l'enfoncer dans tes yeux] [maintenant je reviens je vais te montrer tu vas voir ».

L'enseignante punit certains élèves en leur demandant de se mettre au fond de la classe pour une durée de 7 minutes

1.3 Enseignante 2008 :

Un groupe composé de deux élèves ont perdu le désir d'apprendre. Un autre ayant le même nombre est difficile à gérer. Le reste des élèves travaillent sérieusement.

Enseignante 2010 :

Dans un groupe constitué de 6 élèves, il y'a 2 apprenants qui négligent leur travail. Ensuite, les autres camarades de même groupe-projet ont jugé à l'enseignante à propos de ces 2 élèves.

L'enseignante gère sa classe difficilement car des élèves se montrent peu coopératifs. C'est ce qui la pousse à punir quelques élèves en les tirants par les oreilles. Mais durant la 2^{ème} séance, elle a changé d'attitude. Les autres continuent leur travail dans la sérénité.

Durant la première séance, les élèves demandent à l'enseignante l'autorisation de se déplacer pour le choix du groupe. Le manque de discipline chez certains la pousse à exclure deux élèves durant les premières minutes de la séance. Ce contexte explique ses cris pour faire régner de l'ordre et pour imposer le silence.

1.4 Enseignante 2012 :

Les élèves qui ne veulent pas travailler n'ont pas l'occasion de bavarder. C'est-à-dire qu'ils ne discutent pas. Ils ne font pas beaucoup d'efforts. Juste se taire et écouter leurs camarades, puisqu'un seul élève dans chaque groupe doit prendre notes des noms de ses camarades qui font des actes abusifs.

L'enseignante fait le tour de la classe. Quand l'élève lui pose une question, elle oblige tous les élèves à réécouter et tenter de répondre. C'est l'élève qui écrit la date au tableau. Il lie et relie son expression écrite devant le tableau pour chaque groupe.

Elle les oblige à participer; ils font entre autres des commentaires sur la structure des textes de leurs rédactions.

La technique de l'observation nous a permis de constater que l'enseignante est autoritaire, voire même sévère en classe. Les groupes sont prudents. Les élèves sont été sans recourt à la contrainte physique. Elle impose aux élèves une certaine conduite; elle impose le

silence en utilisant la note comme moyen. Les propos suivants expliquent l'attitude de cette enseignante à l'égard de ses élèves :

« C'est un conflit que vous êtes en train de faire »; « ne te croit pas supérieur »; « je vais commencer par ici ».

1.5 Enseignante 2018 :

Un groupe de 4 élèves ne s'intéresse plus à toutes les séances. L'enseignante n'a pas réussi à les gérer. Les autres enfants sont actifs.

L'enseignante impose dès le départ une certaine discipline; elle se distingue de part son ton et sa voix. Dès qu'elle entre en classe, les élèves sont tous debout et lui souhaitent la bienvenue : « Bonjour maîtresse. Bonjour maîtresse ».

2 : l'évaluation :

2.1 Enseignante 2002 :

Dès qu'elle prend la feuille d'évaluation, certains élèves font moins de bruit; ceux qui persistent voient leurs notes d'évaluation diminuer.

2.2 Enseignante 2007 :

Le formateur réduit la note de l'évaluation (de 5 points) des élèves qui tentent de tricher pendant l'évaluation Surveiller les élèves.

2.3 Enseignante 2008 :

L'enseignante réduit les notes d'évaluation d'un groupe de 2 élèves car ils bavardent. Après cet acte, ce groupe a commencé à prendre les choses au sérieux.

2.4 Enseignante 2010 :

L'enseignante rajoute deux points pour le groupe qui collecte des informations supplémentaires par le réseau internet et ceux qui font travaillent individuellement comme elle le précise dans ce propos : « elle a travaillé seule. C'est bien ! », « Bravo ! », « C'est positive mais c'est encore insuffisant », « c'est bien comment vous avez corrigé ».

Les élèves lient leur expression écrite; mais l'enseignante ne corrige pas les fautes de rédactions qui n'ont aucune influence sur leurs notes d'évaluation.

2.5 Enseignante 2012 :

L'enseignante possède un carnet qu'elle utilise dans l'évaluation progressive. Les élèves qui participent et qui donnent de bonnes réponses sont toujours récompensés Elle dit : *« celui qui a trouvé la bonne réponse, il aura 2 points supplémentaires ».*

Par ailleurs, ceux dont les réponses sont fausses sont punis; ils perdent trois points *« un seul a fait une faute ! Et les autres..... Est-ce-que c'est un seul qu'il l'avait fait ? Le groupe de Malha, 3 points perdus » « le premier groupe a perdu 3 points, le deuxième groupe 3 points. Une prière pour le troisième groupe. »*

C'est à dire que l'enseignante considère une erreur comme une fatalité.

2.6 Enseignante 2018 :

Le meilleur groupe aura 2 points de plus à la note d'évaluation continue.

3. la médiation :

3.1 Enseignante 2002 :

Les élèves sont très actifs; ils discutent entre eux et avec leur enseignante sans gêne. Cette dernière demande rarement le silence aux bons élèves qui travaillent à voix haute, elle leur dit juste : *« du calme ! Chut ! »*; *« Assez toi correctement »*; *« si j'entends de vos voix, je vais devoir réduire la note ».*

Elle joue à la médiation : *« si tu as besoin de quelque chose, je suis pour votre service »*; *« vous devez coopérer malgré que c'est difficile d'accorder vos oppositions »*; *« s'il a terminé, il va faire d'autre chose ».*

3.2 Enseignante 2007 :

L'enseignante réclame le silence plusieurs fois. Elle attire l'attention des élèves qui discutent à haute voix sur l'importance de la concentration pour acquérir des compétences. Elle fait le tour de la classe.

Ceci met les élèves mal à l'aise car ils sont surveillés par leur enseignante qui contrôle leurs gestes. Cette situation les rend moins actifs.

Elle leur demande de se déplacer en groupe sans faire de bruit : [avertissement ! J'entends le bruit de chaise] [j'entends trop les paroles].

Nous avons remarqué, d'une part, que deux élèves arabophones et kabylo phones se disputaient; toutefois, l'enseignante n'a pas réagi à ce qui se passait.

D'autre part, il n'est pas permis aux élèves de demander quelque chose ou de poser une question à un autre groupe ou de s'entraider.

Pour sa part, l'enseignante s'intègre dans le travail des groupes. Elle vérifie leurs productions écrites.

3.3 Enseignante 2008 :

Elle demande le silence aux les élèves qui discutent à haute voix et pour les élèves qui ne travaillent pas.

Nous avons remarqué que deux élèves voulaient travailler individuellement, mais l'enseignante a refusé. Ensuite, elle les a obligés à se regrouper en leur demandant la raison de leur isolement.

L'enseignante leur fait beaucoup de remarques sur leurs niveaux en utilisant un langage blessant. Elle surveille leur travail. Elle fixe les élèves avec un regard sévère.

Elle leur interdit de changer de groupe. Elle dit :

« La classe des mal à droit »

« Chut »

« Maintenant je vais passer à voir où vous avez arrivé »

« Pourquoi tu as tourné ? »

« Ss... doucement ! »

« Hey... Hamza qu'qu' il te parle. Donne-lui le stylo pour écrire »

« C'est emmerdant vos travail je ne suis pas en train de faire le ridicule »

« Tu as fait baisser le niveau Hammache tu n'es pas comme ça l'année

Passé »

« C'est comme ça Lili, tu bavardes ».

« Les idiots ! ». Les élèves sont tous calmes »

« Je n'est pas besoin d'entendre vos voix ».

3.4 Enseignante 2010 :

Elle demande le silence seulement pour les élèves qui négligent leur travail. C'est-à-dire que le contexte de travail n'est pas gênant pour elle. Au contraire, elle explique aux groupes comment coopérer. Elle dit:

« Baissez vos voix », « du calme », « si l'un de vous a parlé, il va se taire pour que l'autre vas prendre la parole ». Elle fait la médiation : « oh non ! La discussion entre amis donc il n'y'a pas de sérieux. Continuez ! », « Fiston ! Elle ne devrez pas travailler tout seul ».

Elle fait le tour de la classe. Les élèves discutent avec aisance entre eux et avec l'enseignante. Elle réclame rarement le silence rarement à tous les élèves : « baissez vos voix ». Elle joue le rôle d'un guide « est-ce que vous avez presque terminé... vas-y, cherchez, dépêchez-vous ».

3.5 Enseignante 2012 :

Les élèves sont très prudents contre leur propre ambiance. Il n'y a aucune situation confortable dans leur groupe. L'enseignante ne supporte pas les conflits intellectuels à l'intérieur des groupes. D'après l'enseignante, cette situation est négative pour leur apprentissage. Elle interdit la situation interactive ambiante {à chacun foi que l'un de vous donne son point de vu, l'autre répond avec un non.} {Le travail d'aujourd'hui n'a pas arrivé au but} {Amin arrête de rigoler. Linda la même chose}. Elle s'intègre dans chaque groupe et les élèves travaillent malgré le manque du désir d'apprendre chez quelques apprenants. Elle relie leurs expressions écrites. Elle demande le silence chaque 2 minutes. Les élèves sont très calmes mais l'enseignant réclame tout le temps le silence {un, deux, trois, je ne veux plus entendre de bruits.}. Elle oblige les élèves d'être actifs en leur faisant rappeler les notes qui seront données selon le mérite.

Lorsque l'élève a posé une question, l'enseignante oblige toute la classe à la réécouter et ce sont eux qui doivent répondre au questionnement {attendez pour écouter ! Pouvez-vous écouter entièrement}

L'observation nous a permis de déduire un manque de désir d'apprendre; c'est plutôt un malaise qui règne en classe chez les apprenants qui ne sont pas suffisamment motivés.

3.6 Enseignante 2018 :

Elle demande le silence pour les élèves qui ne travaillent pas « c'est quoi ce marché ! ». Elle Fait le tour de la classe et demande aux autres de faire l'effort pour terminer: « vit ».

L'intégration d'un groupe d'élèves est interdite : « chacun doit travailler seul ».

L'enseignante tente d'installer l'esprit de concurrence en classe en récompensant les élèves : « celui qui a réussi, il aura un plus de deux points ».

Les élèves s'échangent avec aisance. Lorsque l'enseignante s'intègre dans le groupe, elle attire l'attention de tous les élèves des autres groupes. Elle demande le silence avec citant les noms de ceux qui bavardent : « et toi ! Messaoud ! Partage avec... ». Elle devient à peu près 70% un guide en classe.

4. La disposition des élèves en groupe :

4.1 Enseignante 2002 :

Les élèves sont libres de choisir le groupe dans lequel ils veulent travailler. L'enseignante leur dit : « je ne peux pas décider pour la disposition de votre groupe »

. La classe est mixte; elle compte 26 élèves. Elle est composée de cinq groupes :

1 groupe de 4 élèves.

3 groupes de 5 élèves.

1 groupe de 6 élèves.

Une seule élève est en examen (devoir).

4.2 Enseignante 2007 :

Pour le groupe-projet, ce ne sont pas les élèves qui choisissent leurs camarades. Ils ne sont pas libres dans les deux classes de 1^{ère} AM. Ils se composent d'apprenants de sexes différents. Ce n'est pas le cas des apprenants de 3^{ème} AM qui travaillent librement et dont les groupes sont mixtes. Ces derniers se composent comme suit :

-1^{ère} AM : Il y a 8 groupes qui se composent de 4 élèves. Seul un d'entre eux compte 3 apprenants.

-3^{ème} AM : les élèves choisissent eux-mêmes leurs groupes comme il apparaît dans le propos de l'enseignante qui dit : « vous allez être en groupes comme les séances précédentes ». Nous avons recensé deux groupes ayant 5 élèves, 2 groupes ont en 2 et trois autres se composent de 4. Nous avons donc un total de sept (7) groupes-projet d'un choix libres.

4.3 Enseignante 2008 :

La classe est composée de 24 élèves.

Les élèves ne sont pas libres de choisir leur camarade. Chaque groupe se compose de deux élèves.

Un seul groupe est composé de trois élèves puisque le 3^{ème} est seul. A cet effet, douze groupes ont été formés. L'enseignante leur dit : « vous êtes exactement à vos places » « les groupes sont comme avant » « 2 par 2 » « faite comme vous le faite d'habitude ».

4.4 Enseignante 2010 :

La classe se compose de 27 élèves qui forment 6 groupes de projet.

- 1 groupe de 6 élèves.
- 4 groupes de 4 élèves.

- Un seul groupe de 5 élèves.

Les élèves se déplacent librement entre les différents groupes. L'enseignante leur explique sur quelle base ils vont faire leur choix : « c'est vous qui savez choisir avec qui il faut partager ».

4.5 Enseignante 2012 :

Les classes se composent de 3 groupes : un groupe de 9 élèves, un autre de 7 et un seul groupe composé de 7 élèves. Ces derniers ne sont pas libres de choisir ni leur place, ni leur camarade. Chaque garçon s'assoit avec une fille. Souvent, l'enseignante déplace deux élèves d'un même groupe de gauche à droite.

4.6 Enseignante 2018 :

Les élèves ne sont pas libres de se regrouper avec les élèves les plus proches.

Cette classe se compose de 25 élèves. Nous avons remarqué 1 seul groupe qui a 5 élèves et 4 groupes de 4 élèves.

5. thème du projet :

5.1 Enseignante 2002 :

L'enseignante a abordé un seul thème « *aktazal n teḍrist tis 2. Tamsirt : Taguri n uḡlam n wadeḡ deg wullis aknilaw* ».

5.2 Enseignante 2007 :

L'enseignante propose un thème : « Tagnit ugur. Amacahu... »

5.3 Enseignante 2008 :

L'enseignante a traité un seul thème : « Asentel : deg tegzemt yezrin tḡelmeḍ-d amek tettwaker temyart. Tura aru-d aḍris ullis anda ara d-tessegziḍ amek ara d-yeddem idrimen-nni ».

5.4 Enseignante 2010 :

Pour l'élaboration du projet, l'enseignante a proposé un seul thème qui s'est élargi en plusieurs suggestions d'exemples comme : « les maladies causées par la pollution / taguri n yimsegzi n waṭan seg wullis aknilaw ». Les élèves peuvent proposer d'autres exemples telle que : *bu neggaf, aṭan n skar, Alḡaymer, tawla, likzima, aṭansyu*.

5.5 Enseignante 2012 :

L'enseignante propose un seul thème sur le texte descriptif appartenant à un conte (aglam s wullis). Les élèves ont le droit de proposer d'autres exemples. Un élève a dit « est-ce que c'est possible de remplacer d'autre chose à la place de l'argent ? ». Le professeur a répondu « c'est possible ». « At Yanni. Tiwizi. Aṭṭan ». L'enseignante n'a pas proposé les exemples à l'avance « choisissez ce que vous connaissez ».

5.6 Enseignante 2018 :

Un seul et unique thème est proposé : « *Aferdis s tira s ugraw. Amacahu... » « Yella yiwen uqcic temmut yemma-s. Baba-s iɛawed jwağ, tameṭṭut-nni amer tettaf ur ad t-tettwali ara? Kemmel-as.... ».*

6. Méthodes des enseignants :

6.1 Enseignante 2002 :

Les moyens utilisés consistent dans l'explication et le questionnement.

6.2 Enseignante 2007 :

Les techniques choisies sont celles du questionnement dans la classe de 3^{ème} AM et l'explication pour les 1^{ère} AM.

Lieu où travaillent les élèves

Le travail de groupe se fait seulement en classe entre les élèves.

6.3 Enseignante 2008 :

La technique utilisée est l'explication

6.4 Enseignante 2010 :

L'explication est la technique qui est la plus proposée.

6.5 Enseignante 2012:

Explication et questionnement.

6.6 Enseignante 2018 :

La méthode utilisée est l'explication.

7. la gestion du temps :

7.1 Enseignante 2002 :

L'enseignante a programmé deux séances pour un travail de groupe; les apprenants n'avaient pas tous terminé. C'est pourquoi, elle leur demande de le terminer à la maison. Nous avons remarqué qu'elle ne se souciait pas du manque de temps et du non achèvement de travail par les élèves. Elle ne demande pas aux élèves de se dépêcher. Elle suit un peu leur rythme. Il n'est pas question d'ajouter une troisième séance comme le montre ce propos : *«chut ! Arrêter ! Il faut dix heures »*.

Afin de réclamer le silence, l'enseignante tape avec force la table en disant *« es-tu vraiment faux ? »*. Elle essaye d'attirer l'attention des élèves qui font n'importe quoi. Les réponses suivantes montrent la difficulté de maîtriser la classe : *« tu n'as pas respecté ton-doit je t'ai respecté. Tu n'as rien fait ça ne sert à rien d'être ici »*. *« Je t'ai entendu. Prend ton cahier pour écrire »* *« j'ai entendu ce que tu es en train de parler »*.

C'est l'enseignante qui écrit la date et le thème au tableau. Elle fait ensuite le tour de la classe et vérifie le travail de chaque groupe. Elle permet aux élèves d'être actifs grâce aux questionnements posés. L'enseignante sourit rarement. Elle interdit aux élèves de se détendre quelques secondes.

7.2 Enseignante 2007 :

Nous avons remarqué deux (2) séances en groupe seulement. L'enseignante a des difficultés à diviser sa séance car le temps est réduit et elle est contrainte à suivre le programme.

7.3 Enseignante 2008 :

Une seule séance est réservée pour finir le travail de groupe. L'enseignante ne prend pas en considération le rythme de l'élève.

7.4 Enseignante 2010 :

L'enseignante réserve deux séances pour un travail de groupe *« quand elle va sonner, ne direz pas que vous n'êtes pas terminé »*, *« encore 30 minutes »* dans la 2^{ème} séance. L'activité de communication des groupes dure 40 minutes.

Durant la 2^{ème} séance, le groupe qui ne lit pas pendant la présentation du travail s'explique par le non achèvement de l'exercice par les autres élèves « vous avez terminé ou vous n'avez pas encore terminé, vous devez poser vos stylos ! ».

7.5 Enseignante 2012 :

L'enseignante considère que deux séances sont suffisantes pour présenter le contenu aux apprenants. Pour atteindre cet objectif, elle dit : « *dépêchez-vous pour corriger* », « *le travail est limité, nous n'avons pas terminé* ». Nous avons remarqué que les groupes d'apprenants n'avaient pas encore terminé leur projet, c'est pourquoi elle leur a demandé de continuer durant leur temps libre : « *le travail d'aujourd'hui n'a pas arrivé au but, 10 minutes ont été gaspillé dès que vous avez arrivé en classe. Il faut faire vite pour corriger !. Le travail est limité, nous n'avons pas terminé ; le temps de correction n'est plus disponible. Vous poussez continuer plus tard. Vous avez la permanence* ».

Enseignante 2018 :

L'enseignante réserve deux séances du travail collaboratif. La première est faite pour produire un texte. La 2^{ème} séance est consacrée pour corriger et refaire un autre. Les deux groupes qui n'ont pas terminé n'ont droit à aucune séance supplémentaire.

8. lieux de travail et collecte d'informations :

8.1 Enseignante 2002 :

Les informations ont été recueillies en classe. Elle a donné les polycopies des principes D'un texte descriptif aux élèves.

8.2 Enseignante 2007 :

Le travail de groupe se fait seulement en classe entre les élèves.

8.3 Enseignante 2008 :

Il s'agit seulement dans la salle de classe.

8.4 Enseignante 2010 :

Les apprenants travaillent en classe seulement. Il n'Ya pas d'autres terrains. Ceci permet aux élèves de développer des connaissances.

L'enseignante les autorise à utiliser l'outil informatique pour la saisie et l'utilisation du réseau internet pour acquérir des informations. Par la suite, ils arrivent à avoir des textes ensuite les imprimer et les traduire.

8.5 Enseignante 2012 :

L'enquête s'est faite juste en classe.

8.6 Enseignante 2018 :

Le travail se fait en salle de classe seulement.

9. déroulement des séances avec des étapes :

9.1 Enseignante 2007 :

La séance se déroule selon les étapes suivantes :

- présenter le sujet au tableau et expliquer l'objectif pendant 20 minutes.
- regrouper les élèves pour faire l'expression écrite.
- encourager les échanges entre les élèves. le travail de groupe se fait pendant 40 minutes.
- évaluer les apprenants en prenant en considération le carnet d'évaluation qui est entre les mains de l'enseignante.
- l'enseignante récupère les productions écrites des apprenants en la fin de la séance.
- Les élèves se regroupent et font un travail de coopération durant la 2^{ème} séance.
- Remise des feuilles aux élèves.
- L'enseignante souligne les erreurs d'orthographe et de grammaire contenues dans les expressions écrites de ses élèves pour qu'ils les corrigent.
- Elle distribue la fiche théorique de l'expression écrite pour les apprenants de 1^{ère}AM (tafelwit n uktazal). Par la suite, les élèves distinguent leurs propres erreurs sur la structure du texte grâce à la fiche de renseignement théorique.
- L'enseignante récupère encore les rédactions des élèves et les fiches remplies par les réponses.

9.2 Enseignante 2010 :

La séance se déroule selon les étapes suivantes :

- 1- Présentation des données liées au thème et leur explication.
- 2- Un seul thème qui va s'éclater en plusieurs exemples.
- 3- Discussion avec l'enseignante sur le choix du groupe et des exemples.
- 4- déplacement et se réunir en groupe pendant 10 minutes.

- 5- Interaction entre les élèves.
- 6- Fournir des dictionnaires aux élèves.
- 7- L'enseignante récupère leurs expressions écrites à la fin de la séance.
- 8- Se regrouper dans la 2^{ème} séance comme suite de la séance précédente. Se regrouper une 2^{ème} fois par leur guide pour continuer les interactions.
- 9- Rendre leurs rédactions sans correction.
- 10- L'enseignante limite le travail de groupe en rajoutant seulement 30 minutes.
- 11- La présentation du travail à la fin de la séance avec une lecture par chaque groupe pendant 10 minutes.
- 12- L'enseignante fait des commentaires aux élèves qui ont fini leur exposé dans chaque groupe.
- 13- Récupération encore une fois de leur rédactions.
- 14- Le temps restant de la séance est consacré au recopiage des exercices du tableau pour la prochaine séance.

9.3 Enseignante 2018 :

L'enseignante passe par les étapes suivantes :

- Exposition du thème par l'enseignante.
- Mettre les élèves en groupe de 4.
- Encourager les interactions entre les apprenants.
- À la fin de la séance, les élèves donnent le travail à l'enseignante.
- Durant la 2^{ème} séance, les élèves se remettent en groupes et l'enseignante leur remet le travail corrigé.
- Les élèves vont lire leur rédaction.
- Quelques-uns vont faire des commentaires oralement sur les erreurs commises et l'enseignante corrige la structure des idées du texte.
- Les élèves qui ont déjà lu vont continuer leur travail en groupe en corrigeant eux-mêmes leurs erreurs en classe.
- Les élèves qui n'ont pas terminé vont continuer la correction de leur rédaction à la maison.

- **Tableau N°1** : La P.P.P est fondée sur le projet.

Expérience des enseignants	Choix des thèmes par les élèves \ nombre de thèmes	
	Libre / plusieurs thèmes	Pas libre / 1seul thème
Enseignante 2002(18 ans)		✓
Enseignante 2007(13 ans)		✓
Enseignante 2008(12 ans)		✓
Enseignante 2010(10 ans)		✓
Enseignante 2012(8 ans)		✓
Enseignante 2018(2 ans)		✓

- Le choix du thème donne un sens à l'autonomie des élèves. L'autonomie est au centre du projet. La majorité des enseignantes opte pour le même chemin dans la pratique pédagogique.
 - Même si deux enseignantes, celle de 2010 et 2012, donnent une liberté aux élèves de choisir, la façon avec laquelle le thème est élargi. Citons à titre d'exemple le thème est le problème de santé. Les élèves peuvent choisir plusieurs exemples comme le diabète, la tension, et d'autres. C'est le sujet du projet qui a été éclaté en plusieurs points. Il ne s'agit pas ici de pluralité de projets car les élèves sont dans un seul contexte qui est le thème de la « santé ». C'est-à-dire, une pluralité d'exemples dans le même thème mais jamais une pluralité de thème.
- Lorsque des élèves s'ennuient, les enseignants ne leur proposent pas d'autres modèles de projets pour qu'ils s'intéressent et apprennent plus. A cet effet, ils ne sont pas conscients de l'importance de proposer plusieurs thèmes et leur donner la possibilité de choisir.
- Ces enseignants considèrent que le thème du projet est l'accès vers un autre niveau. Ces thèmes sont reliés aux textes descriptif, argumentatif et narratif. C'est pour ça qu'ils sont obligés de s'enfermer dans la limite du manuel scolaire.

Toutefois, il faudrait changer de thèmes pour les élèves qui ne s'intéressent pas pour susciter leur intérêt.

- **Divergence ou convergence**¹ : il n'y a pas de différence entre les enseignants ayant une expérience professionnelle et les nouveaux concernant le choix du projet. Ci-dessous un tableau récapitulatif.

Nombre des enseignants	Choix du projet	
	Par l'élève	Par l'enseignant
	0	6

- **Tableau N°2 : Choix du thème du projet :**
 - A travers ce tableau, il apparaît que les élèves n'ont pas l'occasion de choisir eux-mêmes les thèmes des projets qu'ils devraient faire. Ce sont, au contraire les enseignants qui les distribuent à leurs apprenants. L'observation fait apparaître l'absence de critères de distribution des sujets arrêtés.
- **Importance des projets réalisés :**
 - Afin de savoir si les travaux réalisés par les apprenants sont motivants ou non, nous avons observé deux catégories selon les précisions données par les enseignants en réponse aux questions suivantes : « Le projet rend-t-il les élèves plus actifs. À quoi sert de calmer la situation d'interaction ambiante des élèves ? À quoi sert le groupe alors ?
 - L'observation nous a permis de constater que l'apprenant peut acquérir différentes compétences grâce au groupe et aux interactions.

¹Nous allons comparer entre les enseignants en les divisant en deux catégories en se basant sur leurs années d'expérience. C'est-à-dire que les anciens enseignants sont liés à l'année 2002 jusqu'à 2008 (il y en a trois) et la catégorie des nouveaux est entre 2010 et 2018 (nous en avons 3 aussi)

Enseignants de langue amazighe/ Expérience professionnelle	Les élèves les plus actifs	Les élèves les moins actifs
Prof 2002 (18 ans)	✓	
Prof 2007(13 ans)		✓
Prof 2008(12 ans)		✓
Prof 2010(10 ans)	✓	
Prof 2012(8 ans)		✓
Prof 2018(2 ans)	✓	

- A travers ce tableau, nous remarquons que le même nombre d'enseignants qui partagent à part égale leur avis sur cette question.
- La présence des élèves manquant de dynamisme en classe serait une des preuves du caractère non attrayant du thème du projet remis. Le contraire est remarqué dans la classe de l'enseignante ayant une expérience professionnelle (Celle de 2002) où nous avons constaté une dynamique du groupe en dépit du bruit qui règne au sein de la classe. Cette enseignante n'est pas sévère avec ses élèves pour lesquels elle donne une certaine liberté.
- Toutes les enseignantes préfèrent que les élèves parlent moins et travaillent sans faire de bruit. Ceux qui sont moins actifs ne sont pas à l'aise. La présence de carnet d'évaluation de l'enseignant empêche les élèves d'agir librement et de donner le meilleur d'eux-mêmes.

- **Divergence ou convergence**

- En ce qui concerne ce cas, une seule enseignante parmi les anciens (1^{\3}) a pu atteindre un résultat positif. Chez les nouveaux (à partir de 2010), nous avons enregistré uniquement deux (2^{\3}).

Nombre des enseignants dont les élèves sont les plus actifs	Nombre des enseignants dont les élèves sont les moins actifs
3	3

- À chaque fois que les instituteurs menacent les élèves de réduire la note d'évaluation, les apprenants deviennent moins laborieux. Il s'agit d'une situation d'apprentissage non bénéfique pour eux.

- **Tableau N°3 : Le rôle du maître dans le regroupement de ses apprenants.**

Expérience des enseignants	La disposition des élèves en groupes	
	Libres	Pas libres
Enseignante 2002(18 ans)	✓	
Enseignante 2007(13 ans)		✓
Enseignante 2008(12 ans)		✓
Enseignante 2010(10 ans)	✓	
Enseignante 2012 (8 ans)		✓
Enseignante 2018(2 ans)		✓

- L'enseignante ayant 10 ans d'expérience a permis aux élèves de discuter sur le choix du groupe avant de commencer le travail.
- L'enseignante ayant été recruté en 2008 a formé des groupes de 2 élèves. C'est-à-dire; qu'elle est contre un travail d'un groupe qui a plus de 2 apprenants car ceci est difficile à gérer.
- La majorité des enseignants ne donne pas la liberté aux apprenants de choisir leurs groupes pour éviter qu'ils se retrouvent avec leurs amis; car cette situation peut les distraire et les empêcher de se concentrer dans leur travail.

- **Divergence ou convergence**

- Il y a une différence entre les enseignants ayant une expérience professionnelle et les nouveaux sur le choix du groupe des élèves. 1/3 des anciens formateurs disent que leurs élèves choisissent leurs groupes librement. 1/3 des nouveaux enseignants déclarent qu'ils n'ont pas la chance de le faire. Le tableau suivant met en évidence les résultats.

Nombre d'enseignants	La disposition des élèves en groupe	
	Libre	Pas libre
	2	4

Tableau N°4 : La disponibilité du temps de travail en groupe des élèves dans la salle de classe est une disposition voulue par le maître.

Enseignants	Nombre de séances pour un travail collaboratif des élèves
Prof. 2002(18 ans)	2 séances
Prof. 2007(13 ans)	2 séances
Prof. 2008(12 ans)	1 séance
Prof. 2010(10 ans)	2 séances
Prof. 2012(8 ans)	2 séances
Prof. 2018 (2 ans)	2 séances

- L'enseignante ayant été recrutée en 2010 donne un peu plus de temps aux élèves pour qu'ils se mettent en groupe.
 - La durée est limitée et est imposée par les instituteurs. Ces derniers ne peuvent plus rajouter plus de temps. D'ailleurs, il y a des élèves qui n'ont pas terminé leurs travaux; car les enseignants sont obligés de consacrer le reste du temps et séances pour d'autres cours programmés dans le manuel. Ils sont obligés de terminer toutes les leçons.
- **Divergence et convergence :**
- Il n'y a pas de différence entre toutes les enseignantes. Le nombre de séances assurées ne dépasse pas deux pour les élèves. Le tableau suivant le montre clairement.

Nombre des enseignants	Nombre de séances en groupe-projet des élèves	
	1 / 2 / 3 séances	Plus de 3 séances
	6	0

Tableau N°5 : Méthode d'acquisition des compétences d'apprentissage :

Expérience des enseignants	D'où les élèves collectent-ils les connaissances dans leur projet			
	TIC	Dépasser la frontière de l'école/Chercher les informateurs	en classe	Des ouvrages
Enseignante 2002(18 ans)			✓	
Enseignante 2007(13 ans)			✓	
Enseignante 2008 (12 ans)			✓	
Enseignante 2010(10 ans)	✓		✓	✓
Enseignante 2012 (8 ans)			✓	
Enseignante 2018(2 ans)			✓	

- Nous remarquons que seule enseignante de 2010 qui est différente des autres. Elle oriente ses apprenants vers les différentes sources pour collecter les informations dont ils ont besoin.
- La majorité des enseignants n'utilisent pas les autres moyens, en particulier la bibliothèque les techniques d'information et de communication, notamment l'internet par manque de maîtrise de cet outil d'une part et par manque de volonté d'autre part.
- L'établissement a 5 enseignants dont une seule qui a une certaine maîtrise des autres outils. Ceci montre que les thèmes choisis ne se font pas en dehors de l'école. Cette démarche ne permet pas à l'élève de s'ouvrir vers le monde extérieur. Notons aussi que les apprenants ont une maîtrise de l'outil informatique, en particulier les portables qu'ils manipulent avec aisance. C'est à l'enseignant de faire l'effort pour être au même diapason que ces élèves.
- Les tableaux ci-dessous est la représentation chiffrée de l'analyse quantitative.

Nombre d'enseignants	Moyens utilisés par les élèves pour réaliser leur projet			
	TIC	Dans la société	Dans le groupe lui-même	Les ouvrages
	1	0	6	1

- **Tableaux N° 6 :** Description des réactions des médiateurs :

Quelques principes de médiation	Prof 2002	2007	2008	2010	2012	2018
L'enseignant exige le silence pour les élèves qui parlent à haute voix.	Ne le réclame pas	le réclame	le réclame	Ne le réclame pas	le réclame	Ne le réclame pas
L'enseignant est capable de mettre un accord les élèves qui sont dans une situation conflictuelle même s'ils sont actifs	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui
L'enseignant n'interdit pas l'intégration de quelques apprenants dans un autre groupe d'élèves (le changement de groupe).	/	Interdit	Interdit	N'interdit pas	Interdit	Interdit

- Les professeurs essayent de garder le contrôle de la classe de façons différentes. Certains réclament le silence aux élèves qui travaillent en élevant la voix. D'autres (l'enseignante de 2012) prennent le carnet et réduisent la note de l'évaluation du groupe entier au lieu de trouver une solution au désaccord entre les apprenants au sein du groupe. Cette réaction implique que la pratique pédagogique traditionnelle influence toujours et ne laisse pas de place la pédagogie nouvelle. C'est le cas de la contradiction entre les enfants qui est considérée comme un acte abusif. Quant à la réduction de la note d'évaluation,

elle a pour seule raison d'attirer l'attention des apprenants aux objectifs du groupe.

- Notons que Trois (3) enseignants sur six (6) demandent aux élèves de baisser leur voix pendant le travail. La répétition de cette remarque pourrait déconcentrer certains apprenants.
- Signalons aussi l'existence d'une seule enseignante qui tolère aux élèves d'intervenir et de coopérer avec le grand groupe.

10. Conclusion :

- Pour conclure, nous dirons que :
 - Pour instaurer une certaine discipline, deux enseignantes (2012 et 2007) réduisent la note d'évaluation continue des groupes.
 - Tous les enseignants proposent un (1) seul thème du projet.
 - La majorité d'entre eux rejettent la liberté de choix du groupe de travail.
 - La moitié des enseignants précisent que leurs élèves sont très actifs et autonomes par rapport aux autres.
 - Les élèves travaillent juste en classe pour l'ensemble des enseignants.
 - La plupart des enseignants respectent le même rythme temporel. C'est-à-dire; chaque projet des apprenants a un temps limité.
 - D'après notre observation, la compétence communicative est adoptée en pédagogie. Mais quelques enseignants refusent le conflit des idées entre les élèves.
 - Les enseignants de tamazight construisent le projet des élèves selon les étapes tracées dans le programme qui se présente sous forme de séquences.
 - Les élèves fondent projets qu'ils n'ont pas eu l'occasion de choisir.
 - Il faut signaler que le temps imparti pour l'activité au sein du groupe est insuffisant. L'esprit de concurrence est présent chez une minorité. C'est tout à fait normal pour les débutants mais par la suite ils finiront par apprendre les règles de coopération.
 - En ce qui concerne l'autonomie des élèves, celle-ci est inexistante car ils n'ont pas la possibilité de choisir leur thème, ils ne peuvent pas rentrer en interaction librement. Ajoutons à cela que l'introduction de thèmes nouveaux n'est pas attestée.
 - Nous remarquons aussi l'application à l'heure actuelle de l'ancienne méthode, celle qui donne plus de poids à l'enseignant. Ce qui contredit les objectifs des nouvelles approches.

➤ **A la question : « Pourquoi la disposition des élèves en groupe diffère-t-elle chez les enseignants ? »**

- Certains enseignants obligent les apprenants formés des groupes de 4 éléments car la méthode traditionnelle a été combinée et influencée par la méthode active qui n'est pas maîtrisée par tous les enseignants.
- D'autres créent des groupes composés de 2 élèves car ils rencontrent un problème de gestion de groupes composés de 4 élèves. Par exemple, quand deux (2) élèves font des efforts pour la réalisation de leur projet, les deux autres n'en font rien car ils comptent sur eux. Afin de les responsabiliser, ils préfèrent former des binômes pour qu'ils s'impliquent. De cette manière, les enseignants pourront les suivre facilement.
- Ils ne donnent pas la chance aux élèves de se déplacer n'importe où; ils sont autorisés à aller vers les camarades les plus proches sans faire de bruit.
- Quelques enseignants donnent une liberté aux apprenants pour choisir le groupe dans lequel ils veulent travailler et le thème qu'ils veulent traiter.

C'est d'ailleurs l'une des directives données par un inspecteur. Ajoutons à cela le fait que les élèves sont conscients de leur tâche. Dans ce sens, les apprenants peuvent juger, évaluer l'activité de leurs camarades en classe.

1) L'autonomie :

- Dans l'enseignement d'une langue, nous ne pouvons pas garantir pas une autonomie d'apprentissage assez efficace, puisqu'il n'existe pas une pluralité thématique d'un projet. *«L'imposition de projet par l'enseignant ou l'institution est dictée par l'impératif de la transmission de savoir, en plus d'une logique de pouvoir, au détriment de la motivation et du développement de l'autonomie, entre autres.² »*. Rappelons aussi que *« le projet est la première source de motivation de l'apprenant »*; *« c'est pour cela que le choix du projet par l'apprenant est primordial ³»*. Le choix du thème est la première étape d'un projet. Sa mise en place échoue par le suivi des mêmes règles imposées par le programme. Ceci entrave à la bonne réussite de la pédagogie de projet.

2) Le terrain des élèves

²AIT OUALI N., *De la pédagogie de projet et de l'enseignement de la langue amazighe en Kabylie*, Ed. L'odyssée, Tizi-Ouzou, 2013, p.10

³AIT OUALI N., *De la pédagogie de projet et de l'enseignement de la langue amazighe en Kabylie*, Op.cit, p.10

- Les thèmes des élèves ne demandent pas de sortir sur le terrain car ils ont besoin de quelques informations qu'ils peuvent trouver dans des ouvrages.

3) Les étapes de déroulement des séances :

- Les étapes sont différentes entre ces enseignants. Ce sont des activités dont l'organisation diffère légèrement. Mais les principales phases sont les mêmes.
- Clarifier l'objectif du groupe par la présentation du problème, former le groupe, préciser son rôle et analyser les questions et les reformuler c'est-à-dire, trouver le problème le plus important et le plus critique. La détermination du but à partir du problème à résoudre. La mise en œuvre des stratégies. Répéter le cycle d'action et d'apprentissage pour d'autres séances à terminer. (Seulement 2 séances). Par ailleurs, les élèves n'ont pas assez de temps pour terminer.
- Pour la majorité des enseignants, ce qui manque dans l'activité de quelques classes est la phase de critique chez les apprenants et le manque de situation d'exposition entre le sous-groupe et le grand groupe. Autrement dit, ils présentent leur travail mais le développement de l'esprit critique est absent.

Chapitre troisième :
Analyse des données
recueillis sur la base du
questionnaire

1. Analyse des données recueillies auprès des enseignants du cycle moyen :

Introduction :

Après avoir présenté les résultats de l'observation faite dans les différents établissements cités, nous allons entamer l'analyse des données recueillies sur la base des questionnaires.

Rappelons dans un premier temps le profil des informateurs dont les caractéristiques se présentent comme suit :

Nos informateurs ont un profil diversifié. Leur âge varie entre 26 et 44 ans. Le sexe prédomine le nombre des enquêtés qui sont titulaires d'une licence et d'un master en langue et culture amazighes de l'université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou. Leur expérience professionnelle varie entre 3 et 18 ans.

Rappelons que nous avons divisé notre questionnaire en deux parties afin de mieux expliquer notre objectif : la première concerne le programme scolaire et le projet appliqué dans les différents établissements des collèges. La deuxième est liée au même questionnement ; la différence est celle du niveau scolaire des informateurs (le lycée).

Nous allons commencer, tout d'abord, par l'analyse quantitative des données recueillies :

3. Analyse des questionnaires recueillis auprès des enseignants :

3.1 Le programme scolaire :

A la question, « Est-ce que vous utilisez le programme scolaire ? », la majorité (92.30%) des enquêtés ont répondu négativement contre 7.70% comme le montre le tableau suivant.

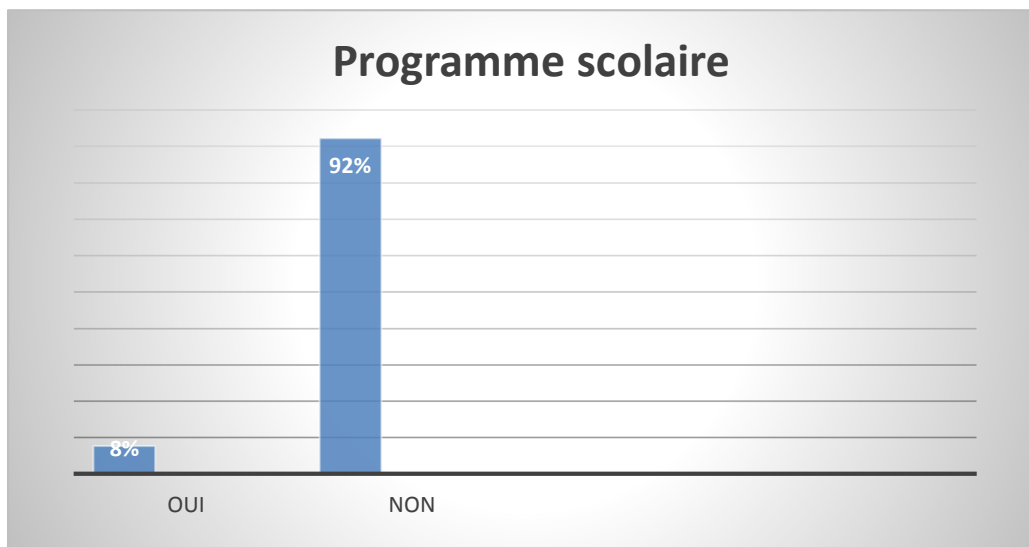
Tableau N° 1 : Programme scolaire :

	Oui	Non
Nombre de réponses	1	12
Pourcentage	7.70%	92.30%

Si nous tenons compte des réponses données par les enseignants du moyen ; ceux-là utilisent le manuel scolaire partiellement (approche par contenu¹) et ils pensent qu'ils utilisent l'approche nouvelle en ramenant d'autres textes adéquats et riches.

L'étude quantitative met en évidence cette prédominance du non usage du programme scolaire par un nombre important d'enseignants. Ceci apparait clairement dans le graphe suivant.

Graphe N°1 : Programme scolaire



Les arguments présentés tournent autour du manque de compatibilité avec les apprenants, à la qualité des textes, aux redondances remarquées et aux consignes des inspecteurs.

- « *Le manuel scolaire n'est pas compatible* ».
- « *Le problème de niveau et de qualité des textes* ».
- « *Il se trouve la répétition d'un même contenu des textes par rapport aux textes des différents manuels scolaires des autres niveaux* ».
- « *Les enseignantes ont reçu un ordre par l'inspection* ».
- « *Il se trouve des imperfections dans les éléments. Il n'est pas spécial au programme d'apprentissage* »
- « *L'inspecteur refuse.* »

Notons que 69% des enseignants enquêtés limitent les cours au programme édité seulement. C'est-à-dire qu'ils ne rajoutent pas d'autres leçons. C'est un courant unilatéral. Le temps encore gère le fonctionnement du manuel. C'est à l'enseignant de retrouver son propre style pédagogique qui est contraire aux méthodes standards. Mais comment ? Nous espérons bien qu'ils fixent des objectifs de chaque cours. Ils ne dictent pas la même méthode

¹ Les enseignants ne peuvent pas se détacher de l'apprentissage de la narration, la description, l'argumentation...etc. qui sont dans le manuel.

et c'est à l'enseignant de retrouver son style pédagogique. Elle peut être une touche positive ou négative. C'est vrai qu'il y'a de diversité d'attitude pour le manuel, alors il faut s'adapter aux méthodes adéquates ».

3.2 : Division du programme

A la question « *comment divisez-vous le programme ?* », les enseignants appliquent le même ordre de division pour des séquences.

D'autres divisent selon les cycles. D'autres divisent le programme selon les décisions des inspecteurs, selon les trimestres, d'après la charge des cours, selon le temps (4^{ème} année du cycle moyen), eu égard aux projets et séquences. Donc chacun divise le programme en se basant sur le critère de division qu'il préfère.

Les enquêtés du troisième palier expliquent que la division du programme se fait selon la répartition proposée par l'inspecteur, les projets et séquences. Les propos suivants le montrent clairement.

- « *Selon la répartition proposé par l'inspecteur* » ;
- « *4 projets pour chaque niveau. Chaque niveau avec des séquences et des cours* » ;
- « *On divise en projet tout dépend de genres et de type des textes de littérature* » ;
- « *Il y'a des projets qui ont des séquences et chaque séquence a 13 ou 12 leçons* » ;
- « *On le divise par 4 projets. Chaque projet est divisé en séquence. Et chacune d'elle avec ses leçons* » ;
- « *En projet et séquences* ».

3.3: L'usage du manuel scolaire globalement

A travers les réponses des enquêtés du cycle moyen, il apparaît que l'utilisation du manuel et son exploitation est partiel. Il y a un apprentissage basé sur la narration par exemple. De son côté, il y a des textes liés à ce type. L'enfant va apprendre comment construire des idées narratives : ce qu'est une narration, comment elle doit être structurée d'après les objectifs du manuel,...etc. Donc il y a des enseignants qui gardent le sujet d'apprentissage principal tel que les contes, de description de lieu ou de personne, de narration qui sont des contenus du manuel mais ils n'utilisent pas ses textes.

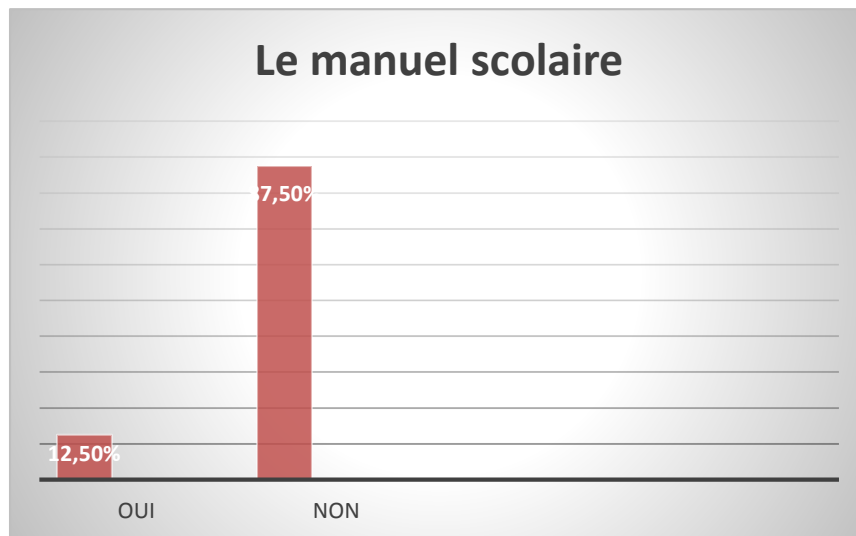
92% des enseignants ramènent des textes des autres supports mais tout en s'inscrivant dans les mêmes objectifs.

7% des enseignants qui utilisent le manuel scolaire. Par ailleurs, ils trouvent des problèmes et des manques. Aucun d'entre eux n'a expliqué pourquoi le manuel est efficace. Généralement

les enseignants qui se limite au contenu du manuel sont ceux qui n'ont pas d'expérience professionnelle, comme l'un de nos enquêtés (5 ans).

La position des enseignants intervenant au lycée est similaire à celle des formateurs du cycle moyen; car un nombre important (87.50%) rejettent le support pédagogique élaboré par le groupe du GSD/MEN contre (12.50%). Le graphe suivant met en évidence les résultats chiffrés.

Graphe N° : 2



Ceux qui travaillent en utilisant un autre support justifient leur choix comme suit :

- « Il ne répond pas aux textes et aux cours exigés » ;
- « Il ne correspond pas au programme » ;
- « Parce qu'il ne répond pas toujours aux besoins demandés pour chaque cours. Il est en dehors de ce qui est dans le programme » ;
- « On utilise seulement quelques textes si non en général on ne l'utilise pas ».

Les autres l'utilisent en dépit des erreurs qu'il comporte :

- « Parce que ça ne concerne pas le programme scolaire ni la nouvelle méthode » ;
- « Encore parfois il y'a un manque et des erreurs comme par exemple des textes sont anciens ou bien ils n'ont pas un but socialement accompagné à la génération actuel ».

3.4 : Les autres supports utilisés

A la question : « si vous n'utilisez pas le manuel scolaire, quels supports exploitez-vous? Plusieurs enseignants du cycle moyen (92.30%) ont répondu à ce questionnement. Ils ont donné des réponses à travers lesquelles ils ont énuméré les différents travaux effectués par M. Mammeri, K. Nait Zerrad, etc.

- « L'ouvrage de Mouloud Mammeri est utile pour le contenu de la grammaire » ;

- « Il faut réaliser un programme bien étudié concernant les compétences ciblées en utilisant par exemple des romans, des textes, des ouvrages rédigés par les enseignants universitaires. On utilise des supports externes tel que les recueils de nouvelles, des revues extra-scolaires. Des textes où se trouvent l'argumentation et la description, les plus connus comme « le fils du pauvre » ;
- « On utilise les textes supports qui répondent aux besoins de l'élève » ;
- « On emploie des ouvrages comme Nait Zerrad, Amar Mezdad, Boulifa, Salem, Zinya, Kamal Bouamara, Dalila Keddache Chikh, Mouloud Mammeri, Mouloud Ferraoun... » ;
- « On utilise les ouvrages les plus connus » ;
- « On utilise les manuels des auteurs connus et reconnus ».

76% des enseignants sont convaincus de leur importance. Les supports utilisés diffèrent d'un enseignant à un autre. Ils sont généralement des textes, des exercices, des images, des vidéos,...etc.

Les enseignants du secondaire questionnés (8) ont répondu positivement à cette question. Ceci est justifié par le choix d'autres textes pris de différents ouvrages, d'internet,...etc. Ils déclarent :

- « Un cherche des échantillons dans des romans et des ouvrages ailleurs, des fois on utilise des journaux, on trouve sur internet » ;
- « Nous cherchons des textes à partir des romans ou sur internet. En ce qui concerne d'autres leçons, nous coopérons tous ensemble et nous les utilisons par notre décision collective » ;
- « Nous avons recours parfois à des textes, des poèmes et des exercices plus adéquats » ;
- « Nous remplaçons le manuel scolaire par des supports préparés par l'enseignant plus d'autres documents » ;
- « Des lexiques et des romans ou des revues que font les plus grands savants comme nos enseignants de l'Université Mouloud Mammeri, Naît Zerrad, Amer Mezdad, Salem Chaker, Brahim Tazaghart...etc. » ;
- « Nous utilisons des ouvrages de ceux qui nous ont tracé le chemin pour la langue Tamazight, et apporter à partir des professeurs de l'université » ;

-« Nous retournons aux romans et aux revues pour relever les textes pour les leçons, c'est presque l'enseignant qui les prépare lui-même. Aussi, on utilise des vidéos et des choses qu'on trouve sur internet ».

3.5 : Méthodes pédagogiques utilisées

Afin d'avoir des informations sur la(les) méthode(s) pédagogique(s) choisie(s) par les formateurs, nous leur avons posé la question suivante : *« Quelle est la méthode pédagogique que vous utilisez pour enseigner la langue tamazight » ?*

Notons que nos enquêtés ont tous répondu à cette question. Ils ont donné les précisions suivantes qui concernent l'utilisation de l'approche par compétence. Ils disent :

-« L'approche par compétence est la méthode la plus répondue chez les enseignants amazighes » ;

-« L'approche par compétences dans le but d'améliorer leur efficacité face aux divers changements provoqués par les effets de la mondialisation » ;

-« Nous essayons d'utiliser l'approche par compétences ».

-« Nous pensons que c'est mieux d'essayer de ne pas appliquer la même méthode dans les différentes classes. Peut-être qu'ils appliquent une méthode dans son bon sens en gardant un œil à tout le monde et connaître les élèves en difficulté ».

Quant aux enseignants du troisième cycle, ils ont présenté des arguments qui consistent dans le jumelage de l'approche par objectif et l'approche par compétences, de cette dernière et la pédagogie différenciée comme le montrent ces propos :

-« On rassemble entre deux méthodes : L'ancienne qui est l'approche par objectif et l'approche nouvelle qui est une approche par compétences. Et encore il y'a la pédagogie de projet » ;

-« Approche par compétences que le professeur amazighe est en train de servir aujourd'hui » ;

-« Approche par compétence et pédagogie différencie avec lesquelles nous enseignons aux élèves ce que n'ont pas déjà appris le berbère comme les arabes, ceux qui n'ont jamais étudié notre langue » ;

-« La pédagogie de projet » ;

-« C'est l'approche par compétences ».

Nous remarquons que dans l'approche par les compétences, l'apprenant acquiert plusieurs compétences. Ce n'est pas encore facile d'utiliser cette approche avec la méthode active.

3.6 : Adéquation de l'approche par compétences avec le manuel scolaire

A la question : Est-ce que le manuel scolaire est adéquat pour appliquer cette méthode ?

La totalité des enseignants (13) ont répondu négativement à cette question. Ils insistent sur l'inadéquation des supports pédagogiques établis par le Ministère de l'éducation nationale avec l'approche pédagogique appliquée. Ils expliquent aussi que la qualité des textes ne répondent pas à la finalité d'une séquence ou des projets et que ces derniers, tel que présentés dans le manuel, ne sont pas conformes à la notion de la pédagogie de projet Ils déclarent :

-« Beaucoup de choses qui se trouvent dans l'ouvrage sans relation. Les types de textes ne sont pas liés au programme proposé par l'inspecteur » ;

-« Le projet est disproportionné : (sans objectif commun) le type de texte ne correspond pas aux textes. Les textes sont d'auteurs non connus et reconnu. Les exercices d'applications ne répondent pas aux normes de la taxonomie de Bloom » ;

-« Il y'a des textes dans le manuel qui ne conviennent pas le thème de la séquence ou le projet qu'on prépare » ;

-« La qualité des textes ne répondent pas vraiment à la finalité d'une séquence ou de projet » ;

-« Les projets présentés au manuel ne sont pas conformes à la notion de la pédagogie de projet » ;

-« Aucun rapport entre la compétence ciblé et ses ressources ».

Certains considèrent que « Les programmes scolaires de tamazight envisagent aussi de mener les apprenants vers des compétences partagées, c'est-à-dire communes à tous les élèves d'un niveau donné ; une même compétence peut revenir d'un niveau à un autre, respectant en cela la gradation dans la difficulté à inscrire au programme annuel et le degré de maîtrise à spécifier.

À partir du référentiel de la C.N.P, il a été retenu un ensemble de compétences à répartir sur les trois cycles de l'enseignement² ». Ce sont des compétences linguistiques et sociolinguistiques.

Pour leur part, les formateurs du secondaire (87.50%) ont répondu négativement à cette question. Les autres se sont abstenus de répondre.

Les arguments présentés consistent dans le fait que l'élaboration des manuels n'a pas été faite en prenant en considération l'approche par compétences. Voici les propos des enquêtés :

-« Car ce livre n'a pas été accompagné avec l'approche par compétence des enseignants des années précédentes depuis son commencement jusqu'à cette année. Rien n'a changé sur ça » ;

-« Nous n'utilisons pas le manuel donc il a un manque. C'est-à-dire que ce qu'il a n'est pas dans le programme adéquat » ;

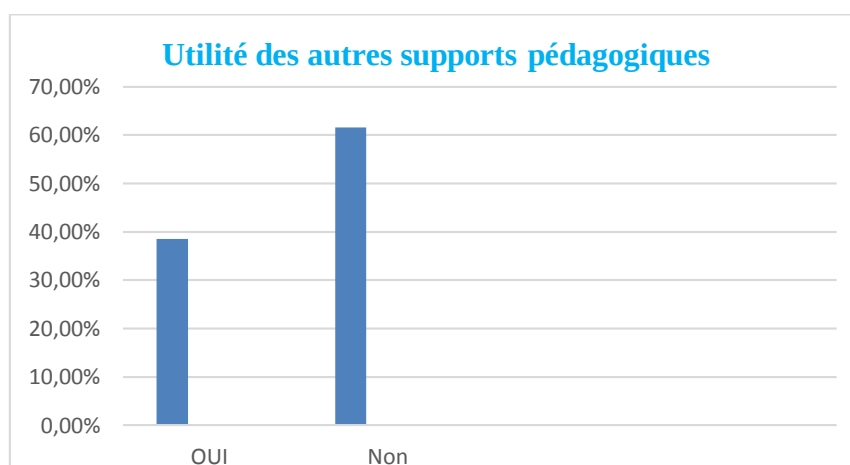
-« Parce qu'il ne répond pas aux leçons et aux cours exigés, comme textes et leçons » ;

-« Car ce n'est pas par la main d'un support qui donne la chance pour aller vers l but pédagogique ».

3.7 : Utilité des autres supports

Quant au contenu de ces supports pédagogiques et leur importance autant pour l'enseignant que pour l'élève, 61.53% de nos enquêtés ont répondu négativement à la question contre soulignent 38.47%. Le graphe suivant fait apparaitre les résultats de l'analyse quantitative.

Graphe N° : 3 :



²AIT OUALI N., coordonnée par, *De la pédagogie de projet et de l'enseignement de la langue amazighe en Kabylie*, Ed. L'odyssée, Tizi-Ouzou, 2013,p. 26.

Les informateurs qui ont répondu positivement ont donné les arguments suivants :

-« *S'intéresser aux textes adéquats à la compétence ciblée* » ;

-« *Comme la grammaire, la conjugaison, des exercices pour préparer un texte à lire* ».

Par ailleurs, ceux qui ont répondu négativement au questionnaire ont présenté des arguments liés à la difficulté d'atteindre les objectifs tracés, à la lourdeur du contenu du manuel, à la non application du programme,...comme le montrent les réponses suivantes :

-« *Si le support il s'agit du manuel, l'utilisation est partielle. Ils ne conviennent pas à la démarche suivie. Rien ne convient dans ces manuels pour des raisons citées en haut (question n°11). Ils ne favorisent pas le développement des compétences attendues de l'apprenant. Du côté esthétique, il est trop lourd* » ;

-« *Il y'a de mélange entre les textes venus des autres dialectes comme le chaouia* » ;

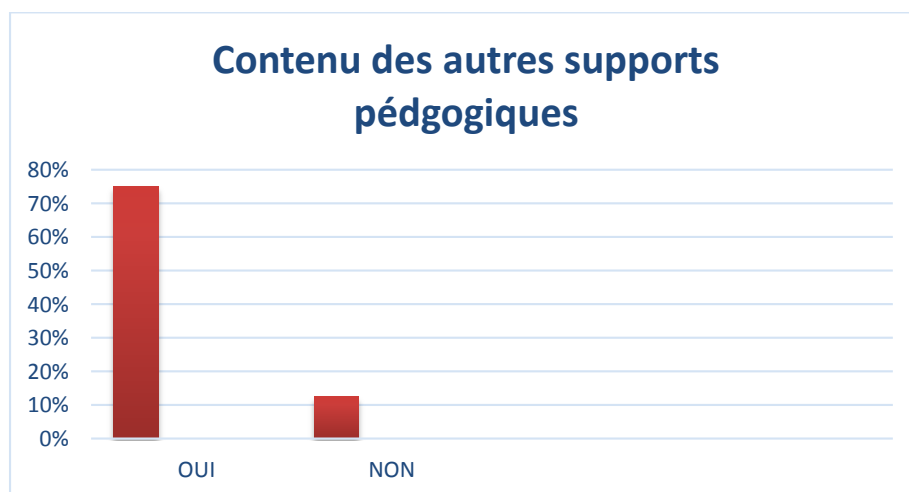
-« *Le programme n'est pas spécial dans ce qu'il y'a soit pour les textes soit pour la langue des textes et les cours qui ne conviennent pas à un enfant kabyle* » ;

-« *Nous n'intéressons pas à ce programme* ».

Quant aux autres moyens pédagogiques, 75% de nos questionnés du lycée déclarent qu'ils retrouvent ce qui les intéressent eux et leurs apprenants contre 12.5%. Le graphe suivant fait apparaître clairement l'étude chiffrée.

3.8 : Les autres supports pédagogiques

Graphe N° : 4



Les réponses données par les enquêtés ayant répondu positivement à la question consistent dans les manques attestés dans les manuels scolaires.

-« *Car ce sont des supports importants pour enseigner la langue tamazight. Abondant des enseignants l'utilise* » ;

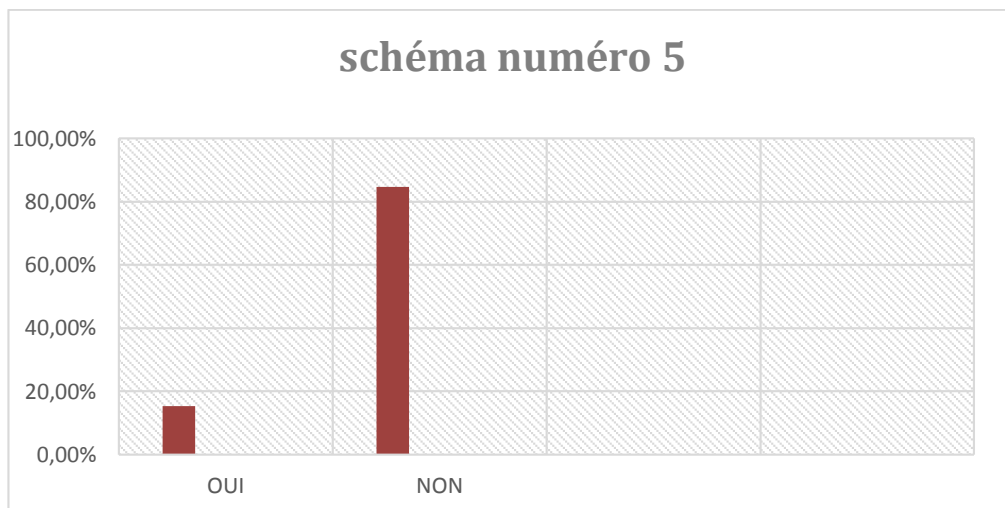
-« Cette année, il y'a un changement dans le programme. On a trouvé ce qui est important pour ce qu'on fait comme les poésies des textes descriptifs. Mais il y'a encore d'autres choses qui manquent. On souhaite qu'ils puissent les identifier et rectifier. Chacun fait pour aller avec un objectif » ;

-« On cherche des textes qui répondent pour les questions d'enseignant et le besoin de l'élève dans chaque élément ».

3.9 : Rôle de l'inspecteur

A la question, « Est-ce que l'inspecteur vous encourage à utiliser le manuel scolaire ? », la majorité des informateurs (84.61%) ont répondu négativement à ce questionnement contre 15.38%. Ci-dessous le graphe présentant les résultats chiffrés.

Graphe N° : 5



Les arguments présentés par les questionnés qui ont répondu négativement consistent dans l'inadéquation du manuel avec la progression annuelle, la proposition de plusieurs programmes par les inspecteurs et l'inexistence de la nouvelle méthode dans les manuels scolaires.

-« Le manuel n'est pas adéquat à la progression annuelle » ;

-« Les inspecteurs n'ont pas un seul programme. Un seul propose et autre chose. Et un autre cherche comment faire sortir la langue du pays » ;

-« Les inspecteurs ne sont pas d'accord et chacun a son programme » ;

-« Pour lui la nouvelle méthode est inexistante dans ces manuels » ;

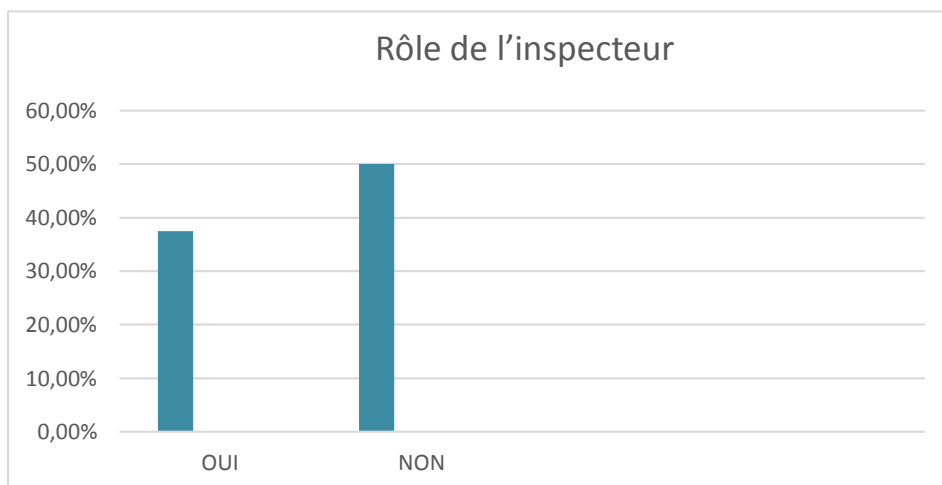
-« Ils nous a donné un autre programme ».

Par ailleurs, les autres formateurs proposent la possibilité de chercher différents textes dans les autres supports existants.

-« Mais s'il y'a lieu de chercher un texte ailleurs, c'est mieux et lorsque on ne trouve pas un texte surtout d'ordre descriptif, argumentatif et surtout d'ordre scientifique.... ».

L'analyse quantitative des questionnaires remis par nos informateurs travaillant au lycée, met en évidence les résultats suivants :

Graphique N° : 6



Ceux qui ont répondu positivement à la question déclarent qu'ils les orientent vers le plus adéquat et utile dans le manuel ; ils leur demande aussi d'attirer l'apprenant afin qu'il accepte la matière. Ceci est mis en évidence dans ce qui suit :

-« Il nous demande de s'intéresser sur son contenu; qui a la relation avec le programme que nous utilisons; ce n'est pas grave de prendre ce qui est adéquat, correcte; il a dit de laisser ce que n'est pas important pour les cours que nous ferons » ;

-« Quand un élève voit son maitre aime utiliser le livre scolaire, ceci permet à l'élève de donner une valeur à l'enseignement et des connaissances qui sont dans un document ».

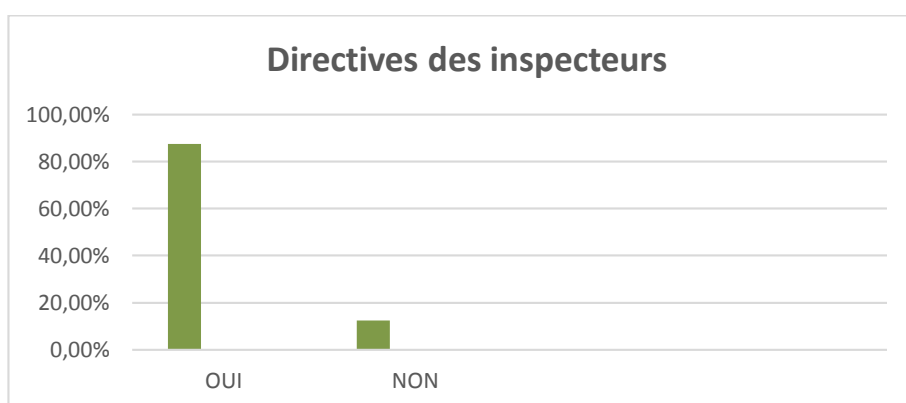
Les enseignants qui ont répondu négativement à la question soulignent que le manuel n'est pas adéquat avec le programme.

- « Il n'est pas adéquat au programme. On ne peut pas le considérer un support utile » ;
- « Comme nous avons dit au début, il ne répond pas aux textes et aux cours » ;
- « Ce n'est pas le même programme et méthode » ;
- « Des fois il ne parle pas du tout de manuel. Ils disent qu'il n'est pas spécial ».

Nous avons trouvé une contradiction dans les décisions des inspecteurs sur le manuel scolaire. Malgré qu'il y'a des contrastes dans l'inspection sur le cheminement pédagogique, une totalité de 84% d'entre eux proposent d'autres contenus qui vont remplacer ce qui manque dans le manuel.

Dans la même perspective, 87.50% déclarent que les inspecteurs leur proposent un autre programme contre 12.50%. Les résultats de l'étude chiffrée se présente comme suit :

Graphe N°7 : Directives des inspecteurs



Les enseignants déclarant que l'inspecteur les aide présentent les arguments suivants :

- « Je veux un changement dans le programme car il y'a des choses qui manquent et refaire les cours que les écoliers ont étudié a l'école moyen et les niveaux débutants. En plus, le programme est trop chargé et très long. On fait vite de le finir. C'est pour cette raison qu'on respecte vers l'approche ancienne. Pour finir, on laisse les compétences de l'élève » ;
- « Cette année il y'a un changement dans le programme de niveau 2 et 3. Par contre les années passé, le changement est seulement pour les classes de 3ème AS mais elles ne sont jamais présentent dans les examens du BAC » ;
- « Pour moi je veux un manuel pout le lycée (enseignement au lycée) » ;
- « Les répartitions » ;
- « Il nous donne un programme et quelques leçons mais par internet ».

Un autre explique que ce sont les inspecteurs qui leur dictent ce qu'ils doivent faire.

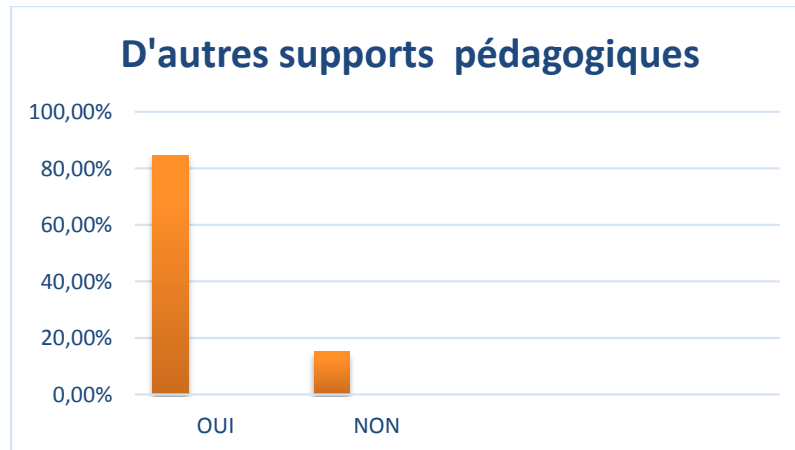
-« C'est parce que c'est les inspecteurs qui programment ce qu'on doit faire ».

3.10 : Proposition de nouveaux contenus par l'inspecteur

A la question: « Vous propose-t-il un programme ou un autre contenu ? », la majorité (84.61%) ont répondu positivement contre 15.38%.

Le graphe suivant comporte les résultats de l'analyse quantitative :

Graphe N° : 8



Les réponses justifiant la proposition d'autres consignes et contenus par les inspecteurs de la langue amazighe mettent en évidence l'adéquation des manuels scolaires avec l'approche pédagogique choisie par les enseignants et à la maîtrise du programme par eux. Les propos suivants explicitent les points cités :

- « Normalement chaque projet, chaque séquence a ses textes et leçons qui leur conviennent » ;
- « Ils ont proposé un contenu qu'on voit adéquat à la compétence et l'objectif global du cycle moyen selon la démarche de la pédagogie de projet » ;
- « Il nous propose des programmes qui seront maîtrisés par les apprenants » ;
- « Chaque année avec un programme » ;
- « Chaque année il y'aura un nouveau programme » ;
- « On a proposé un mais l'inspecteur le refuse ».

Par contre, les enseignants ayant répondu par la négative précisent qu'ils ne sont pas encore arrivés à cet objectif. « Ils n'ont pas encore arrivé à ce but ».

3.11 : Les autres supports pédagogiques

A la question « *Est-ce que les supports qui remplacent le manuel scolaire aident à comprendre les leçons ?* », tous les enseignants questionnés ont répondu positivement à ce questionnement. Les propos le justifiant sont les suivants :

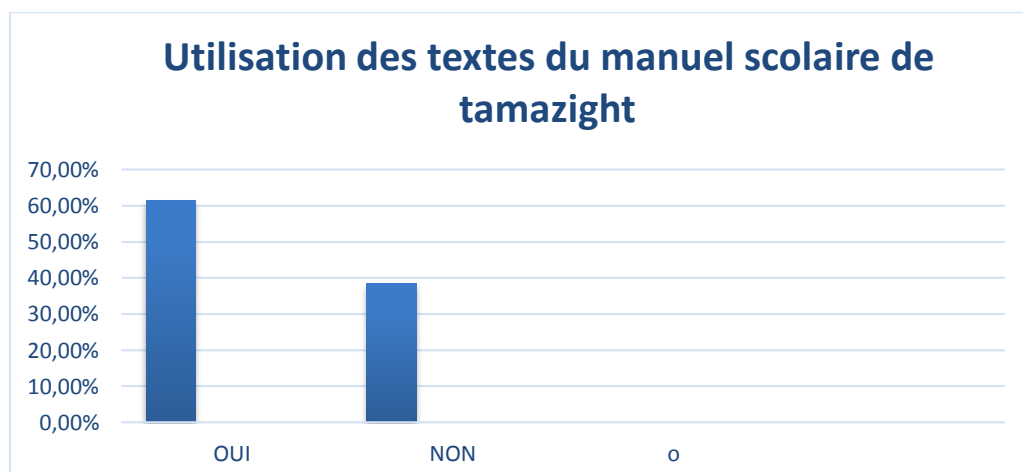
- « *La grammaire de Tamazight contemporaine, les formes de Kamal NAÏT ZERRAD, Manuel de linguistique berbère de Salem CHAKER, le lexique berbère de Mouloud MAMMERI, les livres de l'enseignement moyen...etc* » ;
- « *Les œuvres : Kamal BOUAMARA, Boussad KEBBIR, CHAKER* » ;
- « *Les textes...etc.* » ;
- « *C'est à l'enseignant de retrouver de retrouver les textes, c'est lui qui sait les textes adéquats* » ;
- « *Oui, les supports qui remplacent le manuel scolaire aident les apprenants à comprendre les leçons, comme textes et cours* » ;
- « *Nous cherchons des choses qui sont dans la société et dans le vécu ou ce que les apprenants voient, soit des poésies ou des textes* » ;
- « *Des textes qu'on relève à partir des livres, des journaux, des vidéos, des exemples sur le terrain* ».

3.12 : Usage des textes du manuel scolaire

Afin d'avoir plus de précision sur les raisons du rejet de quelques contenus du manuel scolaire, nous leur avons posé la question suivante: « *Utilisez-vous les textes du manuel comme support ?* ».

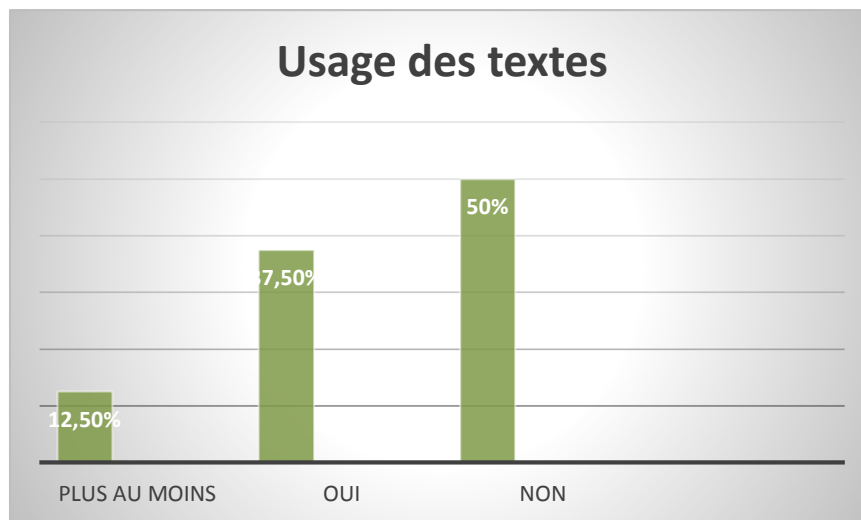
L'analyse quantitative montre que 61.53% des enquêtés ont répondu positivement à la question contre 38.47%. Le graphe suivant met en évidence ces résultats.

Graphe N° : 9 Utilisation des textes du manuel scolaire :



Quant aux enseignants du troisième palier, trois réponses sont données : 50% ont répondu négativement, 37.50% ont donné une réponse positive, par contre 12.50% ont un avis entre les deux. Les résultats de l'analyse chiffrée se présentent comme suit :

Graphe N°.10 Utilisation des textes du manuel scolaire :

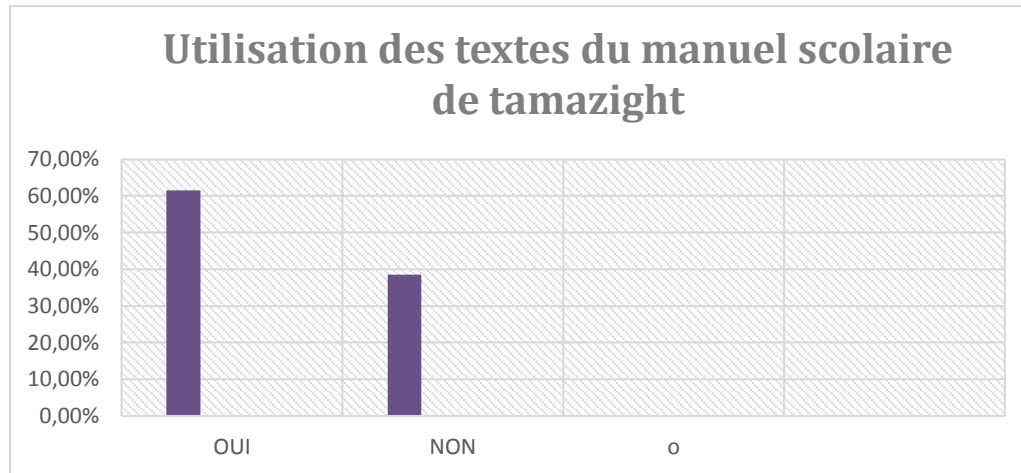


Les enseignants dont la réponse est positive, soulignent qu'ils n'utilisent pas tous les textes. Les propos suivants le montrent clairement :

- « On a déjà dit qu'on les utilise mais pas toujours » ;
- « Les textes reliés seulement au programme. » ;
- « Quelques -uns pas tous car il y'a ceux qui ne devraient pas être dans le programme d'enseignement. En plus, il y'a peu, très peu d'enseignants qui les prennent ».

Par ailleurs, nos enquêtés ayant répondu négativement à la question expliquent que les textes ne répondent pas aux objectifs tracés.

- « Ils ne sont pas dans l'objectif qu'il faut » ;
- « Les textes du livre scolaire n'ont pas de type et des genres qu'on fait dans le programme. Dans les cas les plus rares, on trouve un texte utile au programme mais dans la fin c'est un ancien qui n'a pas de valeur social d'aujourd'hui ou bien on trouve un manque de style ».

Graphe N° : 11 :

Les arguments présentés par les premiers consistent dans l'utilisation de quelques textes uniquement qui comportent des informations permettant d'atteindre les compétences visées.

- « *Des fois c'est utilisable* » ;
- « *Juste quelques textes* » ;
- « *On l'utilise partiellement selon les compétences visée* » ;
- « *Quelques-uns, si le texte est riche d'informations* ».

En ce qui concerne les arguments présentés par l'autre catégorie ; ils consistent dans l'absence de conformité avec le programme. Ils disent :

- « *Ils ne sont pas conformes avec le programme proposé par l'inspecteur* » ;
- « *Manque de textes. Ils ne sont pas dans le programme proposé par l'inspecteur* » ;
- « *Ils ne sont pas adéquats aux types alors on ramène d'autres.* » ;
- « *Nous utilisons d'autres supports* ».

3.13 : Contenu des programmes

A la question : « Comment divisez-vous le programme ? », la majorité (84.61%) des enquêtés ont répondu à cette question. Ils ont présenté des arguments qui se basent principalement sur les séquences et les projets comme il apparaît dans les propos suivants :

- « *Selon la répartition de l'inspecteur qui propose* » ;
- « *On divise le programme selon les trois trimestres et aussi selon les séquences programmées à faire* » ;

-« Le programme de Tamazight n'est pas clair pour ne pas dire inexistant. Le programme du manuel n'est pas forcément un programme officiel. On a divisé les compétences et les contenus selon les (4) années du cycle moyen. Chaque niveau a vu (5) séquences pédagogiques. Les séquences sont cohérentes pour faire un projet » ;

-« On divise le programme selon les projets » ;

-« Le programme est divisé en projet. Chaque projet est divisé en séquences. Chaque séquence en cours successifs » ;

-« Le programme est divisé en projets et en séquences » ;

-« Un projet est divisé en 5 séquences » ;

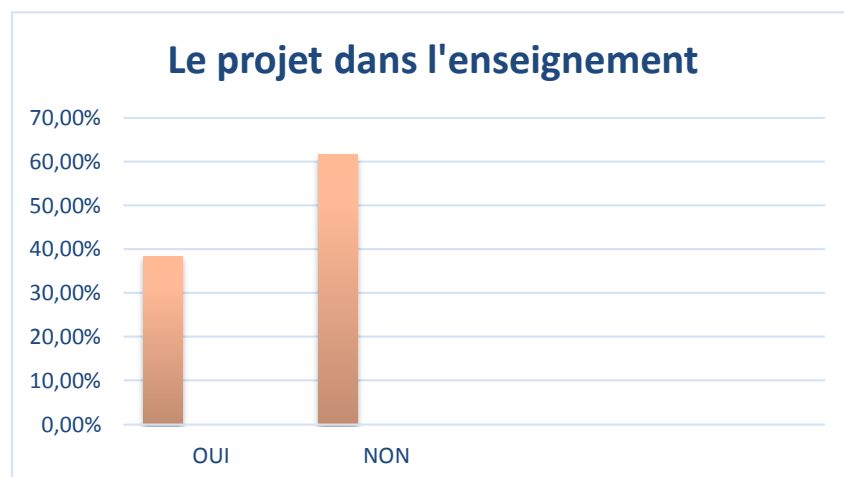
-« Un seul projet pour chaque niveau. Chaque projet contient 5 ou 6 séquences » ;

-« Le programme est divisé en séquence et en projet ».

3.14 : La place du projet dans l'enseignement

A la question : « Est-ce-que vous appliquez le projet tel qu'il est ? », 61.53% des enquêtés ont répondu négativement contre 38.46%. L'étude chiffrée est présentée par le graphe suivant :

Grave N° : 12 : le projet dans l'enseignement :



Les enseignants qui appliquent le projet sans le modifier parlent entre autres de l'obligation de le faire car l'inspecteur l'exige. Ils disent qu'ils peuvent le modifier dans quelques cas:

-« C'est l'obligation de le faire. Obligatoire de l'appliquer » ;

-« Souvent nous nous débutons le projet entre les autres et il se trouve une séparation de l'autre » ;

-« Des fois selon le but » ;

-« Des fois on fait certains changements selon les situations ou événements qui se présentent».

Les autres parlent plutôt de la nécessité d'apporter des modifications aux projets car ces derniers ne sont pas cohérents. Ils utilisent des textes qui devraient être enchaînés aux objectifs visés. Ils peuvent exploiter leur temps à faire des cours à la fois.

Les propos suivants le montrent clairement :

-« Les projets tel qu'ils sont présentés au manuel, ne sont pas conçus d'une façon cohérente. (Absence de cohérence des séquences) » ;

-« Un cherche des cours et des textes qui seront appropriés aux compétences ciblées » ;

-« Garder le même volume horaire pour chaque projet sauf que des fois on pourra jumeler deux (2) cours en un seul cours ou bien changement d'un texte par un autre. L'essentiel est que l'élève pourra en fin de compte produire un texte narratif ou descriptif là où il utilise les ressources acquises au cours des séquences de chaque projet » ;

-« Selon la répartition de l'inspecteur » ;

-« Nous enseignons d'autre programme ».

En ce qui concerne la division du projet, tous les enseignants questionnés parlent de séquences. Ils déclarent :

-« Le projet est divisé par des séquences » ;

-« Il divise le projet sur 6 ou 5 séquences. Chaque séquence a ces leçons et textes. 2 à 3 séquences » ;

-« Le projet est un ensemble de séquences qui ont un lien selon le type de texte. Ces séquences doivent être cohérentes » ;

-« En séquences, on respecte l'enchaînement » ;

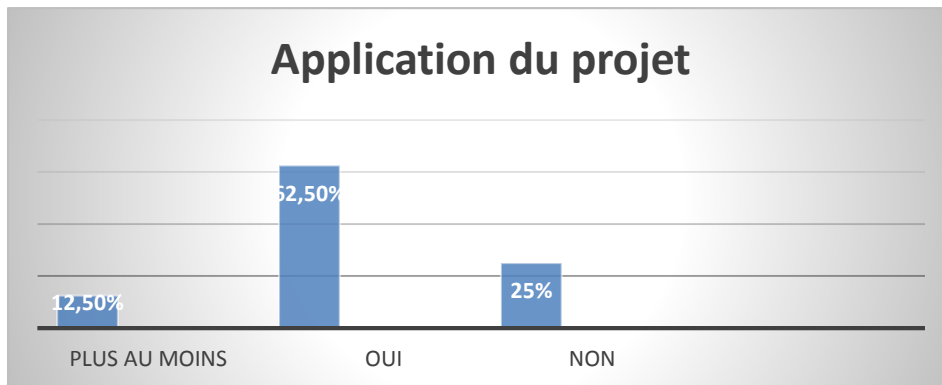
-« Un projet = 5 ou 6 séquences. Chaque séquence prend 13 heures » ;

-« La section est divisé en plusieurs sections ».

3.15 : Application du projet par les enseignants

A la question « Est-ce que vous appliquez le projet tel qu'il ? », 62.50% déclarent qu'ils apportent des changements, contre 25% qui ont donné une réponse négative. Le troisième avis (12.50%) s'inscrit dans les deux. Le graphe suivant le montre clairement :

Graphe N° : 13



Ceux qui ont donné une réponse positive ont présenté les arguments suivants :

- « Une différence qui est seulement dans la poésie et les textes, le reste on le fait comme il a été déjà structuré » ;
- « L'enseignant peut faire plus, ajouter quelques choses » ;
- « On doit arriver vers l'objectif de projet. On doit faire toutes les leçons » ;
- « Parce que chaque trimestre a son projet » ;
- « Avec son contenu et cours avec le sujet qu'il faut sur quoi les élèves cherchent afin d'arriver, le préparer dans la fin des parties de projet. On le réduit seulement quand il y'a de tendance ».

Par ailleurs, les autres informateurs ne prennent pas en considération certaines leçons à cause du manque de moyens.

- « J'élimine quelques cours » ;
- « Car il manque des moyens, des supports, de temps ».

D'autres le font de temps à autre : « Parfois selon les besoins des élèves, il y'a parfois des leçons qui nécessitent de passer devant d'autres ».

En ce qui concerne la division en projet, nos enquêtés le divise en séquences dans les réponses suivantes.

- « En séquences » ;

-« On divise les élèves en groupes. Chaque élève d'un groupe de quoi il cherche ou bien à préparer et ils coopèrent entre eux. Ils se regroupent pour travailler » ;

-« Nous divisons le programme en séquences » ;

-« On a sélectionné 4 projets ensuite subdiviser en plusieurs séries comme la conjugaison, la grammaire...etc. » ;

-« On divise en séquences et chaque partie est subdivisée en plusieurs activités comme des textes » ;

-« En séquence et leçons, 12 leçons divisé en 3 catégories : lecture de textes, autres cours, expressions écrites avec correction ».

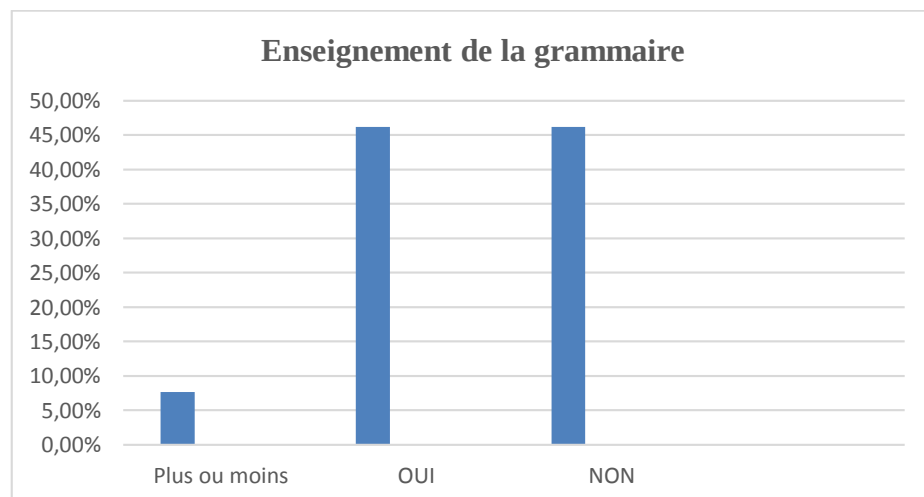
3.16: L'enseignement de la grammaire

Nous avons posé une autre question liée à l'enseignement de la grammaire. L'analyse quantitative fait apparaître les résultats suivants :

Tableau N°2. L'enseignement de la grammaire :

	Plus ou moins	OUI	NON
Nombre de réponses	1	6	6
Pourcentage	07.69%	46.15%	46.15%

Graphe N° : 14



En dehors de l'enseignant qui déclare que quelques cours seulement ont été dispensés, les autres sont à égalité. Ceux qui ont répondu positivement à la question présentent les arguments suivants :

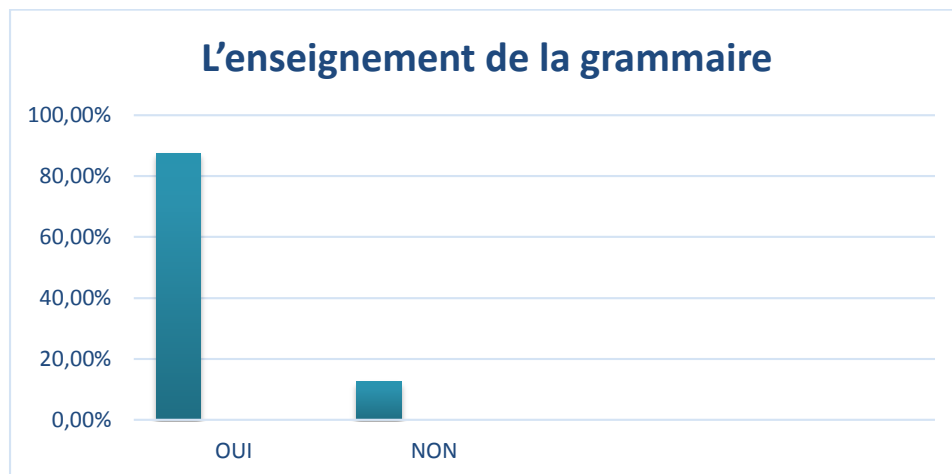
- « Selon les types de texte » ;
- « Ceux du manuel répondent au programme. Mais ceux proposés par l'inspecteur ne correspondent pas » ;
- « Mais, d'après le programme de l'inspecteur de notre établissement ».

Par contre les autres ont donné les propos suivants :

- « Les cours de grammaire sont fait d'une façon linéaire. Ne correspondent pas à la notion ressources » ;
- « Selon le besoins de la séquence » ;
- « Selon la séquence » ;
- « C'est un autre programme ».

Notons que 62.50% des enseignants du lycée appliquent ce dernier contre 37.50%. L'analyse quantitative se présente comme suit :

Graphe N°.15. L'enseignement de la grammaire :



Les arguments présentés par les premiers sont liés au fait que le projet est en relation avec les cours de grammaire contenus dans le manuel scolaire.

- « Chaque professeur va voir ce que les élèves ont besoins maintenant d'après ce que le programme a demandé » ;
- « Il fait partie du programme mais encore divisés en activités » ;
- « Chaque projet a ses cours qu'il faut, selon le besoin de l'élève dans l'expression écrite. Les cours de grammaire doivent être en relation avec le projet ».

Ce lien apparaît aussi dans la réponse d'un autre enseignant qui souligne que l'enseignement de la grammaire n'est pas lié entièrement au programme :

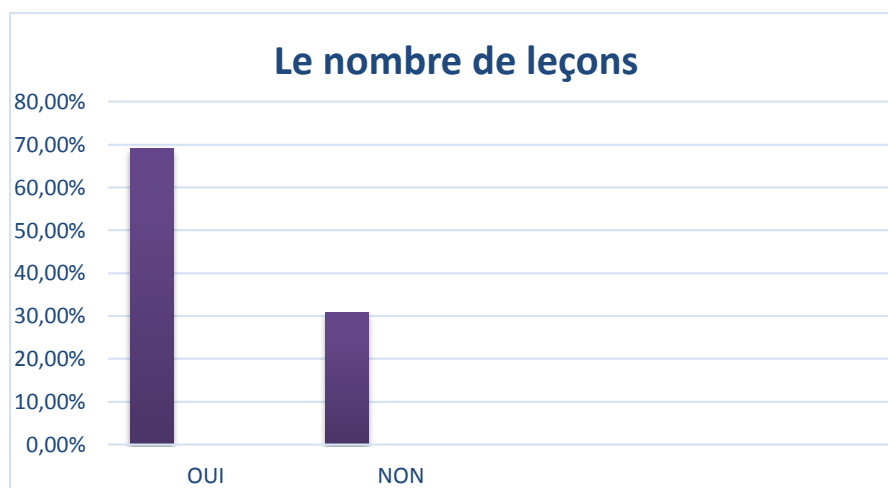
-« D'après le manque qui est apparu dans l'évaluation au l'on fait au début de projet.

Aussi d'après le genre et la chose que le projet demande et qu'on arrive à faire ».

Par ailleurs, la plupart des informateurs 62.50% soulignent que toutes les leçons sont assurées contre 37.50%. Ci-dessous le graphe comportant le résultat chiffré.

En ce qui concerne le nombre de cours dispensés, 69.23% déclarent qu'ils présentent toutes les leçons contre 30.76%. Le graphe suivant le montre clairement.

Graphe N° : 16



Les enseignants qui ont répondu positivement ont donné les réponses suivantes :

-« Car il y'a un enchainement » ;

-« Elles se sont programmées. Obligé de le faire » ;

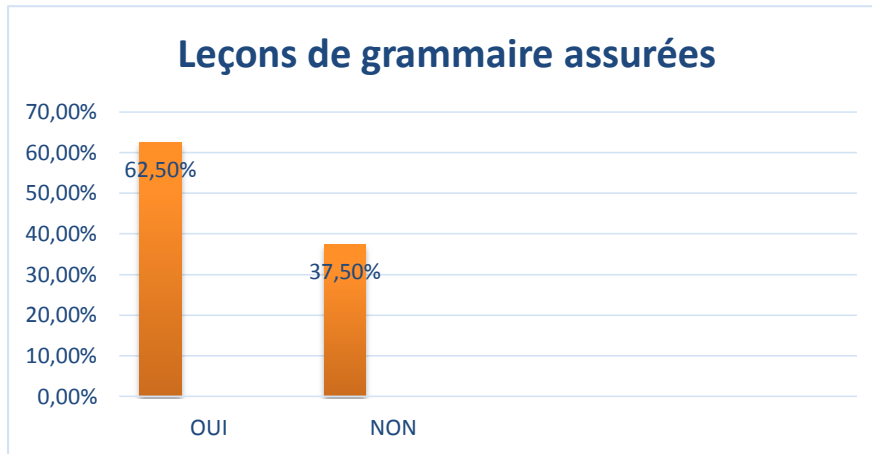
-« Avec l'accompagnement de séquence. Des fois on rassemble les leçons ».

Les autres le font selon le besoin de l'apprenant ou quand le cours est dans le programme présenté par l'inspecteur. Ils déclarent :

-« Selon le besoin » ;

-« Nous nous intéressons au programme proposé par l'inspecteur » ;

-« Selon le besoin de l'apprenant pour réaliser le projet ».

Graphe N° : 17 : Leçons de grammaire assurées

Ceux qui ont répondu positivement à la question. Cette opération est conditionnée par le projet.

-« Si le professeur a remarqué que tout est en retard pour lui, soit pour les leçons soit pour les textes » ;

-« Oui, on fait tout sauf s'il y'a d'autre chose qui tarde » ;

-« Car elles doivent être dans le but de projet, mais des fois quand le temps nous gêne, on peut réduire. On doit aussi savoir quelle leçon » ;

-« Parce que chaque trimestre nous devons finir le projet ».

Les autres déclarent que les grèves empêchent les enseignants à achever le programme, c'est pourquoi ils n'assurent pas toutes les leçons.

-« Seulement celle qui se sont accompagnées avec le programme que les enseignants font dont nous sommes en accord. Celles qui sont avec le projet de chaque objectif » ;

-« Avec les grèves, on n'arrive pas à terminer le programme. On essaye de les faire toutes, mais des fois, il manque de temps et manque de moyen d'enseignement ».

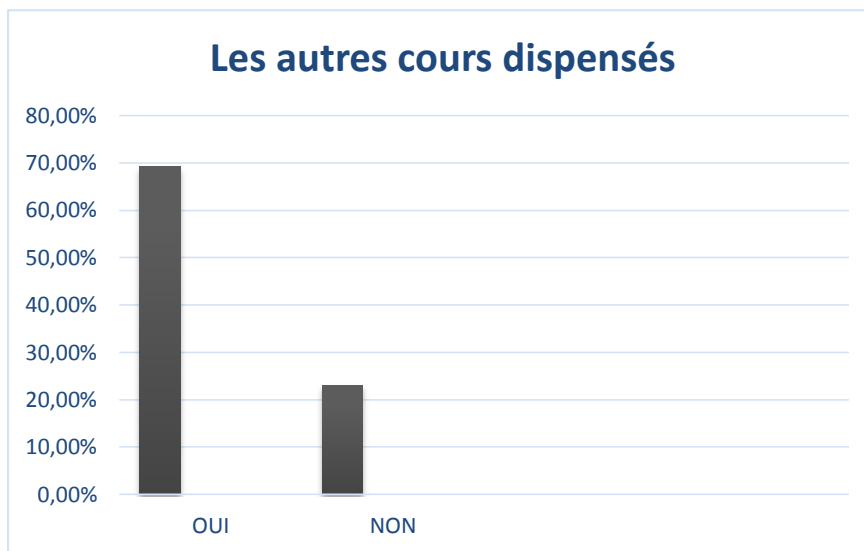
-« Si on ne limite pas les cours, on n'arrive pas à finir le programme » ;

-« Ces derniers moments, il nous manque de temps, sauf s'il y'a une grande occupation ».

3.17 : L'enseignement des autres cours

L'analyse quantitative fait apparaître les résultats suivants : 69.23% des enquêtés déclarent qu'ils se limitent aux cours qui sont dans les programmes contre 23.07%. Le graphe suivant met en évidence ces pourcentages.

Graphe N° : 18 : les autres cours dispensés



Les arguments présentés par les premiers sont liés à l'obligation de terminer le programme. Ils disent :

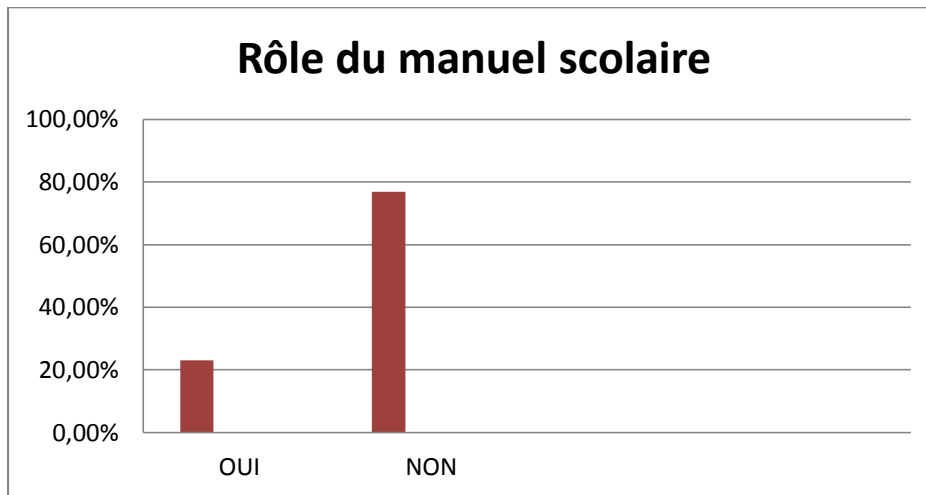
- « On est obligé de suivre et appliquer la réparation annuelle telle qu'elle est » ;
- « Avec le respect du temps que la séquence prendra en charge. Chaque objectif a ses leçons qu'il fallait ».

Ceux qui ont répondu négativement à cette question présentent les arguments suivants :

- « Nous ajoutons quelques leçons, souvent il y'a la répétition dans les cours d'une année à une autre ».

3.18: Rôle du manuel scolaire

A la question: « Est-ce-que le manuel scolaire aide les apprenants à comprendre les leçons et à apprendre la langue tamazight comme il se doit ? », nous remarquons que la majorité des enquêtés (76.92%) ont répondu négativement contre (23.07%) comme il apparaît dans le schéma suivant.

Graphe N°. 18 : Rôle du manuel scolaire

Les réponses données par les premiers soulignent l'absence du volet culturel dans les manuels qui sont élaborés pour enseigner tamazight en tant que langue étrangère. Ajoutons le fait qu'il n'est pas utilisé en classe. Ils déclarent :

-« Pas encore » ;

-« La langue est un ensemble de caractéristiques, c'est un moyen qui véhicule une culture. Le manuel n'a aucun moment et n'a pas consacré un « moindre passage à la langue et à la culture ». Pire, il est fait à enseigner tamazight en tant que langue étrangère » ;

-« Relativement » ;

« Puisqu'il n'est pas utilisé en classe, l'apprenant peut l'utiliser en dehors de la classe » ;

-« Intermédiaire, il peut apprendre la langue, s'il a la volonté » ;

-« On l'utilise pas complètement ».

Par ailleurs, les autres le considèrent comme un manuel écrit en tamazight pour faciliter la compréhension chez les élèves. Ils déclarent :

-« Le fait que le manuel, ces leçons écrites en tamazight ça facilite aux apprenants de comprendre ».

Quant aux autres supports pédagogiques, 76.92% des informateurs déclarent qu'ils aident les apprenants à comprendre les leçons contre 15.38%.

Les propos donnés par les premiers se basent sur leur richesse qui comporte des contes, des extraits de romans, des vidéos, etc. Ils disent :

-« *Les romans, les contes kabyles, des livres, des exercices en tamazight* » ;

-« *Les images, les vidéos, la nouvelle technologie, des documentaires, des contes sur internet* » ;

-« *Les textes et les extraits des romans* » ;

-« *Il y en a beaucoup, il faut faire juste le bon choix* » ;

-« *Nous les avons mentionné dans la question n°8* » ;

-« *Compréhension du texte* » ;

-« *Ceux des éléments de la langue* ».

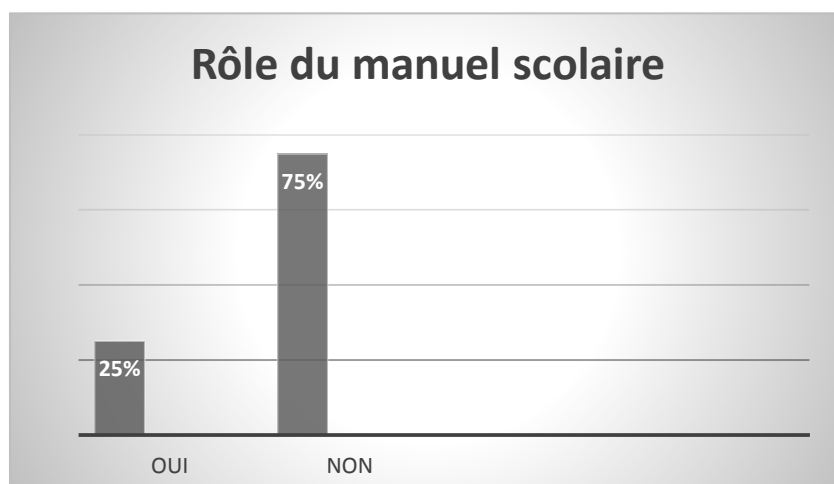
Les autres parlent de manque de textes. Ils déclarent :

-« *Il y'a un manque* » ;

-« *Il y'a ce qui positive et il y'a quelque chose qui manque. Il n'y'a pas un texte à lire que celui du manuel* ».

En ce qui concerne les formateurs du lycée, la majorité (75%) ont répondu négativement contre 25%. Ci-dessous le graphe présentant les résultats chiffrés.

Schéma N°.19. Rôle du manuel scolaire selon les enseignants du lycée



Les enseignants qui ont répondu négativement à la question déclarent qu'ils n'utilisent pas le manuel scolaire vu les manques et les insuffisances qui le caractérisent.

- « Non, car il ne l'utilise pas quand il n'est pas adéquat avec la pédagogie d'enseignement de connaissance » ;
- « Parce qu'on ne l'utilise pas » ;
« Manque quelque chose dans le livre scolaire. Parfois c'est la répétition de ce qui passé » ;
- « Pas de relation entre des connaissances de l'enseignement » ;
- « Trop de manque, il y'a des choses qui ne sont pas compris, ils ne le comprennent pas dans le lexique données dans la fin se l'ouvrage scolaire ».

Par ailleurs les autres soulignent le manque de temps qui les empêche d'ajouter des leçons. Ils disent :

- « Le temps manque. Mais si quelqu'un veut ajouter des leçons, c'est mieux ».

3.19 : Proposition faites par les enseignants du collège

A la question: « Quelles propositions pourriez-vous faire à propos du manuel scolaire? », la majorité (92.30%) des enquêtés ont répondu à ce questionnement. Ils justifient leurs réponses par la nécessité d'intégrer tous ceux qui ont un lien avec le processus d'enseignement/apprentissage, en particulier les enseignants dans l'élaboration des manuels scolaires. Ils attirent notre attention sur l'importance d'alléger ces supports pédagogiques et de choisir des textes variés, cohérents, d'intégrer l'image et les technologies d'information et de communication comme le montrent ces propos :

- « Il faut qu'il soit conçu par les enseignants qui sont sur le terrain » ;
- « Le manuel scolaire d'une langue doit prendre en considération plusieurs facteurs (linguistique, culturelle et surtout le niveau des apprenants). Il doit se baser sur les méthodes didactiques et pédagogiques en vigueur » ;
- « Le manuel scolaire doit être allégé pour permettre à l'élève de concevoir convenablement les contenus » ;
- « Les textes doivent être adéquats avec le niveau d'étude de l'élève » ;
- « Les textes doivent être variés et de qualité » ;
- « Les cours de langue doivent avoir un lien direct avec le texte support » ;
- « Les textes doivent être accompagnés avec des images » ;
- « Essayer d'utiliser les supports pédagogiques technologiques qui vont accompagner les textes de lecture ».

Nos enquêtés soulignent aussi l'importance d'intégrer le volet culturel, de revoir le programme et de créer une entente entre les inspecteurs de la matière:

- « *Essayer de proposer des textes qui sont d'ordre culturel* » ;
- « *Préparer l'élève à produire en exploitant convenablement les cours de langue (exercice pratique plus un exercice de production pour chaque cours de langue)* » ;
- « *Une entente d'abord avec l'ensemble des inspecteurs* » ;
- « *À propos du manuel scolaire. Il faut refaire le programme et proposer à chaque palier un seul projet au long de l'année. Ça veut dire; un seul (1) projet avec 5 séquences. C'est suffisamment pour l'élève à comprendre ces leçons* » ;
- « *Faire aussi des leçons qui conviennent le thème de la séquence* » ;
- « *Le projet devrait être unique, seul et non complexe* », ...etc.

3.20 : Proposition faites par les enseignants du lycée

87.50% des enquêtés ont fait des propositions afin de porter des changements au contenu du manuel scolaire de tamazight. Ces suggestions tournent autour de son adéquation avec le programme, de la prise en considération des caractéristiques socio culturelles de la société où vit l'apprenant ainsi que la prise en compte du niveau de ce dernier. Les propos suivants le montrent clairement :

- « *Refaire le manuel de lycée. Un livre que l'enseignant et l'élève l'utilise dont on trouve de rassemblement de programme et contenus. Aussi ses textes et travaux accompagnés avec la société et la pensée des apprenants d'aujourd'hui. Un livre qu'on peut utiliser dans l'approche par compétence et les travaux de groupes...etc.* » ;
- « *Le livre scolaire doit aller avec le programme pour faciliter à l'élève à préparer, analyser des leçons de la langue Tamazight. En plus, c'est mieux à l'enseignant de rajouter quelques-uns. Mais il faut réduire les problèmes surtout le tirage alors que ça manque* » ;
- « *Le manuel scolaire doit-être amélioré et l'enrichir par des textes et des cours intéressants, pour faciliter aux élèves et aux enseignants son usage* » ;
- « *Tout refaire, il devrait être fait selon l'intérêt de ce programme propose par des inspecteurs et le système éducatif. Les contenues qui se trouvent doivent être dans ce programme* » ;
- « *Produire juste un seul qui va aller avec le programme de langue tamazight, celui qui ne commis pas d'erreurs d'écriture, celui qui va la ruiner* ».

4 : Conclusion

Le manuel scolaire englobe tous les points de langue dans le programme d'enseignement-apprentissage, comme la grammaire, le lexique, l'orthographe, l'expression écrite et orale, leur fournir les connaissances fondamentales nécessaires à la construction de leur identité individuelle et sociale.

- Les inspecteurs sont conscients de la qualité du manuel scolaire. A cet effet, ils orientent les enseignants vers la méthode qu'il faut utiliser et les contenus qu'il faut dispenser pour atteindre les objectifs tracés et proposer des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent. Ceci d'une part, l'enseignant est là pour guider les apprenants. Par exemple ; il est important de mesurer l'intérêt des élèves eu égard aux textes attestés dans les manuels d'autre part.
- L'analyse nous a permis de comprendre certaines situations. Il s'agit de la sélection de certains cours par les enseignants et le choix d'autres supports pédagogiques afin de compléter les manques remarqués dans les manuels scolaires élaborés par le MEN.
- Donc le choix du support pédagogique fait partie de la responsabilité des enseignants qui n'utilisent pas tous les textes du manuel.
- Les cours de grammaire sont faits par certains selon le programme. La majorité d'entre eux (soit au lycée soit au collège) font toutes les leçons.
- Un nombre important (8\13) pour le collège et (4\8 pour le lycée) utilisent les textes du manuel comme support.
- Les autres font tous des changements par des supports qui sont généralement des textes. La chose qui est similaire dans les deux cycles (lycée et collège) est la méthode pédagogique (l'approche par compétence) qu'ils utilisent. Ils pensent qu'ils sont loin de l'approche par objectif. Ils divisent les projets selon les manuels.
- L'analyse met en évidence une certaine similarité entre les enseignants des deux paliers concernant le manuel scolaire, les autres supports pédagogiques, le programme, etc.
- Pour conclure, nous dirons que l'enseignant a besoin d'une formation pédagogique, le manuel nécessite d'être revu et corrigé et d'autres moyens devraient être mis à la disposition autant aux formateurs et aux apprenants.

Conclusion générale

Rappelons que notre travail est de décrire en partie les méthodes d'enseignement utilisées, la réaction de l'enseignant et son comportement en classe.

L'approche par compétence fait partie de la pédagogie de projet ; elle sert à mettre l'élève en état de questionnements et le laisse répondre aux questions sans que l'enseignant n'intervienne. Son rôle consiste à guider l'apprenant et l'orienter.

L'enquête de terrain montre que certains enseignants ont des difficultés à appliquer cette méthode pédagogique (la méthode active). L'analyse révèle qu'ils n'ont pas assez de connaissances sur la méthode active. Ils n'appliquent pas la pédagogie de projet comme elle est conçue théoriquement.

Le projet de l'élève n'est pas dans un cas de choix multiple. Les élèves n'ont pas choisi leur groupe. C'est l'enseignant qui leur impose le projet. Un problème de gestion de temps est attesté. Quelques enseignants désignent le chef de groupe. L'enseignant réduit la note d'évaluation des élèves qui sont dans une situation de conflit dans un groupe au lieu de les encourager et les motiver.

La gestion du temps et l'organisation thématique d'un projet aux élèves est similaire.

La gestion de la classe a été décrite différemment par nos enquêtés.

L'analyse des questionnaires met en évidence d'autres points :

- les enseignants questionnés n'utilisent pas tous les manuels scolaires; ils exploitent d'autres supports pédagogiques;

- l'inadéquation de l'approche pédagogique avec le contenu des manuels scolaires.

Pour conclure, nous dirons que les résultats de cette étude ne peuvent pas se généraliser à tous les enseignants de la langue amazighe. Une enquête plus élargie pourrait nous éclairer beaucoup plus sur cette question.

Bibliographie

Ouvrage :

- 1- AIT OUALI N., *De la Pédagogie de Projet et de l'Enseignement de la langue amazighe en Kabylie*, Ed. l'odyssée, Tizi-Ouzou, 2013.
- 2- BENAYOUN J., PARIAT M., *La fonction formateur*, éd. DUNOD, Paris, 2000.
- 3- De SINGLY François, *L'enquête et ses méthodes: Le questionnaire*, éd. Nathan, Paris, 1992.
- 4- Gordon Mace, *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, éd. Boeck, Canada, 1988.
- 5- MINDER M., *Didactique fonctionnelle Objectif, stratégies, évaluation*, éd. De Boeck et Larcier, Paris, Bruxelles, 1996.

Dictionnaire :

- 1- GALISSON R., COSTE D., *Dictionnaire de didactique des langues*, éd. Hachette, 1976.

Mémoire :

- 1- MIMECHE D., *L'enseignement de tamazight par la pédagogie de projet, dans des classes d'élèves linguistiquement hétérogènes (arabophones et kabylophones) et son impact, essentiellement, sur les Arabophones*, Mémoire de magister, s/d de Noura TIGZIRI, 2012.

Site internet :

- 1- « <https://powcka.fr/comment-valoriser-ses-competences-quand-on-est-autodidacte/> »
- 2- « <http://rire.ctreq.qc.ca/les-pratiques-innovantes-en-education-version-integrale/> »
- 3- « [https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&biw=1015&bih=642&sxsrf=ALeKk02vXTSeUa7imtuc150psydAN0xKLg%3A1608812954429&ei=monkX4bgGY2G1fAPIZivoAc&q=projet avantages et limites.pdf&oq=projet avantages et limites.pdf&gs_lcp=CgZwc3ktYWlQAzoHCAAQRxwAzoHCCMQ6glQJ1DJsQ9Y7uAVYID-FWgEcAJ4BIAB6xaIacZikgEHNy0xLjAuNJgBAKABAAABAqoBB2d3cy13aXqwAQrIAQXAAQE&sclient=psy-ab&ved=0ahUKEwiGlaKlzbtAhUNQxUIHRXMC3QQ4dUDCAw&uact=5](https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&biw=1015&bih=642&sxsrf=ALeKk02vXTSeUa7imtuc150psydAN0xKLg%3A1608812954429&ei=monkX4bgGY2G1fAPIZivoAc&q=projet+avantages+et+limites.pdf&oq=projet+avantages+et+limites.pdf&gs_lcp=CgZwc3ktYWlQAzoHCAAQRxwAzoHCCMQ6glQJ1DJsQ9Y7uAVYID-FWgEcAJ4BIAB6xaIacZikgEHNy0xLjAuNJgBAKABAAABAqoBB2d3cy13aXqwAQrIAQXAAQE&sclient=psy-ab&ved=0ahUKEwiGlaKlzbtAhUNQxUIHRXMC3QQ4dUDCAw&uact=5) »
- 4- « <https://www.bienenseigner.com/la-pedagogie-de-projet/>, »
- 5- « https://fr.m.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_de_projet »

Annexes

Grille d'observation :

Les procédures d'essai à utiliser lors de l'observation en classe.

1-Quelles sont les étapes par lesquelles l'enseignant passe en classe en utilisant la pédagogie de projet.

2-la gestion de la classe.

Est-ce-que l'enseignant fait le tour de la classe ?	Oui	Non
Combien d'élèves qui ne s'intéressent pas ?		
Quelles sont les réactions de l'instituteur pour les élèves qui ne s'intéressent pas?		
Qui écrit la date au tableau ?	Enseignant	Élève
Quel est le comportement de l'enseignant par ses paroles, ses gestes, sa voix, ses réactions pour toutes les situations données.		
Est-ce-que l'enseignant résiste au bruit de la classe pendant le regroupement des élèves ?	Oui	Non
Comment il demande le silence ? Frapper à table, parole, gestuelle, rien, regard fixe, crie, utilise un langage blessant.		
Les élèves sont-ils à l'aise dans un groupe ?	Oui	Non
Combien de fois le professeur demande le silence dans une séance ?		
Est-il contre ou pour l'expulsion des élèves ?	Oui	Non
Quelles sont les types de punition utilisés avec les élèves par l'enseignant ?		

3- La disposition des élèves en groupe :

Comment l'enseignant regroupe-t-il ses élèves ?		
Est-ce-que les élèves demandent la permission de se déplacer ?	Oui	Non
Est-ce-que le maitre donne la liberté aux élèves de se regrouper avec les camarades qu'ils souhaitent ?	Oui	Non
La disposition est faite par l'élève ou par le professeur ? Pourquoi ?	Enseignant	Élève
Les élèves sont-ils mixtes ?	Oui	Non
Combien de groupes y'a-t-il en classe ?		
Combien d'élèves y'a-t-il dans chaque groupe ?		
D'après les enseignants, quelle est la limite du nombre d'élèves dans un groupe ?		
Les élèves se regroupent avec les plus proches de leur table ou ils s'éloignent comme ils veulent ?		

4- Le temps \ La gestion de temps :

L'enseignant est-il stressé sur l'activité des élèves par rapport au temps disponible ?	Oui	Non
Combien de minute pour que les élèves se regroupent ?	Rapidement	Plusieurs minutes
Combien de séances que les élèves travaillent en groupe ?	Une ou deux	Plusieurs séances
Est-ce qu'il donne plus de temps aux élèves qui ne sont pas terminé ?	Oui	Non
Est-il-pressé ?	Oui	Non
Combien de fois le maître demande à ses apprenants de se dépêcher?	Rarement	Plusieurs fois
Est-ce qu'il suit les règles du manuel pour qu'il soit contraint à limiter de temps ?	Oui	Non
Y'a-t-il des difficultés de diviser les séances ?	Oui	Non
Est-ce-que l'enseignant peut respecter le rythme de l'élève ?	Oui	Non
Que fait le professeur pour les groupes qui n'ont pas encore terminé leur projet ?		

5- techniques utilisés :

Le questionnement beaucoup plus	Oui	Non
L'explication beaucoup plus	Oui	Non
Questionnement et explication à la fois	Oui	Non

6- Le thème \ Le projet \ Le sujet :

Qui choisit le thème ?	Élève	Enseignant
Il y'a un seul thème du projet ou plusieurs thèmes ?	Un seul	Plusieurs
Est-ce-que les élèves ont la chance de proposer d'autres thèmes du projet ?	Oui	Non
Le projet des élèves a été proposé par le manuel scolaire tel qu'il est ?	Oui	Non
Est-ce-que le professeur propose d'autres choix du sujet pour les élèves qui abandonnent et négligent leur devoir ?	Oui	Non

7- site de collecte des connaissances :

Dans la salle de classe	Oui	Non
Des ouvrages	Oui	Non
TICE (technologie de l'information et de communication)	Oui	Non
Les informateurs à chercher en dehors de l'établissement \ dépasser la frontière de l'école	Oui	Non

8- Est-ce-que l'enseignant est un médiateur ?

L'enseignant demande le silence lorsque les échanges se font à haute voix ?	Oui	Non
Le professeur est capable de résoudre un problème dans une situation conflictuelle des groupes des apprenants ?	Oui	Non
Est-ce-que le professeur interdit des échanges entre le grand groupe et le sous-groupe pour effectuer leur travail ?	Oui	Non
Le maître encourage la coopération des élèves ?	Oui	Non
Les apprenants sont plus actifs ou moins actifs ?	Plus actif	Moins actif
Supporte-t-il l'ambiance de leur collaboration ?	Oui	Non
Est-ce-que l'enseignant réclame le silence de leur collaboration ?	Oui	Non
Est-ce qu'il joue le rôle d'un guide ?	Oui	Non

9- L'évaluation :

Les élèves sont-ils surveillés par leurs professeurs ?	Oui	Non
Comment évaluer les élèves ?		
Est-ce qu'il réduit la note d'évaluation pour les élèves qui ne travaillent pas sérieusement ?	Oui	Non
Est-ce qu'il diminue la note de l'évaluation quand les élèves travaillent dans des situations de conflit dans le groupe ?	Oui	Non
Est-ce qu'il rajoute des points pour le meilleur groupe ?	Oui	Non
Quelle est la réaction du maître face aux bonnes réponses des élèves ?		
Quelle est la réaction de l'enseignant face aux réponses fausses des élèves ?		
D'après l'enseignant, une erreur est-elle fatale ?	Oui	Non
Le carnet de note de l'évaluation continue est-il toujours entre les mains de l'enseignant pendant toute la séance ?		

Questionnaire

Ce questionnaire est conçu dans l'objectif de recueillir des informations pour finaliser notre mémoire de master en langue et culture amazighes.

1. Prénom :.....
2. Age :.....
3. Diplôme :.....
4. Enseignant : primaire ☐ ège lycée ☐ ☐
5. Expérience professionnelle :.....
6. Est-ce que vous utilisez le manuel scolaire tel quel ?
Oui. ☐ Non ☐
7. Si non,
pourquoi ?.....
.....
.....
.....
8. Si vous n'utilisez pas le manuel scolaire, quels supports remplace-t-il ?
.....
.....
.....
.....
9. Quelle est la méthode pédagogique que vous utilisez pour enseigner la langue Tamazight?
.....
.....
.....
10. Est-ce que le manuel scolaire est adéquat pour appliquer cette méthode ?
Oui ☐ Non ☐
11. Si non, expliquez
pourquoi :.....
.....
.....
.....
12. Trouvez-vous dans ces supports ce qui vous convient à vous et à vos élèves?
Oui ☐ Non ☐
13. Expliquez :.....
.....
.....

.....

 14. Est-ce que l'inspecteur vous encourage à utiliser le manuel scolaire?

Oui ☐ Non

15. Expliquez : ☐

.....
 16. Vous propose-t-il un programme ou un autre contenu?

Oui ☐ Non

17. Expliquez : ☐

.....
 18. Utilisez-vous les textes du manuel comme support ?

19. Oui ☐ Non

20. Expliquez : ☐

.....
 21. Comment divisez-vous le
 programme ?.....

.....
 22. Est-ce que vous appliquez le projet tel qu'il est ?

23. Oui ☐ Non

24. Expliquez : ☐

.....
 25. Comment vous divisez le
 projet ?.....

.....
 26. Est-ce que les cours de grammaire sont faits selon le programme?

27. Oui ☐ Non

28. Expliquez ☐

.....
 29. Faites-vous toutes les leçons ?

30. Oui ☐ Non

31. Expliquez : ☐

.....
 32. Est-ce que vous limitez les cours au programme édité seulement ?

33. Oui ☐ Non

34. Expliquez :

.....

35. Est-ce que le manuel scolaire aide les apprenants à comprendre les leçons et à apprendre la langue tamazight comme il se doit ?

36. Oui ☐ Non ☐

37. Expliquez :

.....

38. Est-ce que les supports qui remplacent le manuel scolaire aident les apprenants à comprendre les leçons ?

39. Oui ☐ Non ☐

40. Lesquels.....

.....

41. Quelles propositions pourriez-vous faire à propos du manuel scolaire ?...

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Résumé en kabyle

Akatu-agi nney yebda yef sin n yihricen. Ahric amenzu , nebder-d deg-s tibaduyin n kra n wawalen igejdanen yerzan tarrayt tamaynut , sin yer-s nebder-d iṣuḍaf iṣṣayanen ig wulmen iwakken aselmad ad t-tyessemres di temsirin-is ; nessfahm-d dayen akken tarrayt n tzemmar tettiki di tarrayt tamaynut deg way deg anelmad ad yili di lihala n unadi d uesteqsi yerna d netta ara yesseun lebyi ad inadi tamusni mebla ma yenna-as uselmad. Izmer ad d-yerbaḥ aṭas n tmusniwin ama af tmetti ama d tadelsa ines.

Nessexdam tafelwit akken ur nettettu ara kra n yihricen deg unadi nney s wannay deg uyarbaz, iwakken ad n-seqæed isalli ara d-nawi. Ad neereḍ ad nwali axeddim n yiselmaden af warmud n yinelmaden deg ugraw s wahil nsen. Yella wegraw, annar, ttembaddalen imeslayen s leqdaḥ n tiktiwin.

Aṭas n lihalaṭ yellan, neglem-itent-id, deg taggayt s yihricen n unadi ; s wannect-a nufa-d belli deg unekmar s tezemmar tebbi-d abeddel d ameqran deg uselmed n tutlayt tamaziyt , imi aselmad ibeṭṭu inelmaden-is d tagrumma n yigrawen si kraḍ ar semmus n yinelmaden .

Ma deg wayen ye3nan isental. Llan kra n yiselmaden l yettakken kan yiwen n usentel i yal agraw , tin yer-s d netta ara t-id-ifernen, ma d wid nniḍen ttajan tagnit l yinelmaden-n sen d nutni ara yextiren iyimansen isental n unadi nsen ; di tegnitt am ta l nettuali anelmad d ilelli anida yetthulfu iyimani-s yezmer , yekkes-as ukukru , tiktiwin-nni uyezmir ara aten t-id yefk di temsirin , ad as-t-id-isarraḥ ger yimdukul-is ulama llant tucḍiwin acku ad m3awanen ger-asen wa ad d-yefk ifukal-is l wayeḍ alama ttuqeneen akken ma llan d ayeṇ ara ten-yesleḥqen yer yiswi-n sen ; d wagi l dazal ameqran i aḡ-d-fka tarrayt-agi tamaynut.

Deg uhric wis sin nextar seddis n yiḡarbazen , Ayerbaz allemmas n hosini cabḥa , abdic Mehdi ; ukked tasnawit xuwwas Ahṣen d tesnawit n abdarrehman n iluli l d-yezgan di temnaḍt n laṣbea n at yiraten , neqqim 2 wagguren iwakken nessaweḍ ad d- nerr yef yisteqsiyen - nney nexdem astaki yef usentel-agi , nefka-d 17 n yisteqsiyen iyal agraw n yiselmaden.

Di tarrayt tamezwarut nexdem annay di yal ayerbaz iwakken anwali amek syarayen yiselmaden, d acu n temsirin l ttextirin , amek ssitigen inelmaden-n sen.

Di tarrayt tis snat ; disteqsiyen deg sen :

1. Ahil ayerbiz ?
2. Agzam n wahil ?
3. Asexdem n wedlisfus ?
4. Asexdem n isalalen nniḍen ?
5. Tarrayt n tesnedwelt l sexdamayen yiselmaden ?... Ar tagara.

Nexdem-asen tasleḍt tasmektant deg tfelwiwin, imiren nefka-d axfawal i yal yiwen deg-sen yal axfawal nefka-d deg-s ayen i d-nufa deg udiwenni ney deg wannay.

Nekkes-d kra n uguren deg uselmed n tdelsa n tmaziyt s tarrayt tamaynut.

Ugur n timanit n yinelmaden, uguren yef tagrawit...ar tagara.

Deg uḥric n umuy n tuttriwin, nettaeraḍ ad anẓar yef uxemmem asnamnar n yiselmaden af wayen yeenan tarrayim n uselmed i sexdamen s tiririt-nsen deg umuy n tuttriwin. Sin akin, nuyal nefhem tamlilt n umaswaḍ ukked temlilt n yiselmaden i udlis ayurbiz ney amek sexdamen adlisfus s lemɛawna n tesleḍt nney. Di taggara, nufa-d belli akken yebɣu yili yelha ayen yettwaxdamen ameena llan kra n yiḥricen ur llin ara d iwuranen akken iwata deg unagraw asinas.

Di taggara, nufa-d belli axeddim n ugraw d yiwet n tarrayt i yesean azal acku zik anelmad ur yes3i ara azref ad d-yerr tiririt i as-yehwan xas ulamma tṣehḥa, ilaq dayen kan ara d-yetunefken s yur uselmad ara yerr deg wallay-is. Yef waya i d-yella uxeddim n ugraw i wakken ad yessemlil gar yinelmaden d yiselmaden. Nufa-d dayen yettaken azal d ameqqran i unelmad akken ad yesɛu azal gar yimeddukkal-is d wid ara d-yawin tasuyt igerzen.