

Revue MÉTHODAL

REVUE INTERNATIONALE DE MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

N° 3 – Juillet 2019

Méthodologie de l'apprentissage des langues : vers l'excellence pédagogique, didactique et linguistique

PUBLICATION DU LABORATOIRE OUVERT, INTERUNIVERSITAIRE
ET INTERDISCIPLINAIRE POUR LA MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

« MÉTHODAL OpenLab »

Thessalonique-Nicosie, 2019

SOMMAIRE

Préface	Olivier DELHAYE <i>Université Aristote de Thessaloniki, Grèce</i> Fryni KAKOYIANNI-DOA <i>Université de Chypre, Chypre</i>	7
Teaching French in an Israeli Academic Context: Overcoming Challenges Related to the French Past Tense System	Silvia ADLER Isabelle DOTAN <i>Bar-Ilan University, Israel</i>	9
Un smartphone en classe ? Et si on dépassait les interdits ?	Isabelle BARRIÈRE <i>Université de Grenoble, Idex Formation, Centre des nouvelles pédagogies, Grenoble, France</i> <i>Methodal OpenLab, Thessaloniki, Grèce & Nicosie, Chypre</i>	21
La perspective actionnelle et le projet pédagogique, quelle mise en œuvre en classe de FLE en Algérie ?	Assia BELGHEDDOUCHE <i>École Normale Supérieure de Bouzaréah, Algérie</i>	33
Challenges Facing the Algerian Educational System in Teaching English as a Foreign Language	Samah BENZERROUG <i>École Normale Supérieure de Bouzaréah, Algérie</i>	49
Mise en place de la démarche de projet dans le secondaire algérien : quelles contraintes et quels réajustements ?	Souhila BENZERROUG <i>École Normale Supérieure de Bouzaréah, Algérie</i>	63
Suggestion didactique pour l'enseignement de la morphologie altérative/modificative en italien langue étrangère	Omar COLOMBO <i>Linguistics and Languages Department, division d'Italien, University of Malaya, Malaisie</i>	83
Multimodal (self-)feedback to foster metacognition in a second language writing environment: the teacher's perspectives	Chantal DION <i>Carleton University, Canada</i> Reza FARZI <i>University of Ottawa, Canada</i>	97
De l'efficacité en didactique du Français sur objectif universitaire : élaboration d'un dispositif innovant pour l'analyse des besoins.	Nadhir DOUIDI <i>Université Paul Valéry de Montpellier 3, France</i>	117

Dépasser les frontières géographiques et mentales grâce au tandem linguistique transfrontalier dans le Rhin supérieur	Chloé FAUCOMPRÉ <i>Pädagogische Hochschule Freiburg, Allemagne</i> Université de Haute Alsace de Mulhouse, France Nina KULOVICS <i>Université de Strasbourg, France</i> Université de Haute Alsace de Mulhouse, France	133
L'argumentation écrite, les TICE à la rescousse ?	Sylvaine GAUTIER <i>Université de Chypre, Nicosie, Chypre</i>	149
Mettre en place un dispositif hybride en classe de FLE, basé sur la classe inversée et le SPOC : un cas de l'Université de Zhejiang Gongshang (Chine)	Yigong GUO <i>ENS de Lyon, UMR 5191 ICAR, France</i> Liping ZHANG <i>Université de Zhejiang Gongshang, Chine</i>	169
Didactique du FLE par les pratiques théâtrales : une approche interculturelle pour se connaître soi-même et découvrir l'Autre	Angeliki KORDONI Mona WEHBE <i>Sorbonne Université Abu Dhabi, Émirats Arabes Unis</i>	187
'Do you speak English?' 'Are you working me?!' Translanguaging practices online and their place in the EFL classroom: The case of Facebook	Christopher LEES <i>Aristotle University of Thessaloniki, Greece</i>	197
Apprendre à apprendre : quels rôles pour des « espaces » d'apprentissage informel en ligne dans une formation institutionnalisée ?	Dora LOIZIDOU <i>Université de Chypre, Chypre, Université Grenoble Alpes, France</i>	221
Investigating the impact of a practicum on mentor-teachers' beliefs about teaching and teaching practices	Paraskevi MOULARA Areti-Maria SOUGARI <i>Aristotle University (Greece)</i>	237
L'autobiographie langagière : un outil de formation des enseignants de langues. Le cas du projet Erasmus IRIS.	Evangéla MOUSSOURI Magdalini KOUKOULI Théofanoula BALITA Ermofili KALAMAKIDOU Dimitra TZATZOU <i>Université de Thessalonique, Grèce</i>	251
Conception d'un parcours d'apprentissage de l'écrit dans les filières professionnelles universitaires	Luca PALLANTI Catherine BRISSAUD Marie-Paule JACQUES <i>Université Grenoble Alpes, Laboratoire LIDILEM, Grenoble, France</i>	267

Le sens tactile dans l'initiation à une langue vivante à l'école maternelle	Marie POTAPUSHKINA DELFOSSE <i>Université de Rouen Normandie, ESPE, Rouen, France</i>	279
La mise en œuvre et la restitution d'expérience de mobilité académique encadrée : des lieux d'excellence altérritaire à construire ?	Marie-Françoise PUNGIER <i>Université Préfectorale d'Osaka, Japon</i>	293
Enseigner et apprendre en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants : pour une méthodologie active d'inclusion scolaire	Sofia STRATILAKI-KLEIN, <i>Université Sorbonne Nouvelle - DILTEC, France</i> Université du Luxembourg, Luxembourg Claudine NICOLAS <i>CASNAV de Paris</i> <i>Université Sorbonne Nouvelle - DILTEC, France</i>	311
Les modalités de mise en œuvre d'un cours d'entraînement stratégique pour les étudiants en philologie romane	Krystyna SZYMANKIEWICZ <i>Université de Varsovie, Pologne</i>	327
The role and impact of volunteer translation in translators' training	Eleni TZIAFA <i>National and Kapodistrian University of Athens, Greece</i>	341
Le positionnement en chinois langue étrangère dans le supérieur : le test SELF (<i>Système d'Évaluation en Langues à visée Formative</i>)	Rui YAN Mariosaria GIANNINOTO <i>LIDILEM, Université Grenoble Alpes, Grenoble, France</i>	353
The formation of a context of a "literacy pedagogy" with the implementation of innovative teaching methods: The role of the text to the conquest of literacy during teaching of Greek as a second/foreign language.	Sofia ZERDELI <i>Secondary Education of Rodopi, Greece</i>	369
Pour initier les étudiants à une rédaction de qualité : quelle méthodologie adopter ?	Fatima ZIOUANI <i>Université Amar Thelidji-Laghouat, Algérie</i>	383
Les mémoires professionnels à la Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise : quelle méthodologie pour la recherche-action ?	Wassim EL-KHATIB <i>Université Libanaise, Faculté de Pédagogie, Liban</i>	391

La perspective actionnelle et le projet pédagogique, quelle mise en œuvre en classe de FLE en Algérie ?

Assia BELGHEDDOUCHE

École Normale Supérieure de Bouzaréah, Algérie

Résumé

A la recherche d'une pédagogie efficace qui permettrait aux apprenants d'accéder à une compétence dans une langue étrangère, l'Algérie a adopté plusieurs méthodologies d'enseignement/ apprentissage du FLE, et l'école algérienne a vu défiler plusieurs réformes dans les programmes d'enseignement des langues. Actuellement, la méthodologie qui sous tend les programmes de tous les cycles est la perspective actionnelle qu'il est aisé de repérer à travers la manifestation la plus aboutie de cette perspective : le projet pédagogique objet sur lequel nous avons décidé de nous pencher dans notre recherche.

Dans cet article, nous présenterons les résultats d'une enquête dont l'objectif est de répondre aux questionnements suivants : Dans les classes de FLE en Algérie, le projet est-il à l'image de ce qui est décrit dans le CECRL ? Est-il réellement un lieu où se réalisent des actions sociales destinées à des acteurs sociaux et réalisées par des apprenants travaillant en symbiose dans la définition des objectifs, dans la résolution de problèmes et dans l'évaluation de leur produit ?

Mots-clés : projet, pratique, manuel, méthodologie.

Abstract

In search of an effective pedagogy that would allow learners to acquire fluency in the French language, Algeria has adopted several teaching/learning methodologies of FLE, alongside many education reforms in language teaching curricula. Currently, the methodology that is at the core of every curriculum, is the actional perspective. Better known due to its most successful manifestation: the educational project, the latter is the object of our research.

In this article, we will present the results of a survey designed to answer the following questions: In the Algerian FLE classes, does the project-based teaching reflect what is described in the CEFR? Is it really a frame where social actions are carried out by students, working in symbiosis to define objectives, to solve problems and to evaluate their product?

Keywords: project, practice, manual, methodology.

Introduction

L'enseignement/ apprentissage des langues étrangères a connu des évolutions incontestables depuis que le domaine de la didactique des langues étrangères a été défini comme domaine à part entière et l'Algérie n'est pas en reste dans ces évolutions méthodologiques. La dernière approche adoptée par les instances officielles en Algérie est la perspective actionnelle ce qui, de facto, a mis les projets pédagogiques au centre des programmes de français dans les différents cycles scolaires. Il est cependant important de se poser des questions sur la mise en œuvre de ces projets sur le terrain. Le travail que nous proposons dans cet article émane de questionnements issus de notre pratique en tant que formateur d'enseignants de français. Les étudiants que nous prenons en charge depuis plus de dix ans à l'École Normale Supérieure de Bouzaréah [1] (désormais ENSB) d'Alger, sont destinés à enseigner le français dans des écoles primaires après une formation de trois ans et un stage effectué dans des établissements scolaires en dernière année de leur cursus universitaire. Les moments où ces étudiants reviennent des stages, après leur premier contact avec le terrain, est un moment de remise en question de leurs représentations et de mise à l'épreuve de leurs connaissances. L'un des points les plus discutés par ces étudiants est la notion de projet qui ne semble pas correspondre à la définition qu'ils ont eue durant leur formation à l'ENSB.

Nous avons par conséquent décidé de réaliser cette recherche pour savoir quelle est la place du projet pédagogique dans les programmes et les manuels de l'école algérienne et comment ce projet est réellement mis en œuvre dans la pratique de classe. Pour ce faire, nous proposons de faire une lecture des documents d'accompagnement des programmes des trois cycles scolaires (primaire, moyen et secondaire), d'établir une analyse d'un projet pris d'un manuel scolaire et enfin de soumettre un questionnaire à deux publics : des étudiants PEP [2] en dernière année universitaire et des enseignants de français déjà sur poste dans différents cycles. Avant d'expliquer les modalités de réalisation de l'enquête et d'en présenter les résultats, nous donnerons un bref aperçu sur le projet pédagogique et l'intérêt qu'il peut avoir en classe de langue et nous attirerons l'attention sur une distinction qui nous semble incontournable, à savoir la distinction entre projet pédagogique et pédagogie du projet.

1. Le projet pédagogique

1.1. Le projet, quel intérêt en classe de langue ?

Le projet prend sa légitimité en classe de langue à la lumière des nouvelles méthodologies qui mettent l'apprenant au centre de son apprentissage et aussi au centre de son environnement. L'approche communicative qui a été un début pour une centration des apprentissages sur l'individu apprenant a permis par la suite d'attirer l'attention sur l'environnement dans lequel évolue cet individu. L'approche communicative a orienté les recherches didactiques et par conséquent la pratique de

classe vers les interactions et « l’agir d’apprentissage » (Puren, 2014). La perspective actionnelle est allée plus loin en orientant la pratique vers un agir d’action-coaction et ce en proposant des apprentissages dans le cadre de projets à finalité sociale. L’apprenant, dans l’approche communicative, était censé jouer le rôle d’une personne qui pourrait se trouver dans une situation donnée à travers des activités de simulation et des jeux de rôles, alors que dans l’approche actionnelle l’on

Considère avant tout l’usager et l’apprenant d’une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et dans un environnement donné (CECRL, 2001, p. 15).

Le projet pédagogique est le cadre qui peut permettre de contextualiser les apprentissages et de conforter l’apprenant dans son rôle d’acteur social. Pour Perrenoud (1999), l’apprentissage par projet :

- est une entreprise collective gérée par le groupe-classe [...];
- Les listes utilisent ce type de tirets.
- [qui] s’oriente vers une production concrète ;
- [qui] induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s’impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ;
- [qui] suscite l’apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet [...];
- [et qui] favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après-coup) figurant au programme d’une ou plusieurs disciplines [...].

Le projet fonctionne comme un élément intégrateur des apprentissages puisqu’il fournit les situations problèmes qui constituent un cadre justifiant et donnant un sens à ces apprentissages. Ces situations problèmes ont l’avantage d’être « réelles et elles présentent les informations dans lesquelles intervenir d’une façon globale et elles évitent le morcellement inutile des connaissances pour l’apprenant » (Tardif, 1997, p. 57).

Les contenus des programmes destinés à l’apprenant peuvent en effet lui sembler décousus s’ils ne sont pas orientés par et vers un objectif commun et si leur utilité immédiate ou ultérieure n’est pas perçue. L’apprenant est plus enclin à réaliser des actions dont il perçoit les finalités et qui sont intégrées dans un projet cohérent. Ce potentiel motivationnel du projet est souligné par Nuttin qui avance que « la motivation pour les différentes unités de comportement à l’intérieur d’un projet d’action, est réglée par les lois de la motivation instrumentale » (2000, p. 337). Cette dernière est la motivation de l’individu pour les actes moyens qui sont supposés mener à un but final. Un apprenant qui est motivé pour un projet social précis, s’investirait mieux dans les activités intermédiaires nécessaires à la réalisation de ce projet (dans l’enseignement/

apprentissage d'une langue étrangère, les activités de conjugaison, d'écriture, de lecture ou autres).

De plus, le projet présente l'avantage de réintégrer l'apprenant et la classe dans l'environnement auquel ils appartiennent. En d'autres termes, il permet de faire de la classe un lieu en lien avec la société et il redonne à l'apprenant son statut de citoyen qui agit et co-agit au sein de cette société, et qui est formé par et pour elle. En théorie, le projet semble avoir tous les atouts pour améliorer la pratique de classe mais la question qui se pose est de savoir si sa mise en œuvre est suffisamment efficace pour permettre de tenir toutes ses promesses. Aussi, nous semble-t-il judicieux d'attirer l'attention sur une distinction importante dans la mise en œuvre du projet pédagogique : il s'agit de la distinction entre le projet pédagogique en tant qu'objet et la pédagogie du projet en tant que processus.

1.2. Pédagogie du projet et projet pédagogique

Perrichon (2009, p. 95) distingue entre « projet pédagogique » et « pédagogie du projet » comme a pu le faire Boutinet en proposant l'expression « projet-objet » pour désigner le projet pédagogique et « projet-méthode » pour la pédagogie du projet. Perrichon propose en effet de distinguer entre le projet en tant qu'objet (le projet pédagogique) qui donne lieu à un résultat évaluable et dont l'action est concentrée sur le produit fini, et le projet en tant que processus (la pédagogie du projet) qui s'intéresse plutôt aux moyens mis en œuvre pour la réalisation du projet et à l'action en cours de sa réalisation. Ainsi, la pédagogie du projet est un processus qui met au centre de ses préoccupations les modalités de réalisation du projet et les moyens utilisés pour la résolution des problèmes alors que le projet pédagogique est perçu comme un produit final, indépendamment du processus qui a permis de le créer.

Le point de vue adopté par l'enseignant, celui de la pédagogie du projet ou celui du projet pédagogique, ne peut qu'avoir un impact sur l'efficacité de l'apprentissage. Dans le premier cas, il y a une focalisation sur le processus de résolution de problèmes ce qui permet aux apprenants de développer leurs stratégies alors que dans le deuxième il s'agira de se concentrer sur le projet comme produit final et donc une plus grande importance est donnée au produit fini au détriment des apprentissages que le projet est supposé réaliser.

Nous retenons cette distinction dans notre travail pour analyser les résultats de notre enquête et pour détecter les modalités de mise en œuvre qui transparaissent dans la pratique de nos enquêtés : une pratique centrée sur le projet pédagogique ou sur la pédagogie du projet ?

2. L'enquête

Pour répondre à ces questionnements relatifs à la mise en œuvre des projets dans les classes de français, rappelons que nous avons réparti notre travail sur trois axes. Le premier axe est une recherche concernant la place donnée au projet dans les documents d'accompagnement des programmes des trois cycles. Le deuxième est consacré à l'analyse d'un projet pris du manuel de français de 1^{re} année moyenne édité en 2016 et qui a par conséquent subi les dernières réformes de l'école algérienne. Le troisième et dernier axe est une enquête réalisée auprès de deux types d'informateurs : des étudiants de fin de cycle de l'ENS et d'un groupe d'enseignants de français des trois cycles.

2.1. Place du projet dans les programmes de français en Algérie

2.1.1. Le projet dans les documents d'accompagnement des programmes

L'enseignement du français en Algérie a connu plusieurs réformes et celles qui orientent les pratiques de classe aujourd'hui sont l'approche communicative et la perspective actionnelle. Le passage de l'approche communicative vers la perspective actionnelle s'est fait sentir dans les programmes quand les contenus sont passés d'une organisation par unités didactiques à une organisation par projets constitués de séquences. La réforme connue par l'école algérienne en 2003 a fait émerger des notions inexistantes auparavant dans les programmes algériens : les projets, l'approche par les compétences, les séquences didactiques, les situations problèmes, les situations d'intégration, etc.

Dans ces nouveaux programmes, le projet a une place centrale qui est à maintes reprises mise en relief dans les documents officiels du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN). Aussi, pouvons-nous lire dans le document d'accompagnement des programmes du primaire (2016, p. 60) que le projet est :

Une nouvelle façon de travailler et de gérer le temps, l'espace, la classe et les apprentissages. *Il se donne pour objectif l'élaboration d'un produit oral (un spectacle de comptines, une histoire racontée à plusieurs...) ou d'un produit écrit (un abécédaire, une fiche d'identité d'animaux sauvages ou domestiques...).* Le projet est le cadre intégrateur dans lequel les apprentissages prennent *tout leur sens*. Il permet en outre à l'élève de s'impliquer dans un travail de groupe et de recherche *pour la réalisation d'un objectif commun*. Ce faisant, le projet permet le développement de savoirs, de savoir-faire et de savoir être importants : savoir prendre la parole, écouter les autres, classer des informations, participer à l'élaboration d'un écrit collectif, etc. Le produit scolaire réalisé par les élèves peut avoir des destinataires différents (élèves d'une autre classe, d'une autre école, chef d'établissement, parents d'élèves et autres partenaires de l'école). *Le projet est donc un facteur de socialisation* (C'est nous qui soulignons).

Nous pouvons constater à travers ce passage une volonté d'inscrire l'école algérienne et l'enseignement du français dans une perspective actionnelle avec tout ce que cela implique sur le plan méthodologique et conceptuel. Tout y est revu sous un nouvel angle : le fonctionnement de la classe, les finalités de l'apprentissage et les moyens de socialisation des actions de l'école.

Dans le document d'accompagnement du cycle moyen (2016 : 99), la même orientation peut être relevée en ce qui concerne le cadre dans lequel devront se dérouler les enseignements du français : « Pour répondre au mieux à *l'approche par compétences* préconisée dans le programme du cycle, le manuel scolaire de français pour chaque niveau d'étude doit proposer *une démarche de projet partant des principes généraux du socioconstructivisme* ».

Les concepteurs du document d'accompagnement du programme de la 1^{ère} année secondaire présentent le projet pédagogique comme un « l'organisateur didactique d'un ensemble d'activités. Il est organisé en séquences, ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques. Le projet permet d'installer une ou plusieurs compétences définies dans le programme. Il permet aussi de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage » (2005, p. 3).

Nous pouvons constater l'omniprésence du projet dans les instructions officielles du MEN pour les différents cycles de l'école algérienne ainsi que des indications pour les modalités de sa mise en œuvre (destinataires possibles, thèmes, formes des réalisations sociales...). Ceci témoigne d'une volonté d'adhérer à la pédagogie par projet : volonté qui se fait également ressentir dans les nouveaux manuels scolaires émis par le MEN pour accompagner les nouvelles réformes. Nous tenterons donc de voir comment le projet pédagogique se décline dans ces manuels mis à la disposition des enseignants et des apprenants.

2.1.2. Analyse d'un projet du manuel de 1^{re} année moyenne

Nous avons choisi de regarder de près un projet tel que présenté dans le manuel de 1^{re} année moyenne qui est un manuel de deuxième génération c'est-à-dire un manuel dans lequel ont été appliquées les dernières réformes de l'école algérienne. Le projet 1 de ce manuel est intitulé comme suit :

Afin de célébrer les journées mondiales de la propreté et de l'alimentation qui se déroulent les 15 et 16 octobre de chaque année, mes camarades et moi élaborerons une brochure, pour expliquer comment vivre sainement.

Le projet présenté ici semble ancré dans la société à travers la réalisation d'un produit exploitable dans une occasion réelle (journées mondiales de la propreté et de l'alimentation). Il est présenté par un groupe (mes camarades et moi), ce qui remet à l'ordre du jour le travail en groupe et la construction des apprentissages avec l'aide des autres dans une volonté de s'aligner au socioconstructivisme annoncé dans les documents officiels. La forme que pourrait prendre le produit est fixée : il s'agit d'un produit concret socialisable (une brochure) mais le destinataire du produit n'est pas mentionné dans cet intitulé.

Le projet est supposé être déclenché par une situation problème donnée juste après l'intitulé du projet. Pour le projet cité ci-dessus, la situation problème proposée est la suivante :

Pour un monde en meilleure santé L'association de « défense, d'éducation et d'information du consommateur », organise chaque année des rencontres avec des collégiens pour leur parler de la malbouffe, un sujet qui inquiète car l'intoxication alimentaire touche un adolescent sur trois. À cela, il faut également ajouter le manque d'hygiène dans certains lieux de consommation rapide. Cette année, votre classe est chargée d'accomplir un long travail d'information auprès des camarades d'établissements voisins pour leur expliquer l'importance de cette opération de sensibilisation. Vous mènerez une enquête auprès des services d'hygiène de votre ville pour obtenir des statistiques récentes sur le sujet. Ensuite, vous rédigerez de courts textes explicatifs pour encourager vos camarades à bien se nourrir. Enfin, vous illustrerez vos affiches avant de les coller sur des panneaux mobiles disposés dans la cour de l'établissement.

Dans cette situation, sont donnés de prime abord plusieurs éléments en lien avec le projet : le thème (la campagne de sensibilisation sur la malbouffe), le support (des affiches), le type de textes à rédiger (des textes explicatifs), les bénéficiaires de ce projet (les camarades des établissements voisins) et même des étapes de la réalisation du projet (enquêter auprès des services d'hygiène, rédiger de courts textes et enfin illustrer les affiches avant de les coller dans la cour de l'établissement).

Le projet se décline en deux séquences et, dans le manuel, les séquences sont organisées en plusieurs séances toujours données dans le même ordre : compréhension de l'oral, expression orale, compréhension écrite, des séances qui prennent en charge les compétences linguistiques partielles (vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe) et enfin une séance de préparation à l'écrit et une séance de production écrite. Après chaque séquence, sont présentées des *stations projets* qui permettent de travailler la production finale et dans lesquelles on trouve des indications sur les étapes de la réalisation partielle du projet.

2.1.3. Résultats de l'analyse des documents de travail (documents d'accompagnement et manuel de 1^{ère} année moyenne)

Cette première approche des programmes de français dans les trois cycles a permis de soulever les points suivants :

- La notion de projet encadre les programmes des trois cycles scolaires en Algérie.
- Les projets tels que présentés dans les manuels visent une action concrète à réaliser après deux ou trois séquences de travail. Dans la majorité des projets, le produit final a une utilité sociale.
- Les destinataires du projet sont des acteurs sociaux (parents, élèves d'autres classes ou d'autres établissements)
- Les projets sont préalablement fixés dans le manuel, même si les documents d'accompagnement soulignent qu'ils sont donnés comme exemples.

- Le manuel ne donne pas seulement un thème général possible mais le déroulement d'un projet choisi avec toutes les activités qui constituent les séquences.
- Dans le manuel dit *de deuxième génération* [3], le projet est déclenché par une situation problème supposée justifier les apprentissages suivants.
- Le projet est la somme des tâches réalisées à la fin de chacune des séquences durant des séances appelées « stations projets ».

2.2. Au-delà des documents, une mise en œuvre

2.2.1. Le questionnaire

Pour avoir une idée sur la mise en œuvre des projets dans la pratique de classe, nous avons interrogé vingt deux enseignants de français des trois cycles scolaires (primaire, moyen et secondaire) et soixante dix étudiants inscrits en dernière année universitaire à l'ENSB. Les enseignants interrogés ont dans leur majorité une licence de français et quatre d'entre eux ont une licence de traduction et interprétariat.

Les étudiants sont de futurs enseignants de français qui nous ont apporté leur témoignage sur la pratique de leurs enseignants encadreurs dans les établissements scolaires où ils ont fait leurs stages. Les étudiants sont des informateurs indirects qui nous permettront d'appréhender la pratique de classe d'enseignants de français à travers leur observation des classes de 3^e, 4^e et 5^e année primaire. Nous avons présenté à ces étudiants et aux enseignants un questionnaire dont l'objectif principal est d'avoir des informations sur les modalités de réalisation des projets pédagogiques en classe de langue. Ainsi les items de notre questionnaire visaient l'obtention d'informations sur :

- l'exploitation des projets des manuels ;
- la négociation des projets avant leur réalisation ;
- les étapes de la réalisation d'un projet ;
- le lien avec d'autres matières ;
- les modalités de réalisation du projet ;
- les moments de réalisation du projet ;
- les compétences nécessaires à la réalisation du projet ;
- les destinataires du projet et moyens employés pour sa réalisation ;
- le recours aux nouvelles technologies.

2.2.2 Résultats du questionnaire

L'exploitation des projets du manuel

La majorité des étudiants (84,28 %) et des enseignants (90,90 %) interrogés témoignent de l'exploitation des projets du manuel en classe. Ils citent les mêmes intitulés de projets que ceux présents dans les manuels avec parfois des modifications mineures dans les intitulés.

Négociation des projets

Soixante étudiants soit 85,71 % avancent que les projets ne sont pas négociés par les enseignants et parmi les neuf étudiants (12,85 %) qui disent qu'il y a négociation, deux précisent que c'est une explication du projet aux élèves et non pas une vraie négociation.

Les enseignants dans leur grande majorité disent qu'ils négocient toujours les projets avec leurs élèves (77,27 %) contre 13,63 % qui disent le faire parfois et une seule personne (4,54 %) qui ne le fait jamais.

Les étapes de réalisation du projet

Pour 51,42 % des étudiants interrogés, les étapes du projet sont les étapes de la réalisation de la séquence et elles se terminent par des séances de production écrite. 10,14 % des étudiants citent les trois tâches de rédaction réalisées à la fin des séquences comme étapes du projet (chaque tâche étant une partie du projet). Une minorité (7,14 %) d'étudiants cite des étapes de réalisation d'un projet (négociation- objectifs- résolution de problèmes et évaluation)

Huit enseignants, soit 36,36 %, n'ont pas répondu à la question concernant les étapes. Six enseignants (27,27 %) citent quelques étapes de la réalisation d'un projet en évoquant la négociation, les situations problèmes comme déclencheurs, la planification, la présentation de projets après la dernière séquence devant les camarades. Les autres considèrent les étapes du projet comme étant les mêmes que les étapes de la réalisation de la séquence à savoir, la compréhension de l'écrit/oral, les séances de grammaire, conjugaison, de production écrite.

Liens avec les autres matières

Le projet dans les différents cycles ne concerne que la matière enseignée c'est-à-dire le français et la majorité des enseignants (72,72 %) dit ne pas travailler avec les enseignants des autres matières pour la réalisation des projets. Le même constat est fait avec les étudiants qui sont une minorité (8,57 %) à avancer que les enseignants observés travaillent avec les enseignants des autres matières.

Modalités de réalisation des projets (par groupe, individuellement)

Les réponses des enseignants et des étudiants témoignent de la prédominance de la réalisation par groupe. En deuxième position, vient la réalisation individuelle puis la réalisation par binômes.

Moment du lancement de la production finale

Les moments de réalisation de la production finale à présenter aux destinataires du projet sont comme suit :

- La fin des séquences selon 28 : 40 % des étudiants et 45,45 % des enseignants.
- La fin du projet pour 27,14 % des étudiants et pour 13,63 % des enseignants.
- Au début du projet pour 14,28 % des étudiants et 18,18 % des enseignants.
- D'autres moments de réalisation apparaissent dans les réponses des enseignants à savoir la fin de chaque trimestre (16,63 %), après les compositions (4,54 %) et début de chaque trimestre (4,54 %).
- Deux étudiants ont parlé de l'absence de travail sur les projets dans les classes observées.

Compétences nécessaires à la réalisation d'un projet

La majorité des étudiants citent des compétences à l'écrit (91,42 %) et 44,28 % d'entre eux évoquent une compétence à l'oral. Le projet est d'abord vu comme une tâche langagière écrite puis orale. Certaines compétences sont cependant citées mais par une minorité d'étudiants (5,71 %) : il s'agit de compétences *artistiques* et *créatives*. Les enseignants citent exclusivement les deux compétences à l'écrit (95,45 %) et à l'oral (72,72 %). Un seul enseignant cite *des compétences transversales (intellectuelles, communicatives, personnelles, et méthodologiques)*.

Les destinataires du projet

Les projets réalisés en classe sont destinés aux élèves de la classe selon 81,42 % des étudiants et 81,81 % des enseignants. Onze étudiants, soit 15,71 %, citent l'enseignant comme destinataire des projets contre 27,27 % chez les enseignants. Une minorité dans les deux groupes cite les élèves d'autres classes, les parents ou d'autres personnes de l'établissement (directeur de l'établissement, enseignants d'arabe, etc.).

Le recours aux nouvelles technologies dans la réalisation du projet

Trente huit étudiants (54,28 %) témoignent de l'utilisation des nouvelles technologies en classe mais ils ne citent que des outils tels que les PC, les CD, des téléphones portables, Internet, vidéos. Tous évoquent une utilisation pour la séance de compréhension orale et certains pour palier à des difficultés lexicales (montrer des images pour expliquer des mots difficiles). Les mêmes résultats ont été trouvés chez les enseignants qui citent les mêmes éléments. Il existe cependant une différence dans les outils cités et leur utilisation pour les enseignants : Six enseignants ont évoqué le vidéo projecteur qui semble être utilisé pour présenter le projet final en classe. Internet est également cité comme ressource pour une recherche documentaire : chose qui n'est pas

présente dans les réponses des étudiants qui n'avaient observé que des classes du primaire où l'emploi d'internet est moins probable.

3. Discussion des résultats de l'enquête

La lecture que nous avons faite des documents d'accompagnement fournis par le MEN a montré une volonté de s'aligner aux autres pays quant à l'adoption de nouvelles méthodologies de l'enseignement du FLE. Apparaissent donc des consignes visant l'intégration des nouveaux principes de l'approche par les compétences, déjà très présente dans les réformes scolaires de 2003, et de la perspective actionnelle qui a pris une place plus importante dans les nouveaux documents d'accompagnement de 2016 qui ont mis l'accent sur des notions nouvelles pour les acteurs de la situation d'enseignement/ apprentissage des langues : les projets, les situations d'intégration, les situations problèmes.

Les manuels scolaires ont suivi la cadence puisque les programmes sont passés d'une organisation par unités didactiques vers une organisation par projets pédagogiques. Ces derniers sont cependant restés fidèles à un agencement par typologies textuelles. Aussi pouvons-nous aujourd'hui encore, trouver dans les manuels de 5^e année primaire [4] par exemple, des projets tels que « lire et écrire un conte » ou « lire et écrire un texte documentaire » : des projets qui restent au niveau de la tâche langagière, qui ne sont pas représentés par des actions sociales concrètes et qui n'ont pas de destinataires sociaux.

Dans ces manuels, tout le programme est encadré par les types de textes à rédiger et tout projet se termine par la rédaction d'un texte narratif, descriptif ou autre. Les projets tels que présentés dans ces manuels ont un caractère figé ne laissant aucune marge à l'initiative de l'apprenant qui ne joue aucun rôle dans la planification, la prise de décision ou la résolution de problèmes qui conduiraient à des apprentissages. Les manuels présentent les activités qui composent des séquences sous une forme linéaire (toujours la même : Compréhension orale/ compréhension de l'écrit/ compétences linguistiques partielles/ production écrite) et la somme de ces séquences est supposée constituer un projet. Le projet est loin d'être « une entreprise collective gérée par le groupe classe » (voir *supra*. Perrenoud, 1999).

Les manuels de deuxième génération édités en 2016 ont apporté de la nouveauté en classe de langue et l'objectif des concepteurs était de structurer les apprentissages autour de projets à dimensions sociales et qui étaient déclenchés par des situations problèmes. Nous avons pu noter que ces projets tendaient, du moins dans leurs intitulés, à aller au de-là de la tâche langagière pour proposer des produits réalisés par des apprenants qui deviennent des acteurs sociaux s'adressant à des destinataires sociaux.

Force est de constater que ces projets présentent un certain nombre d'anomalies qui, malgré toute la bonne volonté de leurs concepteurs, enfoncent encore l'enseignement des langues dans une sorte de mécanismes qui forment plus des automates réalisant un

programme tracé, que des individus qui prennent des décisions et font des choix lors de la réalisation des projets. Perrenoud (1999) cite parmi les objectifs d'un projet le développement de « l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier ». Or, les manuels présentent non seulement un déroulement fixe et pré-établi des contenus et des activités d'apprentissage mais il propose aussi des situations problèmes « simulées » c'est-à-dire des situations problèmes que les apprenants n'ont jamais rencontrées et qu'ils sont supposés imaginer avoir rencontrées.

Dans la situation problème du manuel de 1^{ère} année moyenne présentée comme exemple plus haut, nous avons noté le caractère prescriptif qui lui est donné : elle est rédigée sous forme de consigne, à la deuxième personne. On demande aux apprenants de se mettre dans une situation qui pourrait les concerner et d'imaginer qu'ils pourraient un jour être dans cette situation, ce qui nous rappelle les activités de simulation préconisées dans les approches communicatives. Il faut également souligner que cette situation pose ou impose le problème rencontré par les apprenants et trace ensuite les différentes étapes que ces derniers doivent suivre pour la résoudre : une forme de sur étayage qui ne peut qu'être contre productif puisque, encore une fois, le rôle de l'apprenant est réduit à celui d'un simple exécutant.

Nous espérons trouver une mise en œuvre différente dans les classes de langue étant donné que les manuels ne sont que des outils de travail et non des documents prescriptifs. L'enquête réalisée auprès des enseignants et des étudiants stagiaires a malheureusement montré une mise en œuvre à l'antipode des « paradis théoriques » présentés dans les documents d'accompagnement des programmes de français. Certains détails dans les pratiques déclarées des enseignants et dans les pratiques observées par les stagiaires révèlent en effet des éléments très significatifs dans la réalisation du projet pédagogique en classe.

Les étudiants qui avaient apporté leurs témoignages sur la pratique des enseignants chez qui ils ont fait leurs stages déclarent, dans leur majorité, que les enseignants ne passent pas par l'étape de négociation du projet alors que les enseignants interrogés disent, presque tous, qu'ils négocient les projets avec leurs élèves. Or, les projets qu'ils citent sont tous pris du manuel tels quels ou avec de très légères modifications de formulation ce qui sous entend qu'il n'y a pas eu de réelle négociation mais une explication du projet. Il n'est en effet pas possible que les négociations donnent lieu aux mêmes projets chez tous nos enquêtés qui sont issus de régions différentes et d'établissements différents.

Le projet est spécifique à la discipline et il n'est pas réalisé en collaboration avec les enseignants des autres matières et les destinataires des projets sont généralement les élèves de la classe ou parfois les élèves des autres classes. La présence d'un destinataire est une évolution en soi puisque, avant, les productions écrites avaient comme seul lecteur l'enseignant correcteur. Il est cependant important de signaler qu'il semble difficile pour ces enseignants de diriger les productions vers la société alors que de nos jours les moyens de socialisation et de médiatisation des produits ne manquent pas.

Nous avons en effet posé des questions pour connaître les utilisations des nouvelles technologies en classe : personne n'a cité une éventuelle diffusion des productions des élèves à travers Internet par exemple.

La question posée sur le début de la réalisation concrète du projet a révélé des perceptions assez intéressantes chez les enseignants et aussi chez nos étudiants stagiaires. La majorité parle de la fin d'une étape : les apprenants commenceraient à réaliser la production finale à la fin de la première séquence pour certains et à la fin du projet pour d'autres. Une minorité avance que la production commence à être réalisée en début de projet. Ces réponses révèlent une organisation assez classique d'une séquence didactique qui se termine par une production généralement écrite. La majorité de nos enquêtés citent en effet des compétences de rédaction pour la réalisation de la production finale ce qui nous renvoie encore à une perception du projet comme une tâche essentiellement langagière. Rares sont les enseignants qui considèrent que la réalisation de la production commence dès le début du processus. Certains parlent d'une réalisation en parallèle du projet et parfois en dehors de la classe (à la maison), ce qui sous-entend que la production finale est perçue indépendamment du projet alors qu'ils sont indissociables l'une étant le support de l'autre.

Une autre modalité de réalisation transparait dans les réponses de nos informateurs et elle est scindée en deux ou trois phases en fonction du nombre de séquences : les apprenants réalisent une partie du projet durant chaque séquence puis ils rassemblent les produits pour réaliser le projet. Aussi voit-on, dans certains niveaux, la réalisation de l'une des phases du récit (phase initiale/ déroulement des événements/ phase finale) dans chaque séquence pour assembler le tout et proposer un récit complet à la fin du projet. Cette fragmentation d'un projet qui se construit d'une manière linéaire à travers la juxtaposition de plusieurs réalisations va à l'encontre des principes d'un travail collectif planifié par les apprenants, qui naît de négociations, de choix et de décisions prises dans l'action. Est-il possible dans ce cas de parler d'un projet réalisé en groupe et dans lequel l'apprenant est un vrai acteur social ?

Conclusion

La recherche d'une excellence pédagogique a poussé les responsables en Algérie à adopter des méthodologies venues d'ailleurs, qui ont plus ou moins fait leurs preuves dans d'autres contextes. Après la méthodologie SGAV et l'approche communicative, nous assistons aujourd'hui à l'installation de l'approche actionnelle. Cette dernière prend place dans les documents officiels du MEN, dans les manuels scolaires et tente, tant bien que mal, de s'installer dans la pratique des enseignants. Dans cette recherche, nous nous sommes intéressée au projet pédagogique, élément phare de cette perspective, et notamment à la place qu'il occupe dans la situation d'enseignement apprentissage du FLE en Algérie.

Notre investigation a souligné l'intérêt manifeste que le MEN accorde à l'actualisation

des méthodologies d'enseignement/ apprentissage du FLE à travers des réformes qui ont insufflé un vent nouveau dans les écoles algériennes. En témoignent les consignes données dans les documents d'accompagnement des programmes des trois cycles scolaires et l'actualisation des manuels scolaires, qui sont désormais sous-tendus par une vision de l'enseignement / apprentissage qui repose sur les principes de la perspective actionnelle. Or, la mise en œuvre des principes de cette dernière semble poser problème à plusieurs niveaux.

En premier lieu, au niveau des manuels, qui même s'ils annoncent une organisation par projets et une conception socioconstructiviste de l'enseignement/ apprentissage, nous renvoient à une conception plutôt « applicationniste » de l'enseignement. Les contenus sont en effet donnés d'une manière linéaire et les projets sont proposés dans leur intégralité avec des indications sur les étapes de leur réalisation : Un sur étayage qui ne laisse pas la chance aux apprenants de devenir de vrais acteurs sociaux capables de planifier les étapes du projet, de résoudre les problèmes rencontrés lors de la réalisation et d'évaluer leur production. Nous sommes toujours dans une logique de programmes à finir selon une progression pré établie et non pas dans une logique d'apprentissage par résolution de problèmes comme c'est annoncé dans les documents d'accompagnement.

Par ailleurs, le questionnaire soumis à nos enquêtés a révélé des problèmes au niveau de la démarche adoptée par les enseignants en classe. Cette démarche fait en effet penser à un *projet pédagogique* qui regroupe des contenus imposés *plus qu'à une pédagogie du projet* dans laquelle l'apprenant prend des décisions, gère la réalisation d'un projet et fait des apprentissages nécessaires à sa réalisation.

Le projet est planifié par l'enseignant qui conduit l'élève vers la réalisation des différentes tâches qui doivent constituer le produit final : le tout étant préalablement préparé et non pas généré par les besoins de réalisation du projet. Nous tombons dans ce que Bordallo et Ginest (cités par Reverdy, 2013) décrivent comme étant une « dérive techniciste » du projet, qui transforme l'apprenant en un simple exécutant d'un travail complètement programmé par l'enseignant et, dans notre cas, l'enseignant lui-même n'est pas suffisamment impliqué dans la planification du projet puisqu'il est lui aussi, d'une certaine manière, un exécutant du projet qui est donné dans les manuels dans ses moindres détails. Un projet ainsi conçu, ne peut, amener les apprentissages qui devraient se faire et ne peut que nous renvoyer vers un enseignement de type traditionnel qui donne plus d'importance aux contenus qu'aux processus. La pratique enseignante ne semble pas avoir suivi les évolutions méthodologiques présentes dans les pratiques prescrites par la tutelle.

Dans les classes de FLE en Algérie, le projet n'est pas réellement un lieu où se réalisent des actions sociales destinées à des acteurs sociaux et réalisées par des apprenants travaillant en symbiose. C'est à croire que les enseignants se réfugient dans des pratiques « fossilisées » habillées par les notions nouvelles imposées par les différentes réformes. C'est probablement dû à une méconnaissance des nouvelles méthodologies

ou à la difficulté de résister à la tentation d'exploiter un projet tout prêt dans le manuel et dont les étapes correspondent parfaitement à la démarche classique présente depuis des décennies dans la pratique de classe. Il est cependant important de rendre justice à ces enseignants qui, souvent, subissent ces réformes sans préavis, et qui n'ont pas le temps de s'en imprégner qu'on leur en impose de nouvelles. Ceci nous amène à nous demander si cet alignement aux nouvelles méthodologies ne devrait pas commencer par un travail sur les représentations des différents acteurs impliqués dans la situation d'enseignement/ apprentissage, et par une prise en compte du contexte qui est par définition unique pour chaque situation.

Il est aussi important de créer des espaces de liberté et d'autonomie pour l'apprenant et pour l'enseignant afin de favoriser un enseignement/ apprentissage efficace. Sans aller vers une solution qui peut sembler extrême, celle de bannir les manuels pour encourager la créativité et l'autonomie des apprenants et des enseignants, il est néanmoins possible de concevoir les manuels d'une manière différente. Il nous semble que l'idée même du projet pédagogique s'oppose à la forme que nous connaissons aujourd'hui au manuel quels que soient les principes qui les sous-tendent et quelles que soient les bonnes intentions de leurs concepteurs. Ne serait-il donc pas plus utile de repenser les contenus des manuels de sorte qu'ils ne soient plus des « modes d'emploi » mais plutôt des documents ressources qui fournissent les supports et les outils nécessaires à la réalisation du projet ?

La formation des enseignants est également à revoir et elle doit être redirigée vers un renforcement d'une formation continue qui accompagne les enseignants dans leurs pratiques et qui les aide à s'imprégner des nouvelles réformes voire à les discuter : les documents d'accompagnement ne peuvent suffire à changer les représentations qui sont à l'origine de la fossilisation des pratiques de classe, ni à installer de nouvelles pratiques. Les enseignants sont les premiers impliqués par les méthodologies d'enseignement/ apprentissage et ils peuvent contribuer à la présentation de réformes qui tiennent en compte des particularités de leurs apprenants et du contexte dans lequel évoluent leurs apprenants.

Notes

[1] L'ENS forme également des enseignants du cycle moyen et du cycle secondaire dans plusieurs disciplines.

[2] Étudiants destinés à être professeurs d'enseignement primaire (PEP).

[3] Les manuels édités en 2016 et dans lesquels sont appliquées les dernières réformes.

[4] Manuels qui n'ont pas été remplacés par les manuels dits de deuxième génération comme l'ont été d'autres manuels tels que celui de 1^{ère} année moyenne et de 3^{ème} année primaire.

Références

- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence des langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes de Strasbourg, Comité de l'éducation. Paris, France : Didier.
- Men, (2016), documents d'accompagnement des programmes du cycle primaire. Repéré à <https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/Doc-Fr-Pr-2016.pdf>
- Men, (2016), documents d'accompagnement des programmes du cycle moyen.
- Men, (2005), document d'accompagnement du programme de 1^{ère} année secondaire.
- Men (2016) manuel de langue française de la 1^{ère} année moyenne.
- Nuttin, J. (2000) : *Théorie de la motivation humaine*. Collection psychologie aujourd'hui. 5^e édition. Paris, France : PUF.
- Perrenoud, P. (1999). « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? », http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html
- Perrenoud, P. (2004). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. (1^{ère} édition 1997). Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Perrichon, E. (2009). « Perspective actionnelle et pédagogie du projet : De la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective, Synergies Pays Riverains de la Baltique 6, 91-111.
- Puren, C. (2014a). « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires », Repéré à <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/>
- Reverdy, C. (2013). « Des projets pour mieux apprendre ? » Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 82, février. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=82&lang=fr>
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. (Édité pour la première fois en 1992). Québec, Canada : Logiques.