

**APPORTS DE LA PEDAGOGIE PAR PROJETS ET DIFFICULTES
DE SA MISE EN PRATIQUE EN CLASSE DE LANGUE :
PERCEPTIONS D'INSPECTEURS ET ENSEIGNANTS
ALGERIENS AU PRIMAIRE / THE CONTRIBUTION OF THE
PROJECT BASED METHOD AND THE DIFFICULTIES OF
IMPLEMENTING IT IN A LANGUAGE COURSE: THE
PERCEPTIONS OF THE ALGERIAN INSPECTORS AND
STUDENTS IN PRIMARY SCHOOL¹
DOI: 10.5281/zenodo.6366312**

Résumé: Le présent article représente la suite de l'une de nos précédentes études (Yousfi, 2017). Nous y avons exposé une partie des résultats d'une recherche sur la formation des enseignants et leurs pratiques de classes dans le cadre de la pédagogie de projet adoptée en Algérie. Dans la présente continuité, nous abordons l'apport de cette approche didactique et les difficultés rencontrées lors de sa mise en œuvre en classe. Un groupe d'inspecteurs et d'enseignants du cycle primaire ont rendu compte de leurs expériences vécues que nous avons analysées et commentées.

Mots-clé : projet pédagogique, compétence, objectifs, avantages, difficultés

Abstract: This article is a follow-up to one of our previous studies (Yousfi, 2017). We presented part of the results of a research on the training of teachers and their classroom practices within the framework of the project pedagogy adopted in Algeria. In the present continuity, we discuss the contribution of this didactic approach and the difficulties encountered during its implementation in the classroom. A group of inspectors and primary school teachers reported on their lived experiences, which we analyzed and commented on.

Key words: educational project, competence, objectives, advantages, difficulties

Introduction

Dès son apparition au début du XX^e siècle² et jusqu'à nos jours, l'approche pédagogique dénommée « *pédagogie par projet* » a suscité l'intérêt de nombreux chercheurs et pédagogues. Les avantages de cette méthodologie active d'enseignement/apprentissage sont divers. Le travail par l'élaboration de projets concrets est un moyen pour développer des savoirs, savoir-faire, ainsi que pour se motiver, en permettant aux apprenants d'être acteurs de leurs apprentissages et de jouer un rôle central. C'est une démarche de co-construction des apprentissages dans l'action (en faisant, en agissant, ...).

La pédagogie de projet permet de donner du sens à l'école. L'intégration des apprentissages scolaires en une situation finale représente une réponse convaincante aux fameuses questions : Pourquoi on apprend ça ? À quoi ça sert ? En quoi ça nous servira ? Qu'elle est l'utilité de ceci ? Les leçons et les activités, étudiées en segments, sont mobilisées par les apprenants pour construire des produits finis concrets. Cela est souligné, en contexte algérien, par les guides pédagogiques des manuels

¹ Boulanouar **YOUSFI**, Université de Tissemsilt, Algérie, Laboratoire TRADTEC, Université d'Oran 2, Algérie, yousfi.boulanouar@cuniv-tissemsilt.dz

² D'après Proulx (2004 : 13), l'origine de la pédagogie de projet est située entre 1900 et 1920 avec les travaux de Kilpatrick : « *The project method. The use of the purposeful act in the educative process* » (1918) et « *Foundations of Method : Informal Talks on Teaching* » (1926).

scolaires primaires (désormais Guides) en évoquant le projet comme l'un des principes méthodologiques :

« Les membres du groupe-classe réfléchissent, prennent la parole, proposent leur production qu'ils concrétisent dans un projet pédagogique où ils réinvestissent savoirs et savoir-faire acquis au cours du déroulement des différentes séquences ». (2012 : 39).

Pour ce qui est du développement des connaissances et compétences, le programme officiel de français de la 5^{ème} année primaire (2011) (désormais *Programme*) avance qu'il s'agit des compétences aussi bien disciplinaires : compréhension et production, orale et écrite, que transversales et interdisciplinaires : communicationnelles, intellectuelles, méthodologiques, personnelles et sociales. En réalisant un projet les apprenants, vont être obligés à lire-comprendre des documents, à consulter des personnes ressources pour demander de l'aide, à manipuler des machines, à rédiger ... ceci leur permettrait d'apprendre davantage sur les deux plans individuel et collectifs. Les projets sont variés : écrire et publier une histoire dans le journal de la classe ou sur la page officielle de l'école sur les réseaux sociaux, élaborer et publier un guide pour la ville des apprenants ou une autre ville au choix, ...

Comme dans toute autre démarche pédagogique, des obstacles et des difficultés pourraient ralentir ou interrompre la réalisation des projets et les apprentissages qui en découlent. Mais il faut souligner que ralentir ou interrompre ne signifie pas l'absence des apprentissages. Dans cette approche, ce qui est visé ce n'est pas le produit, mais le processus, comme le souligne Perrenoud (1998) :

« le projet n'est pas une fin en soi, c'est un détour pour confronter les élèves à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage. En même temps, s'il devient un vrai projet, sa réussite devient un enjeu fort, et tous les acteurs, maîtres et élèves, sont tentés de viser l'efficacité au détriment des occasions d'apprendre »

Le rôle des enseignants dans cette forme d'enseignement/apprentissage est de guider et aider les apprenants à débloquer des situations et à résoudre des problèmes. Ils doivent adopter un nouveau rôle du maître-facilitateur pour garder la caractéristique d'un apprentissage actif centré sur les apprenants. Les occasions d'intervention des enseignants devraient être réduites par rapport aux approches traditionnelles.

Pour collecter les impressions des acteurs de terrain sur la pédagogie par projets en Algérie, nous avons mené une enquête par questionnaires. Le public visé est composé d'un groupe d'inspecteurs et enseignants.

Nous nous sommes interrogé sur deux volets d'une telle démarche en classes de 5^e primaire : D'une part, que pensent les inspecteurs et les enseignants du cycle primaire des apports de la pédagogie de projet sur les acquis des apprenants et sur leurs créativité ? D'autre part, quelles sont les difficultés rencontrées aussi bien par les enseignants que par les apprenants ?

Les éléments de réponse à ces questions seront présentés dans les pages ci-dessous. Mais avant, nous abordons le contexte de notre enquête, le questionnaire adopté en tant qu'outil d'investigation ainsi que la description de notre échantillon d'informateur.

1. Rappel du contexte et de la méthodologie de l'enquête

La classe de 5^e année primaire (désormais *5AP*) représente la dernière année du cycle primaire en Algérie où la langue française est intégrée dès la troisième année. La pédagogie par projet a été adoptée en tant que l'une de méthodologies de références

et de conception des manuels scolaires pour concrétiser les apprentissages¹. Les apprenants réinvestissent leur acquis pendant trois séquences successives dans un produit final concret. Selon le Programme (2011 : 89) « Les apprentissages langagiers à l'oral et à l'écrit sont développés et mis au service de la réalisation du projet ». Parmi les quatre projets proposés dans le manuel scolaire de la classe, notre enquête s'est déroulée autour du deuxième projet intitulé « lire et écrire un conte ».

Nous avons mené une enquête par questionnaires au sein des écoles primaires dans les différentes régions de la wilaya de Relizane (Algérie). Le questionnaire se compose de trois parties distinctives. Une partie d'identification des informateurs (sexe, âge, années d'expériences, ainsi que la zone d'enseignement : urbaine, rurale ou semi-urbaine). Les deux autres parties contiennent vingt-deux (22) questions couvrant plusieurs aspects de recherche. Le présent article consiste à analyser la partie traitant l'apport de la pédagogie de projet et les difficultés. Les items du questionnaire ont été élaborés en s'inspirant de l'étude de (Mavromara-Lazaridou, 2006).

Nous avons distribué le questionnaire à deux catégories d'informateurs : cinquante-huit (58) enseignants et six (06) inspecteurs. Nous avons sélectionné seulement ceux qui travaillent (ou ont travaillé) avec la 5AP. Ceux qui ont répondu sont trente-quatre (34) enseignants et trois (03) inspecteurs qui ont des profils variés (cf. Tableau 01 ci-dessous). Ils appartiennent aux deux sexes (féminin et masculin). Ils forment plusieurs tranches d'âge : des jeunes et d'autres plus âgés. En ce qui concerne l'expérience, il y a des ceux considérés comme expérimentés et d'autres nouveaux. Ils exercent leurs métiers dans des établissements scolaires de natures diverses : rurale, semi-urbaine et urbaine.

Variables		Enseignants		Inspecteurs	
		Fréquence	Taux	Fréquence	Taux
Sexe	Sans réponse	01	02.94	/	/
	Homme	14	41.18	03	100
	Femme	19	55.88	/	/
Age	Sans réponse	01	02.94	01	33.33
	- 30 ans	12	35.29	/	/
	31 - 40 ans	05	14.71	/	/
	41 - 50 ans	11	32.35	02	66.67
	51 - 60 ans	05	14.71	01	33.33
Expérience dans l'enseignement	Sans réponse	01	02.94	01	33.33
	01 - 10 ans	16	47.06	/	/
	11 - 20 ans	06	17.65	/	/
	21 - 30 ans	09	26.47	02	66.67
	31 - 40 ans	02	05.88	/	/
Expérience avec la 5 ^e AP.	Sans réponse	03	08.82	01	33.33
	01 - 10 ans	19	55.88	02	66.67
	11 - 20 ans	09	26.47	/	/

¹ Dans la continuité des deux années précédentes, les mêmes principes méthodologiques sont adoptés par les concepteurs afin d'élaborer les manuels de la 5AP : « Ils ne diffèrent pas fondamentalement d'une année à l'autre. L'enseignant se référera aux passages figurant dans les programmes et guides des 3^{ème} et 4^{ème} années » (Guides, 2012 : 69). Il s'agit de trois approches didactiques à savoir : l'approche par les compétences, l'approche communicative et l'approche par projet.

	21 - 30 ans	03	08.82	/	/
Expérience dans l'inspection	Sans réponse	/	/	01	33.33
	01 - 10 ans	/		02	66.67
Nature de l'établissement	Sans réponse	02	05.88	01	33.33
	Zone urbaine	06	17.65	02	66.67
	Zone semi-urbaine	12	35.29		
	Zone rurale	14	41.18		

Tableau 1 : Les caractéristiques des enquêtés

2. Résultats obtenus et discussion

Dans les pages qui suivent, nous abordons les principaux résultats de notre enquête. Nous commençons par l'apport de la démarche de projet, puis nous passons aux difficultés rencontrées.

2.1. L'apport de la pédagogie de projet

Nous avons interrogé nos informateurs sur les avantages de la pédagogie de projet. Nous avons voulu savoir si les apprenants se sont développés dans le cadre de cette méthodologie, aussi bien sur le plan des compétences disciplinaires qu'interdisciplinaires et transversales.

2.1.1. Développement des connaissances et compétences

D'après les réponses récoltées, les apprenants se sont améliorés en compréhension orale. Or, en production orale, un tiers d'enseignants et un inspecteur affirment que les résultats de leurs élèves se sont améliorés, et un autre tiers déclare le contraire. Quant à l'écrit, la moitié des enseignants ont remarqué une progression des résultats en compréhension, et, en production, deux tiers des enseignants constatent une progression. En méthodologie (recherche, organisation, ...), seulement un tiers des enseignants a répondu que les élèves ont progressé.

Les propos illustratifs avancés par nos informateurs (Enseignants : *E* ; Inspecteur : *I*) sont divers. En ce qui concerne la production, un enquêté confirme que « *certaines apprenants, avec l'aide de l'enseignant, peuvent créer leurs propres contes à partir d'une idée.* » (E12). Deux autres avancent que « *grâce au projet du conte, je trouve que les élèves sont capables de faire une expression orale et écrite de bon niveau* » (E15) et « *le projet du conte aide à enrichir leur bagage linguistique.* » (E33). Pour un quatrième, les apprenants « *arrivent à s'exprimer et rédiger de conte, textes.* » (E24). En compréhension, un autre groupe d'enseignants affirme que « *les élèves comprennent les histoires racontées, ils réagissent à l'oral mais ils sont moins productifs à l'écrit.* » (E16), « *... ils ont du mal à raconter une autre.* » (E17).

Le tableau suivant comprend la totalité des chiffres obtenus :

Les compétences des apprenants		Enseignants		Inspecteurs	
		Fréquence	Taux	Fréquence	Taux
Compréhension orale	Sans réponse	06	17.65	01	33.33
	Oui	24	70.59	02	66.67
	Non	04	11.76	/	/
Production orale	Sans réponse	12	35.29	01	33.33
	Oui	12	35.29	01	33.33
	Non	10	29.41	01	33.33
Compréhension écrite	Sans réponse	10	29.41	02	66.67
	Oui	18	52.94	/	/
	Non	06	17.65	01	33.33

Production écrite	Sans réponse	08	23.53	01	33.33
	Oui	22	64.71	01	33.33
	Non	04	11.76	01	33.33
Méthodologie (recherche, organisation, ...)	Sans réponse	21	61.76	03	100
	Oui	11	32.35	/	/
	Non	02	05.88	/	/

Tableau 2 : développement des connaissances et compétences des apprenants

En réalisant un projet, les apprenants sont censés faire des recherches. Ils consultent les bibliothèques, le web, demandent des informations, discutent entre eux, conçoivent, organisent et mettent en œuvre le projet final. Toutes ces actions permettent développer des compétences à l'oral, à l'écrit et en méthodologie de travail (stratégies, techniques, ...) avec de l'aide et l'orientation de leurs enseignants et d'autres personnes. Ce développement peut être constaté non seulement dans le produit fini, mais aussi en cours de l'élaboration du projet (processus).

Les apprenants commencent par la lecture, la compréhension et la sélection des informations pour leurs produits. Cette lecture concerne des textes similaires à celui qui est visé (dans le cas présent, il s'agit des contes variés mais adaptés), des dictionnaires, des fiches d'orientation, etc.

Tout au long du processus d'élaboration du projet, les apprenants membres d'un seul groupe ou des groupes ou des classes différent(e)s, interagissent entre eux, avec leurs enseignants et éventuellement avec d'autres personnes (parents, amis, proches, ...). Ceci leur permettrait de s'améliorer au niveau de la compréhension et de la production orale, notamment si la langue en cours d'apprentissage est elle-même la langue du travail.

En rédigeant leurs textes définitifs, une autre compétence pourrait être apprise. Il s'agit de la production écrite. Les apprenants mettent en œuvre leurs connaissances sur la langue et sur la particularité du texte à rédiger (un conte). Ils écrivent les différentes parties en essayant de choisir le lexique adéquat et en veillant à l'orthographe et à la grammaire de langue. Les interventions des personnes ressources (enseignants ou autres) permettent d'orienter la production et corriger des éventuelles erreurs de différents genres. Pour ce qui est de la méthodologie, la pédagogie de projet est un moyen pour apprendre à mener des recherches, à s'organiser, à partager les rôles, ... Ce sont des stratégies et techniques qui ne peuvent être développées que dans une optique pratique. Au fur et à mesure de la réalisation des projets, les apprenants perfectionnent leurs démarches, évitent des erreurs, surmontent des obstacles, ...

D'autres études et expérimentations dans des contextes différents ont aussi montré des avantages de la pédagogie de projet pour cet aspect. Le premier exemple est celui de Mavromara-Lazaridou (2006). Il s'agit d'une recherche-action réalisée auprès de deux classes du collège public grec. L'auteure a affirmé que cette approche a permis, non seulement de développer l'aspect motivationnel des apprenants mais aussi l'aspect cognitif. Ses résultats démontrent que la pédagogie de projet permet de développer des savoirs et des savoir-faire dans l'action, des compétences transversales :

« ... la compétence orale des apprenants a été développée de façon significative ; la compétence écrite de façon non significative ; la compétence générale (orale et écrite) de façon significative. » (2006 : 273).

Le second exemple (Lapen, 2008) concerne un projet de correspondance électronique entre un groupe d'adolescents mexicains étudiant à l'Alliance et un groupe d'adolescents français scolarisés dans un collège de Normandie. La réussite de cette expérience, selon l'auteur, se manifeste dans le développement linguistique et

communicationnel de la langue, la motivation due à un échange authentique et à la diffusion du projet, la collaboration entre les apprenants et l'entraide entre les groupes.

2.1.2. La créativité

Un quart d'enseignants estime que leurs apprenants sont créatifs. Cette créativité se manifeste dans une partie de leurs rédactions : « ils peuvent créer une situation initiale ou encore la fin d'un conte. » (E12), « ils donnent des nouvelles idées, ils inventent des actions et des événements » (E08), « ... ils créent des scènes. » (E32) et dans certains cas, « il y a des élèves qui arrivent à imaginer des personnages et d'écrire un petit conte ou de réaliser une BD. » (E17), « ils donnent d'autres idées par exemple, ils peuvent rédiger [un] petit conte à la fin du projet. » (E05). L'un des informateurs est allé plus loin en déclarant que ses apprenants « ... peuvent se donner la permission de produire des situations (initiale ou finale) qui dépassent celles proposées par le maître. » (E04). Quant aux deux tiers des enseignants et les trois inspecteurs déclarent que les élèves manquent de créativité : « ils comprennent très bien, mais la créativité laisse à désirer. » (E16). Ils ont problèmes d'« imagination et lexique limités » (E30). Deux enseignants évoquent « le niveau limité des apprenants » qui ne leur permet pas d'être créatifs (E06 et E20). Alors que, pour deux autres, le problème est le « manque du temps » (E18 et E21).

Ci-après un tableau récapitulatif des résultats :

La créativité	Enseignants		Inspecteurs	
	Fréquence	Taux	Fréquence	Taux
Sans réponse	04	11.76	/	/
Enormément	03	08.82	/	/
Beaucoup	06	17.65	/	/
Assez	07	20.59	01	33.33
Un peu	12	35.29	01	33.33
Pas du tout	02	05.88	01	33.33

Tableau 3 : La créativité des apprenants

En plus du développement des connaissances et compétences, un autre aspect pourrait être travaillé avec la démarche de projet. Il s'agit de la créativité des apprenants, résultat de leur motivation et implications dans les tâches à mener. Pour qu'il y ait de l'implication, le projet doit être mené par les apprenants eux-mêmes en étant acteurs principaux. Et c'est dans ce sens que cette approche est désignée par « la pédagogie du projet-élèves » (Hubert, 1999) ou « la pédagogie du projet enfant » (Grandserre et Lescouarch, 2009).

Pour sa part, Rogiers insiste beaucoup sur l'importance d'amener les apprenants à s'entraîner à l'intégration des acquis, de les laisser faire et non pas de le faire à leurs places. En expliquant les « caractéristiques d'une activité d'intégration », l'auteur commence par la désigner d'« Une activité dans laquelle l'élève est acteur ». Il rajoute qu'

« Une activité centrée sur l'enseignant ne peut en aucun cas être considérée comme une activité d'intégration puisque la définition de l'intégration implique que la mobilisation des ressources soit effectuée par l'élève lui-même. » (2010 : 190).

La pédagogie de projet permet de faire émerger la créativité des apprenants et de la développer. En donnant la même consigne à un groupe d'élèves (écrire tout un conte ou une partie par exemple), on peut obtenir plusieurs résultats selon les idées des apprenants et selon leurs imaginations.

La créativité, à travers la démarche de projet, se manifeste au début du projet : le choix du thème, de l'intitulé, des éléments constitutifs, ... en passant par le processus de la recherche effectuée : pertinences et richesses des informations sélectionnées, diversifications des sources, ... en arrivant au résultat final et au projet concret : sa nature (fiche, dépliant, enregistrement, bande dessinée, ...) couleurs utilisées, photos, schémas et illustrations ... Le contexte des apprenants semble jouer un rôle non négligeable dans le développement de la créativité. Il peut être un atout pour eux comme il peut les freiner. Dans le premier cas, la disponibilité et la diversification des moyens et des ressources permet aux apprenants de s'inspirer de plusieurs modèles de production et de présentation des projets. C'est le cas par exemple des zones urbaines. L'un des sujets enquêtés affirme que ses apprenants « ... vivent dans un environnement où [ils] peuvent être créatifs. » (E11). Dans d'autres situations, comme les zones rurales, il y a un manque flagrant de ressources et peu d'occasions de communications sont offertes aux apprenants des langues ce qui les démotive. Ceci est signalé par l'un des enseignants en disant que « d'une part, les élèves sont démotivés, d'autre part leur milieu socioculturel est très pauvre. » (E13).

Les avantages de la pédagogie par projets sont très nombreux et poussent les institutions et les enseignants de l'adopter en tant que méthodologie de références et de pratiques. Il existe toutefois des problèmes et obstacles que pourraient rencontrer les acteurs de terrains (apprenants et enseignants) lors de la mise sur pied d'une telle méthodologie. Dans la deuxième partie de notre article, nous abordons des difficultés exprimées par nos informateurs les concernant mais aussi qui concernent leurs apprenants.

2.2. Les difficultés rencontrées

2.2.1. du côté des apprenants

Deux inspecteurs et un quart d'enseignants répondent que les difficultés rencontrées par les apprenants sont d'ordre « linguistique » (insuffisance du lexique et vocabulaire, non-maitrise de l'orthographe, erreurs de syntaxes et de conjugaison, ...) (E05, E07, E08, E11, E17, E19 et E31 ; I02 et I03). Un enseignant déclare que ses apprenants souffrent « sur les points de langue, la construction des phrases et leur cohérence. » (E19).

Un quart d'enseignants déclare que le problème réside dans « la production écrite » (E03, E05, E06, E10, E13, E22 et E25). Un enseignant a affirmé que les apprenants lors de la « ... séance de la production écrite, ils trouvent beaucoup des difficultés. » (E22).

Un peu plus d'un dixième évoque le problème « de moyens et supports » (E02, E12, E17 et E34). Alors que pour à peu près d'un dixième, les apprenants rencontrent des problèmes lors de « la production orale » (E01, E18 et E13). L'un des sujets déclare que « la difficulté réside dans la production, en d'autres termes, mes élèves n'ont pas pu s'exprimer oralement leurs expériences, faute de langue. » (E01).

Les données en totalité sont présentées dans le tableau ci-dessous :

Difficultés rencontrées par les apprenants	Enseignants		Inspecteurs	
	Fréquence	Taux	Fréquence	Taux
Sans réponse	08	23.53	01	33.33
Orthographe et vocabulaire	09	26.47	02	66.67
Production écrite	08	23.53	/	/
Manque de supports	04	11.76	/	/
Production orale	03	08.82	/	/
Compréhension écrite	02	05.88	/	/
L'enchaînement des idées	02	05.88	/	/
Imagination / créativité	02	05.88	/	/

Lecture	02	05.88	/	/
Compréhension orale	01	02.94	/	/
Partage des rôles	01	02.94	/	/

Tableau4 : Les difficultés rencontrées par les apprenants

Les difficultés citées plus haut ne permettent pas une bonne conduite et réalisation aisée des projets pédagogiques. Mais, ce sont des obstacles qui pourraient être considérés comme sources d'apprentissage. En effet, c'est ce qui rend ce genre d'approches importantes est cette confrontation et conflit entre un état souhaité du projet et les capacités réelles des apprenants. Dès que ces derniers se lancent dans un projet, ils mettront à l'épreuve leurs connaissances et compétences. Ces connaissances et compétences seront améliorées et complétées tout au long de la durée accordée à la réalisation du projet.

Selon les niveaux des apprenants et la nature des difficultés qu'ils rencontrent, les enseignants essayeront d'ajuster et de modifier, si nécessaire, certaines étapes des projets, et même de les remplacer ou supprimer. Dans ce sens, Puren (2014 :01) parle des « *rétroactions* ». Il clarifie ceci comme étant l'ensemble des

« ajustements en cours de projet en fonction d'évaluations intermédiaires, qui peuvent amener à revenir sur des activités antérieures, à ajouter de nouvelles activités intermédiaires, à ajuster la planification voire la conception elle-même du projet ».

Ces procédures nécessaires permettent de garder le caractère actif de cette approche en laissant les apprenants travailler et en évitant la « *dérive productiviste* » (Mavromara-Lazaridou, 2006 : 98). Il s'agit de l'une des dérives de la pédagogie de projet, lorsqu'une survalorisation sera donnée au produit final plus que les actes d'apprentissage. Dans cette démarche pédagogique, les apprenants développent des compétences en réalisant des projets. Ce sont ces compétences qui comptent et non pas le projet qui

« n'est pas une fin (but) en soi, c'est un moyen pour confronter les apprenants à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage significatives. Il ne doit en aucun cas occulter les apprentissages au profit du produit à réaliser. » (Guides, 2012 :76).

Les difficultés peuvent être classées en deux catégories, surmontables et non-surmontables. Ce qui est a été signalé par les enquêtés semblerait, majoritairement, de nature surmontable. Les tâches effectuées dans le cadre du projet pédagogique (recherche d'informations, lecture des documents, débats et négociation, rédaction et réalisation, ...) permettent d'enrichir le bagage lexical des apprenants et de développer leur grammaire intériorisée pour s'améliorer sur les plans de l'expression et de la production orale et écrite.

Or, quelques d'autres difficultés, à l'instar du manque d'outils et moyens pédagogiques nécessaires, ne permettent pas aux apprenants d'achever leur œuvre. Revenant sur l'exemple cité auparavant concernant la réalisation des correspondances électroniques entre étudiants mexicains et collégiens français (Lapen, 2008). Un tel projet pédagogique exige la disponibilité des ressources technologiques considérables, entre autres, un accès à l'internet et des micro-ordinateurs. Dans notre cas étudié, certains établissements sont pauvres et les apprenants n'ont pas les moyens chez eux qui favorisent la réalisation du projet « *lire et écrire un conte* ». S'il peut combler ce manque en classe, l'enseignant, comme l'a suggéré l'un deux « ... *doit ramener le matériel nécessaire* » (E03) et le fournir aux apprenants. Des aides de types différents, à l'instar des photos et illustrations, des bandes dessinées, des enregistrements audio et/ou visuels, ... Il peut aussi orienter les apprenants vers le net et les bases de ressources

pédagogiques qui soient adaptées à leur âge. Mais, si ce genre de solutions n'est pas possible, nous pouvons parler dans ce cas de difficultés de nature non-surmontable. Pour éviter d'arriver à une telle impasse, il vaut mieux bien étudier l'ensemble des ressources nécessaires et accessoires en plus des éventuelles contraintes avant même de commencer un projet pédagogie, autrement dit, lors de la phase de négociation et de la conception. Au sens de De Ketele et al. (2007 : 21-23), il s'agit de « l'analyse des contraintes et des ressources » qui peuvent être : institutionnelles, humaines, spatiales, temporelles, matérielles. Pour désigner le caractère surmontable ou non-surmontable, les mêmes auteurs parlent des « contraintes levables » ou « non levables ». Tandis que pour les ressources, ils distinguent des « ressources directes » et « ressources indirectes ». Dans le premier cas, ce sont les ressources « que les institutions ont directement à leur disposition et qui, en conséquence, sont assez facilement mobilisables (personnel de l'institution, locaux, équipement, etc...). ». Le second cas concerne les ressources

« que les institutions n'ont pas directement à leur disposition, mais qu'elles peuvent obtenir moyennant les démarches appropriées (recours à un conférencier extérieur, prêt d'équipement, accès à une bibliothèque extérieure, etc...). ».

Ce que nous pensons recommandable à ce stade à propos des projets à réaliser est de laisser le choix pour les apprenants et leurs enseignants. Un choix qui peut se faire à partir de plusieurs possibilités, en fonction de plusieurs critères, entre autres, les moyens et les aides didactiques disponibles. La première possibilité est de fournir, à titre indicatif, un manuel composé de projets pédagogiques à partir desquels le choix d'un projet (ou plus) est effectué, des projets de nature « prêt-à-porter ». La deuxième possibilité est de proposer un canevas contenant des orientations qui aident à concevoir et à mettre en œuvre un projet pédagogique « sur mesure ». Dans la troisième possibilité, une voie entre les deux premières, sert à adapter des projets pédagogiques déjà élaborés en les contextualisant aux cas particuliers.

2.2.1. du côté des enseignants

Un quart d'enseignants répond que les difficultés rencontrées par eux-mêmes est de faire comprendre aux apprenants les textes du manuel relatif au projet du conte. Il s'agit es textes « longs », « difficiles à expliquer » et « qui dépassent la capacité des élèves ... » (E02, E03, E11, E19, E20, E21, E22 et E26).

Une partie d'enseignants et deux inspecteurs énoncent que les difficultés sont relatives au manque des « supports pédagogiques » (E06, E16 et E17 ; I02 et I03). Quant à une minorité d'enseignants et deux inspecteurs, ils déclarent que le « temps » (E05 et E18 ; I02 et I03) représente un obstacle, car ils n'arrivent pas à accomplir le programme préétabli en atteignant les objectifs escomptés.

Toutes les réponses sont regroupées dans le tableau ci-après :

Difficultés rencontrées par les enseignants	Enseignants		Inspecteurs	
	Fréquence	Taux	Fréquence	Taux
Sans réponse	08	23.53	01	33.33
Les contes du manuel	07	20.59	/	/
Manque de supports	05	14.71	02	66.67
Le temps	03	08.82	02	66.67
Vocabulaire	03	08.82	/	/
Production écrite	02	05.88	/	/
Manque de concret	01	02.94	/	/
Production orale	01	02.94	/	/

Créativité	01	02.94	/	/
Choix du conte	01	02.94	/	/
Partage des rôles	01	02.94	/	/
Effectif des élèves	01	02.94	/	/

Tableau 5 : Les difficultés rencontrées par les enseignants

Pour leur part, les enseignants rencontrent certaines difficultés qui les empêchent à bien animer leurs classes. En grande partie, ces difficultés se croisent avec celles que rencontrent les apprenants. Il s'agit des insuffisances de vocabulaire et de productions écrites et orale et manque de support que nous avons traités plus haut. En plus, les enseignants évoquent d'autres difficultés que nous exposons ci-dessous.

Faire comprendre les contes du manuel aux apprenants est une entrave majeure, même si « *le conte* » comme thème les intéressent quasi intégralement (Yousfi, 2017). D'après les déclarations des sujets, ces contes (ou la plupart) sont longs, difficiles et ne reflètent pas le contexte socioculturel des apprenants. Introduire des contes familiers chez les apprenants pourrait les motiver, lorsqu'ils découvrent leurs propres cultures dans une autre langue, et les aide à comprendre en faisant un transfert inter-compréhensif. Pour cela, quelques enseignants (E13 et E20) ont changé, intelligemment, les contes du manuel vers des contes populaires algériens et magrébins. A titre d'exemple, les deux textes « *histoire de Babar* » et « *Le chêne de l'ogre* »¹ ont été, respectivement, remplacés par « *Jeha et l'Ane* » et « *Azza et Maazouza* »². De même, le facteur temps représente un autre souci pour les enseignants. Ils doivent accomplir impérativement quatre projets pédagogiques, l'un après l'autre, dans un laps de temps si limité, d'une heure et demi. Les exploiter tous, leçons et activités, ne permet pas un bon apprentissage notamment avec le niveau des apprenants et son hétérogénéité. S'il n'est pas possible d'augmenter le volume horaire consacré à cette matière, il est tout à fait possible de diminuer le nombre de projets à réaliser. Au final, nous pensons qu'un projet bien fait vaut mieux qu'un projet bien accompli. Le manque de concrétisation est aussi un problème rencontré en classe de 5AP. Le manque des supports pédagogiques et le manque du temps, entre autres, ne permettent pas que les apprentissages aboutissent à des objets finis dans la moitié des cas interrogés (Yousfi, 2017). Les pratiques de classe manifestent des productions écrites en fin de chaque projet, et un examen final de nature sommative et certificative. Pour pouvoir surmonter ces difficultés, ou du moins une partie, les enseignants devraient se préparer durant leur formation initiale et/ou continue. Le programme doit être enrichi par des outils nécessaires, des techniques et des stratégies pour former les enseignants à des situations semblables ou proches.

Conclusion

Considérée comme une ancienne approche qui a été relancée plusieurs années après, la « *pédagogie de projet* » représente un atout considérable pour la classe de langue. En contextes différents, algériens et autres, les déclarations des praticiens corroborent avec celles des théoriciens s'intéressant à cette méthodologie. Le travail dans le cadre de cette démarche active est une occasion pour effectuer des recherches réelles et les concrétisent en objets finis. Ce processus permet de se motiver et d'apprendre en contexte fonctionnel. Nos informateurs nous ont confirmé qu'à travers le projet

¹Ces deux histoires sont proposées dans le manuel scolaire officiel de la classe « Mon Livre de Français » (2011).

²Voir les deux histoires traduites sur : <http://noraaceval.unblog.fr/2013/08/25/la-chevre-et-les-chevrettes-azza-et-maazouza-1re-partie/> (consulté le 24 août 2020) et <http://facilek.blogspot.com/2017/12/histoire-de-Joha-avec-son-ane.html> (consulté le 25 août 2020)

pédagogique, leurs apprenants ont pu développer des savoirs et savoir-faire différents. Des améliorations à plusieurs niveaux ont été constatées sur les plans linguistique, communicationnel et créatif. Les apprenants se sont améliorés au niveau du lexique et de la grammaire, ce qui a permis de développer, à l'oral et à l'écrit, des compétences de compréhension et de production. De plus, en réalisant des recherches, les apprenants s'améliorent au niveau méthodologique. Ils apprennent à s'organiser, à collaborer, à partager les rôles, à débattre et à argumenter.

En adoptant cette démarche en classes, nos enquêtés ont été exposés à un ensemble d'obstacles et entraves, eux-mêmes ainsi que leurs apprenants. Nous pouvons citer, le manque de moyens et supports pour animer les situations pédagogiques, le manque du temps pour aborder un programme si long, le choix inapproprié des textes supports proposés dans le manuel scolaire. A tout cela s'ajoute des insuffisances aux niveaux linguistique et communicationnel des apprenants. Mais ce sont des insuffisances qui peuvent être travaillées à travers cette approche.

Ces résultats sont obtenus pour un niveau précis (5AP) dans une région précise (Relizane, Algérie). Qu'en est-il alors pour d'autres niveaux, du même cycle ou de cycles différents, et dans d'autres régions ? Serait-il possible d'arriver à des résultats proches ou différents ? Et si nous questionnons des apprenants, et nous confrontons leurs propos avec ceux des enseignants, qu'obtiendrons-nous ? Reste à découvrir...

Bibliographie

- De Ketele, J.M. et al., 2007, *Guide du formateur*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Grandserre, S., Lescouarch, L., 2009, *Faire travailler les élèves à l'école : Sept clés pour enseigner autrement*, [Sans lieu], ESF éditeur.
- Guides pédagogiques des manuels de français 3e AP - 4e AP - 5e AP, 2012, [Sans lieu], ONPS.
- Hubert, M., 1999, *Apprendre en projets : la pédagogie de projet-élèves*, Lyon, Chronique sociale.
- Lapen, T., 2008, « La pédagogie de projet : un exemple d'expérience réussie », *Rencontres Pédagogiques du Kansai* http://rpkansai.com/bulletins/pdf/022/045_049_lapen.pdf (consulté le 26 janvier 2016).
- Mavromara-Lazaridou, C., 2006, *La pédagogie de projet pratiquée en FLE dans les deux premières classes du collège public grec*, Thèse de doctorat de Lettres modernes. Karlsruhe : École Supérieure de Pédagogie <http://d-nb.info/1002453046/34> (consulté le 11 mai 2013).
- Mon livre de français : 5ème année primaire, 2011, [Sans lieu], ONPS.
- Perrenoud, P., 1998, « Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet ». http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_39.html (consulté le 25 août 2020).
- Programme de français de la 5^e année primaire, 2011, *Programmes et documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire (3ème, 4ème et 5ème année primaire)*. p. 73-110, [Sans lieu], ONPS.
- Proulx, J., 2004, *Apprentissage par projet*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Puren, C., 2014, « Argumentaire en faveur de la pédagogie de projet », *Dossier de travail : La pédagogie de projet dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle* <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-etliens/2014b/> (consulté le 01 décembre 2014).
- Roegiers, X., 2010, *La pédagogie de l'intégration*, Bruxelles, De Boeck Supérieur,
- Yousfi, B., 2017, « La pédagogie de projet en 5e année primaire : formation des enseignants et pratiques de classes (Enquête de terrain) », *Insaniyat*, n°s 75-76, p. 109-127.

Boulanouar YOUSFI, enseignant-chercheur au sein de l'université de Tissemsilt, enseignant-vacataire et ex-assistant ingénieur informaticien au sein du centre universitaire de Relizane, membre du laboratoire TRADTEC de l'Université d'Oran 2 (tous en Algérie). Il est intervenant et auteur de publications en didactique des langues et en statistiques textuelles : analyse des manuels scolaires, approches didactiques, élaboration des dispositifs de formation, exercices et activités d'apprentissage, formations des formateurs, TICE, ...