

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

**MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERS**

**DEPARTEMENT DE LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE DE FRANCAIS**



Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de master

Spécialité : Didactique

*L'enseignement /apprentissage dans l'approche
communicative: pour l'acquisition des savoirs et des savoir-
faire (Cas des Apprenants de 5^{eme} Année Primaire)*

Dirigé par :

MOHAMED MEKHNACHE

Présenté par :

LOUAIFI SALIHA

**Promotion
Mai 2016**

Remerciements

Tout d'abord, nous remercions le Dieu, le tout puissant de nos avoir donné les forces, la volonté et le courage d'accomplir ce modeste travail .

Nous adressons le grand remerciement à notre encadreur MEKHNACHE MOHAMED, pour ses conseils, ses encouragements du début à la fin.

Nous tenons également à remercier Messieurs les membres de jury pour l'honneur qu'il nous fait en acceptant de siéger à notre soutenance notre gratitude.

Nous ne manquerons pas l'occasion à remercier chaleureusement nos enseignants de 2^{ème} année Master pour leur disponibilité.

Finalement, nous tenons à exprimer notre gratitude à tous qui nous a donné l'aide de près et de loin à accomplir ce travail.

Dédicace

A celui qui toujours garni mes chemins avec force et lumière
.....Mon très cher père

A la plus belle perle du monde ...Ma tendre mère

Mes chers parents nulle dédicace ne puisse exprimer mes
sincères sentiments

A mes chers frères : Halim, Saif, Khalil pour leur amour et leur
soutient

A mes chères sœurs : Sara Samia Et Son Premier Bébé
(Abdeldjalil). Et enfin Ma chère Donia .

A mes chers amis ; Yassine, Ahmed,

Ames chères amies : Aicha, Souad, Hada, Kenza, Hanin.

A mes camarades ; Dale, Fatima.Marieme

A mes proches : Abir, Hajer, Khawla, Majda,

A la lumière de mes nuit ma très chère Khansa.

Je dédie ce mémoire.

SALIHA LOUAIFI

TABLE DES MATIERES

Remerciement	
Dédicace	
INTRODUCTION	01
Chapitre 1 : PANORAMA METHODOLOGIQUE.....	04
I. METHODOLOGIE ANTERIEURS.....	05
1. Méthodologie traditionnelle.....	05
2. Méthodologie directe.....	07
3. Méthodologie audio orale	08
4. Méthodologie structuro globale audiovisuelle.....	10
II. APPROCHES COMMUNICATIVES.....	13
1. La définition de l'approche communicative.....	13
2. Lignes de forces de l'approche communicative	15
<i>a. L'authenticité.....</i>	<i>15</i>
<i>b. La centration sur l'apprenant.....</i>	<i>15</i>
<i>c. l'interaction.....</i>	<i>16</i>
<i>d. Le contexte social</i>	<i>17</i>
<i>e. l'acquisition / l'apprentissage dans l'approche communicative.....</i>	<i>17</i>
3. L'approche par compétences.....	19
3.1. compétence / savoirs : éléments de définition.....	19
<i>-L'orthographe.....</i>	<i>21</i>
<i>-La prononciation.....</i>	<i>21</i>
<i>a. Parler.....</i>	<i>21</i>
<i>b. Lire.....</i>	<i>21</i>
<i>c. Ecrire.....</i>	<i>21</i>
<i>d. Ecouter.....</i>	<i>21</i>
Une composante linguistique.....	21

TABLE DES MATIERE

Une composante sociolinguistique.....	21
Une composante discursive.....	21
Une composante stratégique ou cognitive	21
3.2. Caractéristiques la compétence	22
3.3. Objectifs de l'approche par compétence	22
4. La perspective actionnelle	22
CONCLUSION	24
Chapitre 2 : L'APPRENTISSAGE DANS LE CADRE DE LA PEDAGOGIE DE PROJET.....	25
1. APERCU HISTORIQUE	25
a. Projet élément de définition	25
b. Fondements théoriques de la pédagogie de projet	26
c. Pédagogie de projet ou projet pédagogique.....	30
d. Le contrat didactique	31
1. Les rôles de l'enseignant	31
2. Les rôles de l'apprenant	33
e. La pédagogie de projet dans le système éducatif algérien	33
II. LA PEDAGOGIE DE PROJET ET RESOLUTION DE PROBLEME.....	35
1. Les caractéristiques de projet.....	36
2. Les types de projet	37
a. Selon l'étendu temporel	37
b. Selon le nombre d'auteurs	37
c. Selon la nature de l'activité principale d'apprentissage.....	37
d. Selon leur dimension politique ou stratégique	37
3. Le déroulement d'un projet didactique	38
. Identification de la situation	38
. Étude de faisabilité.....	38
. Conception et définition du projet	38
. Evaluation	38
4. Les objectifs de la pédagogie de projet	39
Conclusion	
Chapitre 3 : : PRESENTATION ET ANALYSE	41
INTRODUCTION.....	41
I. PROGRAMME DE FRANÇAIS DE 5EME ANNEE PRIMAIRE.....	41
1. Présentation de programme de 5eme année primaire	41
A. La grammaire.....	42
B. L'orthographe.....	43
C. La conjugaison.....	43
2. Les objectifs de programme de 5eme année primaire.....	43
3. Les principes théoriques de programme de 5eme année primaire.....	47

TABLE DES MATIERE

4. La présentation de manuel scolaire	48
a. Présentation matérielle	48
b. Préface de manuel	48
5. Description de manuel de 5eme année primaire.....	49
a. L'organisation d'une séquence.....	49
b. La volume horaire proposition	50
6. Stratégie de vérification	51
A. L'objectif de l'observation.....	51
B. La description del'école.....	51
C. Le déroulement de l'enquête	51
D. Le public (l'échantillon)	52
E. La grille de l'observation (le corpus)	52
1. La première partie (présentation générale)	52
2. La deuxième partie (l'observation de la situation de communication)	
.....	53
F. Les cours observés	55
Cours numéro 1.....	55
Analyse des résultats.....	56
Cours numéro 02.....	56
Analyse des résultats.....	58
Cours numéro 3	59
Analyse des résultats	61
Commentaire	61
CONCLUSION	62
CONCLUSION GENERALE.....	63
BIBLIOGRAPHIE	64
TABLES DES MATIERES.....	67

INTRODUCTION GENERALE

Aujourd'hui, le monde a évolué bien évolué, il s'est transformé en refuge des diversités des langues, des cultures, des civilisations ; La communication devient une nécessité incontournable, pour arriver à cette finalité. Il est important d'apprendre la langue de l'Autre, à travers laquelle, l'homme transmet ses pensées, ses sentiments, ses douleurs, et de comprendre tout ce qui l'entoure, et d'être compris par l'Autre.

La communication en langue étrangère, notamment le français [désormais FLE], peut quelquefois, nous semble être un défi ; parce que la maîtrise de cette dernière nécessite des compétences de communication autant à l'écrit qu'à l'oral, et qui doivent être installées chez les apprenants, pour qu'ils arrivent à s'exprimer dans les différentes situations de communication.

C'est pourquoi le processus d'enseignement/ apprentissage du FLE depuis longtemps, tenté, de trouver une méthode convenable, pour faire de l'apprenant un vrai communicateur.

Par ailleurs, nous trouvons différentes méthodes d'enseignement/apprentissage : certaines cherchent à favoriser l'apprentissage de la grammaire, d'autres sont centrées sur l'oral et enfin d'autres sur l'écrit. Partant des méthodologies traditionnelles jusqu'aux approches communicatives actuelles, nous constatons qu'il y a une grande variation entre elles, qu'elles soient au niveau des besoins, des objectifs et même de l'organisation de la classe de langue.

Avec l'entrée des approches communicatives, l'enseignement /apprentissage a pris d'autres dimensions, en ce sens qu'elles placent l'apprenant comme étant le centre d'intérêt. L'enseignant n'est alors plus un transmetteur des savoirs, mais un accompagnateur qui guide l'apprenant à construire ses apprentissages.

En effet, les approches communicatives ont pour but essentiel le développement d'une compétence de communication en langues étrangères, cette compétence nécessite l'acquisition non seulement des structures et des règles de langue, mais aussi et surtout l'usage de cette dernière dans des situations authentiques de communication,

Ceci nous a amenée à constater que certains élèves du cycle primaire ne peuvent pas communiquer malgré leurs bonnes connaissances linguistiques : le vocabulaire et les règles grammaticales.

INTRODUCTION GENERALE

A partir de ce constat, notre travail de recherche est porté sur l'apprentissage dans le cadre de l'approche communicative par l'exploitation de la démarche de la pédagogie de projet, et leurs apports sur l'acquisition des savoirs et des savoir-faire chez les apprenants de 5^{ème} année primaire. Le choix d'un tel sujet relève d'abord un défi personnel, celui de devenir une future enseignante pour participer à la "renaissance", au renouveau de l'enseignement/apprentissage en général et du FLE en particulier.

Ensuite, par le fait que depuis, l'entrée de l'approche communicative et l'intégration de la pédagogie de projet dans le système éducatif algérien, une nouvelle vision a été créée pour la classe du primaire.

Quant au choix des classes de 5^{ème} primaire, il est justifié par l'importance de cette année scolaire dans le développement des compétences. Il s'agit, en fait, d'une étape charnière entre l'enseignement primaire et moyen.

L'objectif de notre travail de recherche est de trouver la démarche adéquate pour faire apprendre à l'élève des savoirs et des savoir-faire afin de communiquer. A partir de cela découlent nos interrogations :

Comment l'enseignant peut-il développer chez les apprenants de 5^{ème} année primaire une compétence communicative ? Et Comment peut-on faire acquérir des savoirs et des savoir-faire aux apprenants ?

Pour répondre à notre problématique, nous formulons l'hypothèse suivante :

La pédagogie de projet est la démarche adéquate qui permet aux enseignants de faire acquérir aux apprenants des savoirs et des savoir-faire, parce que cette démarche est : *une forme de pédagogie dans laquelle l'apprenant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. Le moyen d'action de cette pédagogie est fondé sur la motivation des élèves, suscitée par l'aboutissement à une réalisation concrète, traduite en objectifs et en programmation. Elle 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.*¹ , Apprendre dans ce cadre c'est faire de l'apprenant un sujet actif, et responsable de sa formation.

Pour vérifier notre hypothèse nous avons choisi une démarche descriptive celle de l'observation des cours dans une classe de 5^{ème} année primaire.

Notre travail de recherche se divise en deux grandes parties : la première, est théorique ,elle englobe deux chapitres, alors que la deuxième partie est consacrée à la pratique ,elle contient un seul chapitre.

1 . La pédagogie de projet pourquoi ? comment ? , <http://files.igf21est.webnode.fr/200000115-77f9b78f38/La%20p%C3%A9dagogie%20de%20projet.doc2.doc> consulté le 13 avril 2016 à 10 :30.

INTRODUCTION GENERALE

Dans le premier chapitre, nous présentons brièvement les différentes méthodologies d'enseignement / apprentissage depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'aux approches communicatives (avec ses corrélats la pédagogie du projet et l'approche par compétences), en passant par les méthodes directe, audio-orale (MAO) et structuro globale audiovisuelle (SGAV) directe, structuro globale audiovisuelle, en met l'accent plus particulièrement sur l'approche communicative, par compétence

Le deuxième chapitre est consacré à l'acquisition du FLE sous l'angle de la pédagogie de projet.

Enfin, notre expérimentation consiste à faire une observation du déroulement des leçons dans la classe de 5^{ème} année primaire pour vérifier la pratique des enseignants.

CHAPITRE 1 : PANORAMA METHODOLOGIQUE

CHAPITRE 2 : L'APPRETISSAGE DANS LE CADRE DE LA PEDAGOGIE DE PROJET

INTRODUCTION GENERALE

CONCLUSION GENERALE

BIBLIOGRAPHIE

TABLE DES MATIERES

CHAPITRE 3 : PRESENTATION ET ANALYSE

I. METHODOLOGIES ANTERIEURES.

*« Le point commun de toutes les langues du monde, c'est qu'elles sont
avant tout conçues comme moyen de communication entre les être humaines »
PEDERSEN*

INTRODUCTION

L'enseignement apprentissage des langues étrangères et plus particulièrement du français subit une grande métamorphose de par son évolution méthodologique.

Chaque méthodologie apporte des changements particuliers, dans l'époque où elle a été conçue, pour répondre aux besoins immédiats de la société, caractérisée par le type auquel elle appartient, les objectifs qu'elle se propose d'atteindre, les principes qu'elle exige. En effet les méthodologies se succèdent les unes aux autres. Chaque disparition donne la naissance à une nouvelle tentative.

Dans ce premier chapitre, nous tenterons de présenter brièvement les différentes méthodologies partant de la méthodologie traditionnelle jusqu'aux approches communicatives, en mettant l'accent sur l'approche par compétences et la perspective actionnelle.

Notre objectif est de montrer les contributions de chaque méthodologie dans l'histoire de la didactique des langues étrangères et voir comment les objectifs et les besoins changent et plus particulièrement l'approche communicative en faisant le point sur les compétences développées, les raisons pédagogiques qui nous ont poussées à mettre l'accent tout particulièrement sur la communication et l'approche communicative et enfin l'apport de l'approche par les compétences et la perspective actionnelle dans la formation des compétences (savoirs, savoir-faire).

1. Méthodologie traditionnelle :

Appelée méthode classique ou méthode grammaire-traduction, elle est la plus vieille méthodologie qui a dominé le champ de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères entre le 18^{ème} et 19^{ème} siècle, Elle a été utilisée pour l'enseignement du latin et du grec.

Nous pouvons résumer l'historique de cette méthode dans ce qu'a dit Christian Puren *Héritée de l'enseignement des langues anciennes (latin et grec) , basée sur la méthode dite grammaire traduction et en usage générale dans l'enseignement secondaire français dans la seconde moitié de 19^{ème} siècle .*¹

Cette méthodologie avait pour objectif l'acquisition d'une culture et d'une littérature à travers l'exploitation des textes littéraires.

En effet, la langue n'est pas considérée comme un moyen de communication mais comme un outil permettant l'acquisition de la littérature.

C'est pourquoi , elle a donné l'importance à l'enseignement de l'écrit et plus particulièrement les écrits littéraires , comme l'a si bien dit (J-P, Cuq et I, Gruca) : « *c'est l'enseignement de l'écrit qui prédomine (..) La norme à enseigner était donc véhiculée par les écrits littéraires qui représentait le bon usage.*»²

Parmi les "points forts" de cette méthode, celui accordé à l'apprentissage de la grammaire qui était enseignée d'une manière explicite, avec son métalangage lourd (car on pense que la bonne maîtrise d'une langue passe certainement par une bonne connaissance des règles qui régissent la langue cible).

1. Christian Puren, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères, éd. Nathan_ CLE International, paris, 1988, p.23.

2 . J.P.Cuq et I. Gruca, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, éd. Universitaire de Grenoble, France, 2005, p.255.

CHAPITRE1 : PANORAMA METHODOLOGIQUE.

Cet apprentissage se fait à l'aide d'exercices dits de thème et de version. Ils sont souvent traduits en langue maternelle, afin d'assurer la compréhension des idées, Ainsi, elle est centrée sur l'écrit comme nous l'avons mentionné au début, tout en ignorant l'oral.

Alors, l'écrit, la traduction, la grammaire, la littérature sont les objectifs tracés par cette méthodologie.

Dans cette méthode, le professeur joue un rôle indispensable, il est le seul détenteur de savoir c'est ce qu'affirme Galisson:

*Transmettre des connaissances à l'enseigné, par le canal de l'enseignant, détenteur unique du savoir, donc pouvoir, partie prenante d'un ordre institutionnel très médiéval, le maître soumet la classe à sa domination, comme il se soumet lui-même aux prescriptions rigoureuses de la méthode qu'il applique.*³

Quant à l'élève, il ne fait que suivre le modèle, l'imiter et enfin mémoriser la liste de mots de la leçon.

Même si cette méthodologie est à même de favoriser l'apprentissage d'une littérature ou d'une grammaire ainsi que l'acquisition d'un bagage solide de lexique, elle a été critiquée.

Selon (Cuq et Gruca) (2002), cité par Smith Andrew :

*Cette méthode est efficace même si le courant actuel va contre les exercices traditionnels d'expliquer un point grammaticale, il faut admettre que la méthode d'expliquer un point grammaticale et de renforcer avec des exercices est une méthode qui a une certaine validité (..) mais le problème de cette méthodologie est qu'elle utilisant trop d'enseignement grammatical et les apprenants au lieu d'apprendre à parler la langue cible la traduisait sa grammaire comme un exercice final*⁴.

Cela voudrait dire que c'est une méthodologie normative qui ne s'intéresse qu'à l'apprentissage (ensuite la maîtrise) des règles grammaticales, gage de réussite scolaire.

Ainsi, nous trouvons une autre critique élaborée par Cornaire et Raymond, Ils voient que la méthodologie grammaire-traduction ne donne lieu à aucune réelle compétence tant pour l'écrit que pour l'oral, par contre elle est une méthodologie propice« à former des

3 . <http://thesis.univ-biskra.dz/1063/4/chapitre%202.pdf> pageconsulté le 5 Mars 2016 à 20.25.

4 . Andrew Smith, Les méthodologies et évolution de la problématisation du fait grammatical, in Filologia y linguistica, volume .32, 2006, p 262

bons traducteurs de textes littéraires »⁵. Ce sont les raisons qui contribuent à l'échec de cette méthodologie.

2. Méthodologie directe :

La disparition de la méthodologie traditionnelle a donné naissance à une nouvelle méthodologie à partir des années 1902 celle de la méthode dite directe ou mi traditionnelle. Elle s'appelle mi traditionnelle parce qu'elle n'a pas pu détrôner les lignes de force instituées par la méthodologie traditionnelle, comme le souligne (Cuq et Gruca) : « (...)les trois pôles : langue, littérature , civilisation trouvent une nouvelle orientation forte détaillée dans les instructions ministérielles c'est pourquoi certains spécialistes la classent dans les méthodes de l'enseignement traditionnelle »⁶.

L'enseignement de la grammaire dans cette méthode diffère de la méthodologie traditionnelle, elle est enseignée d'une manière implicite où l'élève découvre la structure de mots à partir des exemples bien choisis.

Contrairement à la méthode précédente qui privilégie l'apprentissage de l'écrit, la méthodologie directe donne la priorité à l'oral, qui est acquis par la répétition et la progression, en utilisant le sens des mots et compréhension de l'idée générale.

En outre , le recours à la langue maternelle est interdit , c'est le principe fondateur de cette méthode, comme la si bien déclare Jean-Pierre Robert : « *la méthode directe refuse la traduction, plonge l'élève dans une bain de langue et met l'accent sur l'expression orale* »⁷, c'est en bref , « *essayons de faire parler la non parler de la langue* ».⁸

5 . Méthodologie traditionnelle,
http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd05.htm consulté le 11 Mars à 11 :30.

6 . Andrew Smith, op, cit. p.264

7 .Dictionnaire Pratique didactique du FLE, Jean-Pierre Robert, éd, ophrys, France, 2002, p121.

8 .Daniel Coste et Robert Galisson, Dictionnaire de didactique des langues, éd., Hachette, France, 1976, p.154.

CHAPITRE1 : PANORAMA METHODOLOGIQUE.

C'est pourquoi dans la classe, au risque de prononcer un mot en langue maternelle, le professeur exploite des gestes, le mime (le non verbal) afin d'amener l'élève à répéter et assimiler peu à peu des éléments linguistiques en situation afin de le faire penser dès que possible dans la langue seconde et non dans sa langue maternelle.

La méthodologie directe contribue à mettre en œuvre d'autres méthodes qui sont présentées par Pierre Martinez :

- « *méthode directe et intuitive* » (*relation sons <->objets*)
- « *Méthode orale* » : (*exclusivement audio-orale*)
- « *Méthode active* » : (*apprendre à parler en parlant*)
- « *Méthode imitative* » : (*enfant apprend en imitant avant de comprendre*)
- « *Méthode répétitive* » : (*apprentissage grâce à une audition et à un réemploi permanent et intensif*).⁹

Elle remporte aussi des succès en Europe et Aux Etats-Unis. Mais elle connut plusieurs problèmes, la pauvreté de la description grammaticale et la concentration excessive sur l'oral en sont les plus importants.

Les apprenants sont incapables de lire et d'écrire dans la langue cible, L'apprentissage se fait d'une manière soustractive, ce qui veut dire que le niveau de la langue première diminue pendant l'apprentissage de la langue seconde ou étrangère.

Finalement on peut dire que « *Elle est difficile pour les enseignants de la mettre en pratique et que nécessite beaucoup d'énergie et de patience.*»¹⁰, surtout avec la formation des professeurs qui a constitué le grand point faible de la méthode directe.

3. Méthodologie audio orale :

La méthodologie audio orale apparaît pendant la seconde guerre Mondiale mais c'est au milieu des années 50 qu'elle s'est développée pour l'apprentissage des langues, comme l'indique Cuq et Gruca:

La méthodologie audio orale s'est développée aux états –unis grosso modo durant la période 1940-1970 et s'est inspirée d'une expérience didactique menée dans l'armée pour

9 .Pierre Martinez, La didactique des langues, éd, puf, coll., que sais-je, paris, 2000, p .53.

10.Andrew . Smith, op, cit, p. 264 .

CHAPITRE1 : PANORAMA METHODOLOGIQUE.

*former rapidement un grand nombre des militaires à comprendre et à parler les langues des différents champs de bataille de la seconde guerre mondiale*¹¹

Cette méthode a pris ses fondements théoriques de la linguistique appliquée d'une part et d'autre part sur la psychologie béhavioriste.

Roulet l'a bien présenté lorsqu'il a dit :

*Le premier apport de la linguistique structurale a été de fournir des descriptions de l'objet qui constituait précisément l'objectif prioritaire de la nouvelle pédagogie, à savoir la langue parlée en usage. Le second apport de la linguistique structurale réside sans aucun doute dans la conception de la langue comme système, qui avait été développée par Saussure dès tout début du siècle. De la psychologie béhavioriste, en particulier de la théorie du conditionnement de Skinner, les tenants de la nouvelle méthodologie ont retenu essentiellement la conception de la langue comme un réseau d'habitudes, un jeu d'associations entre des stimuli et des reprises établies par le renforcement dans une situation sociale.*¹²

En effet, dans cette méthode, selon la théorie de Skinner, l'acquisition de la langue relève d'un conditionnement : stimulus- réponse-renforcement, c'est-à-dire que l'apprentissage de la langue se fait d'une manière mécanique à travers la répétition intensive des structures orales que l'apprenant mémoriserà.

Alors, le processus de l'apprentissage procède généralement comme l'indique Martinez selon les étapes ci-dessous énumérées :

1. *L'apprentissage passe par plusieurs étapes, au début, les élèves doivent surtout travailler la compréhension et d'audition, puis l'expression orale, et au dernier moment la lecture et la rédaction.*
2. *Il ne fait pas référence à l'écrit dans les premières étapes.*
3. *L'enseignement de la prononciation exige une exposition intense aux sons nouveaux à percevoir (ceux-ci sont opposés aux sons voisins de la langue étrangère ou de la langue maternelle.*
4. *Les phases modèles servent à introduire et pratiquer la langue parlée.*

11. Cuq Y Gruca, op, cit, p. 258

12 . Roulet, E, L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés, in Études de Linguistique Appliquée n.21, p.44, 1976.

CHAPITRE1 : PANORAMA METHODOLOGIQUE.

5. *Pratiquées, ces phrases modèles deviennent des habitudes quasi reflexes. on limite ainsi la quantité de vocabulaire introduit, jusqu'au moment ou un nombre suffisant de structures est acquis par l'élève .*

6. *On évite la traduction.*¹³

En effet, le déroulement des cours dans la classe, commence par les phases suivante : (selon Puren)

- la lecture.

-la répétition.

-les dialogues.

- les conversations.

- la mémorisation.

-le lendemain : la grammaire.

-Le surlendemain : des dialogues, avec l'usage des supports audiovisuels diversifiés.

L'objectif spécifique de cette méthodologie est surtout d'imiter et de mémoriser les dialogues oraux qui contiennent la structure de la langue.

La méthodologie audio orale joue un rôle très important dans l'histoire de la didactique, elle contribue dans la mise en œuvre de l'interdisciplinarité dans l'approche de l'acquisition des langues et place les moyens audiovisuels au centre du renouvellement méthodologique, Mais elle a été mise en cause , comme le fait remarquer Porquier :

D'abord , pour le manque de transfert hors de la classe de ce qui a été appris considéré d'un niveau élémentaire , De même , pour les exercices structuraux qui ennuyait les élèves et les démotivaient puis , la grammaire générative transformationnelle chomskyenne s'est attaquée au structuralisme linguistique , en lui reprochant de ne s'intéresser qu'aux phénomènes de surface et de négliger les structures profondes de la langue , pour les générativités , apprendre une langue ne consisterait pas seulement à acquérir « un simple système d'habitudes qui seraient contrôlées par des stimuli de l'environnement mais à assimiler un système de règles qui permet de produire des énoncés nouveaux et de comprendre des énoncés nouveaux .¹⁴

13.Pierre Martinez, op, cit, p. 59.

14 .Porquier, R, « Progression didactique ET progression d'apprentissage: quels criteres?», in Etudes de Linguistique Appliqué, n.15, p.26, 1975.

CHAPITRE1 : PANORAMA METHODOLOGIQUE.

Cette méthodologie a "disparu" lorsque les deux théories à savoir le béhaviorisme et le distributionnalisme sont critiquées par les linguistiques eux-mêmes.

4. Méthodologie structuro globale audiovisuelle :

La méthodologie structuro globale audiovisuelle [désormais SGAV] est une méthodologie qui a été développée après la deuxième guerre mondiale, pour redonner le prestige du français à l'extérieur de pays, et lutter contre la prédominance de l'anglais parlé dans les colonies françaises, C'est par deux équipes de linguistes qu'elle a été établie :une équipe de l'université de Zagreb (P. Guberina), et une autre équipe de l'école Normale supérieure de Saint_Cloud (- Guggenheim, p. Rivenc du CREDIF).

C'est pour cela qu'elle a été appelée au premier temps La Méthode Saint-Cloud / Zagreb. Ensuite, elle a porté le nom de " Structuro-globale" qui désigne que : Toute structure s'exerce par des moyens verbaux, l'adjectif « globale » prend en considération de l'ensemble des facteurs qui interviennent dans la communication orale. Quant à la notion audio-visuelle c'est parce qu'elle exploite comme des supports audiovisuels tels que les magnétophones, les enregistrements, les images, et les vidéos.¹⁵

La méthodologie structuro_ globale audiovisuelle tient ses fondements théoriques de:

D'une part, la psychologie de l'apprentissage : behaviorisme « le langage est un comportement qui ne peut être acquis qu'en le pratiquant » ; structuro globalisme : perception globale de la forme (v. gestaltisme), intégration par le cerveau, dans un tout, de différents éléments perçus par les sens.

D'autre part la linguistique structurale, où les contenus d'apprentissage sont des ensembles qui impliquent l'individu dans sa totalité psychologique, affective et linguistique. L'élève peut créer de nouveaux ensembles en combinant les éléments appris dans des structures nouvelles (choix des éléments d'un ensemble - optimal par rapport à la situation de communication).¹⁶

15 . Cuq, Gruca, op.cit. P260.

16 . AncaCosăceanu, Des méthodes SGAV à l'Approche communicative en didactique du FLE, in Université de Bucarest, Octobre 2014.p3.

CHAPITRE1 : PANORAMA METHODOLOGIQUE.

La méthodologie SGAV a accordé une priorité à la langue orale, elle a mis le processus de l'apprentissage dans une situation authentique par l'intégration du son et de l'image c'est-à-dire l'exploitation des supports audiovisuels dans la classe.

Elle vise l'apprentissage d'une langue de communication, à travers des dialogues des natifs enregistrés sur les supports audiovisuels, où l'élève écoute d'abord les énoncés. On lui demande par la suite d'imiter le son, le rythme, l'intonation de celui qui parle, l'enseignant n'est alors plus le modèle à imiter, mais plutôt la langue authentique enregistrée.

La grammaire dans la méthodologie SGAV est implicite et inductive comme le fait remarquer Cuq Et Gruca :

L'enseignement grammatical est implicite et inductif et s'inspire du structuralisme européen tout en s'intéressant plus à la parole qu'à la langue. La progression de la grammaire et du vocabulaire relève du français fondamental 1^{er} degré et le principe de la fréquence commande l'ensemble des dialogues qui sont tous fabriqués à des fins linguistiques et pédagogique¹⁷, à travers les exercices structuraux l'élève peut mémoriser les structures présentées dans les dialogues.

L'importance est donnée aussi à la perception globale de la forme et l'intégration des différents éléments perçus par le sens.

Cette méthodologie est centrée sur l'oral comme nous avons déjà dit ; elle ne favorise pas l'acquisition d'une compétence d'écriture, il n'y a que des activités d'écriture qui ne sont en fait qu'un ensemble d'exercices de dictée et qui surviennent après une soixantaine d'heures d'apprentissage suite auxquelles l'enseignant dicte le texte, puis demande aux apprenants de lire à haute voix ce qu'ils ont écrit afin de représenter ce qui a été prononcé par les graphèmes qui en dépendent.

Nous pouvons dire que la méthode SGAV constituait une révolution dans le domaine de la didactique des langues étrangères, d'une part, en intégrant les supports audio-visuels dans la classe, ce qui permet à l'enseignant de recréer un environnement fictif (situation de

17.Cuq et Gruca, op.cit .p263.

CHAPITRE1 : PANORAMA METHODOLOGIQUE.

parole) et d'autre part, en donnant la primauté à la langue parlée situationnelle (cette approche visait à apprendre une langue utilisée dans son contexte social.

Mais les contestations et les discussions ne tardèrent pas à surgir comme le souligne Besse « *la méthode permet d'apprendre à communiquer rapidement dans des situations conventionnelles (salutations, diverses transactions, etc.) avec des natifs de la langue étrangère, mais elle ne permet pas de comprendre facilement les natifs quand ils parlent entre eux, ou quand ils s'expriment dans leurs média.* »¹⁸

Cependant, la méthodologie SGAV a introduit le matériel audiovisuel pour la première fois dans le contexte d'apprentissage des langues étrangères, ce matériel constituerait par la suite de base pour les supports multimédias de nos jours, cela a pu donner une amélioration à l'enseignement du Français Langue Etrangère.

Mais, avec l'émergence de nouvelles conceptions linguistiques, le développement de nouvelles théories de référence et surtout l'apparition d'un nouveau public, avec ses propres types des besoins la DLE va s'orienter vers de nouvelles options méthodologiques : il s'agit de l'approche communicative qui considère par certains didacticiens. Tel que Christian Puren une troisième génération de la méthodologie audiovisuelle.¹⁹

II. APPROCHES COMMUNICATIVES :

1. La définition de l'approche communicative :

On entend souvent, plusieurs terminologies qui tourne autour l'approche communicative : approche notionnelle, approche fonctionnelle, approche interactionnelle ou encore approche cognitive, ces différentes terminologies renvoient toujours à l'approche communicative on peut les considérer comme des autres appellations.

L'approche communicative c'est développée dans les années 70, Elle apparait comme une réaction contre les méthodologies anciennes à savoirs les méthodologies audiovisuelles et audio orales, qui se basent sur la théorie behavioriste ou on considère l'apprenant comme un automate, il apprend par cœur les structures à travers des exercices purement mécanistes.

Avec l'avènement de l'approche communicative il ne s'agit plus d'apprendre par cœur ce que le professeur transmet, Mais on lui donne la liberté de pouvoir choisir parmi un

18 .Besse. H. « *Méthodes, méthodologies, pédagogie* », le français dans le monde, no spéciale, et. P.99.

19 . Cuq et Gruca, op, cit, p265.

CHAPITRE1 : PANORAMA METHODOLOGIQUE.

nombre de réponses possibles le message qu'il veut faire passer c'est-à-dire selon la situation de communication face à laquelle il se trouve.

Et elle est appelée « approche » et non méthodologie : « (...) *Par souci de prudence puisqu'on ne considèrerait pas comme une méthodologie constituée solide (...) En effet, c'est la convergence de quelques courants de recherche ainsi que l'avènement de différents besoins linguistiques dans le cadre européen (Marché commun, Conseil de l'Europe, etc.) qui a en définitive donné naissance à l'approche communicative* »²⁰

Ainsi le fait remarquer Cuq et Gruca (2005.p265) qu'on la nomme approche pour désigner sa souplesse au contraire des méthodologies qui sont trop normatives et rigides.

L'approche communicative a pris ses fondements théoriques de : « *la linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours et la pragmatique* »²¹ ces trois théories ont bien contribué à son avènement.

L'approche communicative est née d'un croisement de facteurs politiques et de nouvelles théories de référence. Pour le premier point, l'élargissement de l'Europe a sans doute été lourd de conséquences : nouveaux besoins d'ordre linguistique, formation continue en langues des adultes, etc.... Ainsi, en 1972, le conseil de l'Europe réunit un groupe d'experts, d'une part pour promouvoir la mobilité des populations et favoriser l'intégration européenne par l'apprentissage des langues, et d'autre part, pour inciter les adultes à apprendre les langues étrangères ²²

Donc l'objectif principale de cette approche est bien montré dans son appellation qu'il s'agit de faire apprendre à communiquer en langue étrangère, c'est pourquoi on parle de l'appropriation d'une compétence de communication, « *l'approche communicative a fait son entrée de manière sectorielle, car elle a été sollicitée pour une composante particulière de la compétence de communication* » ²³ à travers l'exploitation des documents authentiques qui permettent de contacter directement avec la langue réelle dans un contexte réel.

20 .Seara, Ana Rodríguez, « L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français », In Covadernos Del Marquè De Sam Adrian .

21.Cuq, Gruca, op.cit p 265.

22 . Cuq, Gruca, op.cit p 265.

23 . J-C Beacco, L'approche par compétences dans l'enseignement des langues, éd, Didier, paris, 2007, p.60.

Selon Jean Richer cette compétence permet d'inscrire les savoirs dans des situations réelle sociale qui leur donnent un sens ²⁴, c'est-à-dire que l'approche communicative met les apprentissages dans un cadre significatif, tous ce que on apprend a l'école on le exploite dans la vie sociale .

Ainsi en 1976, le Conseil de l'Europe a publié un document clé, le Niveau-seuil, qui détermine « *les besoins* » que les apprenants doivent acquérir pour être capable de communiquer de manière indépendante dans la langue étrangère. C'est un document qui spécifie pour chaque « acte de Parole » ou « fonction langagière » une liste d'énoncés possibles. Et qui fait entrer la notion de compétence de communication.²⁵

2. Lignes de forces de l'approche communicative :

Comme toute méthodologie l'approche communicative trace des principes de départ , on les considère comme des lignes de forces qui permettent de réussir la communication on les cite comme suite : « *l'authenticité, le contexte sociale, l'interaction, et la centration sur l'apprenant.* » ²⁶

a. L'authenticité :

Pour expliquer le premier principe, nous devons définir qu'est-ce qu'un document authentique :

*(...) On parle de document authentique quand celui-ci est un message produit par un locuteur natif dans la L1 a l'intentions de locuteurs natifs de la L1 (le télé-journal, la littérature). On parle de pédagogie authentique quand l'enseignant traite les documents selon les intentions de l'auteur (la chanson, qui a été écrite pour susciter des émotions). Enfin, tous cela doit être fait dans un milieu authentique. Cependant, la classe n'est pas un milieu authentique, mais artificiel.*²⁷

24 . Jean Jacques Richer, La didactique des langues interrogée par les compétences, éd, E.M.E, Bruxelles, 2012, p.27.

25 . Jean Jacques Richer, op, cit, p.27.

26 . Christian, Puren, « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », in Études de Linguistique Appliquée n. 100, oct.-déc. 1995, p. 129-149. Paris : Klincksieck.

27. Seara, Ana Rodríguez, op.cit.

CHAPITRE1 : PANORAMA METHODOLOGIQUE.

Alors, les supports authentiques permettent à l'enseignant de créer une situation presque authentique qui se ressemble à la situation réelle ça aide beaucoup l'apprenant a mieux comprendre et apprendre.

b. La centration sur l'apprenant :

Cette expression est la clé de l'approche communicative où on met l'accent sur l'apprenant, en effet, son statut est modifié de l'objet vers le sujet, où il n'était que figurant, il devient tête d'affiche, responsable de son apprentissage. On prend en compte ses besoins, ses intérêts, ses styles d'apprentissage, ses stratégies, ses problèmes psychologiques : tout est fait pour optimiser ses chances de succès.

Dans l'approche communicative le cours de langue se déroule par l'apprenant c'est le responsable de son propre apprentissage. Ce n'est pas comme l'autre méthodologie où l'enseignant règne la classe et considéré comme le modèle à imiter au contraire : il ne fait que guider et accompagner l'apprenant dans son aventure vers le savoir. Par cette manière la classe se transforme en formidable espace d'interaction et les apprenants sont plus motivés.

Pour assurer la compréhension de la langue des natifs et établir la communication, les enseignants utilisent la langue idiomatique et les expressions quotidiennes afin de faire transmettre une langue authentique.

En outre, Ils exploitent le registre soutenu et familier pour que et une langue standard pour que l'apprenant peut agir dans toute les situations sociales et avec les différents milieux.

Dans cette approche l'enseignant est à l'écoute des besoins de l'apprenant et oriente l'apprentissage autonome, faciliter son appropriation, fixer des objectifs.

c. l'interaction :

Avec l'apparition de l'approche communicative le terme d'interaction fait son entrée dans l'enseignement, parce que l'objectif primordiale de l'approche communicative a été: « *(.....) De former les apprenants à communiquer en langue étrangère. Il ne s'agit plus d'apprendre une langue pour en connaître la grammaire et découvrir sa littérature mais pour communiquer* »²⁸, l'interaction est donc agir et interagir soit entre l'enseignant et les apprenants, soit entre les apprenants eux même.

²⁸Rodica, Dorina, Tomescu, Le développement de la compétence communicative et d'interaction une priorité dans la didactique des langues étrangères, In Education Oradea, 2009,

Dans l'enseignant est celui qui réalise les interactions à partir la variation des supports et stratégies , qui prend en considération les besoins, et les objectif tracé au préalable, comme le présente cet article « *c'est nous les enseignants de faire comprendre à nos élèves cette nouvelle réalité et de mettre à disposition les moyens qui leur permettent de maîtriser cet instrument qui est la langue étrangère comme moyen d'action et d'interaction* »²⁹.

Alors, l'enseignant ne fait qu'a favorisé les moyens et crée le climat d'échange pour que l'apprenant puisse interagir dans la classe parce que l'interaction est le moteur de l'apprentissage, comme il dit Legros :

« La pensée n'est pas une activité qui se situe dans la tête de l'individu, mais plutôt dans les connexions et les interactions entre, d'une part, les individus humains et, d'autre part, les objets du monde qui constituent ainsi des outils cognitifs d'aide à la construction des connaissances ».³⁰

d. Le contexte social :

Il ne suffit pas de connaître le système linguistique de langue mais, il faut aussi savoir utiliser la langue de manière appropriée, en fonction du contexte social c'est-à-dire en fonction de situation sociale trouvée, comme nous avons déjà dit : la langue utilisée dans cette approche doit être standard qu'on peut l'utiliser pour toute les différentes situations rencontrées. Chaque contexte a son propre discours par exemple on ne peut pas utiliser une langue administrative avec un ami. Comme l'explique P. Martinez :

*« L'analyse des interactions en classe a en effet montré comment fonctionne le discours de la classe de langues, comment on accepte ou non le discours de l'autre, les spécificités et les variétés du discours de chacun (avec la notion d'« inter langue »), ou encore le bien-fondé de la communication dans la classe avec la notion de « contrat » et de « négociation »*³¹.

29 .ibid.

30 . Legros, d. Maître de Pembroke, E. & Talbi, A. « Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias ». In Psychologie des apprentissages et multimédia, éd, Armand Colin, paris, P 23-39, 2002.

31 . Emmanuelle Duchiron, les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement / apprentissage des langues, DEA de didactologie des langues et des cultures, université. La Sorbonne Nouvelle, paris, p13.

e. L'acquisition / l'apprentissage dans l'approche communicative :

Les principes tracés par l'approche communicative ont pour une seule finalité c'est de « l'acquisition d'une compétence communicative » mais, il nous semble très important de définir la notion de « l'acquisition » et de « la compétence », pourquoi on parle tant à l'acquisition qu'à l'apprentissage ?

Pour définir les deux termes on doit tenir compte des facteurs variées comme le type de processus, le contexte où se déroule le processus, par exemple dans le milieu l'enseignement : L'acquisition et l'apprentissage sont deux termes ont un élément commun qui est l'augmentation des connaissances, mais sont fondamentalement distincts,

Selon Krashen :

L'apprentissage peut être conscient ou inconscient, l'apprentissage conscient appelé « moniteur » contrôle la performance langagière. cet apprentissage conscient permet de modifier les acquis pour une correction afin d'arriver à une exactitude. L'appris intervient donc d'une façon incidente et facultative selon certaines conditions comme la correction et connaissance des règles. D'autre part l'apprentissage ne sert surtout pas à communiquer dans la langue car la communication fait appel à l'acquis³².

En effet, l'apprentissage c'est un processus observable qui implique un enseignant et des apprenants comme des participants actifs dans un milieu scolaire intentionnel, dans la classe de langue étrangère.

J.Cuq et Gruca donnent une autre définition pour le mot apprendre: « *apprendre une langue étrangère ne signifie plus simplement acquérir un savoir linguistique s'en servir pour agir dans cette langue* »³³

32. Rapport de stage sur l'enseignement/apprentissage du FLE, à l'école Al-Nahdha d'Abu Dhabi Fatima Zohra Aliouat ,Paris Sorbonne-Abu Dhabi -, Master 2 ,français langue appliquée (aire culturelle arabophone) 2011.

33 . Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Yves Reuter, éd . De Boeck Supérieur, 2013.

CHAPITRE1 : PANORAMA METHODOLOGIQUE.

Au contraire de l'apprentissage qui est conscient l'acquisition est un processus naturel inconscient et non observable spontané personnel. Plusieurs définitions ont été données à Krashen pense définir l'acquisition comme un processus qui «*ressemble au processus inconscient que parcourt un enfant lors du développement de sa langue maternelle*»³⁴ Il différencie l'apprentissage de l'acquisition et considère l'apprentissage comme un processus guidé qui se fait explicitement et avec intention par exemple : l'enseignement de la grammaire fait partie de l'apprentissage car l'élève apprend cette grammaire d'une manière formelle dans la classe et forcé par l'enseignant.

En outre, l'acquisition généralement est définie comme l'ensemble des processus et de type qui permettent la mise en place et le développement des compétences. C'est pourquoi on préfère utiliser le terme de l'acquisition et non de l'apprentissage dans l'approche communicative car on propose des situations authentiques de communication pour faire acquiescer à l'apprenant la langue étrangère afin qu'il puisse communiquer, tout but d'acquisition est la communication qui est le but de l'approche communicative, parce que l'individu a besoin de communiquer avec d'autres personnes, comme le cas de l'acquisition de la langue maternelle chez l'enfant.

En effet, l'apprentissage et l'acquisition sont deux processus complémentaires qui guident au développement des savoirs comme on fait remarquer ici : «*les élèves peuvent développer de nouvelles compétences dans une langue étrangère de deux façons différentes : soit il acquiesce la langue en l'utilisant dans une situation de conversation naturelle, ou soit il l'apprend*»³⁵.

3. L'approche par compétences :

L'approche par compétences est un prolongement de l'approche communicative comme le fait remarquer J-Beacco: «*l'autre, dite ici approche par compétences ou encore approche par objectifs, dérive de l'approche communicative ou plutôt, elle en constitue*

34 . L'acquisition versus l'apprentissage ,<http://theses.univ-lyon2.fr> consulté le : 11mars2016 à 20.30.

35.Ibid.

*l'interprétation la plus « forte » ou « haute » qui s'est désagrégée, pour le français et / ou en France dans une pratique « faible » ou « basse». ».*³⁶

L'approche communicative met l'accent le développement des compétences de communication et c'est l'objectif prioritaire de ce dernier, et surtout après la suite des travaux des sociologues et plus particulièrement ceux de Hymes, sur la notion de compétence de communication.

Pour mieux comprendre, il est nécessaire de définir la notion de « compétence » dans l'enseignement des langues.

3.1. Compétence / savoirs : éléments de définition.

En effet, cette notion est difficile à définir, elle fait un grand débat entre les spécialistes dans les différents domaines.

Dans ce sens, En ingénierie de la formation professionnelle Le Boterf écrivait : « *le concept de compétence est un attracteur étranger : « la difficulté à la définir croit avec le besoin de l'utiliser »*³⁷

Ainsi, dans les sciences de l'éducation a été défini par Ollagnier : « *pourtant la notion d'une compétence en sciences de l'éducation provoque bien des incertitudes lexicales et des controverses à cause de la difficulté à identifier clairement les phénomènes qu'elle tente d'objectiver »*³⁸.

De son côté, Pernoud déclare que la notion de compétence n'est un concept stabilisé, on peut dire qu'elle est une notion en voie de construction.

Historiquement, le terme compétence a pris ses racines dans le moyen âge ou elle a été appliquée à une instruction, une autorité publique, ou une juridiction était déclarée compétentes, c'est-à-dire capables de porter un jugement et le mot compétence a gardé ce sens, d'évaluation et de jugement.³⁹

36 . J-C. Beacco, op, cit, p37.

37 . Jean Jacques Richer, op, cit, p.11.

38 .ibid. P12

39.ibid. p 17.

CHAPITRE1 : PANORAMA METHODOLOGIQUE.

Le terme de compétence a ensuite entré dans la linguistique lors de la fameuse distinction produit par Chomsky entre performance et compétence, il voit que la compétence comme l'élaboration d'une grammaire par les locuteurs, l'actualisation de cette grammaire c'est dire la manifestation dans les situations en contexte s'appelle « performance ».

Hymes s'oppose à la position de Chomsky et lance l'appellation de « la compétence de communication » dont laquelle la compétence est toujours considérée comme la maîtrise du système de la langue ; une compétence linguistique/ grammaticale et sociolinguistique, en outre la compétence pour lui, n'est pas innée mais acquise par l'expérience sociale.⁴⁰il y a des autre qui voient comme des savoirs et des savoir- faire, et des connaissances pour éclaircir ce point Hymes souligne que : « *si la compétence inclut le savoir, elle inclut aussi quelque chose d'autre : une capacité à l'utilisation de ce savoir, à la mobilisation et à la mise en œuvre de ce savoir.* »⁴¹.

Jean Claude Beacco classe des compétences spécifiques qui se rassemble les quatre savoir-faire (parler, lire, écrire, écouter).

Pour le français langue étrangères et pour des autres langues étrangères on présente :

L'orthographe : enseignée par la dictée mais bien différente des autres activités.

La prononciation : là on se base sur les stratégies de correction et sur les théories de phonétique qui nécessite un matériel particulier l'a si bien mentionne J.Beacco (2007.p78) : « (...). Cette approche par compétences spécifiques concernant l'aspect sonore du langage (et sa transposition graphique) »⁴².

- a. Parler** : il s'agit de produire des paroles, donc comme une activité d'interaction.
- b. Lire** : ce savoir-faire englobe les activités de déchiffrement de signes graphiques et à identifier l'interprétation des mots qui fait passer au seconde plan, la lecture est à haut voix et considérée comme une activité très importante pour assurer la compréhension.
- c. Ecrire** : ce savoir-faire rassemble toutes activités de production d'énoncés graphiques, à travers des exercices formels.
- d. Ecouter** : c'est la plus importante dans l'acte d'apprendre et d'enseigner mais elle est peu présentée que dans l'écoute des chansons.

40 .J-C.Beacco,op, cit.p26

41 .J-C.Beacco .op.cit.p.27.

42 . J-C.Beacco .op.cit p78.

CHAPITRE1 : PANORAMA METHODOLOGIQUE.

Ces quatre savoir-faire traditionnels ne constituent pas un modèle de la communication mais des compétences qui font la distinction entre la production et la réception.

En effet, les compétences à communiquer selon lui contiennent des composantes qui sont évoquées dans le modèle de M.Swain, et M. Canale comme suite :

- **Une composante linguistique** : il s'agit de la maîtrise du système de la langue.
 - **Une composante sociolinguistique** : elle nécessite la connaissance de nombreux phénomènes de nature sociolinguistique : (d'une part les règles d'adresse : Monsieur le ministre, vous, tu. et d'autre part, les valeurs comme le respect en vers l'enseignant).
 - **Une composante discursive** : elle désigne l'apprentissage de différentes formes de discours et leur usage dans la situation convenable .
 - **Une composante stratégique ou cognitive** : ce savoir-faire a pour but d'organiser les stratégies de l'acquisition et les comportements discursifs en situation. ⁴³
- Enfin, comme nous avons dit cette notion de compétence est polémique, a plusieurs définitions et plusieurs modèles.

3.2. Caractéristiques la compétence :

On ne peut pas citer toutes les caractéristiques de la notion de compétence, parce que chaque modèle a ses propres caractéristiques, nous pouvons donner comme exemple certaines caractéristiques de modèle prévalant.

- *Qu'ils comportent un nombre limité de composantes (3 ou 4) : cela rend plus large et difficile à appliquer .*
- *Qu'ils prennent très largement appui sur des descriptions des langues produites essentiellement dans le champ des sciences du langage. C'est ce que le rend difficile à saisir.*
- *Qu'ils comportent des constituants extrêmes clairement différenciés (linguistique vs stratégique).⁴⁴*

C'est en grosso modo les caractéristiques de la compétence dans le modèle M. Canale et M.Swain.

3.3. Objectifs de l'approche par compétence :

L'approche par compétences a pour objectif prioritaire de mettre l'apprenant actif et motivé à travers la création des situations authentiques dans la classe pour relier les savoirs acquis à la réalité sociale. Comme on souligne :

43.J-C.Beacco,op.cit, p.81.

44 .J-C.Beacco, op.cit p.82.

*Elle répond à un besoin tant socioprofessionnel qu'académique. Au plan socioprofessionnel, il s'agit de rapprocher l'école des besoins de la société, d'intégrer les apprentissages réalisés à l'école aux réalités socio-économiques vécues par les apprenants dans leur milieu et cadre de vie, à défaut de s'y référer en permanence pour une éducation qualité.*⁴⁵

4. La perspective actionnelle :

La perspective actionnelle est l'une des quatre révolutions proposées par le cadre européen commun de référence des langues (CERCL) à savoir : les six niveaux communs de référence, les cinq activités langagières, les trois composantes langagières et enfin, la perspective actionnelle qui était en gestation depuis 1994, et ce n'est qu'à partir des années 2000 qu'elle fait son entrée dans le domaine de la didactique du FLE.

Si l'approche communicative met en avant la situation de communication, la perspective actionnelle prend en compte la raison pour laquelle l'apprenant doit communiquer, elle est considérée comme un ajout à l'approche communicative. Selon Springer cette perspective permet de « *transformer l'approche communicative en une matière plus noble et plus riche d'espoir pédagogique à travers la notion d'action* »⁴⁶

Elle s'inscrit donc dans le développement de l'approche communicative, constituant une sorte de renouveau pédagogique pour les classes de langue.

Le CECR la définit comme suit :

*La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle 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 un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.*⁴⁷

45. Arouna Diabate Labidid, didactique des langues et approche par compétences, Des aspects curriculaires à la formation des enseignants, Université de Koudougou, Dipralang-Montpellier III, Décembre 2013.

46 .Elie Alrabadi, Pour l'introduction de la perspective actionnelle basée sur la réalisation des tâches communicatives en classe de langue étrangère, in Université du Yarmouk, Jordanie, n ,05 , 2012.

CHAPITRE1 : PANORAMA METHODOLOGIQUE.

Cela veut dire, que la base de cette perspective est celui de l'action, en considérant comme la clé de tout apprentissage, la si bien dit Jean Dewey « *c'est dans et par l'action qu'on apprend* ». ⁴⁸ Elle représente comme des tâches proposés durant l'apprentissage. Cependant, l'organisation des tâches se fait en fonction de préférences des apprenants, elle leur donne l'occasion de choisir leurs apprentissages. Par ailleurs, le recours aux tâches qui simulent des situations réelles de communication préparent les apprenants à l'exécution des tâches réelles et donc à l'insertion dans la société où se passent les interactions hors de la classe, avec la langue et culture étrangère.

En plus, cette perspective continue d'évoluer vers une perspective Co-actionnelle : c'est-à-dire que les apprenants apprennent pour faire quelque chose avec l'autre, entre ici en jeu la notion de la communauté, il s'agit d'une faire réelle avec des personnes réelles.

Si cette perspective actionnelle n'était assez évidente à mettre en place dans la classe, il est possible de l'intégrer à l'enseignement. La pédagogie de projet est un moyen qui permettrait son intégration comme cadre théorique des apprentissages, où les apprenants doivent acquérir des compétences pour réaliser un projet et par conséquent s'approprier la langue, dans toutes ses composantes.

CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous avons survolé les différentes méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE, de la méthodologie traditionnelle, jusqu'à l'approche communicative à ses débuts, en passant par les autres méthodologies (directe, audio-orale et structuro globale audiovisuelle). Nous avons mis l'accent plus particulièrement sur l'approche communicative, l'approche par compétences et la perspective actionnelle, parce que notre objectif est d'étudier les démarches qui permettent d'installer une compétence communicative à travers l'acquisition des savoirs et des savoir-faire. C'est pourquoi nous avons consacré une grande partie à la notion de compétence.

47 . le CECRL, p.15. 2005,

48 . Jean Proulx, op, cit p.19

CHAPITRE 2 : L'APPRENTISSAGE DANS LE CADRE DE PROJET

*Donner du sens à l'Ecole pour éprouver l'existence.*¹
MICHEAL DEVALAY

INTRODUCTION

Dans le chapitre précédant, nous avons vu les approches communicatives et plus particulièrement la perspective actionnelle et l'approche par compétences qui ont pour but de faire apprendre à communiquer en langue étrangère, Dans ce chapitre nous allons voir une des implications de la perspective actionnelle , sur le terrain didactique , il s'agit de la pédagogie de projet .

Tout d'abord, il est nécessaire de faire un survol historique de la pédagogie de projet puis de définir les grands concepts, Ensuite nous allons présenter les conditions nécessaires pour l'élaboration d'un projet et comment se déroule , son apport dans la construction des savoirs .

1. APERCU HISTORIQUE.

a. Projet élément de définition :

Cette notion a plusieurs origines et plusieurs définitions dans les différents champs d'études nous empruntons quelques définitions qui nous semblent importants.

Le petit Larousse définit la notion de projet comme « *ce qu'on a l'intention de faire* »² c'est-à-dire qu'il a une relation avec le désir, le désir de faire quelque chose.

Le petit Robert propose à définir le projet comme « *le but que l'on pense à atteindre* »³, parce que tout individu dans sa pratique a des buts et des objectifs à atteindre.

1 . Michel DEVALAY, Donner du sens à l'école, Edition ESF, 1996,p 123 .

2 .Jean Proulx, Apprentissage par projet, éd, presses l'université du Québec, 2008. P8.

Étymologiquement, ce terme (projet) vient du latin *proicere* qui signifie ce qui est lancé en avant ou jeter en avant avec le participe passé du verbe – *projectum* – qui sera formé *Project* en vieux français, Il passera tel que en anglais, et demeura en français après avoir perdu le « c ».

Pour Bordallo et Ginest (1993) le projet présenté par Jean Proulx dans l'apprentissage de projet : « (...) *le détail ordonné, la prévision de ce que l'on entend faire ultérieurement : le schéma mis en forme logique de qui anticipé* »⁴ l'idée que l'on peut retenir de cette définition que le projet est un processus de planification et d'anticipation qui a une relation avec l'action, Philippe Perrnoud considère le projet comme :

*un processus systématique de l'acquisition et de transfert de connaissances au cours duquel l'apprenant, anticipe, planifie, et réalise, dans un temps déterminé, seul ou avec des pairs et sous la supervision d'un enseignant (une activité observable qui résulte dans un contexte pédagogique en un produit fini évaluable)*⁵.

Dans l'enseignement on parle de types de projet : projet pédagogique et projet didactique, généralement, le projet pédagogique est un processus qui met les connaissances dans un cadre bien organisé afin d'arriver à un objectif bien précis.

Le projet didactique quant à lui, est considéré comme un cadre intégrateur qui donne aux apprentissages un sens, en outre, il propose une nouvelle manière de gérer le temps, l'espace et les apprentissages, se donne pour objectif de l'élaborer un produit oral ou écrit en groupe ou individuellement en le diffusant par la suite.

Il permet à l'élève de mieux organiser les tâches dans un temps durable, il fait appel aussi à son imagination et à la créativité, en plus, et ce qu'il est très important qu'il mobilise la somme de ses savoirs et savoir-faire lorsqu'il les utilise en contexte.

b. Fondements théoriques de la pédagogie de projet :

La pédagogie de projet est le résultat de plusieurs courants, cités par Jean Proulx:

Des le milieu du 20 siècle, les membres du courant dit de l'éducation nouvelle vont expérimenter et théoriser des pratiques relevant de la pédagogie de projet.

3 . Séminaires –rencontres des médiateurs en Midi –Pyrénées Séminaire Rodez du 2-3 Février.2006. le projet , p. 6

4 . Jean Proulx, op, cit, p 30.

5 . Ibid. p 31.

En commençant par le philosophe américain John Dewey, l'initiateur des méthodes actives en pédagogie et plus particulièrement les méthodes des projets, lorsqu'il présente le fameux « Learning by doing », selon lui l'apprenant a un désir inné à apprendre , c'est pourquoi on doit lui proposer des activités qui lui permettent d'agir , de découvrir , de créer , par exemple :(les ateliers d'écritures, les pièces théâtrales .. Etc.).⁶

Dans le même sens, Ovide Decroly, ce psychologue considère également qu'une connaissance est intégrée lorsque l'enfant l'a exprimée et découverte lui-même. Pour lui, si on favorise à l'apprenant un climat d'échange qui représente la réalité vécue par lui il est facile d'apprendre, comme il dit « *l'école est une partie de la vie dans la vie* »⁷, il pense que l'apprentissage ne peut réussir que lorsque il représente une réalité concrète.

En outre, Célestin Freinet voit que la démarche de projet favorise à l'élève la motivation puis la participation dans la classe.

Le point commun entre ces chercheurs c'est qu'ils ont cherché tous les moyens pour rendre l'élève actif, à travers ses expériences il arrive à réaliser ses apprentissages.

Ces pratiques, sont ignorées pendant près de cinquante ans mais plus tard, dans les années 70-80, la pédagogie de projet apparaît une autre fois avec le constructiviste Jean Piaget . En effet, pour Piaget, comme le souligne Michel Hubert : « *les connaissances sont construites par l'individu par l'intermédiaire des actions qu'il accomplit sur les objets* »⁸.

La pédagogie cognitive a aussi donné des racines à l'avènement de la pédagogie de projet comme le réclame : Lucie Arpin et Louise Capra :

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

6 . Jean, Proulx, op, cit, p.15

7 . Ibid.

8 . Djemaa Bensalem, En quoi la pédagogie de projet permet elle de donner du sens à l'enseignement de français ? Doctorante, université de Bordj-Bou Arreridj .n°9,2010.p 75.82.

des connaissances or , dans la pédagogie de projet , l'élève est motivé à élaborer le projet auquel il adhère . Il vit activement toutes les étapes avec une volonté de réussir et d'en voir.⁹

Et enfin, le courant behavioriste qui contribue particulièrement à l'émergence de cette pédagogie accompagné avec le constructivisme comme nous avons mentionné dans l'élaboration de projet et plus particulièrement le projet didactique.

Pour le behaviorisme, toute action ne fait que selon une intention, Il considère l'apprentissage comme un résultant d'un enchaînement particulier d'où vient l'idée de projet.¹⁰

Le tableau suivant à J-M. Barbier a bien présenté .l'apport de théorie behaviorisme a coté de théorie constructivisme dans l'élaboration d'un projet en didactique.

<p><u>Le behaviorisme :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Une réflexion centrée sur le produit de l'action et dominée par le couple objectifs/ évaluation.</u> 	<p><u>Le constructivisme :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Une réflexion centrée sur les acteurs , les processus , et sur l'articulation de ces actions avec les contextes dans lesquels ils s'inscrivent.</u>
<p>LES CARACTERISTIQUES</p>	
<ul style="list-style-type: none"> *. Définition précise des comportements que l'on souhaite voir apparaitre rapidement au terme de l'action pédagogique. * prise en compte des caractéristiques individuelles des formés et de leurs acquis antérieurs. * Evaluation au terme de l'action 	<ul style="list-style-type: none"> * Une attention portée aux processus d'apprentissage, aux activités conduisant à la performance (articulation apprentissage, enseignement et objectifs). * prise en compte du vécu, des expériences, du désir des formés et plus seulement de leurs performances. * participation directe des formés à la

9 .Ibid.

10 . Kozanitis, A. Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique, 2005 en ligne :

http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/historique_approche_enseignement.pdf . consulté le 10 février 2016.

pédagogique (évaluation sommative).	définition des objectifs. Evaluation en cours de formation (Evaluation formative et formatrice).
LES THEORIES DE L'APPRENTISSAGE SOUS-JACENTES.	
*l'apprentissage relève du seul conditionnement. l'individu est enseigné par influence : il associe un comportement à une situation à l'aide du renforcement. (S.R : stimulus-réponse).	* l'individu accède à la connaissance par une démarche personnelle et active d'appropriation des savoir. * l'individu construit ses propres structures de connaissances en puisant dans l'environnement extérieur des données qu'il interprète, qu'il transforme, qu'il réorganise.

11

A travers ce tableau nous constatons que le béhaviorisme considère l'apprenant comme un récipient vide qui ne fait que recevoir ce qui a été produit par l'enseignant, donc, dans cette perspective l'accent est mis notamment sur le produit, par contre, le constructivisme place l'apprenant au centre de l'apprentissage c'est-à-dire le sujet et ses activités qui lui guident à la construction de ses propres savoirs. Ce courant a utilisé donc une pédagogie appelée par la découverte et refuse là pédagogie transmissive de béhaviorisme.

Le constructivisme a apporté aussi comme nouveauté ce qu'on appelle le statue de l'erreur , il s'agit de tolérer les erreurs des apprenants en plus les considérer comme des fautes qui aident l'enseignant à mieux évaluer ses apprenants pour trouver la solution convenable Alors, l'erreur dans cette perspective est un facteur de développement, et d'amélioration comme l'ont mentionne Rayna et Rieunier , cité par M.Minder « *s'il comprend les raisons de son erreur et s'il est informé des directions à prendre pour progresser, il a toutes les chances d'améliorer sa performance* » ¹²

c. Pédagogie de projet ou projet pédagogique :

11 . J.M.Barbier, Elaboration de projets d'action et planification, coll. Pédagogie d'aujourd'hui. , PUF, 1991.

12 . . Michel, Minder, Didactique fonctionnelle, éd, De Boeck Université, Bruxelles, 2007p.191.

La pédagogie de projet constitue une avancée décisive dans l'organisation pédagogique, à condition de respecter les exigences méthodologiques indispensables à son efficacité et d'articuler le projet avec de véritables objectifs d'apprentissage. Pour se faire, il est important de voir qu'est ce qu'un projet pédagogique ? Le projet pédagogique est défini selon Michel Minder :

*Le projet pédagogique est un document de synthèse dans lequel le chef d'établissement, les enseignants, les parents et les élèves décrivent leur conception de la vie de l'école et les conditions de l'apprentissage, cela dans le respect des options et des valeurs éducatives défendues par le réseau scolaire.*¹³

Le projet pédagogique prendra en considération toutes les caractéristiques de l'établissement. Comme les caractéristiques socioculturelles des élèves, l'histoire de l'école. On peut dire aussi que comme le projet didactique trace des objectifs opérationnelles à atteindre le projet pédagogique s'intéresse aux objectifs généraux de l'institué.

La pédagogie de projet à plusieurs fonctions selon Marc Bru et Louis Not on distingue cinq principales fonctions à la pédagogie du projet :

1. *Une fonction économique et de production* : l'établissement d'un projet nécessite des conditions économiques, temporelles, matérielles et humaines, elles permettent aux formés de savoir à gérer leur environnement.
2. *Une fonction thérapeutique* : le projet donne aux élèves une nouvelle vision de l'école, de rendre les activités signifiante.
3. *Une fonction didactique* : les activités dans la réalisation du projet sont considèrent comme des moyens qui mobilisent les savoirs et les savoir-faire et de les développer les compétences.
4. *Une fonction sociale et médiationnelle* : apprendre an partageant c'est ouvrir l'autre.
5. *Une fonction politique* : la participation active à un projet permet de former l'identité de l'apprenant.¹⁴

13 . Michel, Minder, op, cit, p.19.

14 . Cros Françoise, Bru (Marc), Not (Louis), ou va la pédagogie de projet ? , in parcourir les collections, vol.84, n.01, 1988, p. 83

d. Le contrat didactique :

Dans la classe, le contrat didactique est un système qui décrit les comportements attendues du maître et de l'élève à propos de la transmission de savoirs au cours de l'acquisition des savoirs.

L'approche communicative a bien défini les rôles ou les titres qui possèdent l'enseignant, l'enseignant et l'apprenant jouent plusieurs rôles c'est le cas dans ce type de pédagogie (la pédagogie de projet).

1. Les rôles de l'enseignant :

Dans cette perspective, l'enseignant exerce avant tout le rôle d'un médiateur entre l'apprenant et les objets de connaissances à acquérir. La médiation est le rôle principal de l'enseignant comme fait expliquer nombreux théoriciens tel que Perrnoud (1999), Grégoire et Lafferrière (2001), ainsi, Arpin et Capra (2001) entre autres voient que ce rôle est plus large qui comporte plusieurs rôles importants. En commençant par L'entraîneur qu'il s'agit de faire des observations et note importante il considère la classe comme un terrain de sport ou il sera attentif, remarque les activités de ses joueurs (les élèves). Pour savoir comment gérer le terrain.

Ensuite, il joue le rôle d'animateur qui doit donner une vie pour la classe c'est-à-dire de créer un climat dynamique, à travers la création des interactions utiles.

En outre, l'enseignant est un motivateur c'est-à-dire, il est sensé de faire créer à l'apprenant le plaisir d'apprendre parce que on apprend souvent ce qu'on veut apprendre, à travers la formule de projet, surtout lorsqu'il favorise le travail collective.

Et enfin il joue le rôle d'évaluation, il est responsable d'évaluer l'apprentissage car l'évaluation est une étape très important qui permet à l'enseignant d'identifier les requis de l'élèves, ses problèmes afin d'arriver à proposer des solutions.

En grosso modo, en quoi pourrait consister les principaux rôles de l'enseignant dans la pédagogie de projet. Le tableau 2 les met ici plus en évidence.

Agent	Rôles	Description
Enseignant	<ul style="list-style-type: none"> • Entraîneur 	<ul style="list-style-type: none"> • Observe attentivement. • Prend les décisions stratégiques. • Donne une marge d'autonomie aux apprenants. • Tolère le risque et l'incertitude.
	<ul style="list-style-type: none"> • Animateur 	<ul style="list-style-type: none"> • Organise et supervise les activités en classe. • Interagir efficacement avec le groupe classe. • Aide à la résolution de problèmes de façon mesurée.
	<ul style="list-style-type: none"> • Motivateur 	<ul style="list-style-type: none"> • Développe la confiance en soi chez les apprenants. • Encourage et renforce positivement et régulièrement les apprenants. • Définit les progrès réalisés.

	<ul style="list-style-type: none"> • Intègre cette formule pédagogique à d'autres elles aussi utilisées.
<ul style="list-style-type: none"> • Evalueur 	<ul style="list-style-type: none"> • Assume clairement cette responsabilité par des modalités d'évaluation appropriées. • Evalue qualitativement et quantitativement les apprentissages des apprenants, et ce, de façon relativement continue. • Fournit régulièrement des rétroactions aux apprenants.

Rôles principaux de l'enseignant dans l'apprentissage par projet.¹⁵

2. Les rôles de l'apprenant :

Comme l'enseignant joue plusieurs rôles, l'apprenant ainsi a plusieurs statuts : parmi ces rôles :

Il joue le rôle d'un mandataire comme le mentionne Jean Proulx : « *l'apprentissage par projet est une formule pédagogique qui laisse une large place à l'autonomie des apprenants. Quant un enseignant propose à ceux-ci la réalisation d'un projet, il leur confie en quelque sorte un mandat* »¹⁶ ainsi, il joue le rôle d'un participant qui participe dans l'interaction en classe, afin de construire lui-même ses propres savoirs. Et enfin le rôle d'un collaborateur ou il participe dans l'élaboration d'un projet en groupe.

Pour bien ces rôles nous les présentons dans ce tableau :

Agent rôle	Description
Apprenant	<ul style="list-style-type: none"> • S'engage à bien mener le projet.

15 . Jean Proulx, op ,cit, p.82.

16 .ibid. p83.

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Mandataire | <ul style="list-style-type: none">• Comprend les objectifs d'apprentissage est se des objectifs pour lui-même. |
| <ul style="list-style-type: none">• Participant | <ul style="list-style-type: none">• Est présent et ponctuel.• Persévère dans la tâche.• Connait son rôle, ses responsabilités et s'en acquitte.• Maintient sa motivation. |
| <ul style="list-style-type: none">• Collaborateur | <ul style="list-style-type: none">• Agit de façon interactive.• Aide ses pairs dans leurs rôles.• Est attentif et ouvert aux suggestions de ses pairs.• Fait concorder ses centres d'intérêt avec ceux de ses coéquipiers.• Est solidaire de ses pairs dans les résultats du projet ou chacune de ses étapes. |
-

Rôles principaux de l'apprenant dans l'apprentissage par projet.¹⁷

e. La pédagogie de projet dans le système éducatif algérien :

La pédagogie de projet fait son entrée dans système scolaire algérien dans les derniers reformes , une refonte complète du système éducatif est établie , elle vise principalement l'épanouissement de l'élève sur tous les plans , l'amélioration qualitative de nouveau

17 . Jean, Proulx, p86.

programme prend en compte les transformations qui connaît le monde surtout les situations d'apprentissage motivantes et signifiantes , ces pratiques pédagogique sont centrée sur l'élève ou on introduit la notion de pédagogie de projet .

La mise en place d'un projet en classe nous paraît intéressante tant pour l'enseignant que pour ses élèves, cette forme de pédagogie permet aux élèves de se confronter à une situation authentique, réelle et donne sens aux apprentissages. En effet, la pédagogie de projet a pour finalité de communication à travers l'aspect authentique des apprentissages ces derniers ne seraient pas accumulés et emmagasinés mais la mise en œuvre dans la classe qui apparaît comme un lieu de vie ouverte sur l'extérieur la a si bien présenté Michonneau :

Il nous faut donc apprendre à proposer aux élèves du projet pédagogique ayant un sens pour eux pour qu'ils aient envie de s'y impliquer. Intégrant des objectives réalisations à laquelle chacun aura participé car pour ces jeunes « faire » quelque chose en français doit être synonyme de fabriquer ». l'objet produit (montage audio-visuel exposition, journal) devient objet de communication¹⁸

I. LA PEDAGOGIE DE PROJET ET RESOLUTION DE PROBLEMES :

Cette démarche amène l'apprenant à se poser des questions c'est ce qu'on appelle « *une situation problème* » et à trouver des réponses à toutes les étapes du projet qui s'articulent autour d'une intention que l'on se propose de réaliser dans et hors de la classe avec des moyens appropriés.

Le projet se réalise dans une durée variable (une semaine, un mois, un trimestre, une année). Individuelle ou par un groupe d'apprenants. Le projet naît à partir d'un intérêt manifeste et permet à l'apprenant de choisir son thème d'activité. Il incite l'apprenant à faire des recherches personnelles (documentation, interview, contact,...), à travailler en groupe, à apprendre à communiquer effectivement, à se développer sur le plan social et affectif et culturelle afin de pouvoir résoudre un problème dans son contexte social réel.

18 .Djemaa Bensalem, op, cit, p 76.

Ainsi, l'apprenant est dans un processus lui permettant d'apprendre à apprendre et être autonome c'est-à-dire avoir une liberté sans demander l'aide de son enseignant.

1. Les caractéristiques de projet :

L'élaboration d'un projet est processus systématique caractérisée par : l'acquisition des savoirs et des savoir-faire et le transfert des connaissances entre les apprenants.

Ainsi, il est le lieu d'anticipation où on réalise à partir d'une planification prévue. La réalisation d'un projet se fait individuellement ou collective, durant un temps déterminé ; un mois ; une année, une semaine ...etc., et sous la supervision d'un enseignant, et enfin le projet élaboré est un produit évaluable.

Lebrun chaque projet doit être caractérisé par :

- il est initié à partir d'une thématique concrète de la vie (besoin, manque, conflit sociocognitif, souhait d'arriver quelque part, d'aboutir à quelque chose, etc.) soit par le professeur, soit par apprenants eux-mêmes (individuellement en groupe);
- il fait appel à diverses connaissances à intégrer et à des compétences comme l'anticipation, l'innovation, la création;
- il fait l'objet d'une négociation permettant l'explication et la socialisation de l'intention d'action et aboutissant à un consensus explicite entre enseignants et les apprenants ;
- il est éveillé de l'intérêt et de la motivation, car il articule un but et les moyens pour y arriver;
- il aboutit à la production d'un objet au sens large (intellectuel, matériel...);
- il permet à l'élève l'acquisition personnelle de savoirs et de savoir-faire .
- il doit permettre l'acquisition d'une meilleure maîtrise de l'environnement par les réponses au « problème » contextualisé de départ et par toutes les découvertes engendrés par le processus du projet;

- il doit favoriser l'acquisition d'une meilleure connaissance de soi-même, de ses besoins, de ses limites, de ses manières de fonctionner¹⁹

-il est une aventure qui s'inscrit durable, qui s'enrichit de ses tâtonnements, de ses essais, de ses erreurs, de ses amendements successifs, bref, qui reste aussi susceptible d'évolutions ultérieures. Ces derniers points sont importants dans la pédagogie par projet (PP).

L'apprenant accédera à ces stades (savoir-être et savoir-devenir) si la tâche assignée par le professeur inclut une partie réflexive sur la démarche, si cette dernière fait partie intégrante du projet, si elle est aussi évaluée en tant que telle.

2. Les types de projet :

Le projet a plusieurs classifications dans les différents domaines et en fonction des critères particuliers, commençant par cette classification qui est présentée par Jean Proulx dans son ouvrage l'apprentissage par projet, dont lequel il organise les types de textes selon cette hiérarchie :

- a. ***selon l'étendu temporel*** : il ya trois types de projet : projet à court terme, projet à moyen terme, projet à long terme.
- b. ***selon le nombre d'auteurs*** : projet individuel, d'équipe ou de classe.
- c. ***selon la nature de l'activité principale d'apprentissage*** qui contient : les projets de production, les projets de consommation, les projets de résolution de problèmes, les projets fonctionnel.
- d. ***selon leur dimension politique ou stratégique*** : les projets pédagogique, les projets de formation, et les projets éducatifs et enfin les projets d'établissement.²⁰

Ainsi, la science d'éducation propose ainsi la classification suivante : projet :

- ***Le projet de l'école*** : il a pour objectif générale de répondre aux besoins immédiats des apprenants.
- ***Le projet d'action éducative*** : il a pour but général d'amener l'apprenant à s'ouvrir sur le monde à travers le travail en équipe au cours sa réalisation concrète.
- ***Le projet pédagogique*** : c'est l'élément central du projet de l'école, il s'est établie par équipe pédagogique qui définissent les objectifs, les moyens et les stratégies de pour la mise en œuvre de projet dans la classe.

19 . Jean Proulx, op.cit, p.88

20 . Jean Proulx, op, cit, p.44-54.

- *Projet d'orientation ou de formation.*
- *Projet de zones.*
- *Projet d'intégration.*²¹

3. Le déroulement d'un projet didactique :

Le projet didactique se réalise à partir des étapes particulières qui sont présentées par Bordallo et Ginestet cité par Adelina, Ils en considèrent les étapes suivantes :

- **Identification de la situation** : dans cette étape on doit identifier les besoins à satisfaire ou du problème à résoudre.
- **Étude de faisabilité** : il s'agit d'analyser d'une part le besoin ou le problème rencontré dans son contexte en prenant en considération les actions possibles à mener afin de donner satisfaction au besoin constaté, d'autre part, de trouver une solution au problème identifié en précisant le public visé qui va concevoir le projet.
- **Conception et définition du projet** : parmi les idées ou les solutions recherchées, faire un choix précis et planifier le projet (organisation, détermination des objectifs spécifiques, des activités, des outils et des phases à suivre). d'une manière générale, on peut distinguer certains moments à l'intérieur de cette phase (*la reconnaissance de la situation (acceptation du projet, des règles et des responsabilités), l'exploration (recherche d'information), la compréhension générale de l'information obtenue, la sélection et l'organisation de l'information utile et l'appropriation de l'information (transformation de l'information en connaissance).*
- **Évaluation** : le projet a soumis à une évaluation ce dernier permet de l'appréciation des tâches réalisées et des résultats obtenus. L'évaluation de tous les éléments du projet est à réaliser de façon permanente au long du déroulement de ce dernier, dans chacune de ses phases. À savoir, il y a plusieurs types d'évaluation (formative, sommative, diagnostique, formatrice) ces types d'évaluation permettent de mieux identifier les acquis et les compétences développées durant le déroulement de projet²².

21 .Garnier Claudine, Donner du sens aux apprentissages : la pédagogie de projet, p. mai 2005, mémoire en ligne : https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_0361787X.pdf consulté : 11 avril.

22 . Adelina Velázquez Herrera , La pédagogie de projet : une alternative en didactique des langues, Universidad Autonoma Metropolitana , n.07, Novembre

4. Les objectifs de la pédagogie de projet :

La démarche de la pédagogie de projet a apporté plusieurs améliorations aux enseignements et aux apprentissages à travers les objectifs qu'elles tracent. Comme la si bien le souligne Philippe Perrnoud Cette démarche vise à :

- 1. Entraîner la mobilisation de savoirs et savoir-faire acquis, construire des compétences.*
- 2. Donner à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires.*
- 3. Découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes, dans une perspective de sensibilisation ou de « motivation ».*
- 4. Placer devant des obstacles qui ne peuvent être surmontés qu'au prix de nouveaux apprentissages, à mener hors du projet.*
- 5. Provoquer de nouveaux apprentissages dans le cadre même du projet.*
- 6. Permettre d'identifier des acquis et des manques dans une perspective d'autoévaluation et d'évaluation-bilan.*
- 7. Développer la coopération et l'intelligence collective.*
- 8. Aider chaque élève à prendre confiance en soi, renforcer l'identité personnelle et collective.*
- 9. Développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier.*
- 10. Former à la conception et à la conduite de projets.²³*

Il nous semble que l'enseignant qui travaille sur la démarche d'un projet ne vise pas l'ensemble de ces objectifs en même temps, mais pour mettre en valeur la richesse d'une telle démarche de travail.

Ainsi la pédagogie de projet dépasse les méthodes actives : il ne s'agit plus seulement de faire pour apprendre, mais les actions sont mises dans un cadre bien structuré pour un but précis. Le niveau de la simple intention est donc également dépassé. Cette démarche d'apprentissage est exigeante et nécessite des efforts de la part de tous les acteurs. L'enseignant se voit donc parfois contraint de relancer les projets et de trouver des astuces pour motiver ses élèves.

23 . Djemaa Bensalem, op, cit, p.78.

CONCLUSION

L'objectif évident de la pédagogie par projet est donc de placer l'élève au centre de sa formation. Il en est l'acteur principal, qui dispose de ressources documentaires et du professeur qui est un homme de ressources. Bien sûr, le professeur est aussi là pour dynamiser sa réflexion et guider les élèves au cours de la réalisation des différentes tâches.

Le projet permet aussi, de donner un sens aux apprentissages. Une nouvelle notion qui est relativement récente dans l'enseignement en Algérie et qui a été introduite avec les nouvelles réformes. Aujourd'hui cela semble une notion fondamentale. Dans la motivation des élèves. En effet, le manque de motivation de certains de nos élèves est la raison de tout échec de l'apprentissage et l'échec de tout les objectifs que l'on se fixe.

Dans les apprentissages des langues étrangères, il ne faut pas s'arrêter seulement au système de la langue (grammaire et syntaxe, orthographe, etc...), mais on doit travailler les mises en situation afin de donner du sens. Ceci est d'autant plus développé et facilité dans une démarche de projet.

CHAPITRE 3 : PRESENTATION ET ANALYSE

INTRODUCTION

« C'est dans et par l'action qu'on apprend »

JOHEN DEWEY

Apprendre dans une approche telle que l'approche communicative (par compétences), et avec une démarche comme la pédagogie de projet, c'est amener l'apprenant à acquérir non seulement des compétences linguistiques, mais aussi des compétences communicatives dans un temps bien déterminé. En effet, ces compétences acquises lui permettent de communiquer dans et hors de la classe, dans les différentes situations de communication.

Pour vérifier notre hypothèse, nous avons consacré cette partie à la pratique pour notre recherche en choisissant l'observation comme méthode de vérification.

Avant d'entamer notre pratique, il nous semble très nécessaire de faire connaître le contenu de programme, de 5^{ème} année primaire, notamment les compétences visées à la fin de chaque projet.

I. PROGRAMME DE FRANÇAIS DE 5^{ÈME} ANNEE PRIMAIRE :

1. Présentation de programme de 5^{ème} année primaire :

Le programme de 5^{ème} année primaire cible un public d'apprenants dont l'âge se situe entre 10 et 11 ans. Dans la continuité des programmes de 3^{ème} et 4^{ème} année primaire.

« ce programme propose de passer de la transmission du savoir à sens unique à une logique d'apprentissage et de construction des savoirs par l'élève , résultant d'une pédagogie d'accompagnement , faite d'interaction entre élèves et entre les élèves et l'enseignant »¹ ;

1 . Document d'accompagnement de la 4^{ème} année primaire.MEN, Commission Nationale des programme, éd ONPS, juillet 2007, p7.

CHAPITRE 3 : PRESENTATION ET ANALYSE.

Cette pédagogie d'accompagnement est une autre appellation de la pédagogie de projet, où l'enseignant joue le rôle d'accompagnateur qui surveille l'élève durant l'apprentissage, pour réaliser la réussite.

Dans la continuité des programmes de 3^{ème} et 4^{ème} année primaire, ce programme est consacré à la consolidation des apprentissages, sont employés à l'oral, et à l'écrit où on considère :

Les actes de paroles comme un principe organisateur des apprentissages employés à l'oral et à l'écrit.

- Les apprentissages linguistiques sont explicitement présentés.
- Les compétences de l'apprenti-lecteurs et de l'apprenti-scripteur sont développées au cours la réalisation projet.
- L'évaluation finale accorde une place importante à L'expression écrite.
- L'évaluation de la fin d'année comprend une épreuve qui comporte l'expression écrite présentée sous forme de situation- problème.

Notons que les compétences de 3^{ème} année primaire et de la 4^{ème} année primaire sont les mêmes.

En effet, les apprentissages dans le programme de 5^{ème} années sont organisés en quatre points de la langue : la grammaire, l'orthographe, la conjugaison, le vocabulaire, précédés et suivis de l'apprentissage de l'oral et de l'écrit.

Le programme contient un ensemble structuré des leçons dans les différents points de langue répartie comme suite :

A. La grammaire :

Il ya trois points composent la partie « grammaire ».

La phrase : (le texte, les types de la phrase, les deux groupes dans phrase).

Le nom : le groupe nominal sujet.

Le groupe verbal : verbe + COD, COI.

Les pronoms : pronoms personnel complément.

Les déterminants : possessifs, et démonstratifs.

Verbe : d'état, et d'action.

B. L'orthographe :

Il s'agit pour l'élève d'apprendre et d'intégrer progressivement le système phonie / graphie.

On a trois points à aborder dans la partie orthographe (les signes, les accords, les graphies).

C. La conjugaison :

L'apprentissage des verbes de la langue française se fait par ordre de difficultés rencontrées.

- Le verbe : être, avoir, les verbes de première, et 2eme groupe et 3eme groupe.
- Les pronoms personnels de conjugaison.
- Les temps : future et présent de l'indicatif, l'impératif.

**2. LES OBJECTIFS DE PROGRAMME DE 5^{ème} ANNEE
PRIMAIRE :**

Cette année est consacrée à l'approfondissement des apprentissages, dans laquelle l'apprenant atteindra l'objectif terminal d'intégration.

OTI : Au terme de la 5^{ème} année, l'élève sera capable de produire à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit adapté à une situation de communication donnée et mettant en œuvre des faits de langue fondamentaux.²

C'est pourquoi, dans la classe on a besoin d'enseigner en prenant en considération les compétences de l'élève, et une démarche telle que la pédagogie de projet, qu'a pour objectif de faire apprendre à l'élève à construire un produit écrit ou oral. À partir les savoirs acquis durant le processus d'apprentissage.

Particulièrement, le programme de français de 5eme année primaire à pour objectifs :

- de développer les apprentissages linguistiques au service de la communication en s'appuyant sur :
 - la variété des situations orales et écrites où en exploitant les actes de parole.
 - l'observation réfléchie des faits de langue fondamentaux,
 - l'enrichissement et l'organisation du stock lexical.
- d'amener l'apprenant à articuler ses différents acquis en vue de les mobiliser dans des situations de communication variées.
- d'élever le niveau de maîtrise des compétences disciplinaires et transversales.

2. Le Ministère de l'Education National algérien, Le programme de 5 eme année primaire, juin2011, p. 6.

CHAPITRE 3 : PRESENTATION ET ANALYSE.

L'école algérienne a pour mission :

- d'« assurer aux élèves l'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaires et la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance facilitant les apprentissages et préparant à la vie active »,
- de « doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements ». ³

Ainsi l'élève sera amené à acquérir des compétences disciplinaires mais aussi à développer des compétences à travers l'ensemble des disciplines. Ces compétences dites transversales se développent durant toute la scolarité dans le à travers les différentes activités proposées en relation avec les projets.

Nous pouvons résumer les compétences transversales dans ce tableau au dessus :

Ordres	Compétences transversales
Communicationnel	Participer à un échange.
	Prêter attention à la parole de l'autre.
Intellectuel	Trier de la documentation selon un critère.
	Résoudre des problèmes.
	Exercer des choix motivés.
Méthodologique	Se doter d'une méthode de travail efficace.
	Utiliser les ressources nécessaires à la tâche.
	Respecter un chronogramme.
Personnel et social	Appliquer vis-à-vis des autres des principes de vie collective (l'écoute, l'entraide, l'initiative).
	S'engager dans les activités de groupe.
	Structurer son identité.

4

3. Le cadre des finalités de l'éducation, le Chapitre I, Article 2, la Loi d'orientation sur l'éducation nationale, N, 08-04 du 23 janvier 2008.

CHAPITRE 3 : PRESENTATION ET ANALYSE.

Comme nous avons dit, le programme favorise l'acquisition des compétences à l'oral et à l'écrit durant le profil d'entrée et de sortie, ils sont organisés comme suite :

A l'oral :

- de développer chez l'élève la capacité d'écoute pour qu'il puisse :
 - identifier les paramètres d'une situation de communication donnée (qui ? à qui ? quoi ? quand ? où ? pourquoi ?) dans n'importe quel texte.
 - Extraire l'essentiel d'un message (informations précises) ;
 - distinguer entre les supports sonores (comptine, historiette, conte, questionnaire) en s'appuyant sur les éléments prosodiques (pause, rythme, débit, accent, groupes de souffle) et sur le contenu.
- prononcer un énoncé de façon intelligible.
- produire des énoncés corrects pour agir sur le réel (demander de faire, donner une consigne).

A l'écrit :

- On attend de l'élève qu'il soit capable :
 - de connaître la correspondance graphique/ phonique.
 - de maîtriser le para texte (éléments qui entourent le texte) pour prévoir des hypothèses de lecture.
 - de maîtriser l'image du texte : sous-titres, paragraphe(s) pour une première approche du sens.
 - d'utiliser la majuscule correctement.
 - d'exploiter les mots connus en lecture pour comprendre un texte court .
 - distinguer des graphies différentes : script, cursive, capitale.
 - de lire à voix haute avec une bonne diction.

4 . Le Ministère de l'Education National algérien, op, cit, p.8

CHAPITRE 3 : PRESENTATION ET ANALYSE.

- de lire les différents types de textes (comptines, B.D. et récits ...) de manière expressive.
- de produire de courtes phrases en choisissant la ponctuation appropriée.
- de produire de courts textes (quelques phrases) pour agir (demander, raconter, etc.)

Au profil de sortie :

A l'oral :

- On attend de l'élève qu'il soit capable :

L'élève doit être capable de :

- Connaître des stratégies adéquates de locuteur.
- D'utiliser un énoncé intelligible et cohérent dans des sollicitations verbales.
- S'exprimer de manière compréhensible dans des séquences conversationnelles.
- Agir e réagir à partir d'un support écrit ou sonore.
- Prendre la parole de façon autonome pour questionner, répondre, demander une information, donner une consigne, donner un avis.
- Produire un énoncé pour raconter, décrire, dialoguer ou informer.
- Dire des textes poétiques en s'appuyant sur des éléments prosodiques .
- Synthétiser l'essentiel d'un message oral dans un énoncé personnel.
- Marquer son propos à l'aide d'adverbes, d'interjections et de traits prosodiques.

A l'écrit :

- On attend de l'élève qu'il soit capable de :

- Exploiter des indices différents (illustration, code, mots connus, ponctuation, typographie, amorce des paragraphes et silhouette des textes) pour formuler des hypothèses de lecture.
- lire pour chercher des informations.
- lire d'une manière expressive (relation phonie/ graphie, rythme, ton et intonation).
- identifier des textes différents (ceux qui racontent, ceux qui décrivent ...).

CHAPITRE 3 : PRESENTATION ET ANALYSE.

- produire des textes pour dialoguer, raconter, décrire ou informer.
- utiliser une grille qui contient des critères pour produire et/ou améliorer un écrit.
- produire un écrit sur le « modèle de ... ».
- donner un avis personnel sur un texte lu ou entendu.
- produire individuellement sur un thème donné, à partir d'une consigne.

3. Les principes théoriques de programme de 5^{ème} année primaire :

La démarche de programme est fondée sur la pédagogie de projet, et s'inscrit dans les approches communicatives. Les théories de la démarche de projet est le cognitivisme et le socio cognitivisme, la démarche pédagogique préconisée dans les programmes précédents de la 5^{ème} trouve encore son application dans ce programme.

Elle vise toujours au développement des compétences des apprenants conformément au profil de sortie défini dans le programme de 5^{ème}AP et au profil d'entrée attendu en 1eAM.

En effet, en cette dernière année du cycle primaire, les apprenants seront préparés aux contenus de programme de la 1eAM dans un souci de progression et de continuité. Où L'élève est un actant dans cette démarche par la découverte, qui construit ses apprentissages progressivement, et L'enseignant joue le rôle d'un véritable animateur qui contribue au développement des ressources (savoir, savoir-faire, savoir-être) en proposant des situations d'apprentissage significatives et variées à l'aide des supports différents. Il fera découvrir aux apprenants leurs propres stratégies d'apprentissage.

4. La présentation de manuel scolaire :

a. Présentation matérielle :

- **Titre :** Mon livre de français
- **Niveau :** 5^{ème} année primaire.
- **Auteurs :** LAMINE SRITI, SOCIA FERRAH, NAFISSA ADJROUD, FOUZIA NOUI, MOHAMED NADJI.

CHAPITRE 3 : PRESENTATION ET ANALYSE.

- **Date de la première édition** : 10 Aout 2010.

b. Préface de Manuel :

- **Le public visé** : les apprenants de 5^{ème} année.
- **L'âge des apprenants** : 10.11 ans
- **La durée du cours** : une heure et demie, trois fois par semaine.

c. Structure du Manuel :

- **Nombre des projets** : 4 projets.
- **Nombre de séquences** : chaque projet comporte 3 séquences.
- **Présence de l'ensemble des unités didactiques** : Orthographe, Conjugaison,

Grammaire, vocabulaire.

5. Description de manuel de 5^{ème} année primaire :

Chaque projet est déroulé en trois séquences qui sont organisés selon des étapes qui conduisent à la finalisation du projet. Par exemple, réaliser l'interview d'un artisan pour le faire connaître aux autres, nécessite :

- Que l'on se documente, même sommairement sur l'artisan et son métier avant de l'interroger...ceci est l'objet de la séquence 1.

-Que l'on apprenne à formuler les questions en fonction de certains paramètres (qui est l'interviewé, quelle est la nature de son travail, à qui est destiné l'interview, combien de temps va-t-il m'accorder...)

Ceci est pris en charge par toutes les activités de la séquence 2.

-Que l'on fournisse le produit final, l'interview proprement dite avec les questions et les réponses (et éventuellement un commentaire).

C'est au cours de séquence 3 que ce résultat sera atteint.

De cette description, il ressort que l'écrit obtenu sachant que le produit peut être une affiche, un dépliant, une saynète que les élèves vont jouer.

- est l'aboutissement d'un long parcours d'apprentissage collectif et individuel au cours duquel l'élève aura lu, aura appris, aura essayé d'écrire, se sera corrigé.

A titre indicatif, à raison de 2 semaines par séquence, et de 3 séquences par projet, le temps que durera la réalisation d'un projet est de 6 semaines, ceci sans compter les séances de Remédiation.

a. L'organisation d'une séquence :

CHAPITRE 3 : PRESENTATION ET ANALYSE.

Il est nécessaire que les séquences soient composées des mêmes activités
Il va sans dire que l'enseignant pourra apporter des modifications dans l'ordre de déroulement des activités.

Ainsi, à titre d'exemple, s'il juge que la leçon de vocabulaire permet de plus approfondir la compréhension du texte, il peut la faire immédiatement après la séance de lecture-compréhension et décaler la leçon de grammaire.

La séquence, d'une durée de 2 semaines, est organisée en 12 séances, 45 minutes pour chacune.

b. *La Volume horaire et proposition de répartition horaire :*

Le volume horaire annuel est réparti comme suit :

Niveau	Nombre de semaines /année scolaire	Nombre de semaines/ l'année pour l'application du programme	Nombre de semaines/ évaluation	Volume horaire hebdomadaire	Durée d'une séance	Séance Remédiation
3 ^e AP	32 semaines	28 semaines	04 semaines	3 heures	45 mn	/
4 ^e AP	32 semaines	28 semaines	04 semaines	5 h.15 mn	45 mn	01
5 ^e AP	32 semaines	28 semaines	04 semaines	5 h 15 mn	45 mn	01

5

Le déroulement d'une séquence est clairement représenté ci-dessous :⁶

5 . Le déroulement d'une séquence en 5^eAP, [Bencherab Mohamed](http://hisougueur.unblog.fr/2014/08/10/deroulement-dune-sequence-en-5ap/), page : <http://hisougueur.unblog.fr/2014/08/10/deroulement-dune-sequence-en-5ap/> consulté le 12avril2016.

6 . Ibid.

CHAPITRE 3 : PRESENTATION ET ANALYSE.

Durée	1^{ère} semaine	2^{ème} semaine
1h 30 mn	- Oral : compréhension/production - Lecture : compréhension de texte	- Conjugaison - Orthographe - Lecture suivie et dirigée
1h 30 mn	- Texte : activités de lecture - Vocabulaire : exercices écrits	- Production écrite - Evaluation
1h 30 mn	- Grammaire : exercices écrits - Préparation à la production écrite	- Début de la séquence suivante
45 mn	- Remédiation	- Remédiation

6. STRATEGIE DE VERIFICATION :

Pour vérifier nos hypothèses nous avons choisi l'observation des cours dans une classe de 5^{ème} année primaire, une telle stratégie nous a permis de prendre conscience à la fois de la dimension didactique, c'est-à-dire de la manière dont on enseigne une langue étrangère, et de la dimension pédagogique, tout ce qui est produit en vue d'un enseignement.

Pour faire notre observation ; nous élaborons une grille, qui contient certains critères à travers lesquelles nous observons les cours.

A. L'objectif de l'observation :

A travers l'observation des cours sur le terrain, nous pouvons voir ce qui se passe réellement concernant les pratique des enseignants, à partir ces critères nous pouvons vérifier notre hypothèse. Et répondre à nos interrogations.

B. La description de l'école :

L'école primaire de DAHUI MOHAMMED était le lieu de notre pratique il se trouve dans la commune de FOUGHALA qu'elle est située à 45 km de BISKRA. Et 7 km à l'ouest de TOLGA.

C. Le déroulement de l'enquête :

Nous avons allé à l'école de DAHUI MOHAMMED, lorsque nous avons arrivé, nous demandions l'autorisation de Directeur : ELCHAIN SLIMEN.

Après avoir l'accord de directeur, Le surveillant nous a guidé à une classe de 5^{ème} année où nous rencontrions Mme Hafida, leur enseignante de la langue française, elle a donné son aide.

Nous avons assisté trois séances indépendantes.

D. Le public (échantillon) :

Nous avons choisi pour notre enquête une classe de 5^{ème} année qui se compose de 36 élèves (22 fille, 14 garçon).

Les élèves de cette classe sont issus de la région de FOUGHALA de familles de classes moyennes, d'autre ils ont des parents cadres, cette hétérogénéité sociale peut sans doute expliquer les différents niveaux des élèves.

Nous choisissons la classe de 5^{ème} année car à ce niveau les élèves possèdent déjà des compétences linguistiques et communicatives.

E. La grille d'observation (le corpus) :

Notre corpus est produit se forme de grilles de trois séances observées, elle est devisée en deux parties.

1 .La première partie :

Présentation générale :

Cours numéro :

Type de classe observé :.....

Nombre d'élève :

Projet :

Séquence :

Intitulé de cours :

Objectif de cours :

La durée :

CHAPITRE 3 : PRESENTATION ET ANALYSE.

2. *L'observation de la situation d'apprentissage :*⁷

les critères			+	-
Conduite de classe	1	L'enseignant présente le cours sans faire participer l'élève		
	2	L'élève est actif dans la présentation de cours		
Climat de classe	3	Les élèves sont motivés dans ce cours.		
	4	Les échanges entre élèves et professeur sont très fréquents		
	5	L'enseignant(e) s'adresse aux élèves sur un mode valorisant, encourageant.		
Structure du cours	7	Le plan de cours / l'enchaînement des activités sont explicites, évidents pour les élèves		
	8	Le lien est fait avec ce que les élèves ont déjà appris (rappel des acquis antérieurs, du contenu du cours précédent...)		
	9	Le professeur sait accueillir et exploiter les erreurs des élèves		
Mise en activité	1 0	L'enseignant(e) s'efforce de faire participer tous les élèves		
	1 1	Les élèves font preuve de compétences méthodologiques : ils contrôlent / corrigent leurs résultats		
	1 2	Les élèves sont le plus souvent en activité / et font preuve d'autonomie		
	1 3	Compétences sociales (travail en groupe)		
	1 4	Compétence linguistique (l'enseignant s'efforce d'obtenir des élèves une expression correcte et juste)		

7. Observation de la situation de communication , disponible sur :

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:20m5AGrMUZgJ:cache.media.education.gouv.fr/file/GAAP/91/8/grille_observation_classe consulté le 30 avril 2016 à 12.00.

CHAPITRE 3 : PRESENTATION ET ANALYSE.

transversales	1 5	Les élèves peuvent communiquer en français entre eux et avec l'enseignant		
	1 6	Compétence intellectuelle (les élèves peuvent répondre aux questions)		
Différenciation	1 7	Les élèves se voient proposés différentes activités, différents modes selon leur niveau ou leur centre d'intérêt.		
	1 8	L'enseignant(e) veille à ce que tous les élèves s'approprient les contenus du cours, quitte à différencier les stratégies.		
	1 9	L'enseignant suit le programme.		

F. Les cours observés :

Présentation générale :

Cours numéro : 01

Type de classe observé : 5^{eme} année primaire.

Nombre d'élève : 36 (22 fille, 14 garçon).

Projet : Lire et écrire un texte documentaire.

Séquence : 1 (identifier un texte qui présente un conseil).

Intitulé de cours : (l'orthographe) les homophones lexicaux.

Objectif de cours : rendre l'élève capable d'identifier les homophones.

CHAPITRE 3 : PRESENTATION ET ANALYSE.

La durée : 45mn.

L'observation de la situation d'apprentissage :

les critères				
		+	-	
Conduite de classe	1	L'enseignant présente le cours sans faire participer l'élève.	+	
	2	L'élève est actif dans la présentation de cours.		-
Climat de classe	3	Les élèves sont motivés dans ce cours.		-
	4	Les échanges entre élèves et professeur sont très fréquents.		-
	5	L'enseignant(e) s'adresse aux élèves sur un mode valorisant, encourageant.	+	
Structure de cours	7	Le plan de cours / l'enchaînement des activités sont explicites, évidents pour les élèves.	+	
	8	Le lien est fait avec ce que les élèves ont déjà appris (rappel des acquis antérieurs, du contenu du cours précédent...)	+	
	9	Le professeur sait accueillir et exploiter les erreurs des élèves		-

CHAPITRE 3 : PRESENTATION ET ANALYSE.

e du	1	L'enseignant(e) s'efforce de faire participer tous les élèves	+	
	0			
	1	Les élèves font preuve de compétences méthodologiques : ils contrôlent / corrigent leurs résultats	+	
Mise en activité	1	Les élèves sont le plus souvent en activité / et font preuve d'autonomie		-
	2			
Compétences transversales	1	Compétences sociales (travail en groupe).		-
	3			
	1	Compétence linguistique (l'enseignant s'efforce d'obtenir des élèves une expression correcte et juste).		
	4			
Compétences transversales	1	Les élèves peuvent communiquer en français entre eux et avec l'enseignant		-
	5			
Compétences transversales	1	Compétence intellectuelle (les élèves peuvent répondre aux questions posés)		-
	6			
Différenciation	1	Les élèves se voient proposés différentes activités, d'apprentissage selon leur niveau ou leur centre d'intérêt.	+	
	7			
	1	L'enseignant(e) utilise des différents supports diversifiés (audio, vidéo, textes fabriqués, manuel)		-
Différenciation	8			
	1	L'enseignant suit le programme.	+	
Différenciation	9			

Analyse des résultats :

- **Dans la conduite de la classe** : nous remarquons que dès le début de la séance l'enseignant présente tout seul le cours de l'orthographe, il explique à partir d'un

CHAPITRE 3 : PRESENTATION ET ANALYSE.

texte qui contient les homophones, il fait examiner les élèves sans oublier des essayes timides des 2 élèves.

- **La climat de classe** : nous constatons que les élèves parlent entre eux, l'un aide l'autre dans les exercices proposés par l'enseignant en communiquant en langue maternelle, parfois en français, avec l'enseignant (ils lancent des mots en français pour exprimer). Mais, l'enseignant ne cesse pas de les encourager.

- **La structure de cours** : le cours est commencé par un rappel de ce qu'il a vu la séance passé dans la conjugaison où l'enseignant fait leur rappeler le verbe devoir au présent , avant d'entamer l'orthographe , pour organiser les activités , mais il ne corrige pas tous les erreurs commis par les élèves .

- **La mise en activités** : durant l'exercice l'enseignant contrôle la travaille de tous les élèves et les faire participer pour corriger l'exercice.

- **Compétences transversales** : nous observons que certains élèves ont pu apprendre la compétence linguistique, à partir l'exercice proposé par l'enseignant (ils ont capable d'identifier les homophones).

- **Différenciation** : dans ce cours d'orthographe l'enseignant utilise seulement le manuel, il n'ya pas un autre support différent.

Cours numéro : 02

Type de classe observé : 5^{eme} année primaire.

Nombre d'élève : 36 (22 fille, 14 garçon).

Projet : Lire et écrire un texte documentaire.

Séquence : 1 (identifier un texte qui présente un conseil).

Intitulé de cours : Production écrite (Rédaction de l'introduction d'un texte informatif).

Objectif de cours : être capable de rédiger une introduction d'un texte informatif.

La durée : (45 min pour chaque partie).

L'observation de la situation d'apprentissage :

CHAPITRE 3 : PRESENTATION ET ANALYSE.

les critères			+	-
Conduite de classe	1	L'enseignant présente le cours sans faire participer l'élève	+	
	2	L'élève est actif dans la présentation de cours		-
Climat de classe	3	Les élèves sont motivés dans ce cours.		-
	4	Les échanges entre élèves et professeur sont très fréquents		-
	5	L'enseignant(e) s'adresse aux élèves sur un mode valorisant, encourageant.	+	
Structure du cours	7	Le plan de cours / l'enchaînement des activités sont explicites, évidents pour les élèves.	+	
	8	Le lien est fait avec ce que les élèves ont déjà appris (rappel des acquis antérieurs, du contenu du cours précédent...)	+	
	9	Le professeur sait accueillir et exploiter les erreurs des élèves		-
Mise en activité	1 0	L'enseignant(e) s'efforce de faire participer tous les élèves	+	
	1 1	Les élèves font preuve de compétences méthodologiques : ils contrôlent / corrigent leurs résultats	+	
	1 2	Les élèves sont le plus souvent en activité / et font preuve d'autonomie		-
Compétences transversales	1 3	Compétences sociales (travail en groupe).		-
	1 4	Compétence linguistique (l'enseignant s'efforce d'obtenir des élèves une expression correcte et juste).	+	
	1 5	Les élèves peuvent communiquer en français entre eux et avec l'enseignant.		-
	1 6	Compétence intellectuelle (les élèves peuvent répondre aux questions posés)		-
	1 7	Les élèves se voient proposés différentes activités, d'apprentissage selon leur niveau ou leur centre d'intérêt.	+	
	1 8	L'enseignant(e) utilise des différents supports diversifiés (audio, vidéo, textes fabriqués, manuel)		-

CHAPITRE 3 : PRESENTATION ET ANALYSE.

Différenciation	1	L'enseignant suit le programme.	+	
	9			

Analyse des résultats :

- Dans la conduite de la classe : durant les 10 premières minutes, l'enseignant fait un récapitulatif rapide de ce qui a été dit lors de la séance passée, elle était de la conjugaison du verbe devoir, nous avons vu que une minorité des élèves répondent correctement, Après cette révision les élèves essaient de faire les activités de la préparation de l'écrit,

- Le climat de classe : nous avons constaté que les élèves ont participé, ils ont motivé par les images exploités dans l'exercice.

- La structure de cours : le déroulement de ce cours est bien structuré, en commençant par : une révision, puis des activités pour la préparation de l'écrit, et enfin, les élèves commencent à rédiger .

- La mise en activités : nous avons remarqués que l'enseignant à chaque fois contrôle ce qui produit par les élèves, et il fait corriger les erreurs.

- Compétences transversales : dans la production écrite, les élèves travaillent individuellement, ils font recours aux leçons précédentes avec l'aide de l'enseignant.

CHAPITRE 3 : PRESENTATION ET ANALYSE.

- **Différenciation** : pour mettre l'élève en situation et réaliser une production écrite, les élèves font plusieurs tâches en exploitant des images dans le manuel c'est ce que les rendent plus motivés.

Cours numéro : 03

Type de classe observé : 5^{ème} année primaire.

Nombre d'élève : 36 (22 fille, 14 garçon).

Projet : 04 Lire et écrire un texte documentaire.

Séquence : 3 (identifier une recette).

Intitulé de cours : - Oral : compréhension/production

L'objectif : parler de recette.

La durée : 45 min

L'observation de la situation d'apprentissage :

les critères			+	-
Conduite de classe	1	L'enseignant présente le cours sans faire participer l'élève	+	
	2	L'élève est actif dans la présentation de cours	+	
Climat de classe	3	Les élèves sont motivés dans ce cours.	+	
	4	Les échanges entre élèves et professeur sont très fréquents	+	
	5	L'enseignant(e) s'adresse aux élèves sur un mode valorisant, encourageant.	+	
Structure du cours	7	Le plan de cours / l'enchaînement des activités sont explicites, évidents pour les élèves	+	
	8	Le lien est fait avec ce que les élèves ont déjà appris (rappel des acquis antérieurs, du contenu du cours précédent...)	+	
	9	Le professeur sait accueillir et exploiter les erreurs des élèves		-

CHAPITRE 3 : PRESENTATION ET ANALYSE.

Mise en activité	1 0	L'enseignant(e) s'efforce de faire participer tous les élèves	+	
	1 1	Les élèves font preuve de compétences méthodologiques : ils contrôlent / corrigent leurs résultats	+	
	1 2	Les élèves sont le plus souvent en activité / et font preuve d'autonomie	+	
Compétences transversales	1 3	Compétences sociales (travail en groupe)	+	
	1 4	Compétence linguistique (l'enseignant s'efforce d'obtenir des élèves une expression correcte et juste)		-
	1 5	Les élèves peuvent communiquer en français entre eux et avec l'enseignant		-
	1 6	Compétence intellectuelle (Compétence intellectuelle (les élèves peuvent répondre aux questions posés)	+	
Différenciation	1 7	Les élèves se voient proposés différentes activités, d'apprentissage selon leur niveau ou leur centre d'intérêt.		-
	1 8	L'enseignant(e) utilise des différents supports diversifiés (audio, vidéo, textes fabriqués, manuel)		-
	1 9	L'enseignant suit le programme	+	

Analyse des résultats :

-Dans la conduite de la classe : nous avons remarqué que les élèves essaient de participer en français en répondant aux questions posées par l'enseignant.

- Le climat de classe : nous avons constaté que les élèves sont motivés par le thème, (la fabrication de citronnade)

- La structure de cours : Nous avons remarqué que la séance de l'oral se déroule selon un schéma :

CHAPITRE 3 : PRESENTATION ET ANALYSE.

A partir d'un court texte, point de départ pour la mise en situation, l'enseignant amène l'élève à questionner le texte pour relever les ingrédients, puis, il fait les expliquer, après que les élèves répondent aux questions, ils apprennent la recette, Pour vérifier la maîtrise de cette leçon l'enseignant demande de l'élève de redire la recette à ses camarades.

- **La mise en activités** : dans ce cours de l'oral que l'enseignant tente de motiver ses apprenants le moins possible, pour parler, mais ils ont toujours besoin de l'aide de l'enseignant.

- **Compétences transversales** : l'enseignant essaie de diviser la classe et fait travailler les élèves, deux par deux

- **Différenciation** : l'enseignant exploite seulement le manuel.

Commentaire :

A partir des résultats obtenus par l'observation, nous avons remarqué, que l'enseignant, joue son rôle et celui de l'apprenant, c'est-à-dire, qu'il s'entraîne de s'enseigner lui-même, celui qui présente la leçon tout seul, parce que ses apprenants sont en difficulté, et au risque de perdre le temps il ne donne pas plusieurs occasions à participer.

En outre, il n'y a pas une différenciation des supports, et de matériel informatique, nous avons observé que l'enseignant était complètement prisonnier du manuel, c'est ce que nous explique l'absence de l'interaction et de la motivation dans certains cours.

A partir de cela, nous pouvons dire que la pédagogie de projet et l'approche communicative ne sont pas appliquées d'une manière appropriée

CONCLUSION

Dans cette conclusion ce qui nous semble très important est de montrer l'apport de l'approche communicative et de la pédagogie de projet dans l'acquisition d'une compétence communicative chez les apprenants de 5^{ème} année primaire.

En effet, Les résultats obtenus à travers l'observation que nous avons fait, prouvent que les apprenants de 5^{ème} année primaire ne peuvent pas communiquer en français

CHAPITRE 3 : PRESENTATION ET ANALYSE.

langue étrangère, par ce que il n'y avait pas une application réelle ni de l'approche communicative ni de la pédagogie de projet partant des remarques suivantes :

- L'absence de motivation chez les élèves.
- L'absence d'interactions entre les élèves et l'enseignant.
- L'absence du moyen audio-visuel.
- Les supports ne sont pas différenciés.
- Le manque de l'authenticité.
- l'enseignant ne donne à l'élève le temps suffisant pour participer.

Pour pouvoir appliquer l'approche communicative en exploitant la pédagogie de projet, nous proposons aux enseignants de faire motiver les apprenants, parce que la pédagogie de projet demande beaucoup de préparation de la part de l'enseignant, c'est pourquoi il doit avoir une bonne connaissance théorique de cette démarche.

Résumé :

Nous constatons souvent que les apprenants de cycle primaire ont mal à communiquer en FLE dans et hors de la classe, parce que ils apprennent des savoirs qui apparaissent complètement déconnectés de son usage, et décrivent l'école comme une suite de disciplines dont les savoirs n'ont pas aucun lien entre eux.

Par conséquent, nous pouvons se demander par quel moyen les enseignants peuvent-ils redonner du sens aux savoirs ? Dans quelle approche doivent-ils inscrire pour faire acquérir à l'apprenant une compétence communicative ?

Relier les savoirs des différents disciplines de leur usage était un des principes de la approche actionnelle, pour appliquer cette dernière, la pédagogie de projet nous semble la démarche adéquate.

Les mots clés : approche, savoirs, communication, projet, pédagogie, action.

ملخص:

غالبا ما نلاحظ أن تلاميذ الطور الابتدائي يواجهون صعوبة في التواصل باللغة الفرنسية داخل وخارج القسم باعتبارها لغة أجنبية، لأن المعارف التي يتعلمونها لا تخضع للاستعمال، ويصفون المدرسة كسلسلة من الأنظمة التي تضم معارف لا تمت لبعضها البعض بأي صلة.

هذا ما يدفعنا إلى هذا التساؤل : ما هي الوسيلة التي تمنح معنى للمعارف ؟ وما هو المنهج المناسب تطبيقه ؟

ربط المعارف مع استعمالها هو احد أساسيات المنهج التطبيقي، لتطبيق هذا الأخير علينا تطبيق منهج التعليم بالمشروع.

: الكلمات المفتاحية

منهج، معارف، تواصل، مشروع، تعليم، تطبيق.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGE :

CHRISTIAN PUREN, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères, éd. Nathan_ CLE International, paris, 1988.

J.P.CUQ ET I. GRUCA, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, éd. Universitaire de Grenoble, France, 2005.

PIERRE MARTINEZ, La didactique des langues, éd, puf, coll, que sais-je, paris, 2000.

J-C BEACCO, L'approche par compétences dans l'enseignement des langues, éd, Didier, paris, 2007,

JEAN JACQUES RICHER, La didactique des langues interrogée par les compétences, éd, E.M.E, Bruxelles, 2012,

LEGROS, D. Maître de Pembroke, E. & Talbi, A. « Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias », éd, Armand Colin, paris, 2002.

JEAN PROULX, Apprentissage par projet, éd presses l'université du Québec.2008.

J.M.BARBIER, Elaboration de projets d'action et planification, coll. Pédagogie d'aujourd'hui. , PUF, 1991.

MICHEL, MINDER, Didactique fonctionnelle, éd, De Boeck Université, Bruxelles, 2007.

DICTIONNAIRES :

JEAN-PIERRE ROBERT, Dictionnaire Pratique didactique du FLE, éd, ophrys, France, 2002, p121.

DANIEL COSTE ET ROBERT GALISSON, Dictionnaire de didactique des langues, éd., Hachette, France, 1976, p.154.

YVES REUTER, Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, ed . De Boeck Supérieur, 2013.

THESES ET MEMOIRES :

KHARCHI, Lakhdar Apport Pédagogique Des NTIC Pour L'enseignement/Apprentissage Du FLE Tentative de réflexion sur les stratégies d'apprentissage. Thèses, Université Mohamed Khider, 2010, Biskra. En ligne : <http://thesis.univ-biskra.dz/id/eprint/1063> consulté le 20 mars 2016.

BIBLIOGRAPHIE

FATIMA ZOHRA ALIOUAT, Rapport de stage sur l'enseignement/apprentissage du FLE, à l'école Al-Nahdha d'Abu Dhabi
Paris Sorbonne-Abu Dhabi - Master 2 français langue appliquée (aire culturelle arabophone) 2011.

AROUNA DIABATE LABIDID, didactique des langues et approche par compétences, Des aspects curriculaires à la formation des enseignants, Université de Koudougou, Dipralang-Montpellier III, Décembre 2013.

EMMANUELLE DUCHIRON, les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement / apprentissage des langues, DEA de didactologie des langues et des cultures, université. La Sorbonne Nouvelle, paris.

GARNIER CLAUDINE, Donner du sens aux apprentissages : la pédagogie de projet, p. mai 2005, mémoire en ligne : https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_0361787X.pdf consulté : 11 avril.

ARTICLES :

ANDREW SMITH, Les méthodologies et évolution de la problématisation du fait grammatical, in Filologia y linguistica, volume .32, 2006,

ROULET, E, L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés, in Études de Linguistique Appliquée n.21,1976.

PORQUIER , R, « Progression didactique et progression d'apprentissage: quels criteres? », in Etudes de Linguistique Appliquée, n.15, 197

ANCACOSACEANU, Des méthodes SGAV à l'Approche communicative en didactique du FLE, in Université de Bucarest, Octobre 2014.

SEARA, ANA RODRIGUEZ, « L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français » ?In covadernos Del Marqué De Samadrian.

CHRISTIAN, PUREN, « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », in Études de Linguistique Appliquée n. 100, oct.-déc. 1995, p. 129-149. Paris : Klincksieck

.RODICA, DORINA, TOMESCU, Le développement de la compétence communicative et d'interaction une priorité dans la didactique des langues étrangères, In Education Oradea, 2009,

ELIE ALRABADI, Pour l'introduction de la perspective actionnelle basée sur la réalisation des tâches communicatives en classe de langue étrangère, in Université du Yarmouk, Jordanie, n ,05 , 2012.

DJEMAA BENSALÉM , Le Cadre européen commun de référence des langues, 2005.
, En quoi la pédagogie de projet permet elle de donner du sens à l'enseignement de français ?
Doctorante, université de Bordj-Bou Arreridj .n°9,2010

BIBLIOGRAPHIE

CROS FRANÇOISE, BRU (MARC), NOT (LOUIS), ou va la pédagogie de projet ? , in parcourir les collections, vol.84, n.01, 1988, p. 83

ADELINA VELAZQUEZ HERRERA , La pédagogie de projet : une alternative en didactique des langues, Universidad Autonoma Metropolitana , n.07, Novembre.

SEMINAIRES –rencontre des médiateurs en Midi –Pyrénées Séminaire Rodez du 2-3 Février.2006. le projet.

PROGRAMMES ET DOCUMENTS PEDAGOGIQUES :

Document d'accompagnement de la 4^{ème} année primaire.MEN, Commission Nationale du programme, éd ONPS, juillet 2007, p7.

Le Ministère de l'Education National algérien, Le programme de 5^{ème} année primaire, juin2011, p. 6.

Le cadre des finalités de l'éducation, le Chapitre I, Article 2, la Loi d'orientation sur l'éducation nationale, N, 08-04 du 23 janvier 2008.

SITES :

<http://thesis.univ-biskra.dz/1063/4/chapitre%202.pdf> page consulté le 5 Mars 2016 à 20.25.

L'acquisition versus l'apprentissage disponible sur <http://theses.univ-lyon2.fr> consulté le : 11mars2016 à 20.30.

Méthodologie traditionnelle, Disponible sur

http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd05.htm consulté le 11 Mars à 11 :30.

Le déroulement d'une séquence en 5°AP, Bencherab Mohamed, page :

<http://hisougueur.unblog.fr/2014/08/10/deroulement-dune-sequence-en-5ap/> consulté le 12avril2016.

Kozanitis, A. Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique, 2005 en ligne :

http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/historique_approche_enseignement.pdf . consulté le 10 février 2016.

Observation de la situation de communication,

[http://webcache.googleusercontent.com/search?](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:20m5AGrMUZgJ:cache.media.education.gouv.fr/file/GAAP/91/8/grille_observation_classe)

[q=cache:20m5AGrMUZgJ:cache.media.education.gouv.fr/file/GAAP/91/8/grille_observation_classe](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:20m5AGrMUZgJ:cache.media.education.gouv.fr/file/GAAP/91/8/grille_observation_classe) consulté le 30 avril2016à 12.00.