

## **Pédagogie du projet appliquée à l'enseignement du FLE : pour le développement d'une compétence de compréhension et de production de l'écrit**

### **Pedagogy of the project applied to the teaching of French as a foreign language: for the development of a competence in reading and writing**

KHADRAOUI Errime<sup>1\*</sup>, Département de français, Laboratoire SELNoM  
(Université de Batna 2) e.khadraoui@univ-batna2.dz

KHADRAOUI Fatima Zohra<sup>2</sup>, Département de français, Laboratoire SELNoM  
(Université de Batna 2) f.khadraoui@univ-batna2.dz

Reçue	15-01-2020	Accepté	30-12-2020
-------	------------	---------	------------

#### **Résumé**

La présente contribution a pour objectif de déterminer la place de l'écrit par rapport à l'oral dans le système éducatif Algerien ainsi que de rendre compte de la manière dont la pédagogie du projet permet le développement des compétences de compréhension et de production de l'écrit. Pour ce faire, nous avons pris les programmes du cycle moyen du système éducatif Algerien comme objet d'étude. Dans un premier temps, nous avons analysé les programmes, manuels scolaires, et guides des professeurs, dans le but de déterminer l'importance accordée par les instances éducatives aux deux compétences (écrit, oral). Nous avons expliqué, dans un second temps, à travers la présentation d'un exemple de projet comment la pédagogie du projet permet-elle un meilleur développement de la compétence de l'écrit.

**Mots-clés** : enseignement du FLE ; pédagogie du projet ; écrit ; compétence rédactionnelle ; manuel scolaire.

#### **Abstract**

The purpose of this contribution is to determine the place of the written word in relation to the spoken word in the Algerian educational system and to report how the pedagogy of the project allows the development of reading comprehension and production skills. To do this, we have taken the junior cycle programmes of the Algerian education system as subject of this study. First, we analyzed the curricula, textbooks and teacher guides in order to determine the importance given by educational authorities to both competencies (written and oral). We then explained, through the presentation of an example of a project, how the pedagogy of the project allows a better development of written competence.

**Key Words**: teaching French as a foreign language; project pedagogy; writing; writing skills; textbook

---

\*Auteur correspondant

## Introduction

L'avènement des nouvelles technologies de l'information et de la communication a contribué à mettre en évidence la double dimension de la communication orale, à travers la téléphonie, et écrite au moyen des courriels et des messages dans la mesure où la communication n'est plus envisagée qu'à l'oral. De ce fait, l'écrit et l'oral se trouvent enseignés en parallèle dans les classes de langue.

Toutefois, si nous partons de l'idée que la maîtrise de l'écrit est l'une des clés d'une réussite scolaire et que tout processus d'enseignement/apprentissage dans un cadre institutionnel se solde par un examen écrit afin d'évaluer les acquis de l'apprenant, nous ne pouvons qu'affirmer que l'écrit jouit d'un statut très particulier par rapport à l'oral, et cela malgré les efforts consentis par les didacticiens pour développer la communication orale chez les apprenants.

En ce sens, le premier objectif de cette recherche est de déterminer la place de l'écrit par rapport à l'oral dans le système éducatif algérien. L'autre objectif consiste à rendre compte de la manière dont la pédagogie du projet permet le développement de la compétence de compréhension et de production de l'écrit.

### 1. Qu'est-ce que l'écrit ?

#### 1.1. Définition de l'écrit

Il est incontestable qu'écrire ne se réduit pas au simple fait de recopier un écrit déjà existant. En effet, selon Espéret (1995 : 30) :

De façon rapide, on peut dire que produire un texte revient à transcrire, sous une forme linéaire, une (ou des) représentation(s) mentale(s) nonlinéaire(s). Cela requiert d'organiser séquentiellement des parties de ces représentations. Le scripteur doit ainsi récupérer et organiser des suites d'informations (planifier), les " traduire " linéairement à l'aide des moyens linguistiques dont il dispose (mettre en texte) et réviser sa production (orthographe, syntaxe, pertinence par rapport au but communicatif, etc.). Ces opérations mettent en jeu différents niveaux de traitement, correspondant par exemple à différents empan de conten.

A partir des différents éléments cités ci-dessus, nous pouvons dire que l'écriture dépasse le simple fait de fixer physiquement un énoncé sur un support, pour être une activité complexe nécessitant l'intervention de plusieurs compétences. Spicher ajoute, en sens que, « *l'écrit comporte un caractère définitif quelque peu angoissant : non seulement le message doit se suffire à lui-même, mais il contribue à générer chez le destinataire une représentation de*

*l'auteur du texte, qui se substitue à celle qui pourrait naître d'un contact direct*  
» (2006 : 5)

Cette conception souligne le caractère définitif d'un écrit sur le plan de la forme et du fond, autrement dit lorsqu'un apprenant soumet à son enseignant un écrit pour l'évaluer il est conscient qu'il n'a plus la possibilité de revenir en arrière (modifier, ajuster). Cela laisse entendre que tout texte écrit reflète son auteur ainsi que ses compétences .

L'intégration de soi et ses propres compétences trouvent donc tous leurs sens dans la pédagogie de projet dans le sens où le produit final représente une compétence collective engendrée par la conjugaison des individualités composant le groupe. Quant au caractère définitif, il se traduit par l'appréhension manifestée et exprimée par le groupe quant à la présentation et l'évaluation de leur travail.

Dans cette perspective, la production écrite peut être définie comme étant une forme de communication permettant au scripteur d'exprimer ses opinions, son ressenti, ses préoccupations. Elle exige la maîtrise d'un certain nombre de stratégies et de compétences. L'acquisition de cette maîtrise se fait graduellement tout au long des séquences d'apprentissage et parfois au-delà ; Arenilla-Beros (1996 : 3) affirme « *on n'a jamais fini d'apprendre à écrire* ». Outre le caractère graduel, cette auteure révèle un autre aspect de l'écriture qui est la perfectibilité.

Aussi, il est à souligner que l'acte d'écrire n'est pas une compétence isolée, mais il est intimement lié à l'acte de lecture. En effet, ces deux facettes de l'écrit s'acquièrent et se développent parallèlement et simultanément. Le fait que ces deux compétences soient interdépendantes, leur enseignement doit être envisagé en ce sens.

Le rôle de la lecture est de permettre la reconnaissance des mots en se basant sur les images graphiques stockées par la mémoire visuelle. Gate (1998 : 150), affirme que « *dès lors, l'identification du mot est immédiate. Elle est de l'ordre de l'évidence perceptive, déclenchée par un mécanisme visuel. Lorsqu'ils doivent écrire le mot, il leur suffit ' d'appeler' cette image dans leur tête et d'écrire ce qu'ils ' voient' mentalement*».

Une autre manière d'envisager le développement de l'écrit a vu le jour avec de récentes études. Ces dernières affirment que l'apprenant apprend à lire en lisant et à rédiger en rédigeant. Ces recherches précisent que l'écriture permet à l'apprenant d'apprécier ses lectures et qu'à travers la lecture, il développe son propre style d'écriture.

Ainsi, Sophie Moirand (1979 : 98) souligne le rapport qu'entretient la lecture et l'écriture en disant qu'« *on devrait également ne jamais oublier que la compréhension préexiste toujours à l'expression (on ne pourra produire que des types d'écrits déjà rencontrés), qu'elle est, qu'on le veuille ou non, toujours plus*

*développée que la production et qu'il serait donc totalement artificiel de séparer l'expression de la compréhension».*

Cette auteure met en évidence l'importance de la lecture d'abord pour comprendre et par la suite pour écrire. La compréhension dont il est question dans cette citation dépasse la stricte charge sémantique du message lu pour inclure l'organisation phrastique et supra phrastique des textes lus. Donc, la lecture permet l'acquisition de différentes structures de phrases que l'apprenant tentera de reproduire consciemment ou inconsciemment au sein de ses productions personnelles.

Les programmes et contenus d'études devraient donc aider les étudiants à perfectionner leur compétence en lecture et production de textes. Dans ce contexte, l'enseignant tend à permettre aux apprenants d'utiliser la langue cible en tant que moyen de communication et d'apprentissage. Il vise à ce que ses apprenants puissent mobiliser leurs connaissances en langue source et les transférer à la langue cible. Toutefois, ces allers-retours entre la langue source et langue étrangère ne se font pas d'une manière automatique.

Enfin, l'écriture en tant qu'acte est un procédé récursif, s'articulant autour de plusieurs phases : la génération des idées, la délimitation du thème, la rédaction, la révision, la rectification, et la diffusion. À cet égard, Akmoun (2009 : 26) estime que « *les différentes activités mentales, appelées aussi processus rédactionnels, sont mobilisées dans l'acte d'écrire : la planification, la mise en texte et la révision* ». Il est à signaler que pour qu'un apprenant réussisse sa production, il est nécessaire, d'une part de consacrer suffisamment de temps à chaque phase et d'autre part de respecter la démarche préconisée par chaque étape. Simonet et Marret (2002 : 78) recommandent ces étapes. Ils expliquent qu'*«avant de passer à la rédaction à proprement parler, il importe de savoir d'où l'on part, où l'on va et par quelles étapes l'on passe* »

## **1.2. Écrit vs oral**

L'acte d'écrire est un processus complexe qui implique plusieurs facteurs tant sur le plan culturel que social. Pendant de longues années les chercheurs ont considéré l'acte d'écrire comme un code permettant la description et la représentation du langage oral. En ce sens, Saussure cité par Vigner (1982 : 2) signale que « *langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts : l'unique raison d'être du second est de représenter le premier* » .

De nos jours, la communauté scientifique attribue à l'écriture une certaine autonomie. Cette dernière est réconfortée par l'absence de correspondance entre phonèmes et signe graphiques (Warnant, 2006 : 238). Van Den Avenne (2009 : 9), à son tour, soulève les divergences du code écrit et du code oral en disant « *un son n'est pas transcrit par une seule graphie et une seule graphie ne transcrit pas un seul son*».

En communication langagière, il semble également aberrant de réduire l'écrit à une simple transcription de l'oral. En effet, la situation de communication différée exige un degré élevé de clarté et de précision dans la mesure où le scripteur ne pourrait plus apporter des explications ou des éclaircissements de ses écrits .

Vouloir déterminer le statut de l'oral par rapport à celui de l'écrit ne veut pas dire placer l'écrit au centre de l'enseignement/apprentissage. Il s'agit de mentionner l'autonomie de l'écrit, de le placer au même niveau que l'oral.

## **2. La pédagogie du projet**

Elle a été réhabilitée afin de motiver les apprenants dans la construction de leurs compétences. En effet, après avoir été délaissée au début du XX<sup>ème</sup> siècle elle réapparaît durant les années 70 pour finalement s'imposer dans le paysage didactique actuel.

Ce regain d'intérêt est dû principalement aux nombreuses possibilités qu'elle offre en raison son appartenance aux pédagogies actives (Gauthier & Tardif, 2005). Cette pédagogie permet d'abord aux enseignants d'aller au-delà des disciplines en mobilisant les compétences transversales des apprenants. Ensuite, elle se prête aux usages des TIC dans toutes les phases de l'enseignement/l'apprentissage. La pédagogie du projet favorise également la prise d'initiatives ainsi qu'une meilleure implication dans la réalisation du projet de l'établissement. Enfin, elle prépare les apprenants à la complexité du monde professionnel en planifiant au fur et à mesure de leur processus d'apprentissage un projet personnel et professionnel.

Bien qu'elle offre un large panel de possibilité didactique, elle présente un certain nombre de difficultés quant à son application. En ce sens, nous citons la contrainte du temps nécessaire à la réalisation du projet qui est généralement insuffisant (Thienet *al.*, 2013).

Nous souhaitons, dans la présente recherche, inscrire l'enseignement de l'écrit dans une démarche de projet. Dans cette perspective la pédagogie de projet est définie selon Michel HUBER (1999), comme étant « *un mode de finalisation de l'acte d'apprentissage. L'élève se mobilise et trouve du sens à ses apprentissages dans une production à portée sociale qui le valorise.* »

De plus (Huber : 2005), (Proulx, 2004) et (Tilmal : 2004) mettent l'accent sur le fait que le produit réalisé (projet) a une double portée : la première réside dans la matérialisation de leur production, et la seconde est relative aux compétences transversales que les apprenants auront acquises.

➤ La pédagogie du projet permet à l'apprenant :

1. D'apprendre un nouveau savoir, savoir-faire et savoir-être (Roegiers & Ketele : 2001) ;

2. D'appréhender son environnement à travers la résolution des « *situations-problèmes* » suscitées par le processus du projet (Abdallah, 2009) ;
  3. D'offrir à l'apprenant une image positive de soi-même, une meilleure connaissance de ses besoins, de ses manières de fonctionner et de ses limites (Proulx, 2004 ; Huber, 2005).
  4. D'initier les apprenants au travail collaboratif (Raby & Beaudry & Viola, 2007).
- Quant à l'enseignant, elle lui permet :
1. D'être un guide, et un médiateur. Ce nouveau rôle rend l'apprenant plus actif et autonome dans l'apprentissage (Proulx, 2004 ; Dumas, 2002).
  2. D'évaluer les apprenants, non pas uniquement à la fin de chaque séquence ou unité d'apprentissage, mais à différentes phases du déroulement du projet (Bordallo & Ginestet, 1993 ; Boutinet, 1990).

### **3. Les étapes de la réalisation d'un projet**

Comme la réalisation d'un projet pédagogique s'étale dans le temps, les concepteurs de cette pédagogie l'ont décomposé en plusieurs moments.

#### **3.1. La présentation et la négociation du projet**

Il s'agit de la présentation du thème du projet, cette phase permet à l'enseignant de clarifier et d'explicitier les objectifs pédagogiques du projet. En ce qui concerne les apprenants, cette première étape leur permet à la fois d'inventorier les besoins et d'étudier la faisabilité du projet en question (Bordallo & Ginestet, 1993).

#### **3.2. L'organisation du projet**

Le projet doit être déstructuré et décliné sous forme de tâches (Abdallah, 2009). Il faut ensuite en fonction de certains outils (l'organigramme des tâches, les diagrammes de Gantt, ou de Pert) planifier ces tâches (Proulx, 2004 ; Tilman, 2004).

#### **3.3. La réalisation du projet**

La réalisation du projet est le moment de sa concrétisation, sa contextualisation, et sa socialisation. Le risque, c'est que le produit réalisé (acquis) soit en décalage avec le requis. En ce sens (Boutinet, 1990) évoque la gestion des écarts. Donc, l'enjeu de cette phase est la gestion de cet écart (acquis/requis) « *quelle régulation, quels ajustements apporter, comment garantir la cohérence entre la mise en œuvre et les objectifs* » (Forrest, 2011 : 38)

### **3.4. L'évaluation du projet**

Comme nous l'avons évoqué plus haut, l'évaluation intervient tout au long de la réalisation du projet, ce qui nous amène à parler davantage de l'évaluation de la réalisation du projet et non pas de l'évaluation du projet en tant que produit final. D'après (Proulx, 2004 ; Forrest, 2011) l'évaluation formative correspond le mieux au projet en cours de réalisation. L'évaluation sommative quant à elle, évalue le projet final.

### **4. Problématique**

Toute entreprise ayant pour objet d'étude l'enseignement de l'écrit ou bien celui de l'oral doit, de notre point de vue, commencer d'abord par situer l'un par rapport à l'autre. Dans cette perspective, il convient de mettre en exergue la place octroyée à l'écrit par rapport à celle de l'oral dans le programme de FLE en Algérie. Nous tâchons par la suite de répondre aux interrogations suivantes : comment la transposition didactique de ladite pédagogie s'opère-t-elle dans le manuel scolaire au cycle moyen ? Autrement dit, comment la pédagogie du projet développe-t-elle la compétence de la compréhension et de la production de l'écrit chez les élèves du moyen ? Comment permet-elle à l'apprenant de réinvestir ses acquis en production écrite ?

### **5. Méthodologie**

Afin de pouvoir situer la place de l'écrit par rapport à l'oral dans les programmes d'enseignement du FLE dans le cycle moyen, et de rendre compte de la manière dont la pédagogie du projet prend en charge l'enseignement de l'écrit, nous avons opté pour une démarche à la fois descriptive et analytique des documents suivants :

- Programme, document d'accompagnement de français et livre du professeur. Ces documents sont des outils pédagogiques aussi importants qu'indispensables pour tout enseignant. En effet, ils servent de repères aux enseignants pour mener une action pédagogique. L'analyse de ces documents a pour objectif de relever les éventuelles consignes ou recommandations qui viseraient à privilégier telle ou telle compétence au détriment de l'autre. Pour ce faire, nous avons procédé à une description des éléments constitutifs du contenu de ces documents, à savoir la finalité de l'enseignement du français, le profil d'entrée et celui de sortie en 2<sup>ème</sup> AM, le cadre théorique ainsi que les compétences.
- Manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> année moyenne. En plus d'une description, nous avons procédé à une analyse mixte (quantitative et qualitative) de l'ensemble des activités dudit manuel. L'objectif étant de voir si les activités proposées et la manière dont elles sont agencées dans le

manuel accordent plus d'importance à l'écrit. Ainsi, nous présentons dans le présent article un exemple d'analyse du premier projet intitulé « le conte ». Par ailleurs, il est à signaler que le choix du manuel de 2<sup>ème</sup> année moyenne n'a pas été effectué par rapport à une quelconque considération d'ordre pédagogique ou autre. En effet, étant donné que tous les manuels du cycle moyen sont structurés de la même façon (chacun d'entre eux compte entre 3 et 4 projets. Chaque projet est subdivisé à son tour en 3 séquences), nous avons opté pour celui de la 2<sup>ème</sup> année pour le présenter comme exemple pouvant illustrer l'organisation des autres.

## **6. Analyse des données**

### **6.1. Programme, document d'accompagnement de français et livre du professeur**

En analysant les documents destinés aux enseignants de FLE. Nous avons constaté qu'il n'y a aucune volonté d'avantager une compétence par rapport à une autre, au contraire la formulation de la compétence globale du cycle moyen place toutes les compétences sur le même piédestal. En effet, au terme des apprentissages, « (...) *l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits (...)* » relevant des types textuels retenus (Programmes et document d'accompagnement de français, 2010).

### **6.2. Manuel scolaire (2<sup>ème</sup> année moyenne)**

Par opposition à l'énoncé de la compétence globale qui ne privilégie aucun mode d'expression (oral et écrit), nous avons constaté que la répartition des activités montre une primauté de l'écrit. En effet, le volume horaire consacré à l'oral semble minime par rapport au temps imparti à l'écrit.

L'analyse de la répartition annuelle des activités, accompagnant les manuels scolaires, a montré que l'organisation des enseignements dans le manuel scolaire accorde plus d'importance à la compétence de production de l'écrit. Cela se traduit par le fait de placer systématiquement cette compétence à la fin de chaque séquence (comme dernière activité), alors que les autres compétences (compréhension de l'oral, production de l'oral, et compréhension de l'écrit...) sont placées respectivement au début des séquences. D'ailleurs, la compréhension de l'écrit aboutit au repérage des caractéristiques du type textuel étudié qui servira de modèle au texte à produire.

Le tableau ci-dessous illustre bien l'organisation du premier projet. Nous rappelons que les autres projets se présentent de la même manière.



**Tableau (1) premier projet du manuel scolaire de 2ème année moyenne**

		Projet 1			
		Séquence			
		1. La situation initiale du conte	2. La suite d'événements dans le conte	3. le portrait des personnages du conte	4. La situation finale du conte
Textes	CO	1. Aladin et la lampe merveilleuse I. 2. La boule de cristal.	1. Aladin et la lampe merveilleuse II. 2. Conte de l'eau volée.	1. La Vache des orphelins. 2. La Belle au Bois dormant...	1. Aladin et la lampe merveilleuse III. 2. L'Arbre entêté
	PO				
	CE				
Vocabulaire		Les formules d'ouverture du conte. Familles de mots.	Les mots qui structurent un conte. Le champ lexical.	Le vocabulaire du portrait.	Les formules de clôture. Les substituts lexicaux.
Grammaire		Les compléments circonstanciels.	Le temps du récit. Les valeurs de l'imparfait de l'indicatif.	L'expansion du nom : l'adjectif et le complément du nom.	Les substituts grammaticaux.
Conjugaison		L'imparfait de l'indicatif.	Le passé simple de l'indicatif.	Le passé simple de l'indicatif. (suite)	
Orthographe		L'imparfait des verbes en : cer, ger, yer, ier.	Les homophones lexicaux.	L'accord de l'adjectif qualificatif.	Les homophones grammaticaux : ce/se ; ces/ses ; c'est/s'est.
Atelier	Préparation à l'écrit 1	Je complète un conte en imaginant la situation initiale.	Je complète un conte en imaginant une suite d'événements.	Je rédige le portrait moral et physique du personnage d'un conte.	Je complète un conte en imaginant la situation finale.
	Préparation à l'écrit 2				
	Production écrite				
Lecture-plaisir		Le cheval du roi.	Histoire du pot fêlé.		La Belle au bois dormant...
<b>Compte rendu de la PE</b>					
<b>RDV avec le projet</b>					

Source : manuel scolaire de 2ème année moyenne

## 7. Analyse d'un projet de manuel scolaire

En ce qui concerne la manière dont la pédagogie du projet prend en charge l'écrit, nous avons souhaité l'illustrer par un exemple de projet tiré du manuel scolaire.

Mais avant de passer à la présentation proprement dite de ce projet, nous tenons à rappeler que les programmes d'enseignement du FLE au moyen enseignement sont tous organisés en projets. Chaque projet est composé de 2 à 4 séquences qui sont, à leur tour, structurées en une quinzaine d'activités.

L'exemple que nous avons choisi de présenter est celui de la répartition des différentes séquences et activités du premier projet (le tableau ci-dessus) de la 2 AM qui a pour thème : Le conte.

Il est à signaler qu'en plus de la motivation (choix du thème du projet) et la dynamique du groupe (dans la réalisation des tâches) que permet la pédagogie du projet, cette dernière facilite la maîtrise de l'écrit que ce soit en compréhension ou en production en offrant aux apprenants d'abord le texte dans sa globalité (produit déjà construit) pour ensuite le « déconstruire » en plusieurs éléments saillants que chaque activité détaillera. Enfin, le texte est « reconstruit » en s'appuyant sur le modèle initial et sur les enseignements proposés.

L'apport de la pédagogie du projet dans le développement de l'écrit se manifeste dans les points suivants :

- Le projet proposé aux apprenants consiste en la « réalisation d'un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collège ». D'emblée, l'intitulé du projet semble motivant, car les apprenants voudront donner une bonne image de leur classe et de leur établissement.
- Ce projet traite le thème du conte déjà familier aux apprenants de par leur acquis en langue maternelle. Donc nous pouvons supposer qu'ils connaissent plus ou moins la structure du conte.
- Le projet est présenté sous forme de quatre séquences :
  - Séquence 1 : La situation initiale
  - Séquence 2 : Les péripéties
  - Séquence 3 : Le portrait des personnages
  - Séquence 4 : La situation finale

Ces séquences représentent la première phase de la « déconstruction » du conte. Nous mentionnons à ce niveau que le repérage du schéma narratif du conte constitue un outil pour accéder à son sens. De même, il servira de référence lors de la production.

- Les activités proposées au sein de chaque séquence constituent la seconde phase de la déconstruction, car elles dégagent les caractéristiques du texte étudié et les explicitent. Prenons à titre d'exemple les activités de la première séquence :
  - **Vocabulaire** : *les formules d'ouverture*, cette leçon permet aux apprenants de comprendre la signification de la formule d'ouverture, son emplacement, sa fonction, et de connaître différentes formules d'ouverture.
  - **Grammaire** : *les compléments circonstanciels*, cette activité permet aux apprenants d'identifier et d'investir (réemployer) des éléments spatio-temporels.
  - **Conjugaison** : *l'imparfait de l'indicatif*, Ce temps caractérise toutes les situations initiales du conte. De ce fait, l'apprenant doit en connaître les valeurs et en maîtriser la conjugaison.
  - **Orthographe** : *l'imparfait des verbes en « cer », « ger », « yer », « ier »*, A travers cette activité, les apprenants sont sensibilisés aux spécificités orthographiques de certains verbes lorsqu'ils sont conjugués à l'imparfait. Ceci permet d'éviter les erreurs d'orthographe lors de la production écrite.
  - **Atelier d'écriture** : *exercices de préparation de l'écrit*, les exercices proposés dans cette activité ont pour but de renforcer les acquis de la première séquence et de préparer les élèves à la rédaction.
- L'activité de production de l'écrit est à la fois une situation d'intégration dans laquelle chacun des apprenants doit mobiliser et intégrer ses acquis, mais aussi une occasion pour les préparer à la réalisation de la première étape du projet.

## **8. Interprétation des résultats d'analyse**

Le choix de mettre l'activité de production de l'écrit à la fin des séquences pourrait être motivé par la complexité de la réalisation de cette tâche qui exige des apprenants un ensemble de savoirs et de savoir-faire installés au cours des diverses activités (vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, préparation à l'écrit<sup>1</sup> et 2) qui la précèdent.

De plus, les compétences de la compréhension de l'oral, la production de l'oral et la compréhension de l'écrit, bien qu'elles exigent la maîtrise des mêmes savoirs et savoir-faire par les apprenants, ne sont pas précédées d'apprentissages linguistiques appropriés, selon l'organisation des manuels.

Il ressort donc de cette analyse que bien qu'il n'y ait aucune volonté didactique d'avantager une compétence par rapport à une autre, l'écrit prend une

place prépondérante dans la pédagogie du projet au cycle moyen. Cette primauté de l'écrit revient à deux facteurs essentiels. D'une part, l'enseignement de l'oral est réputé difficile (Dolz&Schneuwly, 1998) en raison de l'absence des progressions de contenus et du manque des moyens audiovisuels. D'autre part, l'écrit continue à être le seul mode d'évaluation scolaire. En outre, la compétence rédactionnelle semble privilégiée dans la mesure où tous les contenus de la séquence concourent à la production d'un écrit cohérent.

## **Conclusion**

La pédagogie du projet consiste à partir d'un objectif faisant appel à un ensemble complexe de tâches tributaires des compétences minimales installées tout au long du projet permettant à l'apprenant de visualiser le produit à réaliser en tant qu'ensemble répartissable en séquences et de saisir ainsi une à une les étapes de réalisation du projet.

Outre le développement de compétences transversales, elle tend à assurer un apprentissage à la fois individuel concernant l'acquisition des compétences de compréhension et collectif dans l'initiation d'une dynamique de groupe lors de la réalisation du projet.

Grâce à cette pédagogie, l'écrit occupe une place prépondérante notamment au niveau de la production. En effet, les compétences de compréhension et de production sont développées à travers l'installation de connaissances linguistiques au cours du projet pédagogique. Ces connaissances seront investies par les élèves dans un produit concret socialisé donnant sens aux apprentissages cumulés.

## **Bibliographie**

9. Ait Amar Meziane, O. (2014). De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences: migration de la notion de compétences. *Synergies Chine*, n° 9, 2014, p. 143-153.
10. Akmoun, H., (2009). Mieux enseigner les stratégies de planification. *Le Français dans le Monde*, n° 365, p. 26-28.
11. Arenilla-Beros, A. (1996). *Expression écrite et orale, améliorez votre style*, Paris, Hatier.
12. Arpin L. et Capra L. (2000). *L'apprentissage par projets*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.
13. Bensalem, D., (2010). En quoi la pédagogie de projet permet-elle de donner du sens à l'enseignement du français ? *Synergies Algérie*, n° 9, p. 75- 82.
14. Bordallo, I. et Ginestet, J. P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*, Paris, ESF éditeur.
15. Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*, Paris, PUF.

16. Dolz, J., Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels de l'oral*, Paris, ESF éditeur.
17. Dumas, B., (2002). Les rôles de l'enseignant en pédagogie de projet. *Québec français*, n° 126, p. 64-66.
18. Esperet, E. *et al.*, (1995). Processus cognitifs mis en jeu dans la production écrite : sont-ils modifiés par le traitement de texte ?. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 11, p. 29-46.
19. Forrest, C. (dir.) (2011). *La pratique de la pédagogie par projet*, (2e éd.), Alma, Axone.
20. Gauthier, C. et Tardif, M. (dir.) (2005). *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*,(2e éd.), Montréal, G. Morin,
21. Hassani,Z. (2013). La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ? *Insaniyat*, p . 11-27.[enligne] <https://journals.openedition.org/insaniyat/14002#text>[consulté le 25/06/2018]
22. Hocine, N. (2011). Intérêts pédagogiques de l'intégration des TICE dans l'enseignement du FLE : l'utilisation du web-blog dans des activités de production écrite. *Synergies Algérie*, n° 12, p. 219-226.
23. Huber, M. (2005). *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves*,(2e éd.), Lyon, Chronique Sociale.
24. Huber, M. (1999). *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves*, Chronique Sociale, coll. Pédagogie Formation, Paris, International.
25. Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit, compréhension et production en langue étrangère*, Paris, Hachette.
26. Proulx, J. (2004). *L'apprentissage par projet*, Sainte-Foy, PUQ.
27. Raby, C. et beaudry, N. et viola, S. (dir.) (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : de la pratique à la théorie*, Anjou, Éditions CEC.
28. Roegiers, X. et Ketele, J.-M.D. (2001). *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, (2e éd.), Bruxelles, De Boeck Supérieur.
29. Saldanha, Z. (2015). *Production écrite en FLE des étudiants de la 1re année de Linguistique / Français de l'ISCED de Lubango*, Mémoire de Master 2, université de Pau et des Pays de l'Adour, Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01135096/document>
30. Simonet, R. et Marret, A. (2002). *Ecrire pour agir au quotidien*, Paris, Editions d'Organisation.
31. Spicher, A. (2006). *Savoir rédiger*, Paris, Ellipses Edition Marketing.
32. Thien, N.V. *et al.*, (2013). Pédagogie par projet : une étude de cas dans l'enseignement supérieur technologique. *Revistaensaio*, n° 15(1), p. 15-30.
33. Tilman, F. (2004). *Penser le projet : concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice*, Lyon, Chronique sociale.

34. Valzan, A. (2008). *Interdisciplinarité et situations d'apprentissage*, Paris, Hachette éducation.
35. Van Den Avenne, C. (2009). *Savoir rédiger*, Studyrama, Levallois-Perret.
36. Vigner, G. (1982). *Ecrire. Eléments pour la pédagogie de la production écrite*, Paris, CLE International.
37. Warnant, L. (2006). *Orthographe et prononciation en français*, Bruxelles, De Boeck et Larcier.