

L' apprentissage par projet, pour une redynamisation de l'enseignement du FLE à l'école primaire au Maroc

Mohamed HAKIM

Malika BAHMAD

Laboratoire Langage et société CNRST-URAC56
FLLA-Université Ibn Tofail-Kénitra

Résumé:

Ce présent travail portera sur l'intégration de l'apprentissage par projet dans l'enseignement du FLE.

Un tel choix s'avère prioritaire en vue de donner plus de dynamisme et d'efficacité dans l'enseignement des langues au Maroc en général et du FLE en particulier. D'où la force avec laquelle, l'apprentissage par projet a fait intrusion dans les système éducatifs y compris celui du Marocain (notamment avec la vision stratégique 2015- 2030).

L'apprentissage par projet – à travers le projet de classe- accorde à l'apprenant une place centrale comme acteur indispensable dans la construction de ses apprentissages. Il lui permet de mener son action en lui fournissant tous les éléments nécessaires à son efficacité et sa réussite. permet de mettre les apprenants au cœur de l'action enseignement/apprentissage.

Mots clés : l'enseignement du FLE, l'apprentissage par projet, l'approche communic-actionnelle,

Abstract : This work will focus on the integration of project-based learning in the teaching of FLE¹ at primary school in Morocco as an indispensable lever for the implementation of the actual approach.

Such a choice proved to be a priority in order to give more dynamism and efficiency in language teaching in Morocco in general and FLE in particular. Hence the strength with which project-based learning has intruded into the Moroccan education system (notably with the 2015-2030 strategic vision).

The class project starts from the principle of refocusing on learning through doing it and acting it. As demonstrated by all the innovative approaches – in particular the action-oriented approach (ranging from domains, contexts, situations, verbal and non-verbal actions) – the project puts learners at the heart of teaching/learning action.

¹ Abreviation FLE (français langue étrangère/ French Foreign Language)

To implement the working perspective, textbook designers and teachers of French as a foreign language are currently seeking to articulate teaching units and teaching projects.

The choice of this topic was not fortuitous, what seduced us in the first place is to note the force with which it intruded into the Moroccan education system (especially with the strategic vision 2015-2030).

Given these changes, we want, through this work, to know "how was the class project really applied in the field?" And more precisely to see if there is "a real change in class practices?" On the contrary, the latter have remained the same and have not been imbued with the principles inherent in project pedagogy.

Keywords: project-based learning, action-based approach, FLE teaching

Introduction :

Au Maroc, et à l'instar des autres pays comme la France et le Canada, l'apprentissage par projet fait partie des pratiques pédagogiques récentes susceptibles d'améliorer la motivation des apprenant(e)s. Il est adopté comme stratégie d'enseignement apprentissage des langues et du français en particulier, et il est devenu une pratique quotidienne dans l'enseignement professionnel (tous cycles confondus).

Néanmoins, quel que soit la pertinence des plans de réforme réalisés, la mise à niveau de l'école et l'amélioration de ses performances présuppose l'articulation de plusieurs composantes indispensables en l'occurrence l'introduction au sein des programmes scolaires des savoirs pertinents et bien choisis, la rénovation des méthodes d'enseignement et l'adaptation des finalités de l'école aux pratiques sociales de référence.

La charte nationale de l'éducation et la formation est un document très important qui s'est réalisé avec la contribution de tous les acteurs pédagogiques a été le socle de toutes les actions et les initiatives relatives à cette réforme (le plan d'urgence et la vision stratégique 2015/2030 en sont l'exemple le plus concret).

Au Maroc, les concepteurs des curricula, et celui du FLE en particulier, ont introduit l'apprentissage par projet comme couronnement et exploitation de toutes les activités et disciplines organisées par thèmes dans les unités didactiques. Cette initiative qui vise le réajustement de l'enseignement du français au primaire donne plus d'élan de valeur à la pédagogie du projet et encourage les enseignants à la mettre en pratique dans leur classe.

1. Autour de la notion de projet

L'apprentissage par projet fait partie des pratiques pédagogiques récentes susceptibles d'améliorer les pratiques enseignantes. Il est adopté comme stratégie d'enseignement apprentissage des langues et du français en particulier.

Cet intérêt renouvelé pour ce choix s'appuie sur les possibilités qu'il offre de s'aventurer au-delà des disciplines, et ainsi de mobiliser les compétences transversales des élèves et de recourir aux NTICE à plusieurs niveaux (pour faciliter la recherche d'information, la gestion du projet lui-même ou les échanges avec les pairs, voire l'autoévaluation et la co-évaluation).

1.1. Aperçu historique de l'intégration du projet dans le domaine de l'éducation:

L'approche par projet comme les autres méthodes dites « actives » prend en effet sa source au début du XX^{ème} siècle aux États-Unis où Dewey lance la méthode Learning by Doing, où l'action est le noyau de tout apprentissage (Proulx, 2004).

Ce volet pragmatique évoqué par Dewey et développé par ses précurseurs remet en cause l'identité même de l'école qui, selon lui, doit être un espace de préparation pour permettre à l'apprenant, futur citoyen, à accéder au domaine professionnel et où l'action l'emporte sur les modèles transmissifs dont l'utilité et l'efficacité sont très limitées.

Cette philosophie de l'éducation, ainsi que celle promue par les théories constructiviste et socioconstructiviste a fait passer la vision de l'école d'une approche centrée sur l'enseignant à une approche centrée sur l'apprenant et proche de leur vie quotidienne.

Le premier sens du mot « projet » (qui vient du vieux français pourget ou project, du latin projicio, jeter en avant, expulser) dans la définition qu'en donne le Grand Robert, indique qu'il s'agit de « *l'image d'une situation, d'un état que l'on pense atteindre* », introduisant le fait que tout reste à faire.

Dans notre vie quotidienne, nous sommes envahis par les projets : projets d'avenir, projets professionnels, appels à projets dans les laboratoires de recherche... à tel point que Proulx pense que c'est la présence de projets et leur nombre qui justifie le dynamisme et l'épanouissement des sociétés modernes (Proulx, 2004.)

1.2. Le projet dans le domaine de l'éducation

Il est difficile de trouver une définition unique de cette notion dans le domaine pédagogique.

Blumenfeld et al. (1991) affirment l'existence de deux éléments qui déterminent la notion de projet dans l'enseignement apprentissage: il s'agit d'abord d'une question ou d'un problème qui vont conduire à des activités dont la réalisation est la solution de ce problème soulevé et qui en est le deuxième élément .

Selon Decroly (Proulx, 2004), et puisque l'enfant est et doit être l'agent principal de sa formation, il faut lui fournir des situations issues de la vie quotidienne où le projet sera sa manière pour les résoudre et leur trouver des solutions efficaces.

Pour Perrenoud (2002), la démarche de projet ressemble à une entreprise collective gérée par le groupe classe qui s'oriente vers une production concrète dans laquelle, tous les élèves sont impliqués et jouent un rôle actif dans la réalisation des tâches en mobilisant plusieurs ressources (savoirs, savoir-faire...).

Proulx (2004) précise que Kilpatrick préconisait une pédagogie centrée sur les apprenants, sur leurs buts et sur leurs besoins. Il avance que les activités menées avec eux doivent être utiles et dont leur réalisation mobilisent des habiletés et des ressources variées. A ce propos, pour y parvenir, seul le projet peut les aider réaliser de telles fins.

Dans cette même perspective, Freinet, Montessori – pionniers de l'Éducation nouvelle, favorisent eux aussi la construction des apprentissages par les élèves eux-mêmes, à travers des activités concrètes.

1.3. Le projet de classe

Le projet de classe est défini dans le Curriculum scolaire de l'enseignement primaire comme : « un moyen de concrétiser l'approche par compétences et l'approche actionnelle dans la mesure où il permet aux apprenants de s'exprimer en agissant, de dire et de faire, de prendre l'initiative et de coopérer, de développer des compétences communicatives et sociales.²». Il est lié à la compétence annuelle et à la sous compétence de l'unité didactique.

2. Les fondements théoriques de l'enseignement apprentissage du FLE

L'évolution de la didactique des langues étrangères ne dépend pas uniquement des pratiques enseignantes existantes mais elle tire aussi profit des apports des disciplines qui lui sont liées. Toutefois, la pertinence et l'efficacité des activités de classes choisies ne sont assurées, selon Gaonac'h (1987), que si le choix des activités de classe mène réellement l'élève à l'apprentissage.

L'apprentissage de la langue, de ce fait, ne peut pas être réduit à l'appropriation des contenus mais à la construction de plusieurs compétences notamment celles dites communicatives. La pratique de classe est un terrain propice aux découvertes de techniques et de procédures que les enseignants s'approprient pour des utilisations futures après les avoir confrontées « Prétendre que la psychologie, et en particulier les théories d'apprentissage développées dans le cadre de cette discipline, sont susceptibles d'apporter quelque chose à la didactique des langues ne va pas de soi ». (Gaonac'h 1987 : 6).

² Curriculum scolaire de l'enseignement primaire, version définitive, Direction des Curricula, Juillet 2012, p 224

Plusieurs théories ont abordé le processus d'enseignement-apprentissage du FLE. Celles que nous allons aborder ne sont pas exhaustives, néanmoins, elles sont les plus répandues dans le domaine de l'enseignement apprentissage et c'est à travers les relations qu'elles ont tissées entre elles que nous avons pu connaître une évolution très évidente dans les approches et méthodologies d'enseignement des langues en général et celui du FLE en particulier.

2.1. Le cognitivisme :

La théorie cognitiviste essaye de comprendre les processus qui entrent en jeu dans la construction des connaissances en donnant la priorité aux facteurs internes plutôt qu'externes qui sont responsables des acquisitions des connaissances.

Pour le dictionnaire de didactique du français (2003), désormais DDF, ce terme « désigne l'ensemble des activités perceptives, motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information en provenance de l'environnement » (DDF 2003 :44).

Elle est définie par Gaonac'h (1990) comme une science qui « se donne pour objet l'analyse des opérations mentales qui sont en jeu dans les activités complexes, telles les activités de langage. En effet, l'intelligence humaine est un dispositif particulièrement complexe et particulièrement adaptatif : les opérations mises en oeuvre sont nombreuses, de nature très variée, se combinent selon des interactions complexes, et évoluent en fonction de la maturation ou des contraintes de l'environnement »

Le cognitivisme s'intéresse à tout ce qui relève des représentations mentales et du traitement de l'information et qui est impliqué dans l'apprentissage. Il s'intéresse à tout ce que recouvre la cognition c'est-à-dire, selon Le Ny (1992) l'ensemble des activités qui concourent à la connaissance, qu'elles fonctionnent de façon correcte ou plus ou moins correcte. Ainsi, même les erreurs et les représentations peuvent contribuer à l'aboutissement du projet qui va leur permettre grâce à l'action et l'interaction de réaliser leurs objectifs escomptés.

2.2. Le constructivisme :

Le constructivisme est une théorie qui considère que l'apprentissage est une construction mentale individuelle, où les apprenants développent leur compréhension en assimilant de nouvelles informations à leurs connaissances préalables. Elle met l'accent sur le rôle actif de l'apprenant dans le processus d'acquisition des connaissances.

De Lansheere (1979 :55) définit le constructivisme comme la théorie selon laquelle « la connaissance n'est ni une copie de l'objet ni une prise de conscience de formes a priori qui soient prédéterminées dans le sujet, c'est une construction perpétuelle par échanges entre

l'organisme et le milieu au point de vue biologique, et entre la pensée et l'objet au point de vue cognitif ».

La théorie constructiviste part du principe que la connaissance est construite par le sujet, à travers les interactions avec le milieu, avec les autres et avec les connaissances déjà acquises n'est pas transmissible mais. Elle admet l'importance de l'activité physique et cognitive. L'importance de l'action dans l'acquisition des langues est indéniable.

La théorie constructiviste de Piaget part du fait que l'être humain possède une capacité à s'adapter à tout ce qui vient du milieu. Il assimile tout objet ou situation nouvelle aux schèmes déjà existants, et dans le cas du caractère nouveau de l'objet ou de la situation, il adapte ses schèmes pour améliorer leur maîtrise. L'organisme cherche donc à travers l'assimilation et l'accommodation à retrouver l'équilibre que pourraient rompre les perturbations venues du milieu. L'assimilation est définie par Bideaud et al (1995 :35) comme le « processus par lequel un objet du milieu est appréhendé par la structure cognitive actuelle du sujet. Et ils définissent l'accommodation comme « l'activité par laquelle la structure cognitive actuelle du sujet se modifie pour s'ajuster à une modification de l'environnement ».

Pour la didactique des langues étrangères, les deux concepts d'assimilation et d'accommodation permettent de comprendre comment se fait l'apprentissage par étapes. C'est-à-dire que tout ce que le sujet a installé à un stade ne sera pas perdu une fois survenu la perturbation mais adapté et réintroduit au nouveau stade.

Par ailleurs, pour le constructivisme le sujet est souvent amené à revoir ses apprentissages et à les adapter aux circonstances chaque fois nouvelles ou les changer s'ils lui semblent erronés. Il se livre ainsi à un conflit cognitif qui le pousse à travers des processus cognitifs à revoir ces connaissances. Selon Lafortune et Daudelin (2001 :24) « La personne qui vit en conflit est placée en situation de déséquilibre et de remise en question de ses conceptions ». C'est ce qui le pousse à agir pour retrouver l'équilibre.

2.3. Le socioconstructivisme :

Le socioconstructivisme considère que le développement cognitif est un processus communicatif et social dont les variables issues de l'environnement sont inséparables de l'apprentissage.

Pour Vygotsky, le développement cognitif est une construction sociale c'est-à-dire ce sont les interactions avec les autres qui permettent à l'enfant d'apprendre. Le

développement de l'enfant ne peut se faire que s'il est assisté par un adulte pour l'amener à faire évoluer ses compétences cognitives.

Selon lui, toutes les fonctions cognitives de l'enfant apparaissent dans son interaction avec les autres individus de son milieu social. « L'apprentissage donne donc naissance, réveille et anime chez l'enfant toute une série de développements internes qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et la collaboration avec les camarades, mais qui une fois intériorisés, deviendront une conquête propre de l'enfant » (Vygotsky, 1985 : 112).

Bruner (1983) va dans le même sens que Vygotsky pour développer la notion d'étayage qui renvoie à l'aide apportée, dans la situation pédagogique, par l'enseignant à l'élève pour qu'il puisse exécuter une nouvelle tâche qui lui résiste. Ce guidage de l'enseignant se réduit progressivement jusqu'à disparition totale laissant à l'élève l'opportunité pour se débrouiller tout seul.

Nous ne pouvons donc isoler le processus d'apprentissage mené par l'apprenant des sujets avec lesquels il interagit dans son milieu, à savoir l'enseignant et ses pairs.

Insistant sur ce rapport étroit entre l'apprentissage et les personnes en présence, Vygotsky, (1997) affirme que : « L'imitation est la forme principale sous laquelle s'exerce l'influence de l'apprentissage sur le développement. L'apprentissage du langage, l'apprentissage à l'école est dans une très grande mesure fondée sur l'imitation. » (Vygotsky, 1997 : 355). Et donc, l'école permet à l'apprenant de connaître ce qu'il ne sait pas faire encore, avec la collaboration de son professeur et de ses pairs et non pas ce qu'il sait déjà.

3. L'évolution des approches pédagogiques et l'intégration du projet pédagogique dans l'enseignement du FLE

Signalons tout d'abord que plusieurs méthodes d'enseignement apprentissage se sont succédées, parfois dans la logique de la continuité et la complémentarité mais parfois d'autres dans l'esprit de la régulation et l'adaptation et ce, en étroite relation avec les changements que subit les sociétés humaines. Cela dit, il est difficile de tracer un ordre chronologique précis de la durée de chaque méthodologie puisque quelques-unes ont coexisté ensemble pour un certain temps avant de céder la place à d'autres. Le tableau suivant donne un bref aperçu sur ces méthodes et ces traits distinctifs :

La méthode	Date d'apparition	Traits distinctifs
Méthode grammaticale	Dès le XVIème siècle	<ul style="list-style-type: none"> - grammaire déductive, - erreur sanctionnée, - interactions à sens unique, - savoir monopolisé par l'enseignant
Méthode directe	1870	<ul style="list-style-type: none"> -s'oppose à la méthode traditionnelle de grammaire déductive. - l'importance est accordée à l'oral pour des fins communicatives, - oral scriptural selon les objectifs d'apprentissage préconisés
La méthode audio-orale	1950	<ul style="list-style-type: none"> -Langue étudiée à travers des dialogues enregistrés dans des magnétophones -l'étude se fait à travers la répétition, la mémorisation et des exercices structuraux , -automatisation des structures, -une structure grammaticale est présentée à travers le dialogue,
La méthode SGAV	Début des années soixante dix	<ul style="list-style-type: none"> - La parole est présentée en situation visualisée, - Réemployer les structures étudiées dans d'autres situations, - La grammaire est implicite ;

Figure 1: Tableau des méthodes d'enseignement

Dans cette logique d'évolution, et à l'instar des méthodes qui se sont succédées, plusieurs approches ont été adoptées dans l'enseignement des langues en général et celui du FLE en particulier.

3.1. L'approche communicative :

Il y a une quarantaine d'années, le terme « méthode » ou « méthodologie » fut remplacé par celui d'approche, avec le passage de la méthodologie Structuro Globale Audiovisuelle appelée SGAV à l'approche communicative. Le passage d'une « méthodologie » constituée, centrée sur l'objet langue, à une « approche », méthodologie ouverte et non dogmatique, correspondait à un véritable tournant épistémologique.

A travers cette approche, il y avait une transition d'un enseignement traditionnel axé sur la maîtrise des règles grammaticales et lexicales à un apprentissage basé sur des situations de communications empruntées au monde extérieur. L'apprentissage est désormais basé sur une batterie de situations successives de situations visant le développement des compétences de communication. Autrement dit : « On n'apprenait plus la langue, on apprenait la communication³ ».

Dans de nombreux cas, cela se fit au détriment de la connaissance de la langue. Ce changement a suscité de nombreuses critiques et un retour en force des défenseurs des méthodes traditionnelles qui avançaient que les élèves ne savaient plus rien en langue qui a laissé sa place au volet communicationnel.

³ Nous devons cette appellation au sociolinguiste Hymes (voir Hymes D.H, Vers la compétence de communication, Paris : Hatier, 1984.)

Ce passage à l'approche communicative a renoué avec la place centrale qu'occupait l'enseignant, l'objet langue en tant que tel n'est plus au cœur de la relation où l'enseignant est sollicité à amener ses apprenants à s'approprier des savoirs pour construire des savoir-faire. Dans cette logique, apprendre à communiquer voulait dire développer les quatre compétences (à savoir, la compréhension orale et la compréhension écrite, la production orale et la production écrite) citées dans les documents officiels⁴.

Ce passage à l'approche communicative a entraîné également la substitution de « cours » par « séquence » et le remplacement de l'étude d'un « texte » par l'étude d'un « thème » (présenté sous forme d'unités didactiques). Ce n'est plus le texte qui sert de support aux différentes activités de la langue, c'est le thème présenté à travers des textes de plus en plus complexes, ces derniers permettant de travailler les 4 compétences.

3.2. L'approche par compétences

Parmi les fondements phares du Curriculum marocain relatifs à l'enseignement du FLE, celui de l'approche par compétences : « L'enseignement du français doit permettre de répondre aux besoins éducatifs des apprenantes/apprenants (développement des compétences, éducation aux valeurs, éducation au choix) (Curriculum du primaire. p : 217)

L'approche par compétences est un cadre pédagogique qui, au-delà de l'acquisition des connaissances, met l'accent sur le développement des compétences. Elle vise à préparer les apprenants à faire face à des situations de la vie réelle en développant un ensemble de compétences transférables et applicables dans divers contextes.

L'apprentissage par projet est au cœur de l'approche par compétences. Dans l'enseignement apprentissage du FLE, adopter le projet comme stratégie permet d'aboutir aux fins de cette approche, en l'occurrence :

- Donner du sens aux apprentissages en les intégrant dans des contextes significatifs.
- Encourager le développement d'une approche réflexive des problèmes.
- Initier l'apprenant au recours à l'action dans des situations complexes.
- Valoriser l'apprentissage pluridisciplinaire qui vise tous les aspects de la personnalité (cognitive, affective et psychomotrice).

L'adoption de l'approche par compétences au sein de l'école s'avère donc indispensable pour combler les déficiences de la pédagogie par objectifs qui a démontré ses limites. Les apports qu'elle a apportés – l'approche par compétences- ont permis d'agir autrement en vue d'un enseignement apprentissage plus performant.

⁴ LE curriculum du primaire, version complète, Direction des Curricula, Ministère de l'Éducation Nationale, juillet 2021

3.3. L'approche actionnelle

Il est nécessaire avant de parler de cette approche et ces traits marquants de définir un concept clef sur lequel elle s'est fondée en l'occurrence le terme action dans le domaine pédagogique. L'un des principes de cette approche, c'est que l'utilisation de la langue est au service de l'action.

Dans l'approche actionnelle, la notion de tâche occupe une place centrale. Elle s'articule autour de la pratique de la langue dans des situations réelles et significatives, plutôt que sur l'acquisition isolée de structures linguistiques. Les tâches sont des activités ou des actions que les apprenants réalisent en utilisant la langue cible pour atteindre un objectif communicatif.

Puren distingue la tâche qui s'accomplit en classe et présente une finalité didactique de l'action qui s'accomplit dans la société et présente une finalité sociale.

Les auteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues ou CECRL, document de référence sur la conception de l'enseignement des langues en Europe aujourd'hui, considèrent tout usager et spécialement l'apprenant d'une langue comme un acteur social qui a des tâches à accomplir dans un environnement donné selon des conditions particulières.

« 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 ». (CECRL, 2001, p : 15)

Dans le CECRL, ce document phare et cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes considéré comme transparent, cohérent et aussi exhaustif réoriente l'usage et l'enseignement apprentissage des langues en général et du FLE en particulier. Cette perspective ou approche actionnelle accorde, comme nous l'avons évoqué précédemment, à l'apprenant un statut avancé. Il est considéré comme un acteur social et usager qui accomplit des tâches qui ne sont pas conçues uniquement comme des actions mais comme manière une d'acquérir à cet usager un statut d'acteur social qui développe plusieurs compétences dans des circonstances et des conditions variées. Cette action est à la fois un objectif et un moyen. Une paire qui enrichit ce processus d'enseignement apprentissage et le rend motivant, significatif et plus fécond. une compétence à communiquer langagièrement.

Nous nous rendons compte que l'expression « perspective actionnelle » entraîne avec elle une terminologie spécifique « usage et usager », « action en contexte social » « acteurs sociaux ».

La nouvelle réalité à laquelle se trouve confronté l'enseignement/apprentissage des langues est une réalité complexe. En effet, nous pouvons affirmer que les apprenants ont toujours réalisé des actions en classe, que ce soit de la traduction ou des exercices de grammaires, de l'explication de texte ou du jeu de rôle. Néanmoins ces « actions » étaient toujours à des fins d'apprentissage. De ce fait, apprentissage de la langue en classe permettrait ensuite d'utiliser la langue efficacement.

Aujourd'hui, le CECR s'adresse à l'apprenant/usager et non plus à l'apprenant qui sera usager, dans le même temps qu'il souligne qu'il n'existe aucune méthodologie correspondant à cette orientation. Par ailleurs, son objectif est d'aboutir à une approche qui incite à l'action, à l'interaction et en interaction avec les attentes et besoins réels des apprenants. Il n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière.

Afin d'éclairer la nouvelle réalité qui apparaît à la lecture réfléchie du CECRL, il convient de montrer son apport et son impact sur l'enseignement apprentissage. Si l'approche communicative a introduit la société dans la classe, via les situations de communicatives et supports riches et variés en permettant à l'apprenant d'apprendre à communiquer en l'incitant à des situations de communications souvent simulées, cette perspective actionnelle a ouvert la salle de classe à la société. En effet, ce n'est pas uniquement à l'apprenant de la langue qu'on s'adresse mais à l'apprenant usager de la langue. Un angle de vue différent qui permet cette immersion à la fois linguistique communicative et sociétale avec une envergure plus importante.

4. Les apports de l'apprentissage par projet dans l'enseignement du FLE

Le choix d'adopter l'apprentissage par projet n'a pas été fortuit dans l'enseignement du FLE. En effet, ce choix stratégique s'explique par les apports considérables qu'il offre permettant ainsi d'instaurer un climat propice, encourageant et stimulant :

4.1. Assurer un apprentissage collaboratif et coopératif

Dans l'apprentissage par projet, les apprenants apprennent en étant actifs et en gardant un lien avec le monde réel, ce qui leur permet « de nourrir la communication, la coopération, la créativité et la réflexion en profondeur. L'attention est accordée plus aux processus d'apprentissage qu'au contenu ou à l'apprentissage lui-même. (Barron et Darling-Hammond, 2010).

Etant donné que, souvent, les projets sont réalisés en équipes, les principes de coopération et collaboration sont d'une grande importance .

La coopération réside dans l'ajustement des activités en situation en vue d'une action commune efficace. Dans le cas du travail des enseignants, alors que la collaboration repose sur une communication et un partage de l'espace de travail en vue d'un travail concerté (Marcel et al., 2007). La différence est donc le travail réellement partagé dans la pratique de la coopération. Pour qu'un apprentissage coopératif au sens large soit efficace, Slavin (2010) préconise que les apprenants aient pleinement conscience des buts collectifs poursuivis et de leur propre responsabilité individuelle.

L'apprentissage coopératif augmente les performances des élèves, et ceci quel que soit le point de vue théorique pris en compte : motivationnel, de cohésion sociale, cognitif... ou d'élaboration cognitive.

4.2. Développer la motivation des apprenants :

Travailler sur des projets concrets peut stimuler la motivation des apprenants. Ils sont plus susceptibles de s'investir activement dans leur apprentissage lorsqu'ils voient la pertinence et l'impact de ce qu'ils font. Les projets peuvent servir à augmenter la motivation des apprenants dans un but d'apprentissage. L'aspect concret des projets est la source première de leur motivation. L'enseignant doit également pouvoir soutenir les apprenants dans le développement de leur autonomie.

4.3. S'engager dans un apprentissage concret

Les projets sont souvent basés sur des situations réelles ou des problèmes du monde réel. Cela permet aux apprenants de voir la pertinence de ce qu'ils apprennent et de comprendre comment appliquer leurs connaissances dans des contextes pratiques. Les projets, servent à tisser des liens entre le vécu réel des apprenants et celui de l'école. En effet, leur réalisation s'inspire de leur motivation, leurs centres d'intérêts, leurs besoins et leurs attentes pour aboutir enfin à un produit final, qui traduit le caractère d'authenticité, de créativité et laissant aux apprenants une marge pour appliquer la pédagogie au choix.

L'apprentissage par projet permet aux apprenants d'appliquer les connaissances acquises dans des situations réelles. Cela renforce la compréhension des concepts et favorise le transfert des compétences dans divers contextes.

4.4. Développer l'autonomie des apprenants

Les apprenants ont souvent une certaine autonomie dans la planification et l'exécution de leur projet. Cela favorise le sens des responsabilités et l'auto-direction, les aidant à développer des compétences d'organisation et de gestion du temps. En s'engageant dans un projet, ils se chargent eux-mêmes de sa planification et sa réalisation : ils sont donc acteurs de leurs projets et développent ainsi une certaine autonomie qui les responsabilise davantage pour achever les tâches dont ils sont responsables.

5. L'apprentissage par projet au Maroc, pierre angulaire de l'enseignement apprentissage du FLE

Pour motiver les apprenants/apprenantes et mobiliser leurs compétences dans un projet fédérateur, les concepteurs des manuels de français ont développé en fond et en forme les contenus et intégrant le projet de classe comme élément indispensable dans la mise en pratique de cette approche communic-actionnelle qui, comme nous l'avons cité, articule communication et action au profit d'un apprenant, autonome, motivé et actif qui contribue amplement dans la construction de ses apprentissages.

Le projet de classe part du principe du recentrage sur l'apprentissage à travers le faire faire et l'agir. Comme le démontrent toutes les démarches innovantes- en particulier l'approche actionnelle (allant des domaines, aux contextes, aux situations, aux actions verbales et non verbales) - le projet permet de mettre les apprenants au cœur de l'action enseignement/apprentissage. Il constitue en effet un cadre de concrétisation de la compétence visée. Proposé ou négocié avec les élèves, il permet de placer les élèves dans de véritables situations d'apprentissage.

6. L'adoption de l'apprentissage par projet : quelques points de vigilance

Bien que l'apprentissage par projet soit une approche pédagogique très enrichissante, qui a beaucoup d'apports dans l'amélioration de l'enseignement du FLE, certains aspects :

- ❖ **La gestion du temps** : La gestion du temps peut être un défi, car les projets risquent parfois de dépasser le temps qui leur est accordé, ce qui peut créer des problèmes au niveau de l'exécution du programme envisagé.
- ❖ **Le manque de structure** : Certains critiques soutiennent que l'apprentissage par projet peut manquer de structure formelle, ce qui peut entraîner une dispersion des efforts des apprenants et un manque de clarté quant aux objectifs d'apprentissage.
- ❖ **L'inégalité de chances dans la participation des élèves** : Dans les projets de groupe, il peut y avoir des inégalités dans la contribution des élèves. Certains peuvent être plus impliqués et assumer une grande partie du travail, tandis que d'autres peuvent contribuer moins, créant ainsi des disparités dans l'apprentissage.
- ❖ **Difficultés d'évaluer objectivement les projets** : L'évaluation des projets peut être subjective, dépendant parfois de la perception de l'enseignant sur l'engagement et l'effort des élèves. Il peut être difficile d'objectiver l'évaluation des compétences acquises.
- ❖ **La nécessité d'avoir des compétences préalables** : Pour réussir dans un projet, les élèves peuvent avoir besoin de compétences préalables en recherche, en travail d'équipe,

ou en résolution de problèmes, ce qui peut poser problème s'ils ne possèdent pas ces compétences au départ.

- ❖ **Un défi pour les enseignants** : L'enseignement par projet demande un niveau d'engagement et de préparation plus élevé de la part des enseignants. Il peut être difficile de gérer divers projets en même temps, d'assurer un suivi individuel avec chaque apprenant, et de s'adapter aux besoins spécifiques de chacun.

7. Propositions méthodologiques pour bien instaurer le Projet de classe dans l'enseignement du FLE

Loin des différentes classifications faites quant aux types de projets, à adopter au sein des classes d'enseignement du FLE, et sans se préoccuper trop des conceptions théoriques qui ont mis en place ses soubassements pédagogiques et didactiques, l'intégration du Projet de classe est une nécessité. Il est indéniable que le passage par l'action ou par l'activité favorise grandement l'apprentissage. L'enseignant qui, chaque jour, doit faire face aux ressources limitées, au matériel insuffisant, aux locaux inadaptés, aux élèves trop nombreux et aux contenus hypertrophiés des programmes de formation sait cela. Il sait que tout le temps qu'il consacrerait à revoir son mode d'intervention pédagogique risque de le placer en déficit par rapport aux ressources que l'organisation scolaire est prête à lui consacrer. Il aura dépensé beaucoup trop pour obtenir si peu. Après quelques expérimentations douloureuses, l'enseignant, s'il est rationnel..., ne voudra plus remettre les pieds dans ce qu'il voit comme un piège à ours, à tort ou à raison.

Nous pensons que pour pouvoir intégrer le projet de classe correctement et efficacement, comme pratique d'enseignement capable de réaliser les objectifs estimés, et qui accorde aux apprenants la place qu'ils méritent comme acteurs principaux dans la construction de leurs apprentissages, il faut impérativement assurer les conditions susceptibles de relever un tel défi, citons entre autres:

- ✚ Assurer le matériel pédagogique nécessaire à la réalisation du Projet de classe, surtout dans les zones rurales éloignées pour pouvoir mener à bien les tâches demandées. A cet égard, il est possible de penser à assurer un éventail assez riche et variés de ressources à la disposition des apprenants (livrets, posters, affiches, textes variés...).
- ✚ Accorder plus d'attention à la décoration, à l'ornement mural et à la création des coins pédagogiques dans les salles de classe pour permettre aux apprenants de travailler dans un local attrayant et stimulant qui les incite à plus d'activité, d'imagination et de créativité.
- ✚ Organiser des formations continues au profit des enseignant(s) pour les sensibiliser de l'importance du projet pédagogique dans l'enseignement apprentissage et leur montrer les bonnes attitudes à adopter en classe concernant :
 - L'animation du groupe.
 - La gestion de l'hétérogénéité
 - Le respect de la démarche méthodologique exigée par le projet de classe.
- ✚ Sensibiliser les différents acteurs pédagogiques de l'importance du projet pédagogique en général et du projet de classe en particulier. Au-delà des améliorations que le travail par projet pourrait apporter dans l'enseignement apprentissage, c'est une initiation pour l'apprenant à l'idée du projet et un moment opportun où il va couronner ses apprentissages par la réalisation d'un travail concret. Et donc, c'est là où les ressources

seront mobilisées et les compétences seront concrétisées. Bref, il sera convaincu que son enseignement a un sens.

- ✚ Concevoir les différentes disciplines d'enseignement du français de chaque unité didactique comme des éléments indissociables qui se complètent et s'harmonisent et débouchent sur le projet de classe.

Conclusion :

Nous voulons signaler avec insistance que cette contribution est une tentative d'ouvrir une petite brèche sur l'actualité didactique et les pratiques de classes adoptées dans nos écoles, et peut-être pourrait-il contribuer à enclencher une réflexion plus approfondie et plus soutenue pour décortiquer et analyser la réalité didactique dans nos classe d'enseignement, et pourquoi pas, suggérer des remédiations et des solutions susceptibles d'améliorer nos pratiques enseignantes afin de les rendre efficaces et plus rigoureuses.

Bibliographie :

- BOUTINET, J.P. (1993). Anthropologie du projet. Paris : Presse universitaire de France.
- Boutinet Jean-Pierre (2005). Anthropologie du projet. Paris : Presses universitaires de France.
- Bru Marc & Not Louis (dir.) (1987). Où va la pédagogie du projet ? Toulouse : Éd. universitaires du Sud
- Champy Philippe & Etévé Christiane (dir.) (2005). Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Paris : Retz.
- Helle Laura, Tynjälä Päivi & Olkinuora Erkki (2006). « Project-based learning in post-secondary education - theory, practice and rubber sling shots ». Higher Education, vol. 51, n° 2, p. 287-314
- LE curriculum du primaire, version complète, Direction des Curricula, Ministère de l'Education Nationale, juillet 2021
- Proulx Jean (2004). Apprentissage par projet. SainteFoy : Presses de l'Université du Québec.
- ROGIERS, X, L'approche par compétences dans l'école Algérienne, UNESCO, Ministère de l'Education Nationale, Alger, 2006.