

La démarche de projet dans les manuels scolaires en Algérie : réalité, enjeux et propositions didactiques

Souhila BENZERROUG

École Normale Supérieure de Bouzaréah, Alger.

Abstract :

This reflection is largely drawn from the realities of the field. It is intended first of all to contribute to the improvement (improvement) of the teaching of the French language in the three school cycles. Our work focuses on examining the implementation of the project approach (Bru,M;Not,L,1991; Joennaert,Ph;2009;Perrenoud, Ph,2003; Arpin,L;Capra,L,2001) in school textbooks since the reform undertaken in 2003 through the analysis of project titles. Our main question would be: How is the project approach implemented in the manuals of the three teaching cycles? To further refine our research, we present the results of a survey conducted via a questionnaire distributed to teachers of the three cycles in order to recognize their representations regarding the concept of project, their continuing education and classroom practices.

Key words : *textbook, project, representations, classroom practices, language task.*

Résumé :

La présente réflexion, puisée en grande partie des réalités du terrain, se veut une contribution à l'amélioration de l'enseignement de la langue française en Algérie dans les trois cycles scolaires. Notre étude est axée sur l'examen de la mise en place de la démarche de projet (Bru & Not, 1991 ; Joennaert, 2009 ; Perrenoud, 2003 ; Arpin & Capra, 2001) dans les manuels scolaires, depuis la réforme entreprise en 2003, et ce à travers l'analyse d'un corpus d'intitulés de projets. Notre question principale serait : comment est mise en œuvre la démarche de projet dans les manuels des trois cycles d'enseignement ? L'analyse de notre corpus est complétée par les résultats d'une enquête menée à l'aide d'un questionnaire distribué à des enseignants des trois cycles et ce, afin de mettre au jour leurs représentations quant à la notion de projet, leur formation continue et leurs pratiques de classe.

Mots clés : *manuel scolaire, projet, représentations, pratiques de classe, tâche langagière.*

Introduction

L'Algérie a procédé au renouvellement méthodologique et à la révision des programmes afin de pallier aux changements engendrés par la mondialisation et les technologies de l'information (TIC). Dans ce contexte, le ministre de l'Education Nationale a affirmé que « *L'éducation doit être en perpétuel renouvellement étant donné que le monde subit des changements d'ordre social, politique, technique, scientifique, culturel. Les systèmes éducatifs doivent actuellement faire à la fois le mieux pour répondre aux exigences du développement afin de relever le défi de la technologie qui est un moyen pour avoir accès au vingt-et-unième siècle.* » (A. Benbouzid, nov. 2006)

La démarche du projet est la solution retenue pour lutter contre les déficits suivants : le malaise de l'école, l'inadaptation aux besoins des élèves et de la société, le décalage entre les tâches de l'apprentissage proposées et les réalités du monde moderne. Cette démarche permet de soumettre de manière régulière l'élève à des situations complexes dans lesquelles il aura l'occasion de mobiliser ses savoirs et ses savoir-faire afin de résoudre des situations-problèmes. De ce fait, la démarche de projet est l'un des moyens les plus pertinents qui contribuent au développement des compétences des apprenants. Comme l'affirme Ph. Perrenoud (2003 : 3-4), « *A la question de savoir comment développer les compétences dans les écoles, l'on répond volontiers, en engageant les élèves dans des démarches de projets.* »

C'est une méthode active qui fait appel à d'autres pédagogies, la pédagogie coopérative-différenciée, par objectifs et la pédagogie de contrat. Elle est fondée sur la motivation des apprenants afin de construire leurs propres savoirs.

Les motivations qui nous ont conduite à effectuer cette recherche sont d'ordre personnel et scientifique. En effet, de par notre expérience en tant qu'enseignante au lycée pendant neuf ans, nous avons été confrontée à ces problèmes quand il s'agissait de faire produire les élèves aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Notre deuxième souci était lié à la mise en œuvre de la démarche de projet en classe de français.

Nous voulons également satisfaire une autre motivation, celle de comprendre comment est mise en œuvre la démarche de projet dans les classes de français sachant que nos apprenants disposent d'un répertoire pluriel comme le montre clairement Dalila Morsly (1988 : 263) en traitant le français comme une composante du plurilinguisme : « *...les langues en contact dans la réalité linguistique algérienne sont au nombre de quatre : l'arabe dialectal, le kabyle, l'arabe officiel et le français. La majorité des locuteurs algériens sont au moins bilingues.* »

C'est donc la volonté d'améliorer la situation d'enseignement-apprentissage en classe de français et d'offrir à nos apprenants un enseignement répondant mieux à leurs besoins réels et afin de développer leurs compétences aussi bien à l'oral qu'à l'écrit qui nous a poussée à entreprendre ce travail de recherche.

Notre choix d'analyser les manuels scolaires a été motivé par le fait que ceux-ci sont des outils incontournables dans l'enseignement/apprentissage des langues et occupent une place tout à fait particulière en tant qu'outil de travail de référence commun aux élèves et aux enseignants. Nous comparerons donc le discours dicté par les programmes et celui des manuels scolaires.

Nous essayerons à travers ce travail de recherche de répondre à une question principale: Comment est mise en œuvre la démarche de projet dans les manuels des trois cycles d'enseignement ? D'autres questions gravitent autour de cette question : Est ce qu'il y a réellement une corrélation entre le discours dicté par le programme et celui des manuels scolaires ? Comment sont rédigés les intitulés de projets dans les manuels scolaires des trois cycles d'enseignement ? Représentent-ils une tâche langagière concrète ? Permettent-ils de résoudre une situation problème ? Les activités de langue proposées dans ces manuels permettent-elles aux apprenants de produire à l'oral et à l'écrit ? Quelles sont les représentations des enseignants quant à la conception de cet outil didactique ?

Notre recherche est donc hypothético-déductive à la fois descriptive, analytique et quantitative car nous avons tenté d'interroger les enseignants sur leurs pratiques de classe via le manuel scolaire et son utilité.

Après un retour sur la notion de manuel scolaire et son développement dans l'école algérienne, nous présenterons un bref aperçu de la notion de projet et sa mise en œuvre dans les programmes scolaires algériens. Nous examinerons la place qu'occupe la démarche de projet dans les manuels scolaires et ce, en effectuant une étude descriptive analytique qui prend appui sur les recherches de Philippe Joennaert. Nous terminerons par la présentation et la discussion des résultats du questionnaire-enseignants.

1. Le manuel scolaire

Le manuel scolaire est un outil incontournable, présent dans toutes les classes de FLE. Il est défini par Jean Pierre CUQ (2003) comme étant :

(...) l'ouvrage didactique (livre) qui sert de support à l'enseignement. Dans l'enseignement des langues vivantes, le manuel peut être ou non accompagné d'un support audio (cassette ou cédé audio), audiovisuel (cassette vidéo) ou informatique (cédérom) à usage individuel ou collectif.» (2003 : 162).

Ce qui nous fait comprendre que ce moyen est d'une utilité à ne pas négliger vis-à-vis de l'apprentissage car c'est un ouvrage accompagnant l'élève tout au long du processus d'enseignement-apprentissage. De même, l'enseignant l'utilise parfois/souvent car il représente un lien entre lui et ses élèves, d'où l'obligation de l'actualiser régulièrement en fonction des changements qui interviennent dans la société et dans le monde entier.

Le manuel possède plusieurs caractéristiques relatives aux contenus d'apprentissage, aux objectifs fixés et aux différentes activités, comme nous le montre Roegiers (2003 : 10) :

- il peut remplir différentes fonctions associées aux apprentissages ;
- il peut porter sur différents objectifs d'apprentissages ;
- il peut proposer différents types d'activités susceptibles de favoriser l'apprentissage.

Giasson (2004) souligne également son rôle de référence ou de guide pour l'enseignant :

les manuels peuvent fournir aux enseignants des pistes intéressantes à explorer avec leurs élèves. L'enseignant peut décider de ne pas utiliser de manuel de lecture et de bâtir plutôt son enseignement autour de la littérature pour la jeunesse et des textes provenant de diverses sources. » (2004 : 106).

Le manuel scolaire a plusieurs fonctions relatives à l'apprentissage comme nous l'indiquent Gerard et Roegiers (2003) :

Il permet de transmettre des connaissances lorsque l'élève acquiert des données particulières, des concepts, des règles, des formules, des faits, une terminologie, des conventions... L'élève doit être capable non seulement de répéter ces savoirs, mais il doit pouvoir en certains cas exercer un savoir-faire cognitif sur eux en les utilisant dans un contexte d'apprentissage (contexte scolaire surtout). (2003 : 84).

Le manuel est donc un outil par lequel l'apprenant acquiert des connaissances pour pouvoir les réinvestir par la suite dans des situations d'apprentissage.

Dans le contexte algérien, le pays se bat depuis des décennies pour une nouvelle politique scolaire visant à augmenter le taux de réussite scolaire et promouvoir la qualité de l'enseignement, créer des conditions scolaires appropriées et réclamer une réelle formation d'enseignants compétents. Le but principal étant de concevoir des manuels de qualité devant correspondre d'une part aux grands changements que subit le monde et d'autre part au contexte social et culturel du pays.

2. Le manuel de français dans les trois cycles

Le manuel scolaire a subi plusieurs modifications depuis sa première élaboration jusqu'à nos jours, modifications relatives à son contenu, sa forme, la qualité du papier, son édition, son impression et ce, grâce à l'évolution des moyens d'impression et d'édition.

En Algérie, le manuel scolaire a connu trois principales étapes :

- l'étape de l'après guerre (juste après l'indépendance) durant laquelle fut reconduit le manuel scolaire, hérité de l'école française pendant la colonisation.

- l'étape de l'algérianisation du manuel où des efforts considérables ont été déployés pour élaborer un manuel scolaire algérien. Ainsi, le défi a été relevé que ce soit sur le plan de la forme ou celui du contenu. Quant à sa disponibilité, elle était gratuite et il était distribué dans les différents paliers de l'enseignement.

- l'étape prenant en charge la qualité du manuel qui est l'étape actuelle à travers laquelle le Ministère de l'Education Nationale (MEN) œuvre en vue d'élaborer de nouveaux manuels scolaires répondant aux nouvelles attentes et aux nouveaux objectifs de la réforme du système éducatif ainsi qu'aux normes universelles de qualité.

Pour notre étude des manuels scolaires, nous nous sommes basée sur une grille d'analyse, que nous avons conçue en nous inspirant des deux grilles d'évaluation proposées dans l'ouvrage de Gerard et Roegiers (2003 : 362-387). Toutefois, nous leur avons apporté quelques modifications afin de nous focaliser davantage sur la démarche de projet et son déroulement en classe de français. La grille d'évaluation des manuels présente ci-dessous couvre deux aspects : l'aspect technique et l'aspect pédagogique.

L'aspect technique comprend deux critères qui s'intitulent : identification du produit et analyse du contexte. Le premier critère s'intéresse beaucoup plus à l'aspect matériel du manuel scolaire et au public visé. Quant au second critère, il vise à reconnaître la conformité des manuels aux programmes scolaires et le prix du produit.

Critères	indicateurs
1- Identification du produit	Support : - livre/format : longueur, largeur, épaisseur, qualité du papier. - Destinataires : livre de l'élève, cahier d'exercices, guide du professeur.... - Niveau : un seul niveau segmentation. - esthétique : illustré, non illustré - Mode de communication : 1 ^{ère} personne/ 2 ^{ème} personne/3 ^{ème} personne.
2- Analyse du contexte	- Institutionnel : conformité avec les programmes. - Economique : est-il à la portée des apprenant

Tableau 1: Grille d'évaluation de l'analyse de l'aspect technique du manuel

Nous avons donc analysé les manuels scolaires en utilisant la grille ci-dessus. Toutefois, dans le cadre de cet article, nous allons utiliser une autre grille (Cf. Tableau 2 ci-dessous) qui prend en charge le déroulement du projet et son intitulé uniquement.

3. Le projet dans les manuels scolaires algériens

3.1. Dans les manuels du cycle primaire

Nous allons présenter dans ce qui suit la démarche de projet et sa place dans les manuels du cycle primaire. Pour ce faire, nous nous sommes basée sur une grille comprenant 02 indicateurs, à savoir l'intitulé de projet et la réalisation langagière du projet.

Critères	Manuel de 3 ^{ème} AP	Manuel de 4 ^{ème} AP	Manuel de 5 ^{ème} AP
L'intitulé du projet	1-réaliser un imagier thématique sur l'école pour le présenter au concours inter-écoles. 2-confectionner une affiche illustrant des consignes de sécurité routière pour la présenter à une autre classe. 3-réaliser la fiche technique d'un arbre fruitier pour la présenter à l'exposition de la journée mondiale de l'arbre. 4-confectionner un dépliant illustré sur la préservation de l'environnement pour l'afficher dans la classe.	1-lire et écrire un conte 2-lire et écrire des textes différents 3-lire et écrire une comptine ou un poème.	1-faire connaître les métiers 2-lire et écrire un conte 3-lire et écrire un texte documentaire 4-lire et écrire un texte prescriptif
Le projet est une réalisation langagière concrète	Oui	Non	Non

Tableau 2 : le projet dans les manuels du cycle primaire

La lecture de ce tableau nous montre que les intitulés des projets dans les trois manuels scolaires du cycle primaire sont rédigés à l’infinitif et n’impliquent pas directement l’apprenant. Les projets annoncés dans les trois manuels ne mènent pas à une réalisation concrète, c’est-à-dire qu’ils n’aboutissent pas à une réalisation langagière concrète à l’exception du manuel de la troisième année primaire où les concepteurs demandent à l’apprenant de réaliser : un imagier, un dépliant illustré, une fiche technique d’un arbre fruitier et une fiche illustrant des consignes de sécurité routière. Néanmoins, nous y avons relevé quelques dysfonctionnements tels que le premier projet où nous annonçons que le projet est certes réalisable, toutefois l’apprenant n’est pas visé. Le projet à réaliser n’est pas aussi rappelé dans les séquences ; c’est le cas du premier projet de la 3^{ème} AP. En effet, le projet est présent dans un encadré mais aucune consigne ou remarque n’attire l’attention de l’apprenant sur l’existence du projet et ce n’est qu’à la fin de la première séquence qu’il est annoncé comme suit : «dessine ta nouvelle école... ». Pour ce qui est de la deuxième situation d’intégration (p. 22), les auteurs utilisent la consigne suivante : « Ajoute ce fichier dans l’imagier de l’école ». Nous remarquons que la consigne est trop vague pour l’élève qui ne déduit pas de quel imagier il s’agit. Dans la troisième séquence, nous constatons qu’aucun rappel des séquences n’est prévu pour pouvoir réaliser et finaliser le projet.

Pour la quatrième année primaire, nous avons constaté que les projets ne sont demandés qu’à la fin des premières séquences. Examinons le premier projet qui est annoncé aussi à la fin de la première séquence comme suit : «Ainsi, à la fin de l’année, tu auras un cahier plein d’histoires à lire et à raconter à tes camarades de vacances. ». Puis, les auteurs imposent le sujet suivant : « imagine le début du texte encadré ». Nous tenons à signaler que les concepteurs ont omis le travail de groupe qui motive mieux l’apprenant. Cette consigne n’explique pas bien la tâche demandée et se limite aux apprenants qui partent en vacances alors qu’en est-il des autres qui ne partent pas. Nous suggérons aussi de laisser le choix à l’apprenant de choisir l’histoire à raconter en lui en présentant d’autres qu’il connaît bien sûr avec l’aide de l’enseignant car cette consigne le limite au support donné ; ce qui à notre sens bloquerait l’apprenant. Le deuxième projet est rédigé aussi à l’infinitif « lire et écrire des textes différents ». Toutefois, à la fin de la première séquence, les auteurs précisent la tâche demandée à l’apprenant comme suit : « les élèves vont préparer la fête inter-écoles. Votre classe doit écrire une annonce pour chercher des camarades capables d’aider à la préparation de la fête. »

Il s’agit donc pour l’apprenant de rédiger une annonce pour la préparation de la fête, mais nous pensons que cette consigne est un peu vague dans la mesure où l’article « des » est employé et ne fournit pas d’informations sur l’identité des camarades qui vont venir en aide pour préparer la fête. Seront-ils les élèves de la même école ou appartenant à d’autres établissements ? Nous comprenons après que la tâche demandée consiste en l’écriture d’une annonce aux élèves de l’école et que l’enseignante choisira la meilleure annonce pour l’afficher dans l’école. Dans la deuxième séquence, les auteurs donnent la tâche suivante aux apprenants : « A la fin de cette deuxième séquence, chaque élève doit préparer et écrire une carte d’invitation pour la donner à ses parents. ». Nous notons qu’il s’agit pour l’élève de rédiger une carte d’invitation à l’intention des parents sans qu’il y ait une explication du motif de cette carte d’invitation. Nous soulignons également que le verbe « préparer » n’a pas d’utilité du moment que l’apprenant va rédiger et sans doute cette étape de la préparation précède l’écriture.

Le troisième projet de la 4^{ème} AP s'intitule : « lire et écrire une comptine ou un poème ». Nous notons que ce projet n'implique pas l'apprenant et c'est une tâche difficile de demander à un apprenant qui ne maîtrise pas encore la langue de rédiger une comptine ou un poème. La tâche n'est pas bien présente dans cet intitulé du projet, mais nous la retrouvons à la fin de la première séquence : « cette année, tes camarades et toi allez fabriquer « la boîte à poèmes ». Nous constatons après examen de la consigne qu'il s'agit en fait d'un simple recopiage et non d'écriture de poème et qu'elle ne concerne pas le groupe d'apprenant mais elle se base sur le travail individuel dans la mesure où les auteurs emploient le pronom personnel « tu » : tu prends ton cahier, tu dois compléter, recopie-le, fais attention, tu dois.

Nous soulignons que les trois projets proposés dans le manuel de 4^{ème} AP sont très mal conçus et les séquences d'apprentissage n'ont pas de lien entre elles pour réaliser les projets qui sont parfois irréalisables (deuxième et troisième projet).

Pour la 5^{ème} année primaire, les auteurs du manuel nous proposent quatre projets rédigés à l'infinitif et qui visent la rédaction de trois types de textes : le narratif, l'explicatif et l'injonctif. Nous remarquons qu'aucune implication de l'apprenant n'est mentionnée dans ces intitulés de projets. Nous rajoutons que ces projets sont étudiés pour eux-mêmes sans qu'il y ait une réalisation d'activité langagière précise. L'objet et le but ne sont pas annoncés ainsi que les modalités de réalisation des projets. L'apprenant ne trouve pas de réponses à ces questions : le projet sera réalisé pour qui ? Comment ? Et pourquoi sera-t-il réalisé ?

Examinons le déroulement du premier projet : « Faire connaître des métiers ». Nous constatons que la tâche demandée à l'apprenant est laissée à la fin de la première séquence (p17) : « Ton père ou une personne que tu connais exerce un métier que tu aimes. Ecris un paragraphe de deux ou trois phrases dans lequel tu présenteras ce métier ». Nous remarquons que la consigne est certes claire invitant l'apprenant à rédiger un paragraphe de deux ou trois phrases avec indication des moyens linguistiques à employer, toutefois la tâche demandée n'est pas une réalisation langagière concrète. Il s'agit de rédiger à qui, comment et avec quel objectif ? Ce sont des questions qui ne trouvent pas de réponses dans cette consigne. Le travail demandé exige un effort personnel et le travail de groupe n'est pas favorisé.

Le deuxième projet manque de précision et la tâche demandée est dans la consigne suivante : « voici un récit, il lui manque la situation initiale. Rédige-la en deux phrases. ». Nous constatons que le sujet de rédaction est imposé dans ce récit et l'élève n'est pas libre de choisir le conte qui lui plaît pour le motiver encore plus. De même, le projet n'est pas une activité langagière car aucune précision n'est donnée dans cette séquence à propos du projet. Le troisième projet est aussi rédigé à l'infinitif « lire et écrire un texte explicatif » et aucune implication de l'apprenant ni du groupe ne sont favorisés. Rajoutons que le projet annoncé n'est pas une situation problème car il n'est pas une réalisation langagière concrète, c'est-à-dire que l'apprenant ne trouve pas de réponse à cette question : « que dois-je réaliser à la fin de ce projet ni pourquoi dois-je le faire ? ». Ce n'est qu'à la fin de la première séquence que les auteurs expliquent l'intérêt de cette première séquence qui est présente dans cette consigne : « pour rédiger un fichier des animaux, rédige un texte de quatre à six phrases où tu présenteras un des animaux suivants : le dauphin, la vache, le chameau, le panda. ». Nous remarquons que le thème de rédaction est imposé à l'apprenant qui n'a pas le droit de choisir l'animal qu'il préfère et il s'agit en fait d'une simple rédaction

sans explication de l'objectif de celle-ci. Les deux séquences qui suivent ne sont pas en continuité avec celle-ci et optent pour le travail individuel.

Le quatrième et dernier projet en 5^{ème} AP s'intitule : « lire et écrire un texte prescriptif ». Nous reprenons la même remarque faite au sujet de l'emploi de l'infinitif et de la non implication de l'apprenant dans le projet. Nous remarquons que le projet n'aboutit pas à un produit final concret. A la fin de la première séquence, nous lisons la consigne suivante : « A la fin de cette année, tes camarades et toi, vous passerez un examen. Rédige un paragraphe dans lequel tu leur donneras quatre conseils pour réussir. ». Cette consigne présente l'examen final de 5^{ème} AP en employant l'article « un », c'est-à-dire que les auteurs ne définissent pas cet examen final. Nous nous demandons s'il y a réellement une tâche langagière concrète et pourquoi faire.

Nous soulignons que les manuels du cycle primaire dans leur majorité ne contiennent pas de réelles situations problèmes. En effet, les projets ne présentent pas des tâches que l'apprenant doit accomplir facilement et dans la plupart des cas, elles sont vagues. De même, aucune interpellation de l'élève n'est envisagée dans les intitulés des projets.

3.2. Dans les manuels du cycle moyen

L'analyse des quatre manuels du cycle moyen nous a permis de remplir le tableau suivant.

Critères	Manuel de 1 ^{ère} AM	Manuel de 2 ^{ème} AM	Manuel de 3 ^{ème} AM	Manuel de 4 ^{ème} AM
L'intitulé du projet	1-je réalise pour l'établissement un fichier qui contient des informations concernant ma classe. 2-je réalise une brochure destinée aux élèves d'un autre collège.... 3-Je rédige une liste d'instructions aux camarades d'école...	1-Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collège. 2-Dans le cadre du concours de lecture, mes camarades et moi interprétons nos fables. 3-Nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix.	1-rédiger des faits divers pour le journal de l'école. 2-réaliser un recueil de récits de vie de personnages connus. 3-réaliser un recueil de récits historiques portant sur la Guerre de Libération nationale	1-réaliser un recueil de textes illustrés à l'occasion de la journée internationale de l'environnement. 2-écrire un dialogue argumenté ayant pour titre « Mieux vaut prévenir que guérir ». 3-réaliser un dépliant touristique.
Le projet est une réalisation langagière concrète	Uniquement pour les projets 2 et 3.	Oui	oui	Oui

Tableau 3 : le projet dans les manuels du cycle moyen

Notre analyse des manuels nous a révélé que les projets proposés au cycle moyen mènent à une réalisation concrète contrairement à ceux du cycle primaire. En effet, les manuels de première et deuxième année moyenne sont rédigés en impliquant l'apprenant dans sa tâche, en employant les pronoms personnels « je » et « nous ». Examinons les intitulés des projets de la première année moyenne. Le premier projet s'intitule : « je réalise pour l'établissement un fichier qui contient des informations concernant ma classe ». Nous remarquons que l'apprenant doit réaliser un fichier sur son école sans qu'il y ait une indication sur l'objectif de cette tâche. Nous tenons à signaler que c'est uniquement la dernière séquence qui mène à la réalisation du projet relatif à la production du fichier contenant des informations sur la classe que l'élève rédigera à la fin du projet. Cette remarque s'applique aussi aux autres projets de la première année moyenne où nous avons constaté que le lien entre les séquences et les projets n'est pas explicité à l'apprenant qui ne sait pas où il va et comment il procède pour réaliser la tâche qui lui est demandée. Nous notons également qu'il n'y a pas une situation-problème proprement dite, du moment que les séquences sont séparées du projet et c'est uniquement la grille présente à la fin de chaque séquence qui explique à l'apprenant ce qu'il doit rédiger dans chaque séquence.

Nous avons constaté également que le travail de groupe n'est pas du tout favorisé au cycle moyen et les auteurs se focalisent sur le travail individuel dans les productions écrites ou orales. Examinons les consignes de la production orale suivantes : « fais correspondre chaque légende à la photo qui lui convient, observe les illustrations, utilise les mots de la banque de mots, observe la photo, dis comment créer une boîte « e-mail ». La consigne d'écriture est aussi adressée directement à l'apprenant : « rédige dans un énoncé de trente mots un « e-mail » pour te présenter à un groupe d'internautes ; à ton tour, présente le quartier ou l'école que tu fréquentes. »

Le manuel de la deuxième année moyenne contient trois projets qui interpellent le groupe contrairement au manuel de première année moyenne. En effet, le pronom personnel « nous » est employé dans chaque intitulé de projet. Nous avons constaté aussi que chaque projet est axé sur une réalisation langagière concrète. Ces trois projets ont pour objectif d'interpréter des fables lues, de rédiger un recueil de contes et de rédiger un recueil de légendes. Les situations pour lesquelles l'apprenant est appelé à rédiger tel ou tel produit sont évoquées dans les intitulés des projets. Toutefois, le deuxième projet invite l'apprenant à interpréter des fables ; nous nous demandons ici quelle est la production qui sera réalisée par les apprenants. Il s'agit en fait de lire et d'expliquer ou de reformuler le contenu des fables connues par les apprenants. De même et pour le dernier projet qui s'intitule : « nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix », nous avons remarqué qu'il y a une confusion, c'est-à-dire que l'objectif de la première séquence tourne autour des légendes algériennes (p. 110).

Pour le manuel de la troisième année moyenne, trois projets sont indiqués abordant le texte narratif relatant des faits réels : le fait divers, la biographie et le texte historique. Nous remarquons que les intitulés des projets sont donnés au mode infinitif dans le sommaire, mais en examinant les débuts des projets, nous nous rendons compte que les auteurs interpellent l'apprenant en employant le pronom personnel « tu » pour le premier projet et le pronom « je » pour les deux autres projets. Le travail de groupe n'est favorisé que pour le premier projet comme le montre son intitulé : « tu vas réaliser avec tes camarades un recueil de fait divers pour le journal de l'école. ». Les trois projets visent une réalisation concrète et ils sont basés sur des situations proches du vécu de l'apprenant. Il s'agit en fait de réaliser un

recueil de faits divers, un recueil de biographies et un recueil de récits historiques. Nous tenons à signaler que le premier projet a pour visée de rédiger un recueil de faits divers, toutefois la structure de ce dernier n'est pas étudiée au cours des trois séquences proposée par les auteurs. Nous suggérons de consacrer les trois séquences pour la rédaction du fait divers, compétence qui n'est pas encore acquise par l'apprenant et de varier les catégories du fait divers dans les séances de compréhension de l'écrit, au lieu de consacrer chaque séquence pour une catégorie de faits divers. Notre analyse du manuel de 3^{ème} AM a montré aussi que les séquences n'ont pas de rapport entre elles et aucun rappel du produit final n'est annoncé, c'est-à-dire que chaque séquence a un objectif bien déterminé en dehors du projet.

Pour la quatrième année moyenne, nous remarquons que les intitulés des projets sont rédigés au mode infinitif : réaliser un recueil de textes illustrés, écrire un dialogue argumenté et réaliser un dépliant touristique. Dans le premier projet, les auteurs interpellent l'apprenant en employant le pronom personnel « tu » et en favorisant le travail de groupe car le groupe d'apprenants est introduit aussi dans les intitulés des projets. Prenons l'exemple du premier projet : « à l'occasion de la journée internationale de l'environnement, tu vas réaliser avec tes camarades, un recueil de textes illustrés... ». Toutefois, les objectifs des séquences s'adressent uniquement à l'apprenant : « à l'issue de cette séquence, tu rédigeras l'introduction et la conclusion d'un texte argumentatif ». C'est comme si la séquence ne dépend pas du projet à réaliser et que la tâche concerne l'apprenant et non pas le groupe comme cela est annoncé dans l'intitulé du projet. Les stations projets sont présentes à la fin de la première séquence de chaque projet sans que les auteurs ne mentionnent les objectifs de chaque séquence et la relation avec le projet à réaliser. Le troisième projet de ce manuel a pour objectif de rédiger un dépliant touristique. Ce projet est composé de deux séquences, toutefois la deuxième séquence n'a rien à voir avec le projet à réaliser car elle tourne autour de la rédaction de la lettre qui n'a pas de rapport avec le dépliant touristique.

3.3. Dans les manuels du cycle secondaire

Critères	Manuel de 1 ^{ère} AS	Manuel de 2 ^{ème} e AS	Manuel de 3 ^{ème} AS
L'intitulé du projet	<ul style="list-style-type: none"> -réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée. -rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente ... -écrire une biographie romancée 	<ul style="list-style-type: none"> -concevoir et réaliser un dossier documentaire -mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanistes. -présenter le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves.... -mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir. 	<ul style="list-style-type: none"> -réaliser une recherche documentaire puis faire la synthèse de l'information -organiser un débat d'idées puis en faire un compte-rendu -exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels -rédiger une nouvelle fantastique.

Le projet est une réalisation langagière concrète	Pour les deux premiers projets	Il ne l'est pas pour le troisième projet	Le dernier projet n'est pas une réalisation concrète
---	--------------------------------	--	--

Tableau 4 : Le projet dans les manuels du cycle secondaire

Notre analyse des manuels du cycle secondaire a révélé que les projets proposés ne sont pas une réalisation langagière concrète qui est réellement basée sur une situation-problème réelle et souvent l'apprenant ne reconnaît pas facilement la tâche qui lui est demandée car la consigne est souvent vague ou incomplète.

La lecture du tableau synthétique nous montre que le manuel de première année secondaire comprend trois projets. Toutefois, notre analyse a démontré qu'il en contient cinq car deux projets sont imbriqués ; il s'agit de l'interview qui est associée au texte explicatif et de la nouvelle qui est étudiée après le fait divers. Le premier projet propose une grille d'auto-évaluation (p. 91) qui exclut le texte explicatif et se centre sur l'interview. Nous soulignons également que la deuxième séquence relative à l'interview n'a rien à voir avec ce projet. En effet, la lettre est programmée dans l'objet d'étude comme une séquence alors que c'est une compétence à part qui devrait être, à notre avis, insérée dans le deuxième projet relatif à la rédaction d'une lettre ouverte. Ce premier projet n'implique pas du tout l'apprenant et propose la technique de l'exposé oral (p. 20) sans qu'il y ait une présentation des étapes à suivre pour réaliser un exposé individuel.

Les projets proposés dans le sommaire sont basés sur des situations réelles telles que la réalisation d'une campagne d'information ou la rédaction d'une lettre ouverte. Cependant le dernier projet n'est pas assez explicite car aucune indication ne montre à l'apprenant à qui il doit s'adresser, dans quel objectif il écrit et dans quelles conditions ce travail sera réalisé.

En deuxième année secondaire quatre projets sont proposés, dont le dernier ne concerne que les classes de lettres. Les projets sont rédigés à l'infinitif comme le montre le tableau synthétique des manuels du secondaire. Nous avons remarqué que l'apprenant n'est pas du tout impliqué dans la tâche qui lui est demandée. Il s'agit en fait pour l'apprenant de réaliser quatre projets : réaliser un dossier documentaire, mettre en scène un procès, présenter un lieu ou le monde des rêves et mettre en scène un spectacle, projet réservé pour les classes de lettres uniquement dont le volume horaire est de 4 heures par semaine. Nous tenons à signaler que les projets tels qu'ils se présentent dans le manuel de 2^{ème} AS ne visent pas une réalisation concrète. Citons le cas du troisième projet qui est présenté à l'apprenant sans qu'il y ait d'explications de l'objectif de son produit ni dans quelles conditions il sera réalisé (circonstances). L'examen des projets nous montre que les objectifs des séquences ne sont pas bien présentés dans les manuels et ne sont évoqués que dans le sommaire. Ainsi, l'apprenant ne sait pas où il va et comment il procède pour sa réalisation du projet. Ces projets tels qu'ils sont conçus ne sont pas basés sur une situation-problème réelle et ne suscitent pas le questionnement chez l'apprenant ; et ce n'est qu'à la fin des projets que les critères sont indiqués à l'apprenant dans les grilles d'auto-évaluation.

Le manuel de troisième année secondaire est conçu de la même manière que les autres manuels du cycle secondaire, c'est-à-dire que les intitulés des projets sont rédigés au mode infinitif. Il n'y a que le premier et le troisième projets qui sont bien annoncés. En effet, les

conditions dans lesquelles seront réalisés ces projets ne sont pas mentionnées. Examinons le cas de ces intitulés de projets : « réaliser une recherche documentaire puis faire la synthèse de l'information ... » ; « exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels ... ». Les deux projets restant (le 2^{ème} et 4^{ème} projets) ne sont pas une réalisation concrète : organiser un débat et rédiger une nouvelle fantastique. Nous remarquons que ces intitulés de projets manquent de précision au sujet des objectifs à atteindre comme ils n'impliquent pas l'apprenant dans sa tâche. Le projet n'est pas repris dans les séquences et s'il l'est, nous constatons qu'il y a des confusions tel quel la troisième séquence du premier projet : « rédigez un court texte pour décrire l'évènement traité dans le cadre de votre projet et exprimez votre point de vue par rapport à cet évènement. » Certes le projet est rappelé, mais une autre rédaction est présentée à l'apprenant et aucun rappel du projet au cours de la séquence. Nous avons remarqué aussi que dans le deuxième projet il y a des confusions car des sujets différents sont présentés dans les quatre feuilles de routes. En effet, dans la première feuille de route l'apprenant choisit le thème du débat et dans la deuxième feuille de route un autre sujet est annoncé : « faut-il mépriser les bibliothèques au profit d'Internet ? » ; et dans la quatrième feuille de route nous avons cette consigne d'écriture : « présentez la synthèse de débat. ».

3.4. Synthèse globale de l'analyse des intitulés de projets

L'analyse des différents manuels scolaires des trois cycles, montre des incohérences, voire des dysfonctionnements entre ce qui est annoncé dans les directives des programmes scolaires et la manière dont elles sont traduites dans les manuels scolaires. En effet, le discours officiel conçoit une pédagogie qui est en conformité avec la théorie sous-jacente à la démarche de projet : les finalités fixées à l'apprentissage du français contribuent à former des apprenants actifs, responsables et capables d'agir sur leur environnement. La démarche qu'il préconise s'appuie sur le socioconstructivisme dans ses implications pédagogiques et didactiques comme modèle de référence (travail en groupe, enseignant animateur, élève acteur de son apprentissage, prise en compte de la motivation des élèves dans le choix des projets, évaluation formative). Cependant, l'analyse des manuels censés véhiculer ces directives montre que les contenus des enseignements sont organisés dans des séquences où les liens avec les projets ne sont pas évidents, voire inexistantes. Hormis les intitulés des projets, il n'y a rien d'autre dans les manuels qui renvoie à cette démarche, que ce soit dans l'utilisation des concepts inhérents à cette pédagogie ou dans l'organisation des étapes liées à la réalisation des projets. Ce constat est tellement évident qu'une omission des intitulés des projets cités au début du manuel n'affecte en rien l'organisation de celui-ci, tant les contenus sont indépendants des projets. Ces contenus sont construits autour des notions grammaticales présentées dans des textes dont les thèmes n'ont souvent rien à voir avec la thématique du projet. Ils sont enseignés pour eux-mêmes. Or, comme le montre P. Paquay (2002 : 22) : « *Les savoirs sont donc intégrés dans ces structures plus complexes que constituent les compétences. Ainsi, les connaissances grammaticales, au lieu d'être enseignées pour elles-mêmes, en référence à une discipline scientifique, la linguistique sont intégrées à une compétence sociale de communication, par exemple le savoir-écrire.* ».

Cette analyse nous a révélé également que la plupart des manuels scolaires n'impliquent pas l'apprenant dans la réalisation des projets, c'est-à-dire qu'ils sont dans la plupart des cas rédigés au mode infinitif. Ces projets visent la rédaction d'un type de texte précis ; citons l'exemple des trois manuels du cycle primaire où nous avons relevé ces intitulés de projets : « réaliser un imagier thématique sur l'école pour le présenter au concours inter-écoles, lire

et écrire un texte explicatif, lire et écrire un poème ou une comptine ». Cet état de fait concerne aussi les manuels du cycle secondaire qui sont rédigés au mode infinitif. Toutefois, en examinant les séquences, nous nous rendons compte que les auteurs introduisent dans les situations d'intégration le pronom personnel « tu » pour s'adresser à l'apprenant en l'invitant à réaliser une quelconque tâche. Le travail de groupe est inséré dans quelques séquences et disparaît dans d'autres en interpellant uniquement l'apprenant. Cette carence, nous l'avons constatée dans notre analyse des projets où nous avons remarqué qu'il n'y a pas de liens entre les séquences. Citons le cas du troisième projet de la cinquième année primaire où les auteurs demandent à l'apprenant de réaliser un fichier des animaux qui sont imposés à l'apprenant et dans la troisième séquence, nous remarquons que les concepteurs insèrent une activité d'écriture tout à fait différente du premier domaine qui concerne la fabrication du tapis sans qu'il y ait pour autant un rappel du projet à réaliser.

Notre analyse a démontré également que les projets ne contiennent pas réellement de situations-problème. Celles-ci doivent être caractérisées par les éléments suivants : un support, document ; elle comprend une tâche ou une activité que l'apprenant doit accomplir ; avoir du sens pour l'apprenant en le cernant et l'interpellant ; être liée à un obstacle défini, repéré ; faire naître des questionnements chez l'apprenant ; être concrète ; faire appel à des connaissances de type procédural, déclaratif et conditionnel.

Dans notre travail de recherche, nous avons utilisé, comme annoncé précédemment, la méthode descriptive-analytique et statistique afin d'analyser les données récoltées. Cette méthode nous a aidée dans la description du champ de travail et de notre unité d'enquête pour mieux appréhender les différentes réalités qui s'y trouvent.

Nous avons examiné supra la place qu'occupe le manuel scolaire dans les trois cycles scolaires ; nous tenterons à présent de voir son déroulement à travers une enquête menée sur le terrain.

4. L'enquête par questionnaire

4.1. Présentation du questionnaire

Notre enquête vise essentiellement à décrire et évaluer la mise en œuvre de la démarche de projet dans les manuels de français des trois cycles scolaires (primaire, moyen et secondaire) et ce, en nous référant aux points de vues des enseignants de français qui sont les acteurs tenus d'appliquer cette démarche en classe.

A cet effet, nous avons élaboré un questionnaire d'enquête qui comprend 36 questions regroupées dans neuf (9) items. Ces questions sont majoritairement ouvertes étant donné qu'elles invitent les enseignants, à chaque fois, à faire un commentaire ou à donner des justifications de leurs réponses en vue d'enrichir notre étude par des suggestions ou des propositions.

Ce questionnaire a été construit de manière à recueillir l'avis des utilisateurs des manuels scolaires en classe de langue, à savoir les enseignants de français, sur la mise en œuvre de la démarche de projet, son déroulement en classe, les conditions de travail, leur formation initiale et en cours d'emploi, les outils d'évaluation, les outils pédagogiques mis à leur disposition, afin d'examiner de près la réalité de l'enseignement-apprentissage du français dans les trois paliers.

4.2. Population de recherche

Rappelons que notre population est composée d'enseignants de langue française des différents paliers (primaire -moyen et secondaire) dépendant de la wilaya d'Alger. Elle se compose de 270 enseignants distribués comme l'indique le tableau suivant :

Cycles scolaires	Nombre d'enseignants
Le cycle primaire	90
Le cycle moyen	90
Le cycle secondaire	90

Tableau 5 : Population de la recherche

Après avoir déterminé la population de la recherche, nous allons procéder aux choix de l'échantillon de l'enquête. Nous avons choisi notre public d'une façon aléatoire. Comme le note O. Martin (2009 : 17), « *les individus composant un échantillon aléatoire sont choisis de manière probabiliste, c'est-à-dire au hasard, parmi les membres de la population de référence.* ».

4.3. Déroulement du projet pédagogique : quelques résultats de l'enquête

Cette partie du questionnaire est composée aussi bien de questions ouvertes que de questions fermées visant ainsi à évaluer et reconnaître la maîtrise du concept de projet et des notions qui s'y rapportent telles que la notion de séquence, d'objectifs et bien d'autres... Nous n'aborderons dans cet article que quelques questions relatives à la définition du concept de projet, aux difficultés rencontrées par les enseignants dans la réalisation des projets, à l'utilisation du manuel scolaire dans la réalisation des projets : savoir ce qu'évalue l'enseignant dans un projet et les propositions-recommandations des enseignants pour un bon déroulement du projet :

4.3.1. Ce que veut dire le projet, selon les enseignants

L'analyse des réponses a abouti aux résultats suivants :

Unité	Ensemble de séquences	Travail collectif	Autres réponses	Sans réponses	Total
6	34	50	42	52	184
3,26%	18,47%	27,17%	22,82%	28,26%	100%

Tableau 6 : Degré de maîtrise de la notion de projet par les enseignants

Un nombre important d'enseignants (28,26%) ont laissé cette question sans réponse. Ces derniers ne savent probablement pas ce que c'est qu'un projet ou alors ils n'ont pas reçu de formation à ce sujet.

D'autres enseignants (27,17%) le définissent comme étant un travail collectif mettant en œuvre un apprentissage. D'autres encore le considèrent comme un ensemble de séquences ou alors le confondent avec le thème de l'unité.

Nous relevons que, parmi ces réponses, il y a des définitions qui se rapprochent du sens que lui donne Ph. Jonnaert (2002) :

« - élaboration et organisation d'un ensemble de connaissances autour d'une thématique. »

« - une compétence à placer chez l'apprenant à la fin d'un trimestre. »

« - ensemble d'activités pédagogiques au service de la production écrite. »

« - recherche faite par l'élève reposant sur les pré-requis et acquis, présentée à la fin de chaque trimestre. »

« - mettre l'apprenant en situation d'apprentissage en lui proposant une activité finalisée ayant du sens. »

« - le projet c'est le fait d'amener l'élève à acquérir des compétences de l'oral et de l'écrit de manière à devenir autonome. »

« - ensemble de séquences allant de la compréhension de l'oral à la compréhension écrite. »

La plupart des enseignants définissent le projet comme étant un ensemble de séquences. Cela nous amène à dire qu'ils ne maîtrisent pas assez la notion du projet du point de vue théorique, sans doute en raison d'une formation insuffisante. D'autres le confondent avec la pédagogie par objectifs des années 80 quand ils emploient le concept de l'unité didactique qui est utilisé par certains enseignants jusqu'à présent, en l'occurrence les anciens qui le confondent avec la notion du projet. Nous tenons à remarquer aussi que les concepts de tâche et de compétence sont quasiment absents du jargon des enseignants.

4.3.2. Utilisation du manuel scolaire dans la réalisation des projets

Souvent	Parfois	Jamais	Sans réponses	Total
25	133	22	4	184
13,58 %	72,28 %	11,95 %	2,17 %	100 %

Tableau 7: L'utilisation du manuel scolaire par les enseignants

L'observation des résultats nous révèle que la plupart des enseignants (72,28 %) utilisent « parfois » les manuels scolaires dans la réalisation de projets car ces manuels ne contiennent pas toutes les activités qui leur permettent de développer les compétences de leurs apprenants. Autrement dit, ces enseignants sont contraints de construire et concevoir eux-mêmes les projets et les séquences didactiques en fonction des tâches finales à réaliser. D'autres, au contraire, affirment utiliser souvent (13,58 %) les manuels scolaires, car ils estiment que toutes les activités qui s'y trouvent sont importantes et ne veulent en aucun cas modifier les contenus ni les thèmes retenus dans ces manuels. Ces enseignants sont probablement les anciens qui ne veulent pas changer leurs habitudes en estimant que le livre scolaire est un ensemble complet ou alors ce sont les enseignants du cycle primaire qui pensent qu'il est nécessaire d'utiliser le manuel scolaire en classe.

Les enseignants qui affirment utiliser le manuel parfois en classe pour réaliser les projets, renvoient cela aux supports proposés tels que la réception de l'oral et de l'écrit. En effet, les activités orales sont quasi absentes cédant la place aux activités de lecture et

d'écriture comme nous l'avons pu le démontrer dans notre analyse des manuels scolaires des trois cycles scolaires. D'autres enseignants, minoritaires, (11,95%) déclarent qu'ils n'utilisent jamais le manuel scolaire en classe, car ils estiment que les activités proposées dans cet outil sont insuffisantes et déstructurées pour réaliser les projets.

En fonction des réponses des enseignants, nous avons pu regrouper les causes pour lesquelles ces derniers boudent le manuel dans le tableau ci-après :

Les textes supports ne sont pas en adéquation avec le niveau des élèves	Mauvaise conception du manuel scolaire	Les activités proposées ne mènent pas à la réalisation des projets	Sans réponses	Total
52	81	41	10	184
28,26 %	44,02 %	22,28 %	5,43 %	100 %

Tableau 8 : Difficultés à appliquer la démarche de projet, liées au manuel.

Certains enseignants renvoient le fait de ne pas utiliser le manuel scolaire en premier lieu aux textes supports proposés qui ne sont pas en adéquation avec le niveau des apprenants car « ils ne sont pas authentiques », c'est à dire qu'ils ne les motivent pas. Ils ajoutent aussi qu'ils sont dans la plupart des cas trop longs, compliqués, ennuyeux et difficiles par rapport au niveau réel des apprenants qui éprouvent beaucoup de difficultés à les lire.

Cet état de fait, nous l'avons constaté nous-mêmes dans l'analyse des manuels scolaires. En effet, ces derniers abordent des thèmes souvent dépassés et ne renvoient ni à la réalité de l'apprenant, ni à son vécu.

D'autres enseignants affirment qu'ils utilisent « parfois » les manuels scolaires en classe parce que ces derniers sont très mal structurés et très mal conçus pour développer les compétences des apprenants, c'est pourquoi ils ne répondent pas aux besoins de l'apprenant et au programme officiel. D'autres encore renvoient cela aux activités de fonctionnement de la langue qui ne sont pas bien structurées, avec des consignes un peu vagues dans la plupart des cas, n'expliquant pas la tâche à réaliser et ne menant pas à la rédaction d'énoncés pouvant être utilisés en production écrite. En outre, les enseignants, dans la plupart des cas, ne trouvent pas dans les manuels scolaires les activités de langue leur permettant d'atteindre leurs objectifs.

D'autres réponses ont été enregistrées :

« - supports non conformes aux objectifs »

« - choix du thème ne correspond pas aux besoins de la séquence »

« - manque de supports oraux et écrits »

« - les manuels scolaires sont parfois indisponibles dans certains établissements ; ce qui est le cas du manuel de la deuxième année secondaire. »

Ces dysfonctionnements ont été démontrés lors de notre analyse des manuels scolaires des trois cycles scolaires.

5. Synthèse du dépouillement du questionnaire

Le dépouillement et l'interprétation des résultats du questionnaire ont révélé que la plupart des enseignants interrogés manifestent beaucoup d'intérêt pour pallier aux changements intervenus dans l'enseignement/apprentissage du français. Ces derniers appliquent d'une manière insatisfaisante les programmes basés sur l'approche par compétences inscrite dans le cadre du projet et ce en dépit de toutes les difficultés qui les guettent dans leurs classes.

Les résultats obtenus montrent qu'un grand nombre d'enseignants préfèrent adopter la démarche de projet car cette dernière a changé leurs habitudes ainsi que celles de leurs apprenants. Ces enseignants optent pour une réorganisation et un réaménagement de cette démarche pour un meilleur rendement.

Les résultats ont également montré que bien que les enseignants préfèrent cette démarche, ils ont en fait des difficultés à la mettre en œuvre en classe. Cela est dû en particulier et en premier lieu à leur formation insuffisante sur l'approche par compétences, à la déstructuration des manuels scolaires qui ne mènent pas à la réalisation concrète des projets et enfin au manque ou à l'absence totale d'outils et moyens pédagogiques qui participent au bon déroulement du projet.

Les résultats relatifs au déroulement du projet révèle qu'une grande partie des enseignants ne maîtrisent ni la notion de projet ni son objectif qui consiste pour eux à rédiger des types de textes bien précis ; seule une minorité d'enseignants maîtrise cette notion. Ces enseignants affirment qu'ils trouvent beaucoup de difficultés dans la réalisation des projets en raison du programme surchargé, du volume horaire et de la surcharge des classes.

Dans une question relative à l'utilisation du manuel scolaire par les enseignants, ces derniers affirment qu'ils l'utilisent parfois car ils le jugent insuffisant et incomplet ; c'est pourquoi ils conçoivent eux-mêmes les projets et les séquences didactiques. Ceci est dû au manque d'activités de compréhension et d'expression orales, à l'inadéquation des textes supports écrits au niveau des apprenants ou alors au manque d'activités de langue qui sont dans la plupart des cas décontextualisées, avec des consignes vagues n'expliquant pas la tâche demandée, et qui ne mènent pas à la réalisation concrète des projets.

Les enseignants interrogés déclarent aussi que ce qui est important dans un projet, c'est le produit final écrit ; c'est-à-dire qu'ils se centrent dans leur évaluation des compétences des apprenants sur la compétence écrite au détriment de la compétence orale qui est souvent marginalisée.

Pour finir, les enseignants n'émettent pas beaucoup de recommandations quant au développement du projet didactique. Ils proposent d'alléger les programmes scolaires pour qu'ils s'adaptent aux horaires alloués à la langue française ou alors la mise à disposition des moyens technologiques nécessaires au sein des établissements scolaires.

Conclusion

Les résultats de cette recherche ont révélé que l'adoption de la démarche de projet dans l'enseignement du français peut contribuer au développement des compétences des apprenants aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. En effet, l'analyse des manuels scolaires ainsi que les résultats du dépouillement du questionnaire distribué aux enseignants ont révélé des insuffisances et des dysfonctionnements quant à l'application de la démarche de projet en classe de français.

La recherche que nous avons entreprise a montré que l'enseignant éprouve un grand besoin de formation pédagogique et méthodologique qui lui facilitera sa mission en classe. De même, nous avons constaté qu'il y a un grand écart encore les directives du programme et la mise en œuvre du projet dans les manuels scolaires des trois cycles.

En conclusion, et sur la base des résultats de cette recherche, nous dirons que l'adoption de la démarche de projet dans l'enseignement du français pour le développement des compétences de communication des apprenants, ne peut se concrétiser qu'en suivant les recommandations suivantes relatives au manuel scolaire :

- Production de manuels scolaires de qualité scientifique pédagogique et technique, adaptés aux nouveaux programmes scolaires en tenant compte de l'évolution des apprentissages des disciplines.

- Formation des enseignants pour qu'ils soient en mesure d'utiliser au mieux un manuel scolaire nouveau.

- Evaluation du manuel dans le cadre d'un processus continu depuis l'analyse préliminaire, à l'expérimentation finale afin d'établir une véritable régulation de la conception.

- Insertion dans les manuels scolaires d'activités supplémentaires qui permettent un approfondissement pour les élèves performants ainsi que pour les élèves les plus faibles.

- Variation des supports utilisés dans les manuels scolaires de façon à ce qu'ils soient en parfaite adéquation avec le niveau réel des apprenants tout en privilégiant l'aspect interculturel.

- Renforcement des activités d'auto-évaluation pour l'apprenant.

- Insertion des corrigés et des transcriptions des documents audio ou audio visuelles à la fin du manuel scolaire.

Le manuel scolaire est donc un outil incontournable aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant. En effet, l'enseignant le conçoit comme un outil de planification des séances et cours, tandis qu'il est un outil de travail pour l'apprenant. Comme l'affirme Mathis (1997 : 134), « *le manuel est un auxiliaire pédagogique pour le professeur qui y trouve des éléments précieux pour la préparation de ses cours ainsi que pour la conduite et l'organisation de la classe, et une aide pour l'élève lors de la présence du professeur.* » Nous souhaitons que les manuels de deuxième génération soient mieux conçus en tenant compte des apports à la fois de l'APC et de la démarche de projet. Nous souhaitons dans des travaux futurs nous consacrer à la conception de projets et à leur expérimentation en classe.

Références bibliographiques

- Arpin, L. & Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Benbouzid B., (2009). *La réforme de l'éducation en Algérie. Enjeux et réalisations*. Alger : Casbah éditions.
- Bru, M. & Not, L. (1991). *Où va la pédagogie du projet ?* Toulouse : EUS, Collection Recherches et pratiques éducatives (2^{ème} édition).
- Cuq, J-P. (2003) (dir.). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Gerard, F-M. & Roegiers, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre, Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles : De Boeck.
- Giasson, J. (2004). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socio-constructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles : De Boeck, Perspectives en éducation et formation (2^{ème} édition).
- Manuel de 3^{ème} AP. (2008-2009), MEN, ONPS.
- Manuel de 4^{ème} AP. (2009-2010), MEN, ONPS.
- Manuel de 5^{ème} AP. (2012-2013), MEN, ONPS.
- Manuel de 1^{ème} AM. (2010-2011), MEN, ONPS
- Manuel de 2^{ème} AM. (2011-2012), MEN, ONPS.
- Manuel de 3^{ème} AM. (2012-2013), MEN, ONPS.
- Manuel de 4^{ème} AM. (2013-2013), MEN, ONPS.
- Manuel de 1^{ère} AS. (2004-2005). MEN, ONPS.
- Manuel de 2^{ème} AS. (2005-2006). MEN, ONPS.
- Manuel de 3^{ème} AS. (2006-2007). MEN, ONPS.
- Martin, O. & De Singly, F. (2009). *L'enquête et ses méthodes. L'analyse de données quantitatives*. Paris : Armand Colin, 2^{ème} édition.
- Mathis, G. (1997). *Professeur de français*. Paris : Nathan.
- Paquay, L., Carlier, G., Collès, L., & Huynen, A.-M. (2002). *L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, Méthodes et Fondements*. Presses universitaires de Louvain, (Actes du colloque du 22 nov 2000).
- Perrenoud, Ph. (2003). « Mettre les démarches de projet au service du développement de compétences ». Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, Université de Genève, document de travail pour le séminaire de recherche de LIFE.