



**HAL**  
open science

# L'influence de la pédagogie de projet sur les interactions en classe de FLE chez les adolescents à l'Alliance Française d'Abu Dhabi

Nadia Alrammal Koubaa

## ► To cite this version:

Nadia Alrammal Koubaa. L'influence de la pédagogie de projet sur les interactions en classe de FLE chez les adolescents à l'Alliance Française d'Abu Dhabi. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-03103510

**HAL Id: dumas-03103510**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03103510>**

Submitted on 8 Jan 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# **L'influence de la pédagogie de projet sur les interactions en classe de FLE chez les adolescents à l'Alliance Française d'Abu Dhabi**

**Nadia  
ALRAMMAL  
KOUBAA**

Sous la direction de M. Thierry SOUBRIÉ

UFR Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Informations et Communication  
Département Science du Langage et Français Langue Étrangère

---

Mémoire de master 2 professionnel - Mention Didactique des Langues - 30 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde

Année universitaire 2019-2020



# **L'influence de la pédagogie de projet sur les interactions en classe de FLE chez les adolescents à l'Alliance Française d'Abu Dhabi**

Nadia  
ALRAMMAL  
KUBAA

Sous la direction de M. Thierry SOUBRIÉ

UFR Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Informations et Communication  
Département Science du Langage et Français Langue Étrangère

---

Mémoire de master 2 professionnel - Mention Didactique des Langues - 30 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde

Année universitaire 2019-2020



## **Remerciements**

Mes premiers remerciements s'adressent à mon directeur de mémoire pour ses nombreuses lectures, ses conseils et encouragements. Son accompagnement m'a permis d'évoluer plus sereinement au fil des mois et de persévérer dans la réalisation de ce projet.

Je tiens également à remercier l'équipe de l'Alliance Française d'Abou Dhabi pour m'avoir permis de mettre en place ce projet et plus particulièrement mes collègues. Leurs avis apportés aux questionnaires m'ont aidé à orienter mes travaux.

Je remercie sincèrement mes apprenants pour leur implication et flexibilité. Cette période de crise sanitaire a mis à l'épreuve leur organisation de travail mais n'a pas entaché leur motivation pour ce projet.

Et enfin, je tiens à exprimer tout ma gratitude à ma famille pour son soutien inconditionnel durant ces mois de travail.

### **DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT**

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Nadia

NOM : KOUBAA

DATE : 22/06/2020

# Sommaire



.....	1
Remerciements .....	3
Sommaire .....	5
Introduction .....	8
Partie 1 - Le Contexte.....	10
<b>CHAPITRE 1. PRESENTATION DU CONTEXTE.....</b>	<b>11</b>
1. ABU DHABI, UNE CAPITALE PLURILINGUE.....	11
2. LA PRESENCE FRANÇAISE A ABOU DHABI : LA PRESENCE DE LA CULTURE FRANÇAISE ET DU FRANÇAIS .....	12
2.1. L'Institut Français .....	12
2.1.1. Son rôle et ses responsabilités.....	12
2.1.2. Le « programme culturel franco-émirien ».....	13
2.1.3. La coopération linguistique.....	13
2.2. L'Alliance Française d'Abu Dhabi.....	15
2.2.1. Le contexte institutionnel .....	15
2.2.2. Le contexte organisationnel et humain.....	16
2.2.3. Le contexte pédagogique.....	17
2.2.4. Le contexte technologique .....	18
2.2.5. Le contexte économique.....	18
2.3. Présentation de la commande de stage .....	18
2.3.1. La mission principale .....	19
2.3.2. Les objectifs généraux.....	19
2.4. Présentation de la classe .....	20
2.4.1. Le profil des apprenants .....	20
2.4.1. La méthode utilisée .....	20
Partie 2 - Cadrage Théorique.....	22
<b>CHAPITRE 2. L'ETAT DE L'ART.....</b>	<b>23</b>
1. LA PEDAGOGIE DE PROJET .....	23
1.1. La notion de projet .....	23
1.2. Le projet en tant qu'approche pédagogique.....	23
1.2.1. Définition de la pédagogie de projet .....	24
1.2.2. La pédagogie de projet à travers le temps .....	25
1.3. Les fondements théoriques de la pédagogie de projet .....	28
1.3.1. Apprendre c'est construire .....	28
1.3.2. Apprendre c'est échanger.....	29
1.4. Les Apports de la pédagogie de projet .....	31
1.4.1. Au profit de l'apprenant- Acteur .....	31
1.4.1.1. Les savoirs, Les savoir- faire .....	32
1.4.1.2. Les savoir-être.....	33
1.4.1.3. Développer des savoirs sociaux. ....	36
1.4.2. Au profit de l'enseignant- animateur.....	37
3. L'INTERACTION ORALE .....	38
3.1. Définition .....	38
3.2. L'interaction en classe de langue.....	39

3.2.1. L'interaction dans une classe de langue à travers le temps .....	39
3.2.2. Une interaction didactique particulière .....	40
3.2.3. Le contrat didactique.....	41
3.2.4. Le rôle des acteurs sociaux.....	41
3.2.4.1. Le rôle de l'enseignant.....	41
3.2.4.2. Le rôle de l'apprenant .....	42
3.3. L'interaction entre pairs .....	43
Partie 3 - Expérimentation relevant de la pédagogie du projet .....	45
<b>CHAPITRE 3. METHODOLOGIE : LA RECHERCHE-ACTION .....</b>	<b>46</b>
1. INTRODUCTION .....	46
2. METHODOLOGIE : LA RECHERCHE-ACTION .....	46
2.1. Définition .....	46
2.2. Le recueil des données.....	47
2.2.1. Données invoquées.....	47
2.2.2. Données suscitées.....	48
<b>CHAPITRE 4. DESCRIPTION DU PROJET .....</b>	<b>49</b>
1. LA DEMARCHE DU PROJET .....	49
2. LES PHASES CONCRETES DE NOTRE PROJET ARTICULEES A NOTRE PROJET D'INGENIERIE : .....	52
2.1. Phase1 : Préparation et lancement du projet.....	54
2.1.1. Élaboration du diagnostic et l'analyse de la situation.....	54
2.1.2. Définition du projet.....	55
2.2. Phase 2 : Montage et planification du projet .....	60
2.2.1. La constitution des équipes .....	60
2.2.2. Le remue-méninge .....	61
2.2.3. « Contrat d'équipe » entre élèves .....	61
2.2.4. La planification des tâches .....	62
2.3. Phase 3 : mise en œuvre et réalisation .....	64
2.4. Phase 4 : Évaluation .....	64
<b>CHAPITRE 5. ANALYSES ET INTERPRETATIONS DES RESULTATS .....</b>	<b>65</b>
1. INTRODUCTION .....	65
2. L'ETAPE AVANT-PROJET .....	65
2.1. Questionnaires.....	65
2.1.1. Les enseignants .....	65
2.1.1.1. Les méthodes d'enseignement.....	66
2.1.1.2. Les Interactions .....	68
2.1.2. Les apprenants.....	70
2.1.2.1. Motivation des élèves.....	71
2.1.2.2. Les intérêts des apprenants .....	72
2.1.2.3. La participation orale .....	74
2.2. Observations.....	74
2.2.1. L'attitude en classe.....	75
2.2.2. Les interactions sociales.....	75
3. L'ETAPE PROJET .....	76
3.1. Les observations `.....	77
3.2.1. La coopération dans un groupe de travail.....	77
3.2.2. La confiance en soi.....	78
3.2.3. Les interactions .....	79
<b>CHAPITRE 6. REFLEXIONS/ REMEDIATIONS .....</b>	<b>80</b>
<b>CONCLUSION GENERALE.....</b>	<b>81</b>
Table des annexes.....	90

## Résumé

Le français enseigné à des adolescents à l'Alliance Française d'Abu Dhabi n'est pas une discipline obligatoire. Les élèves qui y sont inscrits, pour la plus grande majorité sans que leurs parents leur aient demandé leur avis, arrivent en classe en traînant des pieds. Leur passivité manifeste s'illustre en cours par un manque de participation évident. Le but a donc été de chercher comment améliorer notre enseignement à l'Alliance, comment initier une pratique vivante de la langue pour dynamiser et rendre nos classes dynamiques. Nous nous sommes orientée vers la pédagogie de projet. Pour tester sa faisabilité et son efficacité, nous avons mis en place un projet qui avait pour but la création collective d'un audioguide.

Les adolescents âgés de 12 à 14 ans et de niveau A2 ont pu travailler de manière collaborative et coopérative pour atteindre le résultat final (la création d'un audioguide). La participation active, les interactions entre pairs, la coopération, la responsabilité qui ont été adoptées par les apprenants lors de ce projet, sont des caractéristiques fondamentales de la pédagogie de projet. A l'issue de cette expérimentation, qui n'a pas eu lieu dans des conditions optimales du fait de la crise sanitaire (COVID 19), nous pouvons dire que le pari a été réussi puisque la majorité des élèves a pris part de manière active au projet.

Mots clés : Pédagogie de projet, interactions entre pairs, adolescents.

## Introduction

Le thème de notre mémoire part d'une observation faite lors des cours pour adolescents âgés de 11 à 17 ans à l'Alliance Française D'Abu Dhabi (désormais AFAD). Contrairement aux adultes qui ont décidé, à titre personnel, de prendre des cours de français pour diverses raisons : profession, culture, prestige ... les adolescents, très souvent, subissent ces cours de français. Généralement et pour des raisons diverses, ce sont les parents qui sont à l'initiative de l'inscription et non les élèves. Ils sont donc plus sujets à la démotivation. Nous avons ainsi pu assister à des cours où les jeunes apprenants témoignaient le plus grand désintérêt. Cela se traduisait par un manque de prise de parole, d'échanges avec l'enseignant, voire par un refus catégorique d'effectuer des exercices écrits ou oraux. Sur le long terme ces enfants arrêtaient les cours de français, une, deux fois par an. Cela représente une difficulté organisationnelle pour l'Alliance française, qui, à la veille d'une nouvelle session, ne peut anticiper le nombre d'élèves inscrits. Ainsi, en 2019 la direction a pris l'initiative de changer de méthode de travail pour tenter de remédier à ce problème et a adopté un manuel favorisant les projets en classe de langue.

Cette prise de décision a fait suite à de multiples questionnements : Les méthodes utilisées sont-elles adaptées pour ce type de public ? Comment les faire interagir entre eux ?

Dans ce contexte, et suite à nos nombreuses lectures, Nous avons été amenée à nous intéresser à la pédagogie du projet, dont l'enjeu est de proposer « une autre façon d'enseigner, plus motivante, plus variée, plus concrète, [de] conjuguer logique de l'action et apprentissages » (Bordallo & Ginestet, 1993, p. 8). Cette pédagogie dite « active », dont l'histoire est déjà ancienne, a été remise à l'honneur par le Cadre Européen Commun de Référence des Langues (désormais CECRL). En effet, l'approche actionnelle s'inspire de la pédagogie active dans laquelle l'apprenant est acteur de son apprentissage. La Pédagogie du projet permet aux étudiants de s'impliquer dans la réalisation de productions, d'avoir un rôle actif et d'interagir avec leurs pairs et leur environnement. Ils ont ainsi le sentiment d'être impliqués dans un travail significatif ce qui représente un bon tremplin pour le développement de différents savoirs.

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéresserons plus particulièrement aux interactions entre pairs lors de la mise en place et la réalisation d'un projet commun. En effet, nous avons élaboré un projet dont la visée est de faire découvrir les Émirats aux nouveaux jeunes (notamment les adolescents) arrivant dans ce pays. Ce projet, intitulé « Découvrez les

Émirats avec nous ! », a abouti à la production collective d'un objet numérique, un audioguide sur les Emirats Arabes Unis (désormais EAU).

En termes de recherche, nous nous inscrivons dans une démarche de type recherche-action. Nous avons procédé à une étude qualitative et quantitative de l'expérimentation que nous avons menée auprès d'adolescents âgés de 12 à 14 ans à L'AFAD. Cette expérimentation aurait dû avoir lieu sur deux sessions du 18/01/2020 au 29/02/20 et la deuxième session du 02/03/2020 au 27/04/2020 avec 6 étudiants de niveau A2 selon la classification du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).

Nous verrons plus précisément dans quelle mesure les interactions en classe de FLE sont soutenues par la pédagogie de projet. Nous nous focaliserons plus particulièrement sur les interactions entre pairs. Nos hypothèses sont les suivantes, la pédagogie de projet permet de :

- favoriser la coopération au sein de la classe et donc la communication ;
- créer de l'interaction entre les élèves lors de la phase de recherche et lors de la phase de production ;
- rendre l'apprenant actif dans la réalisation des tâches pour la concrétisation du projet final ;
- intégrer les plus timides dans un groupe et de faciliter leur participation.

Notre mémoire sera structuré en trois principales parties. La première sera dédiée à la description du contexte dans lequel a eu l'expérimentation. La deuxième partie dédiée au cadrage théorique permettra de présenter d'une part la pédagogie de projet et d'autre part la notion d'interaction orale, entre pairs en particulier. La troisième partie sera consacrée à l'expérimentation mise en place. Cela comprend la méthodologie choisie pour mener cette dernière, la description du projet et se conclura par l'analyse et l'interprétation des résultats.

## **Partie 1**

-

## **Le Contexte**

## Chapitre 1. Présentation du contexte

Avant de présenter l'Alliance Française D'Abu Dhabi notre lieu d'observation et d'intervention, il est important de voir comment le français, la culture et la présence française s'inscrivent dans la capitale des Émirats Arabes Unis.

### *1. Abu Dhabi, une capitale plurilingue*

La capitale des Émirats Arabes Unis (désormais EAU) compte plus de 9.54 millions d'habitants (2018). Les étrangers représentent une part importante de la population. Comme dans tout le reste du pays, les émiriens sont minoritaires. Ils ne représentent que 11.48% de la population. La majorité de la population est d'origine Pakistanaise, Indienne, Philippine, Iranienne, Africaine, Orientale (Palestinien, Libanais, Syriens) et Occidentale (Edarabia, 2018).

Abou Dhabi présente un contexte sociolinguistique particulier que l'on peut qualifier de contexte plurilingue, dans la mesure où plusieurs langues coexistent. Mais avec autant de nationalités et de langues, il fallait trouver une langue commune pour se comprendre et communiquer. Étant donné qu'Abou Dhabi a été un protectorat britannique et que la majorité des immigrés est en provenance d'anciennes colonies britanniques (Indiens, Pakistanais), la langue anglaise s'est imposée.

En somme, on pourrait résumer la situation linguistique d'Abou Dhabi, ainsi que de l'ensemble des Émirats Arabes Unis (EAU) de la manière suivante : la langue officielle est l'arabe, la langue la plus parlée est l'ourdou et tout le monde parle anglais.

Même si l'arabe, langue maternelle des émiriens, est la langue officielle, l'anglais a une place primordiale. Tout le monde parle anglais, c'est la deuxième langue véhiculaire aux EAU, après l'arabe. Ces deux langues occupent une place conséquente dans la société. Les panneaux et les documents officiels sont systématiquement écrits en arabe et en anglais. L'anglais est aussi très présent dans la presse, la télévision... L'enseignement dans les écoles privées se fait majoritairement en anglais.

Ce contexte multilingue suppose que nous allons être en présence d'apprenants et d'enseignants disposant de compétences plurilingues et pluriculturelles.

## ***2. La présence française à Abou Dhabi : La présence de la culture française et du français***

La présence française aux EAU est très diversifiée : économique, scientifique, culturelle, éducative.

Des acteurs de l'économie sont présents tels que Business France pour accompagner les entreprises françaises à leur internationalisation en les aidant à s'implanter dans des pays comme les EAU. Les entreprises françaises sont relativement bien représentées aux EAU et touchent tous les secteurs stratégiques : énergie, transports, militaire, aéronautique, finances, hôtellerie.

Les acteurs de l'enseignement et de l'éducation française y sont aussi bien représentés puisque comme nous le verrons plus tard dans ce dossier un certain nombre d'établissements scolaires français est présent aux EAU et ce à différents niveaux d'enseignement (primaire, collège, lycée, université).

Dans ce dossier, nous nous focaliserons évidemment sur l'aspect éducatif du français mais avant cela, il est important de faire un focus sur la culture française, dans sa globalité, à Abou Dhabi.

Abou Dhabi met tout en œuvre pour devenir « la ville phare de la culture et de l'éducation dans le golfe Arabo-Persique » (De Rochebouët, 2008). Pour atteindre cet objectif, elle se tourne vers la culture française.

Voyons quelles sont les organisations qui œuvrent à la promotion de la culture et de la langue française.

### ***2.1. L'Institut Français***

#### ***2.1.1. Son rôle et ses responsabilités***

Créé le 1er janvier 2011, il est l'opérateur de l'action culturelle extérieure de la France. Sous tutelle du ministère de l'Europe et des Affaires Étrangères (MEAE), il est en charge de coordonner les Alliances françaises et participer activement à l'influence de la France, au développement de la francophonie et au rayonnement de la présence scientifique française dans les Émirats et la région.

Son activité est vaste : il organise des manifestations culturelles dans de nombreux domaines tels que les arts visuels, le spectacle les débats. Il soutient les institutions culturelles, universitaires et éducatives françaises, le secteur audiovisuel français ainsi que les industries

culturelles et créatives dans leurs projets de développement aux Émirats. Ses actions s'articulent autour de trois axes majeurs :

- La promotion de l'apprentissage du français
- La coopération linguistique
- La certification en langue française

Aux Émirats arabes unis, le service de coopération de l'Institut participe au développement d'accords de coopération avec de grandes universités émiriennes, publiques et privées, réparties sur l'ensemble du territoire émirien et au soutien à la diversification de l'offre de formations proposée par l'Université Paris Sorbonne Abu Dhabi (UPSAD) inaugurée en 2011. Celle-ci étant la seule université francophone du golfe arabe. La Sorbonne est pleinement intégrée dans la stratégie de coopération franco - émirienne dans le domaine de l'enseignement supérieur. La Sorbonne est laïque et mixte tout en étant fondée sur le système législatif émirien. Elle accueille plus 2000 étudiants issus de 97 pays (ont 50%d'émiriens). (Université Paris Sorbonne Abu Dhabi, 2020)

### ***2.1.2. Le « programme culturel franco-émirien »***

Le « Programme culturel franco-émirien », dédié à l'ouverture du Louvre Abu Dhabi, a marqué le succès des dix dernières années de coopération culturelle. De mars 2016 à mars 2018, de nombreux événements ont mis en valeur la jeunesse et le savoir-faire des deux pays qui ont également pris des engagements pour promouvoir les deux langues respectives. Pour renforcer cette dynamique, l'enseignement du français sera réintroduit à la rentrée 2019 dans les écoles publiques émiriennes pour la première fois depuis 1988 (Ambassade de France à Abu Dhabi, 2018). Cela se confirme par le nombre croissant d'élèves émiriens apprenants la langue française. Aujourd'hui, 60 000 apprenants sont répartis sur 210 établissements privés. Cela représente 12% de la population scolaire. Le réseau d'enseignement français aux EAU est composé de cinq établissements scolaires. Deux se situent à Abou Dhabi (les lycées Louis Massignon et Théodore Monod) et trois à Dubaï (le Lycée Français International, le Lycée Français International Georges-Pompidou et le Lycée Libanais Francophone privé). Au total, plus de 10 000 élèves y sont scolarisés.

### ***2.1.3. La coopération linguistique***

L'Institut français est un interlocuteur important en relation avec les institutions culturelles et éducatives émiriennes. La politique d'attractivité de la France aux E.A.U

s'appuie sur le large réseau des acteurs français dans les domaines de l'éducation, de la formation et de la culture.

Ce réseau est constitué de cinq établissements :

- Trois Alliances françaises (Abou Dhabi, Al Ain et Dubaï)
- Une université (Université Paris Sorbonne - Abou Dhabi),
- Une École Supérieure à vocation internationale (l'INSEAD)

L'Institut français travaille avec plus de 40 écoles privées et organise les sessions d'examen du DELF Junior à travers tous les Émirats.

Il organise aussi des ateliers, en formation continue, pour les professeurs de français installés aux E.A.U ("Les Journées pédagogiques") ainsi que des formations d'habilitation/réhabilitation pour les correcteurs-examineurs DELF/DALF et diffuse des ressources pédagogiques adaptées aux besoins à ces mêmes enseignants. De plus, deux accords de coopération ont été signés avec l'American University of Sharjah et l'Université de Sharjah afin de leur proposer des cours de français.

Les EAU et la France ont noué des relations fortes depuis la création de la Fédération en 1971. Cheikh Zayed, le Père fondateur des Émirats, a impulsé une relation étroite entre les deux pays, avec un partenariat stratégique privilégié, une coopération politique, des échanges économiques croissants et des projets dans les domaines culturel et éducatif. Par ailleurs, depuis 2010, les Émirats Arabes Unis ont un statut d'observateur à l'organisation internationale de la francophonie. Dans ce contexte, le développement de l'enseignement du français constitue une des priorités dans le secteur éducatif émirien. La Sorbonne Université Abu Dhabi est le symbole le plus marquant. C'est la première université émirienne délivrant des diplômes français à des étudiants de toutes nationalités. Mais d'autres écoles réputées au niveau international ont signé des partenariats avec la capitale des E.A.U : l'INSEAD pour le commerce, ESMOD pour le stylisme, et l'École nationale des Ponts et Chaussées qui a signé un accord en juin 2007 avec l'Abou Dhabi University et participent « à la valorisation de l'excellence académique française. » (L'Institut Français, 2020).

Les trois Alliances françaises, à Abou Dhabi, Dubaï et Al Ain, complètent ce dispositif.

Les Émirats et la France sont donc très liés. Abou Dhabi, souhaitant se différencier de Dubaï, par la culture, elle a noué des partenariats très étroits avec la France, qui pour beaucoup est un symbole d'art, de culture.

Intéressons-nous maintenant plus particulièrement à l'Alliance française d'Abou Dhabi, lieu où nous exerçons en tant qu'enseignante vacataire.

## ***2.2. L'Alliance Française d'Abu Dhabi***

Les raisons qui poussent de plus en plus de personnes à apprendre le français sont multiples. Beaucoup de parents maghrébins, syriens ou libanais insistent pour que leurs enfants apprennent le français au vu de l'histoire du pays où cette langue a une place bien particulière. Certaines de ces personnes projettent quelques fois, soit un retour dans leurs pays d'origine où le français est essentiel pour trouver un travail, soit une immigration vers le Canada. Nombreux sont ceux aussi qui envisagent des poursuites d'études en France, ou à la Sorbonne d'Abou Dhabi. De plus, depuis l'introduction du français dans les écoles, de nombreux parents inscrivent leurs enfants à l'alliance française pour avoir une aide à l'apprentissage, afin de perfectionner leur français et obtenir de bons résultats. Concernant les adultes, certains apprennent le français pour des raisons professionnelles. En effet, travaillant dans des sociétés françaises ils sont vivement encouragés à apprendre la langue. Parfois même, les cours sont payés par l'entreprise. Cela représente un moyen de véhiculer la langue et la culture française aux Émirats. Certains apprenants travaillent énormément avec la communauté française, d'autres projettent d'aller vivre dans un pays francophone et d'autres encore apprennent le français pour le prestige car il rime avec culture, art et mode. Dans cette partie, nous allons tout d'abord parler de l'organisation de l'Alliance d'Abu Dhabi, puis nous présenterons notre classe dans laquelle nous avons effectué notre expérimentation.

### ***2.2.1. Le contexte institutionnel***

L'AFAD a été fondée en 1974, 3 ans seulement après la création des Émirats Arabes Unis. L'Alliance est sous la responsabilité de l'ambassade de France. Cependant, elle ne dispose pas de statut associatif puisque le droit local y est appliqué. Or aux Émirats, il n'existe pas de statut équivalent à une association. Par ailleurs, l'obligation pour la mise en place de cette institution est que le président soit local. L'Alliance Française d'Abu Dhabi est ainsi constituée d'un comité présidé par Sultan Al-Hajji et de nombreux bénévoles issus de la société civile émirienne. L'Ambassadeur de France en est le président d'honneur et

l'Ambassade de France en assure la responsabilité.

L'institution a pour mission principale de promouvoir la langue française et les cultures francophones. Elle œuvre également au rapprochement entre la culture locale et les cultures francophones à Abu Dhabi. Cela a un impact large puisque la culture joue un rôle fondamental dans le partenariat financier, économique, et sécuritaire.

### ***2.2.2. Le contexte organisationnel et humain***

L'AFAD qui a aussi une antenne à L'Aïn est dirigée par Mohamed Beldjoudi, fonctionnaire du ministère des affaires étrangères. Son équipe est composée de 16 membres permanents (responsable pédagogique, secrétaires, responsable culturel, personnel d'accueil, enseignants etc.) et complétée par des enseignants vacataires.

L'institution est composée de 4 pôles :

- Le pôle communication est composé d'une personne et de son stagiaire
- Le pôle administratif est géré par l'assistante de direction qui gère également le personnel entretien et le chauffeur, soit 4 personnes au total.
- Le pôle culture, un des pôles moteurs de l'alliance avec le pôle langue, est géré par Anne-Sophie Reinhard. Il se compose également d'un médiateur culturel et de deux chargées d'accueil. Ce pôle a pour mission d'animer les locaux de l'alliance en y organisant des événements culturels, artistiques ou bien encore des ateliers et des conférences. L'objectif de ces événements est de promouvoir la culture française et de favoriser le dialogue interculturel dans la capitale. Il organise aussi les camps de vacances durant les congés scolaires en partenariat avec des hôtels de la ville. La médiathèque dépend de ce pôle et est riche de plus de 6000 ouvrages. Elle acquiert de nouvelles commandes trois fois par an. Le pôle culture gère également la " bibliothèque de l'apprenant " destinée aux étudiants de FLE afin de proposer des ouvrages récents et des livres de lecture adaptés à tous les niveaux.
- Le pôle langue est géré par la responsable pédagogique et des examens : Vicky Neuberg. Il se compose de 5 gestionnaires : 2 gestionnaires clientèle (particuliers), une gestionnaire de cours (axé sur les entreprises) et des plannings et 2 gestionnaires d'examens. L'équipe enseignante compte 2 permanents à temps plein, une stagiaire à temps plein et 26 vacataires. Ce pôle gère l'organisation des cours de Français Langue Étrangère (FLE).

L'antenne de l'Aïn est composée d'un coordinateur à mi-temps, d'un chargé de clientèle à plein temps et de 4 vacataires.

### ***2.2.3. Le contexte pédagogique***

L'Alliance dispense des cours de français pour tous public de tous âges : cours collectifs organisés par niveau selon le référentiel du Cadre Européen Commun de Référence (CECRL) allant du niveau A1 à C2, des cours semi-privés et privés. Lors de leur première inscription, les apprenants effectuent un test de placement élaboré par l'équipe pédagogique en conformité avec les niveaux du CECRL.

L'Alliance offre également ses services aux entreprises avec des cours de Français sur objectif (FOS), notamment auprès de ses partenaires Total et Etihad ou bien encore dans les ministères émiriens comme l'Armée. L'Alliance a également noué des partenariats avec plusieurs écoles internationales où ses enseignants animent des cours en Français Langue Maternelle (FLM) via les formations à distance du CNED ou bien encore des "French Club", qui ont pour objectif d'initier des écoliers débutants à la langue française de manière ludique. Enfin, l'une des missions du pôle langue est d'augmenter le nombre d'inscrits aux examens proposés à l'Alliance Française puisqu'elle est habilitée en tant que Centre d'examen en organisant et supervisant les examens du DELF/ DALF, du TEF et du TCF. Le centre d'examen est une partie très importante du pôle langues. Suite à une forte demande pour l'immigration au Canada. Un ITEF a été mis en place tous les mercredis. L'année dernière 450 élèves ont passé un examen en FLE. 500 élèves sont attendus pour l'année 2020.

Pour les adultes, les cours sont organisés sur des sessions de 28 heures réparties sur 7 semaines. Pour les enfants et adolescents, les sessions sont de 21 heures également réparties sur 7 semaines. Les cours ont lieu le matin ou le soir, en semaine et le weekend. Généralement, les adultes ont cours de 19h à 21h, les dimanches/mardis et les lundis/mercredis. Les enfants (de 4 à 10 ans) et adolescents (11-17 ans) ont cours à 17h, après l'école et durant le week-end. Une leçon dure 3 heures ce qui peut sembler long surtout pour les enfants et adolescents.

Des méthodes basées sur une approche communicative et actionnelle et pour tout public sont proposées. Ces méthodes sont importantes pour les apprenants (adultes et parents des plus jeunes). Elles permettent d'avoir un support concret. Il ne faut donc pas sortir du « cadre ». Ce qui est difficile quand on souhaite travailler sur un thème proposé par le manuel mais de manière plus innovante ou en utilisant les technologies numériques par exemple.

Il faut savoir que pour l'animation de l'enseignement, les projets sont soumis par le groupe francophone, constitué du directeur et de son équipe. Mais, les décisions finales sont prises par le comité décisionnel composé de membres émiriens.

#### ***2.2.4. Le contexte technologique***

En février 2019, de nouveaux tableaux blancs interactifs (TBI) ont été installés pour équiper 7 salles sur 9. Un technicien a été mis à la disposition des enseignants pour les aider dans la prise en main de l'outil,

Les locaux disposent au total de dix salles de classe et de sept TBI avec accès internet. Le pôle langue met également à la disposition des enseignants dix tablettes numériques (des iPad) disposant également d'une connexion internet.

Tous les supports audio et vidéos des manuels de cours sont disponibles en format numérique sur un dossier partagé, disponible sur tous les TBI. Les enseignants ont été formés à l'utilisation des TBI et peuvent s'appuyer si besoin sur les conseils du technicien informatique.

D'une manière générale, l'objectif de la direction est d'intégrer le numérique au sein de l'alliance. Cela passe également par la mise en place de projets innovants tels que le musée numérique Micro-folies qui a été installé récemment.

#### ***2.2.5. Le contexte économique***

98% des fonds sont générés par l'alliance via les cours et examens dispensés par la structure. Le reste du financement découle de subventions via les sponsorings par des entreprises telles que Thales ou Total. Ces contributions permettent de monter des projets de grandes envergures tels que le musée numérique Micro-folie via le soutien financier de Total.

### ***2.3. Présentation de la commande de stage***

Notre expérience professionnelle au sein de l'Alliance Française, ainsi que des discussions informelles avec des collègues et surtout avec la responsable pédagogique nous ont permis de constater une certaine démotivation chez les adolescents. Contrairement, aux adultes qui ont eux-mêmes fait le choix d'apprendre le français la majorité des adolescents est inscrite en cours de français suite à une décision prise par

les parents. Dans les classes cette démotivation s'exprime par diverses attitudes, notamment l'absence d'interactions. Et pour l'Alliance cela se traduit par la baisse des inscrits au fil des sessions. De fait, cela a de grandes répercussions sur la finance de l'institution. Il était donc urgent de remédier à cette problématique.

### ***2.3.1. La mission principale***

Notre mission était de trouver une solution pour dynamiser une classe de FLE avec un public d'adolescents afin de fidéliser ces derniers. Pour cela, nous avons souhaité mettre en place un projet commun concret qui permettrait aux apprenants d'être acteurs de leur apprentissage et de collaborer en favorisant les interactions entre pairs. Ce projet a consisté à faire produire aux apprenants des audioguides sur les deux villes principales des Émirats Arabes Unis : Abu Dhabi et Dubaï, audioguides destinés à être présentés lors de la semaine de la francophonie en mars 2020.

Notre mission principale était de dynamiser le cours de FLE pour adolescents en favorisant l'interaction entre pairs à travers une coopération sur un projet commun concret, tout en respectant la progression de la méthode « A plus, méthode de français pour adolescents ».

### ***2.3.2. Les objectifs généraux***

Ces objectifs seront détaillés dans la troisième partie du mémoire.

- Choisir le projet : discussion sur le choix du projet avec les élèves ;
- Faire découvrir l'audioguide en classe à nos apprenants en consultant différents audioguides pour s'en imprégner puis faire créer l'audioguide par les élèves eux-mêmes ;
- Favoriser le travail collaboratif et coopératif entre apprenants dans la classe en faisant participer les apprenants à des activités qui leur permettent d'échanger et de s'entraider ;
- Faire travailler toutes les compétences langagières sans que les apprenants aient l'impression d'apprendre ;
- Favoriser la communication et l'interaction en intervenant en tant que médiatrice et animatrice ;
- Faciliter l'évaluation pour leur permettre de progresser dans leur apprentissage sans être regardant sur la « note ». Comme nous le verrons plus tard dans l'analyse, les

élèves veulent simplement « apporter une bonne note à la maison » et cela explique aussi un certain nombre d'absentéisme le jour du test.

- Faire adhérer enseignants et apprenants à ce type de projet en le présentant pendant la semaine de la francophonie qui représente un temps fort clé puisque plusieurs acteurs de l'Alliance et de nombreuses personnes extérieurs y seront présents.

#### **2.4. Présentation de la classe**

La classe choisie au sein de l'AFAD est composée de 6 adolescents.

##### **2.4.1. Le profil des apprenants**

Ces jeunes apprenants sont âgés de 12 à 14 ans. Ils ont des origines multiples : 2 d'entre eux sont d'origine égyptienne, 2 grecs (frère et sœur), 1 marocaine et 1 hongrois mais tous ont l'anglais comme langue commune. Ils sont enfants de diplomates pour 3 d'entre eux et ingénieurs et médecins pour les 3 autres. Pour quatre d'entre eux, les parents sont francophones. Ces jeunes adolescents apprennent déjà le français comme langue étrangère dans leurs écoles respectives. Ils suivent 1h00 de cours par semaine dans leurs établissements scolaires. Les parents jugent cela insuffisant pour acquérir un bon niveau de français permettant par la suite l'intégration de la fameuse université de Sorbonne. C'est ce qui les conduits à inscrire leurs enfants à l'Alliance pour des cours supplémentaires. Les élèves ont cours une fois par semaine, le samedi matin de 10 à 13 heures, soit une séance d'une durée de 3 heures, ce qui peut être très long pour de jeunes apprenants. Les élèves de cette classe se connaissent un peu car ils ont eu l'occasion de faire une session de langue ensemble avant celle-ci.

##### **2.4.1. La méthode utilisée**

Le manuel utilisé est « A Plus, méthodologie de français pour adolescents », de l'édition « Maison des langues », cette nouvelle méthode n'a été adoptée que très récemment, à la rentrée de septembre 2019. Avant cela, on utilisait la méthode « Adosphère » de l'édition « Hachette » mais elle a été jugée trop centrée sur la grammaire. Afin de dynamiser les classes d'adolescents, la direction a basculé sur la méthode « À plus » axée sur des projets « forts », une démarche qui se veut « actionnelle, centrée sur l'apprenant » (Brandel et al., 2015). Parfois, nous avons aussi recours à d'autres manuels ou matériels. Mais, cela reste très minime car nous sommes contraints par le programme :

nous devons traiter 2 unités en 21h durant lesquelles il nous faut rester dans le fameux « Cadre » que l'AFAD a établi.

## **Partie 2**

-

## **Cadrage Théorique**

## Chapitre 2. L'état de l'art

### *1. La pédagogie de projet*

Pour définir la pédagogie de projet, il est important dans premier un temps de s'arrêter sur la notion de projet. Cette dernière est omniprésente dans notre quotidien. Nous parlons de projets d'avenir, professionnels, personnels, de reconversion mais également d'appels à projets dans divers domaines d'activité etc.

#### *1.1. La notion de projet*

Dans son livre « anthropologie de projet », Jean-Pierre Boutinet explique que le projet n'existe qu'à travers « une matérialisation de l'intention, qui en se réalisant cesse d'exister comme telle » (Boutinet, 1990, p. 7). Pour lui, le projet va au-delà du simple concept et représente « une figure emblématique de notre modernité » (Boutinet, 1990, p. 6). La définition du terme projet est complexe et regroupe plusieurs significations. Nous nous centrerons dans le cadre de cette étude sur les spécificités des projets qui prennent place dans un cadre scolaire.

Même en limitant le cadre de définition au cadre scolaire, les sens de la notion de projet n'en restent pas moins multiples.

Le premier sens du mot « projet » vient du latin « projicere » qui signifie « jeter en avant », « expulser ». De cette manière, nous pouvons le définir comme l'« idée plus ou moins élaborée, d'une chose que l'on se propose de réaliser » (Huber, 1999; cité par Mavromara-Lazaridou, 2006, p. 44).

#### *1.2. Le projet en tant qu'approche pédagogique*

Dans cette partie, nous allons donner quelques définitions des spécialistes de la pédagogie du projet, celles qui nous paraissent les plus représentatives de cette méthode. Puis nous allons rechercher les fondements théoriques sur lesquels les méthodes actives, dont la pédagogie de projet, ont trouvé leur appui. Et enfin nous décrirons ses « apports ».

### ***1.2.1. Définition de la pédagogie de projet***

La pédagogie de projet est une forme de pédagogie active qui repose sur le principe que l'apprenant se construit en agissant. « La pédagogie de projet part du principe suivant : c'est en agissant que l'élève se construit. Elle s'oppose au monde du strict enseignement qui propose des contenus dont les élèves perçoivent mal la signification et l'utilité immédiate. Ces contenus à apprendre ne sont plus atomisés, hiérarchisés, mais reliés entre eux par le problème à résoudre. » (Bordallo & Ginestet, 1993, p. 7) L'apprenant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. Dans ce modèle, l'ensemble des compétences de l'apprenant sont mobilisées pour réaliser et présenter une production concrète. La mise en œuvre des projets dans la classe permet aux apprenants de prendre le rôle d'acteur de leur formation. Cette méthode renforce le sentiment de confiance en soi. La pédagogie du projet prend en compte la parole de l'apprenant, ses besoins et ses souhaits. En somme, elle permet de donner à l'apprenant un espace de liberté lui offrant la liberté de choisir, d'agir, de décider et de réaliser quelque chose qu'il désire. Elle construit la pensée individuelle dans une réalisation collective. Dans cette forme de pédagogie l'enseignant n'a pas le monopole du savoir, « Ce type de pédagogie exige de l'enseignant qu'il s'inscrive lui-même dans une démarche de projet et se pose, non comme spécialiste, mais comme artisan. » (Berdal-Masuy & Botella, 2013). L'enseignant assurera alors différentes missions en devenant un médiateur, un guide, un animateur de l'opération d'enseignement. Dans la pédagogie du projet, les interactions entre apprenants et entre les apprenants et l'enseignant sont « réelles », en ceci qu'elles sont essentielles pour le bon déroulement des tâches et des différentes séances de travail. La connaissance ne se transmet pas passivement, comme dans l'enseignement traditionnel maître-élèves, mais elle se construit grâce à l'interaction avec les autres membres de l'équipe, à la confrontation, à la résolution des problèmes. Cette approche active consiste à co-agir ou agir ensemble au service d'un même objectif. (Conseil de l'Europe, 2001; cité par Berdal-Masuy & Botella, 2013). Afin de récapituler ce qui vient d'être dit ci-dessus, nous nous appuyons sur la définition de Perrenoud : « Une démarche de projet :

- est une entreprise collective gérée par le groupe-classe (l'enseignant (e) anime, mais ne décide pas de tout) ;
- s'oriente vers une production concrète (au sens large : texte, journal, spectacle, exposition, maquette, carte, expérience scientifique, danse, chanson, bricolage, création

artistique ou artisanale, fête, enquête, sortie, manifestation sportive, rallye, concours, jeu, etc.) ;

- induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ;
- suscite l'apprentissages de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) ;
- favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après-coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines (français, musique, éducation physique, géographie, etc.) » (Perrenoud, 1999a).

La démarche de la pédagogie de projet se fonde sur les idées clés qui sont les suivantes : les apprentissages de types différents, la coopération et collaboration, la production finale et le rôle actif de l'apprenant.

### ***1.2.2. La pédagogie de projet à travers le temps***

La notion de pédagogie de projet ne date pas d'hier et trouve ses origines dans les travaux et réflexions de plusieurs auteurs. En effet, il apparaît dès la fin du 18<sup>ème</sup> siècle avec Jean-Jacques Rousseau dans *l'Emile ou de l'éducation*. Dans ce recueil, le philosophe octroie à l'enfant une place nouvelle qui doit se former par ses propres expériences « Notre manie enseignante et pédantesque est toujours d'apprendre aux enfants ce qu'ils apprendraient beaucoup mieux d'eux-mêmes, et d'oublier ce que nous aurions pu seuls leur enseigner » (Jean-Jacques Rousseau, 1762, p. 112). Bien que dans ce recueil, « Emile » soit un personnage fictif permettant à J-J Rousseau de faire une démonstration fictive, il est à noter que le philosophe conçoit une nouvelle méthode d'enseignement en opposition radicale avec l'enseignement de l'époque.

Par la suite, ce courant pédagogique a pris son essor au tout début du XX<sup>e</sup> siècle, avec les « méthodes actives » ou la « pédagogie active » (PUREN, 2013) et a été expérimentée aux États-Unis et en Europe par plusieurs grands pédagogues tels que John Dewey, William Heard Kilpatrick, Jean-Ovide Decroly et Célestin Freinet.

John Dewey (1859-1952), philosophe et pédagogue américain, est l'initiateur de ces méthodes, notamment la pédagogie du projet. Son implication dans ce modèle d'enseignement se traduit par la mise en place en janvier 1896 de l'« École Laboratoire » à l'Université de Chicago qui applique sa théorie du « Learning by doing » (1929), (apprendre en faisant). Dans cette école, l'éducation est « centrée sur l'enfant » et non « centrée sur le

programme » comme elle a coutume de l'être dans l'éducation traditionnelle. Ainsi, il considère que l'enfant apprend mieux « par et dans l'action. » (Reverdy, 2013) Afin d'acquérir de l'expérience et développer ses connaissances, l'apprenant doit passer à l'action et construire des projets concrets. J.Dewey met l'accent sur la « nécessité de mettre la pensée à l'épreuve de l'action si on veut la faire passer dans la connaissance ». (Westbrook, 1993)

Mais c'est son disciple et collaborateur William H. Kilpatrick (1871-1965) qui utilisera le terme de « projet » en 1918, dans un article intitulé « The Project Method », » (Teachers College Record, 1918) (la méthode des projets), où il précise l'idée de « project-based learning ». Selon cette dernière, l'enseignement, quel qu'il soit, doit résulter de l'expérience. La pédagogie de projet est ainsi un mode de pédagogie active qui vise des apprentissages par la réalisation de productions concrètes.

En Europe, des pédagogues rattachés à « l'éducation nouvelle », s'inspirent de ces méthodes d'enseignement dites « actives » et s'opposent à un enseignement autoritaire centré sur l'apprentissage. Il s'agit notamment d'Ovide Decroly, Célestin Freinet, Jean Piaget et Henri Wallon.

En France, Célestin Freinet (1896-1966), instituteur crée la « classe coopérative », « qui privilégie l'expression libre, la correspondance scolaire, la production imprimée de journaux, les enquêtes et la recherche empirique de savoirs. » (Hamez, 2012). La pédagogie s'appuie sur des activités concrètes, utiles, vécues, coopératives, et où l'apprenant est acteur de son apprentissage.

Jean Piaget (1896-1980), chercheur, psychologue, biologiste, suisse a orienté ses recherches sur la question de la construction des connaissances. Il renforce la base théorique de la pédagogie de projet en montrant que l'individu construit ses connaissances à l'aide des actions qu'il réalise sur l'objet de connaissance. Il dit « On ne connaît un objet qu'en agissant sur lui et en le transformant » (cité par Guy Suisse, 2013) Ainsi, pour Piaget, l'apprenant a la capacité de créer, de construire ses savoirs par la pratique. Nous développerons plus en détail la théorie de Piaget lorsque nous aborderons les fondements théoriques de la pédagogie de projet.

Quant au psychologue français Henri Wallon (1879-1962) il ajoute la dimension d'échange entre apprenants. Selon lui, l'apprenant acquiert de meilleures connaissances s'il collabore avec ses camarades. Il encourage donc les interactions. Ainsi il dit « Sa (de l'apprenant) connaissance exige la collaboration de tous ceux qui sont à un titre quelconque en contact avec lui » (cité par Gratiot-Alphandéry, 1994). Il s'agit donc de collaboration incluant

l'ensemble des acteurs de l'apprentissage : les élèves, les enseignants.

Dans les années 1970, la pédagogie par objectifs l'emporte sur la pédagogie de projet. Il faudra attendre 1980 pour qu'elle revienne sur le devant de la scène de l'éducation grâce aux financements des institutions.

Dans l'enseignement des langues, la pédagogie de projet est mise à l'honneur en 2001 avec la publication du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL, 2001) qui accorde une place centrale à la Perspective Actionnelle (PA) ou encore à « la perspective de l'agir social » (PUREN, 2009). Selon Puren, la classe fonctionne comme une « société authentique à part entière dans la pédagogie du projet qui est (...) la forme privilégiée de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle – celle de l'agir social » (PUREN, 2009, p. 6). Dans la définition faite par les rédacteurs du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001), on retrouve cette idée de « société », où les apprenants sont des acteurs sociaux.

*« La perspective privilégiée ici est, [...], de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.[...] »*  
(Conseil de l'Europe, 2001, p. 15)

En effet, selon le cadre du Conseil de l'Europe, dans le monde actuel, l'apprenant, qui est un acteur social agit en société. L'objectif est d'apprendre à cet acteur social non seulement à communiquer avec l'autre mais à agir en groupe dans une société. La salle de classe est donc considérée comme une microsociété où les acteurs sociaux/apprenants interagissent. On retrouve donc ici une des idées centrales de la pédagogie de projet qui est de favoriser la coopération et l'action sociale dont Puren parle pour faire le lien entre la perspective actionnelle et la pédagogie de projet.

*(...) on va donc devoir désormais, pour préparer les élèves à l'action sociale, privilégier en classe ... des actions sociales. Le modèle d'enseignement/apprentissage correspondant est connu et disponible depuis déjà longtemps, et c'est ladite « pédagogie du projet, à laquelle on peut donc prédire un bel avenir dans l'enseignement des langues en Europe au cours des décennies à venir. (PUREN, 2006, p. 39)*

Pour lui, on assiste à « un renouveau d'intérêt pour le type de pédagogie scolaire qui s'est construit historiquement sur l'idée de former les élèves comme acteurs sociaux en les faisant agir comme tels en classe-même, à savoir la pédagogie du projet » (PUREN, 2009, p. 12) Ce positionnement de l'élève et cette redéfinition de ses actions nous amène à penser que la perspective actionnelle, qui est aujourd'hui promue dans tous les manuels de langues et plus

particulièrement dans les manuels de français langue étrangère, trouve ses “fondements” dans la pédagogie de projet.

Il est important de revenir sur les fondements théoriques d’apprentissage dont cette pédagogie est issue. En effet, ceci est essentiel pour notre deuxième point de ce cadrage théorique qui est l’interaction dans une classe de langue et plus précisément les interactions entre pairs.

### ***1.3. Les fondements théoriques de la pédagogie de projet***

Les deux mouvements théoriques à l’origine de la pédagogie de projet sont le constructivisme et le socioconstructivisme. On retiendra deux noms de psychologues fondateurs de ces théories, respectivement, le psychologue Suisse Jean Piaget (1896-1980) et le psychologue Russe Lev Vygotsky (1896-1934). Piaget défend l’idée que le savoir se bâtit par construction, par la position active de l’apprenant face à son environnement et non pas par une position passive se limitant à de la reproduction. Vygotsky de son côté appuie l’idée que les échanges entre élèves, donc les interactions, sont nécessaires à l’apprentissage, à l’élaboration de la connaissance. Le socio-constructivisme, courant théorique représenté par ce dernier, positionne son étude à la fois sur l’apprentissage et l’enseignement. Plus tard, la théorie du conflit socio-cognitif mettra en valeur sa nécessité dans la réussite des interactions.

#### ***1.3.1. Apprendre c’est construire***

Le constructivisme piagétien s’intéresse à l’activité du sujet. L’apprenant participe activement et effectivement à l’élaboration de son savoir personnel. L’objectif de cette théorie psychologique est avant tout de rendre le sujet (l’apprenant) acteur premier de la découverte des objets du savoir. Cette théorie pousse l’élève à trouver la bonne solution à un problème, une situation problématique donnée. Le constructivisme s’intéresse à l’activité du sujet. Celui-ci participe d’une manière active et effective à la construction de son propre savoir, et elle vise en premier lieu à faire découvrir les objets du savoir par l’élève, à trouver la solution adéquate à une situation problème. Cette théorie peut être résumée simplement en reprenant l’analyse faite par Raby et Viola « Le constructivisme peut être considéré

comme une théorie de l'apprentissage qui décrit le processus de la connaissance comme une construction qu'effectue l'apprenant de façon active » (Raby & Viola, 2007; citées par Reulier, 2012) Selon Piaget, repris par Martinez, (Martinez, 1989) l'acquisition des connaissances est un processus dynamique au sein duquel l'élève se sert de ses connaissances antérieures qui constituent ses piliers et sur lesquelles pourront se greffer ses nouveaux acquis donc des représentations plus riches du monde (les schémas mentaux). L'apprenant va développer de nouvelles expériences, enrichir son contact avec l'environnement. Cela aura pour effet d'enrichir ces schémas mentaux, de les structurer de manière plus complexe. Ces schémas ne sont donc pas dans un état donné, statique mais bien en constante évolution selon les acquis de nouvelles connaissances et le rapport de l'apprenant à son environnement. Nous comprenons ainsi que l'apprentissage d'un individu est fonction de son bagage personnel, de ses connaissances antérieures. Le processus d'apprentissage est à l'image d'un cercle vertueux dans lequel plus l'apprenant connaît, plus il pourra apprendre et intégrer de nouvelles connaissances ! Le constructivisme met en valeur le rôle de l'apprenant. L'élève apprend mieux lorsqu'il explore et reste actif dans son apprentissage, par l'expérimentation. Les élèves sont conviés à construire leur propre pensée et à argumenter, à expliquer leur raisonnement. Il ne s'agit donc plus de lire et restituer des textes, des faits appris par cœur dans les manuels scolaires. L'approche de Piaget semble convenir, tout à fait, à une compréhension des effets d'une mise en projet. Elle répond au principe de la pédagogie de projet puisqu'elle positionne l'apprenant comme éléments actif de son propre apprentissage. Ce positionnement de l'élève fait partie des étapes essentielles à la réalisation d'un projet. Selon Martinez, Piaget a également insisté sur le rôle des interactions sociales, notamment les interactions entre pairs. Cependant peu de recherches ont été faites en ce sens (Martinez, 1989). Cela étant dit, ce point sera largement développé par Lev Vygotsky qui privilégie les interactions se produisant entre l'élève et autrui. Pour illustrer cela, il prend comme référence le langage. Sa théorie se base sur « l'interactionnisme social ». Il devient ainsi le fondateur du mouvement socio-constructiviste.

### ***1.3.2. Apprendre c'est échanger***

Le socio-constructiviste Vygotsky (1896-1934) apporte une autre dimension à l'apprentissage. Selon lui, l'enfant se développe en puisant dans son environnement social et dans ses multiples interactions sociales. Cela repose sur le processus interpsychique selon lequel l'individu assimile, intériorise ce qui a été capté avec les autres et son environnement.

Contrairement au constructivisme qui est considéré comme « un modèle binaire mettant en interaction un individu et une tâche, le socioconstructivisme met en interaction un individu, une tâche et les autres qui constituent la dimension sociale. » (Gilly et al., 2001; cités par Reulier, 2012). Pour Vygotsky, l'expérience sociale sculpterait la façon de penser et d'interpréter le monde. Il écrit à ce propos en 1932 « C'est par l'intermédiaire des autres, par l'intermédiaire de l'adulte que l'enfant s'engage dans ses activités. Absolument tout dans le comportement de l'enfant est fondu, enraciné dans le social ». Et de poursuivre : « Ainsi, les relations de l'enfant avec la réalité sont dès le début des relations sociales. » (Ivic, 1994; cité par Reulier, 2012) En somme, la construction d'un savoir est certes personnelle mais s'établit dans un cadre social. Les informations sont liées à plusieurs paramètres : le milieu social, le contexte et sont issues de plusieurs canaux : à la fois ce que l'on pense et ce que les autres apportent comme interactions.

Vygotsky distingue deux situations d'apprentissage pour l'apprenant :

- Celle où il peut apprendre et réaliser certaines activités de manière complètement autonome (seul).

- Celle où l'élève aura besoin de l'appui d'autrui pour réaliser son activité et apprendre. Cette situation détermine la "capacité potentielle de développement" de l'apprenant. Entre les deux, il définit la ZPD pour "zone proximale de développement" au sein de laquelle l'apprenant va pouvoir progresser en s'appuyant sur les autres. Cette zone fait référence à l'écart existant entre ce que l'élève peut produire intellectuellement à un instant T de son cheminement d'apprentissage et ce qu'il pourrait faire grâce à l'appui d'autrui. Selon Vygotsky, l'individu vit des interactions dans son environnement social qui ont un effet structurant sur l'apprenant. Elles poussent ce dernier à intégrer de nouveaux concepts, éléments issus des situations vécues pour redessiner ses conceptions antérieures.

Doise et Mugny poursuivent et étendent les travaux de Piaget et Vygotsky. Selon eux, les interactions entre pairs sont à l'origine du développement cognitif seulement si elles engendrent des conflits sociocognitifs. Selon leur raisonnement, l'interaction sociale conduit à une confrontation entre les concepts de chacun lorsqu'ils sont différents voire divergents. Cela conduit au sein du groupe, à un déséquilibre puisque les pensées, les conceptions ne sont pas superposables les unes aux autres. Nous parlons de déséquilibre interindividuel. De cette façon, chaque apprenant se retrouve face à des avis différents du sien. Ainsi naît une prise de conscience de l'apprenant de sa pensée propre, personnelle différente de celle des autres. Cela conduit à un deuxième déséquilibre d'ordre intra-individuelle. En effet, ces confrontations d'avis incitent l'apprenant à questionner ses conceptions propres ainsi que

celles des autres, de les réexaminer afin d'en extraire un savoir nouveau. Comme le dit Bruner en 1995 « cela nous incite à penser notre propre pensée » (cité par Labédie & Amossé, 2001) et à tenter de comprendre notre pensée propre et celle des autres. La notion de conflit socio-cognitif est approfondie par Foulin et Mouchon de la manière suivante :

« Le conflit socio-cognitif n'est pas l'adoption par mimétisme ou complaisance d'un point de vue différent. L'interaction doit donner lieu à un engagement actif de chacun des partenaires dans une confrontation des arguments et leur coordination en une réponse unique. La négociation doit se dérouler sous la forme d'échanges contradictoires de nature sociocognitive permettant une réelle co-élaboration de la réponse finale. » (Foulin & Mouchon, 1999; cités par Mavromara-Lazaridou, 2006, p. 93)

La pédagogie de projet reprend cette double dimension du savoir : personnelle et sociale. L'apprenant n'est plus confiné dans un enseignement traditionnel dans lequel il est complètement passif. Il devient acteur principal de son apprentissage. Il définit son savoir de manière active en développant des interactions avec son environnement social. Celui-ci est composé de son enseignant intervenant comme médiateur, et de son groupe de travail dont les membres sont ses pairs.

Nous retenons donc que la pédagogie du projet s'inscrit dans le cadre de la pédagogie active. Cela signifie que la connaissance se construit via les interactions entre les élèves et l'enseignant ou les apprenants entre eux et non passivement comme dans l'enseignement traditionnel avec des échanges maîtres-élèves strictes. Dans ce nouveau modèle d'apprentissage, les interactions, deviennent essentielles à la résolution de problèmes.

Nous avons mené un cheminement historique visant à trouver les origines du concept de la pédagogie de projet. Cela nous a poussée à nous intéresser aux démarches constructivistes de Piaget et socioconstructivistes de Vygotsky pour leur intérêt porté à l'action et l'interaction dans l'apprentissage. Avant d'aborder le deuxième concept de ce mémoire qui est « l'interaction », voyons tout d'abord, les apports de la pédagogie du projet.

#### ***1.4. Les Apports de la pédagogie de projet***

##### ***1.4.1. Au profit de l'apprenant- Acteur***

Pour le bon aboutissement d'un projet, sa bonne réalisation, l'implication et la collaboration de tous les apprenants est nécessaire. Les interactions continues et répétées contribuent au

développement de multiples compétences telles que le gain d'autonomie, la responsabilisation, l'organisation, l'esprit d'initiative et d'analyse... Dans un travail de groupe l'expression orale étant nécessaire pour exprimer ses idées, argumenter ses choix, cette compétence s'en retrouve développée. Le travail de groupe va permettre à chaque apprenant d'apprendre à mieux se connaître lui-même. Il incite chaque participant à révéler sa personnalité, à développer son imagination et sa créativité.

D'autre part, le travail collectif pousse de fait, les apprenants à travailler en groupe et ainsi à développer leur esprit de solidarité et des valeurs de respect et tolérance. L'élève acquiert donc des connaissances allant au-delà de la langue, des savoirs et savoir-faire dépassant les frontières de l'école car transposables au dehors.

Dans le cadre de ce mémoire, nous aborderons les différents types de savoirs qui sont en jeu dans la poursuite d'un projet :

#### *1.4.1.1. Les savoirs, Les savoir-faire*

La pédagogie de projet incite l'apprenant à apprendre en agissant. Elle le pousse à sentir la nécessité d'apprendre lorsqu'il se trouve confronté à un obstacle, à un problème concret qu'il doit surmonter. Pour cela, il doit utiliser ses connaissances. Comme l'explique Perrenoud : « Du coup, il devient possible d'exercer le transfert ou la mobilisation de ressources cognitives jusqu'alors travaillées et évaluées séparément. L'élève-acteur a ainsi l'occasion non seulement de prendre conscience de ce qu'il sait et de sa capacité de s'en servir en situation, mais de développer cette capacité. » (Perrenoud, 1999b).

La pédagogie de projet consiste à placer l'élève dans des situations d'apprentissages qui lui permettent de construire son savoir. Un projet place l'apprenant face à des problèmes concrets que celui-ci doit surmonter pour atteindre ses objectifs. Dans cet optique, l'apprenant fait appel à l'ensemble de ses connaissances. Cependant, lors de l'élaboration de son projet, l'apprenant sera forcément confronté à une problématique plus complexe, et à laquelle il ne saura pas répondre. Il ne disposera pas nécessairement de tous les éléments pour résoudre son problème. Cela va l'inciter à construire de nouvelles connaissances, en sollicitant d'autres acteurs, notamment l'enseignant ou un autre apprenant. Ce processus permet à l'élève de découvrir les savoirs à acquérir au fil de l'eau selon les problèmes rencontrés et à résoudre, ce qui donne du sens aux apprentissages. Cela aura également tendance à impliquer l'apprenant puisqu'il prend conscience de l'importance d'acquérir des connaissances nouvelles, de sa nécessité afin d'atteindre son objectif. Comme le dit

Perrenoud « Lorsqu'on ne sait pas faire, on apprend au moins qu'il existe des tâches utiles, pertinentes, face auxquelles on manque de connaissances ou de savoir-faire opératoires. Il n'est pas toujours possible de remédier à ce manque dans le cadre du projet, mais on peut au moins les identifier et les transformer en un besoin de formation ou, au minimum, une certaine disponibilité à apprendre ce qui a fait défaut. ». (Perrenoud, 1999b)

Nous retenons de cela que l'apprenant puisera dans son savoir et ses compétences pour construire son projet. C'est également au fil de la réalisation de ce projet qu'il construit son savoir. Il ne s'agit pas d'un chemin de progression simple et rectiligne. L'apprenant progresse dans sa réalisation en faisant des erreurs, en les corrigeant. Chaque erreur corrigée représente une étape essentielle à l'acquisition de nouvelles connaissances qu'il utilisera pour le bon aboutissement de son projet. Perrenoud précise sa réflexion en citant Vygotski « le projet n'est pas une fin en soi, c'est un détour pour confronter les élèves à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage », que « pour apprendre, il faut que chacun soit mobilisé dans sa zone de proche développement, zone où, par définition, il peut apprendre, mais n'a pas déjà appris, zone où il hésite, va lentement, revient sur ses pas, commet des erreurs, demande de l'aide » (Perrenoud, 1998).

#### ***1.4.1.2. Les savoir-être***

Au-delà du développement des savoirs, et savoir-faire, la pédagogie de projet permet de développer les savoir-être. Cette pédagogie a pour effet de développer la coopération, l'entraide l'autonomie, l'initiative, elle participe aussi au renforcement de l'estime de soi.

- Développer la coopération, l'intelligence collective et l'entraide

Le travail d'équipe est une approche éducative à prendre également en compte. Cet apprentissage collectif est basé sur le travail d'équipe. Au sein du groupe tous les élèves doivent être engagés et impliqués afin d'atteindre leur objectif d'apprentissage. Dans le cadre de cet apprentissage dit coopératif, l'enseignant se positionne en observateur et organisateur. Il a pour mission d'aider les apprenants à définir et atteindre leurs objectifs en les guidant. Cette méthode incite l'apprenant à participer de manière active à son apprentissage. Il réalise ses tâches en se basant sur ses compétences propres et en sollicitant l'apport des autres membres du groupe pour compléter. Cette démarche pousse ainsi chaque apprenant à se

responsabiliser dans leur processus d'apprentissage. Cela facilite la réalisation des activités par groupe d'élèves.

Cet apprentissage coopératif incite les élèves à développer des capacités d'ordre coopérative et sociale. Il impose la communication avec autrui, l'écoute. De plus les écarts de niveaux auront tendance à être diminués de par les aides et encouragement fournis par les camarades de groupe, les interactions entre les éléments dits "faibles" et les éléments dits "forts". Les élèves interagissent, échangent leurs avis, débattent etc.

Cette démarche offre ainsi des avantages individuels et une richesse collective.

Perrenoud exprime ainsi cette idée de la manière suivante :

*Un projet oblige à coopérer, donc à développer les compétences correspondantes : savoir écouter, formuler des propositions, négocier des compromis, prendre des décisions et s'y tenir. Mais aussi savoir offrir ou demander de l'aide, partager ses soucis ou ses savoirs ; savoir répartir les tâches et les coordonner ; savoir évaluer en commun l'organisation et l'avancement du travail ; gérer ensemble des tensions, des problèmes d'équité ou de reconnaissance, des échecs. A cela s'ajoute un travail sur les compétences de communication écrite (plan, mémos, correspondance, marches à suivre) et orale (argumentation, animation, partage de savoirs, etc.), comme outils fonctionnels de la coopération. Au-delà des compétences, les élèves prennent conscience de l'importance d'une intelligence collective ou distribuée, de la capacité d'un groupe, s'il fonctionne bien, de se fixer des buts qu'aucun individu ne peut espérer atteindre seul. Dans une société où la coopération et le travail en réseau deviennent la règle dans les organisations, notamment autour de projets, ce seul objectif pourrait justifier un entraînement intensif dans le cadre scolaire. » (Perrenoud, 1999b)*

- Développer l'autonomie et la responsabilité

L'implication des élèves dans un projet les rend acteurs à part entière. Ils en définissent la planification et la réalisation. Cela leur permet de développer leur autonomie. Ils assimilent grâce à cela des savoirs et concepts nouveaux indispensables à l'aboutissement du projet. Ces compétences ont un champ d'action allant au-delà du cadre scolaire et pourront être mobilisées de nouveaux pour des problèmes relatifs à la vie scolaire ou quotidienne.

Les élèves lorsqu'ils s'impliquent dans un projet, s'engagent à le réaliser et donc à résoudre les problèmes associés. Ainsi Perrenoud explique que cette autonomie va de pair avec « la responsabilité d'achever tôt ou tard le produit, puisque les élèves se sont engagés dans cette tâche. » (Perrenoud, 1999b).

Perrenoud développe cette idée du collectif et des compétences développées à travers celui-ci de la manière suivante : « Dans un projet, chacun risque d'être emporté par des options collectives qu'il ne comprend ou ne partage pas, faute d'avoir su défendre et faire prévaloir

au moins quelques-unes de ses idées. Une démarche de projet favorise donc un double apprentissage :

- d'une part, l'apprentissage de l'autonomie par rapport au groupe, qui permet à l'individu de se ménager des zones dans lesquelles il reste maître de son action ou du moins d'une partie des modalités, voire des finalités ; pour cela, il faut savoir faire reconnaître sa compétence et se faire déléguer des tâches sans qu'elles soient prescrites dans leur détail.
- d'autre part, l'apprentissage des façons concrètes de se faire entendre dans un groupe et d'influencer les décisions collectives, de sorte à pouvoir s'y reconnaître. Ces deux compétences sont étroitement complémentaires. L'individu sauvegarde son autonomie en protégeant une sphère d'activité où il est " maître chez soi " aussi bien qu'en infléchissant les orientations du groupe et les règles du jeu dans le sens de ses propres préférences » (Perrenoud, 1999b).

Perrenoud explique comment l'enfant peut développer son autonomie, rester en accord avec ses propres idées, s'y tenir tout en respectant les choix et orientations du groupe. Selon l'auteur, une démarche de projet contribue à un double apprentissage pour l'élève. Ce dernier va d'une part apprendre l'autonomie par rapport au groupe. Cela lui permet de se définir une zone de confort au sein de laquelle il maîtrise ses actions. Cela lui impose de faire reconnaître ses compétences par les autres membres du groupe. D'autre part, ce travail collectif apprend à l'élève à se faire entendre de ses collaborateurs, à influencer les décisions collectives de manière à se faire reconnaître en tant que personne, individu à part entière. Il garde son autonomie, se bat pour ses idées et ainsi ne pas se faire emporter par les opinions collectives. Nous constatons une balance perpétuelle entre la dimension collective et individuelle. Cet apprentissage aidera l'élève à trouver un juste équilibre entre les deux. Elle lui permet de respecter sa liberté individuelle en gardant son esprit critique, en défendant ses opinions même seul face au reste du groupe tout en restant dans une dynamique de réflexion collective basé sur le respect des autres.

- Aider l'apprenant à prendre confiance en soi

La confiance en soi est un trait de caractère très inégalitaire d'un individu à l'autre, qui se développe tant dans l'environnement familial que scolaire. Comme le dit Perrenoud « Dans un projet, à titre individuel ou comme membre du groupe, chacun est acteur et mesure qu'il a prise sur le monde et sur les autres, qu'il a un certain pouvoir et que ce pouvoir est fonction de son travail, de sa détermination, de sa conviction, de sa compétence. C'est une source majeure de confiance en soi et d'identité, qui sont à leur tour des ingrédients précieux du

rapport au savoir, de l'envie d'apprendre et du sentiment d'en être capable. » (Perrenoud, 1999b). Cela concerne tout individu que ce soit un élève dans un cadre scolaire, un parent ou un enfant dans sa vie de famille, un adulte dans sa vie professionnelle etc.

L'école contribue au développement de l'enfant sous différents aspects : la solidarité, l'identité, l'esprit critique et l'estime de soi entre autres. Les projets y participent aussi. Ils créent des dynamiques de groupe incitant la coopération. Ils imposent à chaque participant une implication forte pour surmonter les vrais obstacles qu'ils rencontreront dans leur cheminement. Ces projets permettent à l'élèves de se confronter aux autres et "au réel". Cela contribue à la construction personnelle de chacun en tant qu'individu en relation avec d'autres. Perrenoud cite les travaux sur « l'empowerment » de Hargreaves et Hopkins pour expliquer l'inégalité pouvant exister dans les notions d'acteur pour un individu. « Dans les organisations, les individus ont du mal à se prendre pour des acteurs alors qu'on les traite comme des agents. Cette identité d'acteur vient de loin et si l'école ne la construit pas, elle reste totalement dépendante de l'éducation familiale, donc très inégale. Ceux qui n'ont pas la chance de construire dans ce cadre une forte identité personnelle abordent le monde du travail fort démunis ! » (Hargreaves & Hopkins, 1991; cités par Perrenoud, 1999b).

La vie quotidienne mais également la vie scolaire participent à la construction des individus. Elle dépend de l'accompagnement fourni à chacun durant sa construction identitaire. Cela conduira l'enfant à devenir un adulte avec une personnalité plus ou moins forte.

#### ***1.4.1.3. Développer des savoirs sociaux.***

La pédagogie de projet permet de développer chez les apprenants des aptitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération ; de stimuler la curiosité, l'envie d'apprendre par la réalisation collective de projets, de travailler en groupe, d'apprendre à communiquer, à se développer sur le plan social et affectif et à résoudre un problème dans son contexte social réel. Cette citation de Huber reprise par Djemâa Bensalem résume bien l'apport des savoirs multiples et notamment les savoirs sociaux à un projet commun : « le projet est une entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux. » (Huber, 1999; cité par Bensalem, 2010).

Ainsi, les apprenants d'un même groupe ont pour objectif la production finale : un objectif commun. Cela se fait par la mobilisation de savoirs scolaires et sociaux puisque cette production se base également sur le monde extérieur au milieu scolaire. Cela suppose des

échanges entre ces deux environnements scolaire et non scolaire. Leur interaction conduit à un enrichissement des savoirs nécessaires à la réalisation de la production finale.

#### ***1.4.2. Au profit de l'enseignant- animateur***

En centrant principalement son attention sur les élèves, la pédagogie de projet a complètement modifié le rôle de l'enseignant. Ce dernier endosse plusieurs rôles qui sont décrits par différents auteurs : Réseau école et nature, Frey et Chryssaphidis, cités par Mavromara-Lazaridou (Mavromara-Lazaridou, 2006, pp. 79–80) Selon eux l'enseignant devient :

- Organisateur : lors de la préparation du projet et les déroulements des travaux, l'enseignant propose ou définit le cadre d'action.
- Stimulateur du groupe : L'enseignant fait en sorte de stimuler la curiosité des apprenants, de développer leur esprit d'initiative et de recherche mais également de libérer leur imagination et leur intelligence.
- Accompagnateur du groupe : L'enseignant s'engage à responsabiliser ses élèves dans leurs prises de décisions sans les influencer. Il devra pour cela être patient et intervenir seulement lorsque cela est nécessaire. Cela vise à développer l'autonomie de son groupe.
- Evalueur : L'enseignant s'assure de la bonne réalisation des objectifs. Il apporte son regard critique afin d'évaluer la pertinence des hypothèses. L'objectif pour l'enseignant sera de s'assurer de l'adéquation du projet à la réalité.
- Médiateur : En cas de problèmes, l'enseignant pose des questions pour amener les élèves à trouver par eux-mêmes une solution. Cela lui permet de jauger la progression de l'élève dans sa démarche de résolution de problème et encourage l'apprenant à rester maître de son apprentissage. Les interrogations de l'enseignant auprès du groupe portent sur un ensemble d'informations : les démarches de réflexion des élèves, leurs ressources, les informations retenues. Cela engendre nécessairement une confrontation au sein du groupe de travail. Cela contribue à la mise en commun de connaissances, d'idées à la confrontation d'avis, à l'émergence de conflits sociocognitifs ... et a ainsi un rôle de socialisation. De cette façon, dans le cadre de la pédagogie de projet, l'enseignant n'est pas le seul médiateur.

### 3. *L'Interaction Orale*

#### 3.1. *Définition*

Les échanges sont omniprésents dans notre quotidien : une transaction commerciale, une conversation de visu ou téléphonique, etc. Pour le sémiologue russe M. Bakhtine « l'interaction constitue la réalité fondamentale de la langue » (Bakhtine, 1981; cité par Cuq, 2003, p. 134). Nous surenchérissons en disant que cela est fondamental puisqu'il est difficile, impossible même d'apprendre une langue sans parler, sans interagir avec les autres. Et pour Bange, « l'appropriation des langues se fait par le moyen de la communication. C'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue, c'est-à-dire un système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques ancrées dans un système socioculturel de représentations et de savoirs sur le monde ». (Bange, 1992, pp. 53–85)

Mais comme le dit Catherine Kerbrat Orecchioni, pour qu'il y ait interaction il faut obligatoirement « un destinataire qui est physiquement distinct de l'émetteur et que tous les deux soient engagés dans un échange communicatif ». Il ne suffit pas que les locuteurs parlent alternativement, il faut qu'« ils se parlent ». (Kerbrat-Orecchioni, 1996) Cela suppose un engagement mutuel dans l'interaction verbale.

Nous comprenons donc que c'est dans l'interaction avec des partenaires que l'apprenant construit ses savoirs (linguistiques et sociales). Mais nous retenons également des notions telles que « engagement », « coopération » qui sont fondamentales dans une interaction. Nous pouvons citer enfin la définition d'interaction donnée dans le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) où des notions évoquées ci-dessus sont évidentes :

*« Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter. Même lorsque les tours de parole sont strictement respectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse. Ainsi, apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication »*  
(Conseil de l'Europe, 2001, p. 18).

Nous comprenons donc que c'est dans l'interaction avec des partenaires que l'apprenant construit ses savoirs (linguistiques et sociaux). Mais nous retenons également des notions telles que « engagement » et « coopération » qui sont fondamentales dans une interaction.

### **3.2. *L'interaction en classe de langue***

#### **3.2.1. *L'interaction dans une classe de langue à travers le temps***

Le terme « interaction » en linguistique apparaît dès 1929 dans les travaux du linguiste russe Michail Bakhtine en soulignant l'importance des relations sociales dans les échanges langagiers. Dans les années 60-70, on cherchait à gagner en performance en termes d'apprentissage. Ainsi, certaines classes d'enseignement se transforment en lieux de création de méthodologies innovantes. C'est ainsi que la méthode audio-orale a vu le jour aux États-Unis. De l'autre côté de l'Atlantique, la France a créé les méthodes structuro-globales audiovisuelles (1970 à 1980). Selon Tardieu, la méthodologie a permis d'introduire la notion de dialogue dans la classe de langue. Celui-ci était généralement didactique c'est-à-dire construit selon les besoins de l'apprentissage (Tardieu, 2013; cité par Verplaetse Manoïlov, 2017, p. 38). De plus il servait des objectifs grammaticaux, entrée privilégiée pour l'organisation des enseignements à cette époque. Cependant le dialogue n'avait pas vocation à être conduit par les élèves puisqu'il était l'objet d'étude. C'est à partir d'un dialogue oral écouté par les élèves, que l'enseignant encourageait ces derniers à prendre la parole, à répondre à ses questions. Ainsi l'enseignant pose des questions et les élèves reformulent ou tentent d'interpréter ce qui a été entendu. Cela conduit à un certain "formatage" des échanges puisque la marge de réponse laissée aux élèves est aussi étroite que possible. Cela vise à mettre en lumière les éléments étudiés en cours : formulations, points grammaticaux ... La répétition et l'apprentissage de formes plus ou moins figées devaient contribuer à la maîtrise de la langue, une maîtrise principalement perçue comme grammaticale. Les méthodes audiovisuelles connaîtront leur heure de gloire et seront quasi systématiquement mises en œuvre dans les classes de langues pendant de nombreuses années.

La libération de la parole des élèves s'est généralisée dans les années 80 avec l'introduction de l'approche communicative. Cela a été facilité par le changement de perception de l'erreur qui prend une dimension positive mais également une réorientation des objectifs vers des besoins langagiers allant au-delà de la compétence linguistique.

Dans les années 2000, le Conseil de l'Europe introduit une nouvelle approche dans le CECRL : la perspective actionnelle. Dans cette perspective l'accent est mis sur l'interaction orale. Comme nous l'avons déjà évoqué dans la première partie, les travaux du conseil de l'Europe adoptent une approche centrée sur l'apprenant, inspirée des théories constructivistes et socio-constructivistes.

Dans le volume complémentaire du CECRL paru en 2018, il est précisé que le Cadre « remplace le modèle traditionnel des quatre compétences (écouter, parler, lire, écrire) (...) L'organisation proposée par le CECR est plus proche de l'usage de la langue dans la vie réelle, fondée sur l'interaction et impliquant la co-construction du sens. Les activités sont présentées selon quatre modes de communication : réception, production, interaction et médiation. » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 30).

Nous pouvons donc constater qu'au fil des années l'interaction prend une dimension de plus en plus importante et apparaît comme essentielle à l'acquisition d'une langue. Elle intègre une méthode didactique organisée visant à faciliter la construction d'un savoir. Nous parlons ainsi d'interaction didactique.

### ***3.2.2. Une interaction didactique particulière***

Selon Cicurel c'est « à partir des années 80 que la classe est définie comme un lieu socialisé où s'établit un échange actif entre des partenaires ayant leur place dans l'interaction » (Cicurel, 2002, pp. 145–164) La classe est un lieu social où enseignant et apprenants interagissent en vue de transmettre, pour l'un, et d'acquérir, pour les autres, la langue cible. Les conversations entre enseignants et apprenants sont « institutionnelles ». Elles se déroulent dans un cadre spécifique qualifié d'« encadrement didactique et scolaire » (Stoltz, 2011, p. 11) avec une finalité prédéfinie à l'inverse d'une conversation ordinaire. Il ne s'agit pas « d'une simple émission de message mais d'un échange finalisé par un apprentissage dans un processus interactif enseigner-apprendre où l'émetteur cherche à modifier l'état du savoir du récepteur ». Ainsi, l'émetteur va chercher à partager ses savoirs avec le récepteur de manière à faire acquérir à ce dernier une part de ses connaissances et compétences.

Au-delà de cette finalité prédéfinie qu'est l'apprentissage d'une langue cible dans un cadre spécifique, ce qui fait la particularité de cette interaction sont les règles qui la régissent et qui n'existent pas nécessairement dans les conversations lambda de notre quotidien. Elles relèvent du « contrat didactique » sur lequel nous allons nous pencher plus précisément dans la partie suivante.

### **3.2.3. Le contrat didactique**

Le concept de contrat didactique a été introduit et défini par le didacticien des mathématiques, français, Guy Brousseau. Il le définit de la manière suivante « ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant » (Wikipédia, 2020). Ce contrat décrit les règles de conduites implicites ou explicites qui régissent le partage des responsabilités entre l'enseignant et l'élève. Dans une classe de langue, ces règles définissent les rôles de chaque acteur de l'apprentissage (enseignant et apprenant) et dessinent un cadre général des conditions d'interaction. Ces conditions ne sont pas définies à partir de négociations entre les acteurs concernés mais sont bien souvent imposées par les institutions régissant le processus d'apprentissage. Comme l'explique Palloti (2002), repris par Stoltz (2011), c'est via ce contrat que l'apprentissage et l'acquisition dans une classe de langue et l'apprentissage en milieu « naturel » se différencient.

Selon Cicurel il « n'est guère possible d'analyser la communication en classe sans se référer à ce contrat ». Elle parle d'une « communication paradoxale » (Cicurel, 2005; citée par Stoltz, 2011, p. 20) puisqu'il faut apprendre à « parler naturellement » mais dans un environnement qui n'est pas pleinement naturel puisqu'il faut y respecter les règles liées à la situation didactique. Nous sommes donc ainsi dans un cadre bien différent de nos conversations vécues à l'extérieur d'une salle de classe. Comme le constate Bigot « l'interaction typiquement didactique apparaît à tous les moments où l'enseignant remplit les fonctions interactives traditionnelles dans son rôle de professeur : modérateur, distributeur des tours de parole, initiateur des thèmes et des séquences et surtout locuteur savant, garant et agent du respect de la norme » (Bigot, 1996; citée par Stoltz, 2011, p. 22) Comme nous l'avons vu plus haut, ce contrat définit les responsabilités et les rôles des enseignants et apprenants. Via ce contrat, l'enseignant et l'apprenant ont donc des comportements langagiers spécifiques définis par rapport à leur savoir propre, qui est un savoir asymétrique puisque, concernant la maîtrise de la langue cible, le savoir de l'enseignant est plus important que celui de l'apprenant.

### **3.2.4. Le rôle des acteurs sociaux**

#### **3.2.4.1. Le rôle de l'enseignant**

Il est indéniable que la classe est caractérisée par une asymétrie constitutive, puisque l'enseignant est détenteur du savoir. Il maîtrise la langue cible et a ainsi une position qui lui confère des pouvoirs. Par ce biais, il « domine » la classe et joue un rôle important dans l'interaction en assurant un rôle de chef d'orchestre. En effet, il organise, annonce, planifie les activités, fixe les modalités de travail, règle les problèmes de discipline...

L. Dabène (1984), reprise par Cicurel (1985) a déterminé 3 fonctions de l'enseignant : transmetteur de savoir, meneur de jeu et évaluateur.

- Vecteur d'information / Transmetteur de savoir : L'enseignant est expert dans son domaine et est mandaté par l'institution pour transmettre un certain savoir, la langue cible dans notre cas. Pour cela, il peut recourir à divers supports conçus ou non pour des usages pédagogiques afin de « l'aider » ou en simplement utiliser un discours descriptif, explicite et organisé pour véhiculer son savoir.

- Meneur de jeu : l'enseignant anime son cours en allouant des tours de parole. Il questionne les apprenants pour les solliciter, les inciter à la prise de parole, attirer leur attention.

- Evalueur : l'enseignant juge et évalue la production langagière des apprenants directement ou indirectement. (Cicurel, 1985)

Il est à noter que l'image de l'enseignant a évolué au cours de l'histoire. L'enseignant n'est plus le « maître » des années 50, où sa position dominante était physiquement visible : positionnement de son bureau en avant des élèves et souvent en hauteur. Mais malgré tout, de par son savoir, sa maîtrise du sujet d'enseignement, il détient toujours un certain « pouvoir » et indirectement, il détient encore le rôle du dominant dans cette interaction enseignant/apprenant.

#### ***3.2.4.2. Le rôle de l'apprenant***

Dans une classe, l'enseignant n'est pas le seul à avoir un rôle à jouer. Les apprenants participent également activement à l'interaction afin de progresser et d'acquérir la langue cible. Ils peuvent solliciter l'enseignant ou même un autre apprenant pour répondre à une requête quelconque. Mais, de par son manque de connaissance de la langue cible, l'apprenant, dans l'interaction, se situe en position basse. Cela étant dit, il y a des obligations et des droits, qui sont les mêmes pour tous les apprenants. Il a pour obligation de respecter les directives durant les interactions afin de permettre à tous d'être dans des conditions

optimales d'apprentissage. Ainsi, il ne peut prendre la parole si le professeur ne la lui a donnée.

Lorsque l'on étudie les interactions en classe de langue, on se questionne sur les échanges entre l'enseignant et les apprenants (Cicurel, 2002; citée par Verplaetse Manoïlov, 2017, p. 32). Dans ce schéma, l'organisation de la parole est exclusivement de type sollicitation-réponse-évaluation.

Donc, dans ce modèle les élèves peuvent généralement répondre aux sollicitations de l'enseignant et échanger avec lui mais les deux protagonistes ne sont pas sur un même pied d'égalité puisque l'enseignant a pour but de stimuler la prise de parole de l'élève afin de les faire progresser. Lorsque l'enseignant sollicite un apprenant, cela ne correspond pas à une question réelle. Ces sollicitations ont pour objectif d'amener l'apprenant à prendre la parole, à s'exprimer correctement dans la langue cible. De ce fait, l'authenticité de l'interaction disparaît dans ces échanges maître-élèves à l'inverse des échanges entre élèves qui restent spontanés donc authentiques.

Nous allons donc nous arrêter sur les interactions que l'apprenant peut avoir avec ses pairs et notamment lors d'un projet pédagogique.

### ***3.3. L'interaction entre pairs***

Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour le Langues (CECRL) « On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 18). En effet, ce qui nous intéresse, c'est l'interaction entre les élèves (en ce qui nous concerne les adolescents) qui semble être plus authentique et les élèves peuvent s'entraîner mutuellement à prendre la parole. Au-delà du stade de la gêne (parler à autrui en langue étrangère), l'interaction leur permet de construire à plusieurs, par la collaboration, leur propre apprentissage et leur propre expérience de la langue. Dans les nouveaux descripteurs du CECRL, cette idée d'interaction et de collaboration est renforcée :

« Considérer les apprenants comme des utilisateurs de la langue, implique un usage important de la langue cible en classe – il s'agit d'apprendre pour utiliser la langue plutôt que d'apprendre la langue (en tant qu'objet d'apprentissage). Considérer les apprenants comme des êtres plurilingues, pluriculturels a pour conséquence de leur permettre d'utiliser, si nécessaire, toutes leurs ressources linguistiques. (...) L'approche actionnelle implique avant tout des tâches ciblées, collaboratives dans la classe, et dont l'objet principal n'est pas la langue. Si l'objectif principal d'une tâche n'est pas la

langue, cela peut être une autre production ou un autre résultat (...) » (*Conseil de l'Europe, 2018 : 27*).

Le conseil de l'Europe souligne ainsi 3 éléments clés pour l'apprentissage d'une langue : les compétences langagières, la collaboration et la réalisation d'un projet. Cela est enrichi par l'apport du plurilinguisme et du pluriculturalisme à l'acquisition d'une langue. On peut ainsi lire « A notre époque de diversité croissante des sociétés, la construction du sens peut avoir lieu en plusieurs langues et puiser dans les répertoires plurilingues et pluriculturels. » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 28).

Ce qui est important à relever ici est l'importance accordée à l'ensemble des compétences langagières et à la collaboration entre pairs.

La coopération est une des caractéristiques fondamentales de la pédagogie de projet que nous avons développée dans la partie 1.3.1 (dédiée aux apports et caractéristiques de cette démarche auprès de l'apprenant) et valorisée de nouveau dans cette partie centrée sur les interactions.

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous focaliserons sur ces échanges entre apprenants : interactions inscrites dans un travail collaboratif impliquant une coopération de ces derniers, deux notions clés au profit de l'apprentissage des apprenants.

## **Partie 3**

-

**Expérimentation relevant de la pédagogie du projet**

## **Chapitre 3. Méthodologie : La recherche-Action**

### ***1. Introduction***

Pour rendre compte de cette expérimentation sur le terrain, dont l'enjeu était d'introduire, à l'Alliance Française d'Abu Dhabi des pratiques d'enseignement/apprentissage du français plus actives, nous avons choisi de progresser de la manière suivante. Nous proposerons, dans un premier temps, la méthodologie utilisée, puis une description détaillée du projet et de son déroulement. À cette description succédera un temps d'analyse et d'interprétation dont l'enjeu principal est de se demander si le dispositif mis en place permet de favoriser des interactions entre les apprenants. Enfin, nous nous attacherons à cerner ce qui a pu entraver la bonne marche du projet.

### ***2. Méthodologie : La recherche-Action***

Nous avons décidé de fonder notre travail expérimental sur les principes de la recherche-action. Ce concept a été attribué au psychologue américain Kurt Lewin. À partir des années 80, la recherche-action a été utilisée en France dans le champ des sciences de l'éducation, surtout dans le cadre de l'apprentissage scolaire.

#### ***2.1. Définition***

En effet, La recherche-action est souvent privilégiée en didactique des langues et des cultures. Voici une définition de la recherche-action, que nous retenons : « La recherche-action est un processus destiné à doter tous les participants de la scène éducative, qu'il s'agisse des étudiants, des enseignants ou d'autres intervenants, des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours. » (Catroux, 2002; cité par Galligani, 2018, p. 22).

Elle repose sur cinq phases (Catroux, 2002; cité par Galligani, 2018, pp. 22–23)

- Identification du problème : phase de diagnostic de la situation problème
- Établissement d'un plan d'action
- Mise en place de l'action
- Évaluation des effets de l'action
- Communication des conclusions et valorisation de la recherche

Nous avons choisi d'utiliser cette méthodologie afin d'accompagner au mieux les apprenants adolescents dans leur apprentissage. L'objectif est de leur proposer des innovations pédagogiques nécessaires à la construction de leurs savoirs.

Cette démarche favorise principalement l'utilisation de données qualitatives car le recueil des données est extrait des productions des apprenants mais « des mesures quantitatives peuvent s'avérer utiles en raison du caractère spécifique de la recherche-action »(Catroux, 2002, para. 24). En ce qui nous concerne, elles ont été utiles avant et après la mise en place du projet.

La méthodologie mise en œuvre est comparable aux méthodes ethnographiques (Galligani, 2018). En effet, elle nous a conduite à observer nos apprenants adolescents à la manière d'une ethnologue. Nous avons observé les comportements de nos apprenants à différentes phases du cours (début, milieu, avant la fin du cours), mais également au début, milieu, fin de la session, au moment du test. A partir de là, nous avons décidé d'intervenir sur leurs attitudes afin d'améliorer leur acquisition/ apprentissage du français. Nous avons donc le rôle d'observatrice participante. Comme son nom l'indique, cette démarche regroupe deux missions clés : l'observation et la participation.

## ***2.2.Le recueil des données***

En tant qu'enseignante, nous avons opté pour une méthodologie directe basée sur l'observation, l'interrogation et la conduite d'une expérimentation avec nos apprenants. Plus précisément, nous avons adopté une posture directive lorsque nous avons adressé des questionnaires au corps enseignant et aux élèves et une posture non directive lorsqu'il s'est agi d'observer nos apprenants afin de faciliter le travail coopératif et la construction des savoirs.

### ***2.2.1. Données invoquées***

Les données invoquées comprennent :

- Les productions des apprenants : L'audioguide réalisé par les apprenants. Il est à noter qu'il a été finalisé par les élèves hors de la salle de classe.
- Des notes sous forme de tableau d'observation dans lequel nous avons consigné leurs comportements avant et pendant le projet. Nous avons ainsi pu voir que certains élèves s'absentaient quasi systématiquement au moment de traiter un point

spécifique pour aller aux toilettes et y rester 10 à 15 minutes. Leurs attitudes ont également été notées : les élèves en retraits (même pendant les récréations, ...) etc. Ces notes nous ont également permis de consigner nos découvertes personnelles relatives à l'évolution des élèves au cours de la progression du projet. Cet exercice a été particulièrement difficile. En effet, cela a été délicat d'alterner entre les fonctions d'observatrice et d'enseignante.

### **2.2.2. Données suscitées**

Les données suscitées ont été collectées à l'aide de questionnaires : l'un à destination des enseignants et l'autre pour les apprenants. Nous avons utilisé ces données essentiellement durant les phases « diagnostic de la situation problème » et « l'établissement du plan d'action ». En effet, suite au problème constaté, identifié, nous devons rassembler des données afin de confirmer ce problème et d'établir un diagnostic plus détaillé. Les questionnaires ont été adressés à l'ensemble des enseignants et aux élèves âgés entre 11 et 17 ans (les adolescents représentent notre public cible). Il était important de recueillir les points de vue des enseignants notamment sur les interactions en classe avec les adolescents de l'AFAD. Le deuxième questionnaire a été proposé à tous les adolescents de l'institution. Nos élèves n'étant que 6, nous ne pouvions avoir un résultat probant, révélateurs et en tirer des conclusions représentatives de la majorité des adolescents de l'AFAD. Par ailleurs, nous avons également effectué un sondage / un vote au moment du choix du projet. Nous avons ainsi voulu respecter les principes de la pédagogie de projet qui stipule que le projet ne doit pas être imposé. Bien que des suggestions aient été faites à nos élèves, il fallait que la décision vienne d'eux afin qu'ils adhèrent et qu'ils s'approprient le projet. Comme le dit si bien Christian Puren (Hougardy et al., 2001; cité par PUREN, 2017)

*Le projet implique une adhésion et une mobilisation du groupe. La tâche que le groupe veut mener à bien ne peut lui être imposée de l'extérieur (par l'enseignant). Ceci ne veut pas dire que l'animateur ou l'enseignant ne doit pas suggérer des choses. Mais dans ce cas, il faut que la proposition soit discutée par le groupe (la classe) et finalement voulue et portée par la grande majorité de ses membres. [...] Le projet se marque par une volonté collective. Pour que cette volonté collective s'exprime, il faut que la proposition apparaisse comme une réponse aux désirs des membres de la classe.*

Ce recueil de données a été important pendant les deux premières phases « diagnostic de la situation problème » et « l'établissement du plan d'action ».

Par la suite la pandémie de COVID-19 a imposé la fermeture de l'Alliance ce qui a rendu la mission plus compliquée. Les élèves ont réussi malgré tout à terminer leur projet en dehors de la salle de classe. Nous avons essayé de maintenir les échanges à distance et obtenir quelques mails de leur part, mais n'ayant pas suffisamment de données, en termes de volume, pour évaluer leurs interactions et leur comportement, nous avons décidé d'élaborer un questionnaire pour connaître la manière dont ils ont travaillé. Nous avons ainsi pu en savoir plus sur la façon dont ils ont maintenu la collaboration à distance. Nous voulions également connaître leur point de vue sur ce type de projet afin d'évaluer les effets de l'action sur eux. Cela me permet également de savoir, au vu de leur ressenti, si ce type d'expérience est reproductible avec d'autres classes.

Ces données seront analysées dans la troisième partie de ce mémoire.

## **Chapitre 4. Description du projet**

### *1. La démarche du projet*

Avant de commencer la présentation du projet, il est important de préciser les phases nécessaires à sa mise en place. Nous allons donc tenter de définir une méthodologie de réalisation de projet. Nous présenterons d'abord les différentes phases de la méthode telles qu'elles sont décrites par Bordalo et Ginestet (1993). Ces auteurs transposent un projet correspondant au monde industriel au domaine pédagogique. Puis, nous décrirons notre propre modèle adapté à notre projet.

Les auteurs considèrent les étapes suivantes :

- **Identification de la situation** (Exploration) : la première phase du projet concerne l'identification du besoin à satisfaire ou du problème à résoudre.
- **Étude de faisabilité** (Cristallisation) : Elle repose sur l'étude du problème, l'analyse des besoins dans un contexte donné. Le but est d'identifier les actions à réaliser afin de répondre à ces besoins et de résoudre le problème identifié en amont. Cette étape consiste également à définir le but du projet, identifier les acteurs à qui il est destiné et les ressources nécessaires à sa réalisation (conditions matérielles et éventuellement coût du projet).
- **Conception et définition du projet** (Spécification) : parmi les idées ou les solutions recherchées, faire un choix précis et planifier le projet. Cela repose sur l'organisation, la détermination des objectifs spécifiques, des activités, des outils et des phases à suivre.

- **Réalisation du projet** : mise en œuvre des tâches prévues.
- **Évaluation** : appréciation des tâches réalisées et des résultats obtenus. L'évaluation de tous les éléments du projet est à réaliser de façon permanente tout au long du déroulement de ce dernier, dans chacune de ses phases. Des auto-évaluations et co-évaluations sont également à prévoir.

Ces étapes sont schématisées ainsi :

Table 1. Le projet : du possible au réalisable (Fiche 84 (Bordallo & Ginestet, 1993, p. 166))

<b>Le projet : du possible au réalisable</b>		
<b>Un projet d'orientation</b>	<b>Les étapes du projet industriel</b>	<b>La démarche qualité</b>
Exploration	Analyse du besoin	Poser le problème
Cristallisation	Étude de la faisabilité	Analyser les éléments du problème Rechercher les solutions possibles
Spécification	Conception	Définir les critères de choix Confronter chaque solution aux critères Choisir une solution
Réalisation	Définition Étude d'industrialisation	Mettre en œuvre la solution

A partir de ce modèle, nous avons construit notre propre modèle.

Table 2. Les phases générales du projet

<b>Phases</b>	<b>Dates et nombres d'heures prévues</b>	<b>Description de la phase</b>
<b>Phase de préparation au lancement du projet</b>	Depuis l'année dernière (année scolaire 2018-2019).  2 Novembre- 14 décembre 2019  18 Janvier 2020 : 1h30	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire le diagnostic de la situation : analyse de la situation et des besoins, identification des intérêts (questionnaire à destination des élèves et enseignants)</li> <li>• Déterminer des critères de choix du projet en prenant en compte les limites et contraintes (la faisabilité)</li> <li>• Définir le projet : Qu'est-ce qu'on veut faire et pourquoi ? (préciser le thème, formuler les objectifs, faire un inventaire des ressources documentaires, déterminer la durée et le produit fini)</li> <li>• Obtenir l'adhésion des élèves pour le projet sélectionné (procéder à un vote)</li> </ul>
<b>Phase du montage et Planification du projet</b>	25 janvier 2020 : 1h30	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Affiner le projet choisi : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que devons-nous faire concrètement ?</li> <li>- Comment allons-nous le faire ?</li> </ul> </li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Déterminer le contenu des tâches / activités</li> <li>• Planifier le projet : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Établir un planning des tâches</li> <li>- Répartir le travail entre participants</li> <li>- Établir un « contrat pédagogique », appelé « accord d'équipe » entre les élèves</li> </ul> </li> </ul>
<b>Phase de Réalisation du projet</b>	Prévue 1er février 2020-25 mars 2020 (4 semaines)	Mise en place des tâches prévues pour réaliser le projet
<b>Phase d'évaluation du projet</b>	Tout au long de la réalisation du projet et de la présentation durant la semaine de la francophonie : le 27 mars 2020	

## 2. Les phases concrètes de notre projet articulées à notre projet d'ingénierie :

Table 3. Les phases détaillées du projet

Phases	Période	Description des tâches
Phase 1 : Réflexion sur le concept d'un projet pédagogique pour dynamiser les jeunes apprenants dans l'apprentissage du Français (réalisée avant le début du stage)	Depuis l'année dernière (année scolaire 2018-2019).	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche et analyse des différents projets que nous pourrions mettre en place pour dynamiser une classe de FLE.</li> <li>Après plusieurs discussions avec la responsable, elle est favorable à un nouvel outil pour enseignement apprentissage, mais cela doit impérativement respecter la progression de la nouvelle méthode A plus pour adolescents</li> </ul>
Phase 2 : Collecte de données-pré-enquête Questionnaire à destination des étudiants + observations	2 Novembre- 14 décembre 2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>Connaître les motivations et les intérêts des élèves (l'ensemble des adolescents dans notre base de données) afin de suggérer un projet en lien avec leurs intérêts tout en respectant la progression de la méthode A Plus, méthode de français pour adolescents</li> <li>Avoir une classe d'adolescents une session avant pour apprendre à les connaître avant la mise en place du projet. Cela passe par l'observation des attitudes et des interactions entre apprenants et avec l'enseignant.</li> </ul> <p>Avant la fin de cette session : parler d'un projet à faire ensemble à présenter lors de la semaine de la francophonie avec la consigne suivante « Imaginez : vous voulez faire découvrir Abu Dhabi d'avant et de maintenant à des adolescents nouvellement arrivants aux Émirats, comment le feriez-vous ? Quel outil utiliseriez-vous ? »<sup>1</sup></p>
Phase 3 : définition du projet	18 Janvier 2020/ 1er jour de cours de la nouvelle session et 1h30 Note : + le 25 janvier 2020 1h30	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comment faire adhérer les élèves au projet ?</li> <li>Partir de cette consigne qui avait été énoncée avant les vacances d'hiver « Imaginez : Vous voulez faire découvrir Abu Dhabi à des jeunes de votre âge, comment le feriez-vous ? Quel outil utiliseriez-vous ? »</li> <li>Choix de l'outil par vote suite à la proposition d'un certain nombre d'outils, en proposant également notre outil qui est l'audioguide.</li> <li>Explication des modalités de réalisation</li> </ul>

<sup>1</sup> Au vu du niveau de langue des élèves (A2), ces questions ont été reformulées et nous avons également eu recours à l'anglais.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explication des modalités d'évaluation : présentation lors de la semaine de la francophonie et non pas de test de fin de session</li> </ul>
Phase 4 : montage et planification du projet	<p>Prévue le : 25 janvier 2020 : 1h30</p> <p>Note : commencée seulement le 1 février et s'est terminée le 8 février 2020</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vue d'ensemble : discussion avec les étudiants sur la démarche du projet</li> <li>• Regroupement des idées pour sélectionner les thèmes de projet. Les élèves ont finalement fait le choix de parler également de Dubaï, ville très prisée par les jeunes. Ils devaient choisir les lieux les plus remarquables à mettre en avant</li> <li>• Aspects obligatoires : élèves informés sur les notions qu'ils devront traiter dans leur projet, en lien avec la méthode A plus (notions telles que l'imparfait, le comparatif, le superlatif, ...)</li> <li>• Choix et équipe : constitution des groupes d'étudiants.</li> <li>• Répartition des tâches entre les membres du groupe. Le temps étant très limité il a vivement été conseillé aux apprenants de travailler chez eux</li> </ul>
Phase 5 : mise en œuvre et réalisation du projet	<p>Prévue 1er février 2020- 25 mars 2020 (4 semaines)</p> <p>Note 1 : commencée le 8 février</p> <p>Note 2 : à la mi-février les élèves ont commencé à s'absenter par peur du covid-19</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation de différents audioguides pour qu'ils aient une idée de ce qui est attendu</li> <li>• Présentation des ressources : ressources humaines, sites Internet, La médiathèque de l'Alliance etc.</li> <li>• Se documenter sur les lieux choisis afin de comparer ces lieux entre le passé et le présent</li> <li>• Produire des enregistrements au fur et à mesure</li> <li>• Étudiants supervisés par l'enseignant pour atteindre leurs buts selon le temps accordé.</li> </ul>
Communication et évaluation	<p>Le 27 mars 2020</p> <p>Note : Cet événement n'a finalement pas pu avoir lieu du fait de la crise sanitaire liée au COVID-19.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation de l'audioguide lors de la semaine de la francophonie où les acteurs de l'AF, les autres apprenants et les parents devaient être conviés</li> </ul>

Voyons en détail les différentes étapes du projet

## ***2.1. Phase1 : Préparation et lancement du projet***

C'est la phase préalable du projet durant laquelle nous avons élaboré un diagnostic de la situation puis défini le projet.

### ***2.1.1. Élaboration du diagnostic et l'analyse de la situation***

#### **a) Élaborer le diagnostic**

On peut parler de 2 diagnostics, l'un au niveau de l'institution (diagnostic matériel, humain,..) et l'autre au niveau des élèves. Nous avons effectué notre analyse avec du matériel produit par nous-même. (cf. [Annexe 1](#))

- Le diagnostic au niveau de l'institution :

Le diagnostic s'est fait à l'aide de nos observations en établissant une fiche d'inventaire en moyen matériel, humain. Cette analyse de l'environnement est importante pour découvrir nos ressources, les disponibilités en personnes et en moyens, « nos libertés », ce que nous pouvons ou ne pouvons pas faire.

Nous avons également eu des discussions informelles avec la responsable pédagogique, culturel et le responsable informatique, ainsi qu'avec mes collègues (permanents et vacataires).

- Le diagnostic au niveau des élèves :

Ce diagnostic s'est fait grâce à nos observations et aux questionnaires (cf Annexe). Ces derniers ont été faits en deux temps : nous avons d'abord présenté un questionnaire à l'ensemble des élèves adolescents de l'Alliance puis un nouveau questionnaire dédié à notre groupe classe pour mieux les connaître et tenter de proposer un projet en adéquation avec leurs attentes et le programme.

Ces observations, discussions avec les différents pôles et nos collègues, ainsi que les questionnaires nous ont permis d'avoir une image plus précise de notre environnement de progression, des possibilités de chacun, et de la classe. Cela nous a également permis de déterminer ou du moins de délimiter nos critères de choix en prenant en compte nos limites et nos contraintes.

#### **b) Analyse de la situation**

Il est évident que la possibilité, ou non, de réaliser un projet se mesure d'abord avec les élèves. Mais, il a également fallu avoir l'aval de la responsable pédagogique, qui nous a

accordé son soutien pour recourir à d'autres modes de travail et a accepté la réalisation du projet à condition que nous respections le programme et la progression du manuel *A plus, méthode pour adolescents*. La personne qui a été enthousiaste à l'idée de travailler avec nous était la responsable culturelle. Mais nous regrettons l'absence d'engagement de la part de certains de nos collègues avec qui nous aurions aimé travailler mais qui étaient malheureusement pris par leurs responsabilités.

En ce qui concerne l'équipement des écoles, il y avait à notre disposition le matériel pédagogique nécessaire : ressources documentaires, matériel informatique (IPad).

Enfin, les élèves ont été impatients de commencer le projet. La majorité d'entre eux est scolarisée dans les écoles anglo-saxonnes. Ils ont ainsi l'habitude de mener des projets avec leur classe.

### **2.1.2. Définition du projet**

Dates : Les samedis 18 et 25 janvier 2020/ 3h

Avant de définir le projet, il est important de voir le cheminement permettant de faire adhérer les élèves au projet, c'est l'une des caractéristiques de la pédagogie du projet.

#### **a) Le public**

Ce groupe-classe nous a été attribué en fin d'année passée (session novembre/décembre) pour nous laisser le temps d'apprendre à les connaître. C'est la classe type, les élèves font du français depuis quelques années, notamment à l'école. Les parents qui sont pour la plupart francophones attendent beaucoup des cours de français à l'alliance.

#### **b) Le thème**

Comme nous l'avons précisé ci-dessus, la responsable pédagogique est ravie qu'on propose d'autres outils pour dynamiser la classe d'adolescents, mais pour cela on se devait de respecter la progression du manuel *A plus, méthode de français pour adolescents*. Nous sommes donc partie de l'idée de l'unité 3 du manuel *A plus 2* : « Faire un voyage dans le temps en images ». Puis, nous avons ré-adapté l'activité afin de l'ancrer un peu plus dans la réalité et de la mettre en lien avec les intérêts des élèves. Ainsi, avant les vacances d'hiver, nous avons demandé à nos élèves de réfléchir à cette question « Imaginez : vous voulez faire découvrir Abu Dhabi d'avant et de maintenant à des adolescents comment le feriez-vous ? Quel outil utiliseriez-vous ? »

### **c) Comment faire adhérer les élèves au projet ?**

La pédagogie du projet prend en compte la parole de l'apprenant, ses besoins et ses souhaits. Elle permet de donner à l'apprenant une certaine liberté lui offrant la liberté de choisir, d'agir, de décider et de réaliser quelque chose qu'il désire. Elle construit la pensée individuelle dans une réalisation collective

Il était donc nécessaire pour le bon déroulement du projet d'impliquer les élèves dans la mise en œuvre du projet, à commencer par le choix des outils et thèmes. Pour cela, lors de la phase du brainstorming (remue-méninge) nous les avons invités à répondre à cette question, à partir de cette consigne qui avait été énoncée avant les vacances d'hiver « Imaginez : vous voulez faire découvrir Abu Dhabi d'avant et de maintenant à des adolescents comment le feriez-vous ? Comment vous y prendriez-vous ?

Pour motiver les élèves à proposer des idées, il nous a semblé important de préciser que le support sera destiné à être consulté au sein de l'Alliance, mais que surtout ce projet sera présenté lors de la semaine de la francophonie où les parents seront conviés. Cette question a été posée aux élèves et ils devaient faire au moins une proposition pour établir une liste assez riche et assez diversifiée des outils à mettre en place.

Nous avons également proposé notre idée d'audioguide. Cette idée nous est venue suite au questionnaire élaboré au niveau de l'Alliance et au niveau du groupe classe. On s'est rendu compte que les adolescents étaient intéressés notamment par les nouvelles technologies, les voyages. Or, l'audioguide répond à ces critères.

Nous avons ensuite procédé au regroupement des idées pour sélectionner l'outil le plus réalisable et à partir de là, les élèves ont décidé de parler également de Dubaï car si Abu Dhabi est la capitale, le lieu où ils habitent et où ils sont scolarisés, Dubaï reste la ville prisée des jeunes. Ci-dessous les idées proposées, présentées en tableau avec les avantages et inconvénients de chacune.

Table 4. Choix de l'outil

L'outil proposé	Avantages	Inconvénients
Poster/ affiche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temps : faisable</li> <li>• Matériel/ressource : faisable</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trop simple</li> <li>• Ne peut être conservé sur du long terme (beaucoup d'affiches se trouvent dans le débarras une fois l'évènement passé).</li> </ul>
Vidéo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Outil moderne et efficace pour parler du passé et présent en faisant découvrir en image les deux villes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contrainte de temps : Les élèves devront fournir un travail important en dehors de la classe pour filmer car nous ne pouvons faire des sorties. Le montage vidéo requiert également un temps non négligeable pour ce type de projet.</li> <li>• Allons-nous avoir le temps de finir pour le 26 mars ?</li> </ul>
Audioguide	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Outil moderne et efficace pour parler du passé et présent en faisant découvrir en image les deux villes</li> <li>• Temps : faisable</li> <li>• Matériel / ressource faisable</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves devront travailler aussi à la maison pour atteindre l'objectif</li> </ul>
Forme de reportage avec Interview	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Outil moderne et efficace pour parler du passé et présent</li> <li>• Matériel / ressource faisable</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contrainte de temps</li> <li>• Les élèves devront être sur les lieux pour pouvoir filmer, or l'AFAD n'autorise pas les sorties de classes (outil intéressant mais trop ambitieux)</li> </ul>

Après avoir présenté les différents outils avec les avantages et inconvénients, les élèves devaient choisir par vote un outil parmi ces 4 choix. Afin d'éviter, que les choix des uns ne soient influencés par ceux des autres, nous avons opté pour un vote confidentiel.

#### d) Le projet choisi

Notre projet avait pour visée la découverte des Émirats Arabes Unis, plus précisément, la capitale Abu Dhabi et Dubaï. L'idée était de faire découvrir ces deux villes aux jeunes arrivants aux EAU, parler de leur héritage historique et de leur patrimoine. Ce pays accueille de nombreux étrangers chaque année. Les apprenants ont choisi de parler d'un certain nombre de lieux et de monuments à Abu Dhabi et Dubaï. Les lieux qui selon eux valent la peine d'être découverts à leur arrivée dans ce pays du Golfe. Donc notre projet avait pour but la réalisation, collective, d'un audioguide.

Au terme du projet, l'audioguide devait être présenté lors de la semaine de la francophonie

à l'ensemble des acteurs de l'Alliance Française, mais aussi aux personnes de l'extérieur, ainsi qu'aux parents.

Il s'agissait donc d'aboutir au résultat suivant :

- Réalisation individuelle d'une tâche : description d'un monument, prise de photos, etc.
- Élaboration collective, au sein de 2 sous-groupes correspondant aux 2 villes choisies.
- Réalisation collective de l'audioguide, « Venez découvrir les Émirats avec nous ! », grâce à l'application Izitravel.

Table 5. Questions élaboration projet

Pour qui ?	Même s'il était d'abord destiné à être présenté lors de la semaine de la francophonie, l'audioguide était également destiné à être diffusé sur le blog de l'Alliance afin que les apprenants de l'Alliance française puissent le consulter et plus particulièrement les jeunes qui souhaitent en savoir plus sur les deux villes phares des Émirats.
Pourquoi ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un audioguide</li> </ul> <p>Les apprenants avaient suggéré d'autres supports. Le choix s'est porté sur l'audioguide qui a été proposé par nous-même car considéré plus moderne, plus novateur qu'un simple poster et plus réalisable qu'une vidéo ou un reportage pour des contraintes de temps.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- IziTravel</li> </ul> <p>Très facile à manipuler et très intuitif</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abu Dhabi et Dubaï</li> </ul> <p>Partir de quelque chose qu'ils connaissent bien pour le faire découvrir à de jeunes francophones venant d'arriver aux Émirats. De plus, la majorité des francophones est concentrée sur Abu Dhabi et Dubaï</p>
Où ?	Le lieu principal de travail devait être la salle de classe.
Quels objectifs ?	<p><u>Objectifs généraux</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Développer l'apprentissage des savoirs en français.</li> <li>- Développer l'apprentissage des savoir-faire et des savoir-être des apprenants par le recours à la pédagogie de projet.</li> <li>- Utiliser la langue comme moyen d'apprentissage pour arriver à un but final (produit fini).</li> <li>- Mettre en contact les élèves avec les nouvelles technologies</li> </ul> <p><u>Objectifs spécifiques</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Liés au savoir : Les objectifs visés que nous avons élaborés avec nos élèves ont été ceux du manuel « cf tableau 5 ci-dessous. »</li> <li>2) Liés au savoir-faire :</li> </ol>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mener des recherches sur internet et trier et sélectionner les informations</li> <li>- Trouver et recueillir des informations pertinentes dans une documentation</li> <li>- Sélectionner sur internet ou prendre des photos (vivement conseillé) les plus pertinentes pour illustrer l'audioguide.</li> <li>- Co-écrire un document</li> <li>- S'enregistrer la voix</li> <li>- Créer et éditer le contenu audio</li> <li>- Manipuler l'application Izitravel, SmartVoice recorder</li> </ul> <p>3) Liés au savoir-être : A travers ce projet, nous avons cherché à développer des attitudes, des comportements et des valeurs pédagogiques tels que la collaboration, la responsabilité, l'autonomie, la confiance en soi.</p>
<p>Quelle durée ?</p>	<p>Le projet devait avoir lieu sur deux sessions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La première session de l'année du 18 janvier 2020 au 29 janvier 2020 (interrompue)</li> <li>- La deuxième session du 7 mars 2020 au 21 mars 2020 (n'a pas eu lieu)</li> </ul> <p>Le travail sur le projet dure 1h30 chaque samedi (le jour de cours de français pour notre groupe d'apprenants).</p> <p>Le total d'heures sur le projet devait être de 15h, en conseillant aux élèves de travailler un peu en dehors de la classe. Ce qui augmente nécessairement le temps total dédié à la réalisation de ce projet.</p> <p>L'audioguide devait être prêt pour être présenté le 26 mars 2020 à l'occasion de la semaine de la francophonie.</p>
<p>Quelles ressources matérielles ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manuel de cours : « A Plus, la méthode de français pour adolescents »</li> <li>- Tablettes (Ipad)</li> <li>- Téléphone : pour prendre les photos et s'enregistrer</li> <li>- Internet</li> <li>- Application : Izitravel</li> </ul>

Table 6. Les objectifs linguistiques

Objectifs grammaticaux	Objectifs lexicaux	Objectifs de communication
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Le présent</li> <li>○ L'imparfait</li> <li>○ Les comparatifs</li> <li>○ Le superlatif</li> <li>○ Situer dans le temps</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Les périodes historiques</li> <li>○ Les ressemblances et les différences</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Comparer le présent au passé</li> <li>○ Parler des changements</li> </ul>

Parallèlement, nous avons mis en place d'autres objectifs qui étaient nécessaires au projet.

- Objectifs linguistiques : phonologique (pour l'enregistrement de l'audio) pour réaliser le projet. Cela comprend entre autres l'intonation, l'accentuation, le débit, etc.
- Objectifs textuels : la rédaction du script pour le guide audio requiert d'identifier et reproduire les caractéristiques et les contraintes du type d'écrit et du type de texte (descriptif, informatif, bref et cohérent) à partir d'un corpus d'audioguides sélectionnés.
- Objectifs pragmatiques : présenter un lieu et ses caractéristiques
- Objectifs socioculturels : présenter une ville et un aspect de la réalité sociohistorique de son pays (Les EAU) pour des visiteurs francophones

Si on se réfère aux compétences décrites dans le CECRL, elles sont développées dans leur ensemble : la compréhension écrite (lors de la recherche d'information) et la production écrite (reformuler ce qu'ils ont trouvé sur internet ou dans les livres avec leur propres mots). Quant à la communication orale et notamment la production orale, elle est présente lors des négociations entre pairs ayant lieu au cours des différentes phases de la réalisation du projet, ou encore dans le cadre des enregistrements audio de l'audioguide.

## ***2.2. Phase 2 : Montage et planification du projet***

Samedis 1er février et 8 février 2020 – 1h30h par séance

### ***2.2.1. La constitution des équipes***

Tout d'abord, les apprenants sont invités à constituer des groupes de travail. Nous n'avons pas voulu constituer nous-même les groupes. Mais, nous avons suggéré de mettre en place 2 équipes de 3 élèves. Ainsi, l'une pourrait travailler sur Abu Dhabi et l'autre

sur Dubaï. Le choix des équipes s'est donc fait en fonction de leur préférence pour la ville, et non par affinité entre élèves. Cela nous convenait car cette absence de regroupements affinitaires pouvait encourager les étudiantes à travailler avec des camarades de classe avec lesquels ils n'ont pas l'habitude de travailler en temps normal.

Le groupe classe est donc divisé en 2 équipes de 3 membres (équipe Abu Dhabi, équipe Dubaï,). Chaque groupe a dû désigner un membre pour assurer le rôle de chef d'équipe. Pour le groupe Abu Dhabi, le chef d'équipe a été désigné assez aisément par ses camarades. Pour l'équipe Dubaï, les 3 élèves ayant de fortes personnalités, il a fallu que nous intervenions pour les aider à choisir un responsable.

Concernant, le montage final nous pensions initialement le réaliser nous-même. Mais un élève passionné par le numérique a insisté pour s'en occuper.

### ***2.2.2. Le remue-méninge***

Pour définir les lieux remarquables d'Abu Dhabi et Dubaï une étape de remue-méninge s'est imposée et a ainsi permis établir une liste assez riche et diversifiée de lieux. Pour cela, une question sous forme de petits papiers a été posée à chaque équipe : Pour vous, en tant que jeune adolescent, connaissant ou vivant à Abu Dhabi/ Dubaï, quels sont les lieux remarquables qui valent la peine d'être présentés dans l'audioguide ?

Cela s'est poursuivi par un temps de mise en commun au sein de chaque groupe.

### ***2.2.3. « Contrat d'équipe » entre élèves***

Les élèves ont commencé par déterminer les sujets dont ils allaient concrètement parler : quels monuments ou institutions valaient la peine d'être mentionnés ? Ils ont par la suite dû faire une sélection puisqu'on ne peut pas parler de tout. Par la suite, les apprenants se sont répartis les tâches entre chaque membre du groupe. Enfin ils ont été invités à préciser le projet et à remplir un « contrat d'équipe » où ils ont défini ensemble les règles à respecter pour le bon déroulement du projet et de la collaboration ([cf annexe 2](#) , [cf annexe 3](#)).

Nous voyons que dans cette progression, nous nous inscrivons dans une pédagogie active où l'apprenant, même s'il est encadré par l'enseignant, reste plus autonome. Nous ne sommes pas dans une démarche traditionnelle où les activités sont définies de manière rigoureuse afin de tester les savoirs et savoir-faire des élèves. Cette autonomie proposée aux élèves nécessite malgré tout une présentation claire des objectifs mais également de la démarche de travail et à terme des modalités d'évaluation.

### 2.2.4. La planification des tâches

Table 7. Planification des tâches

Date	Taches	Forme de travail	Supports	Description
8-22/02 /2020	Découverte et analyse de différents audioguides	Collective	<a href="https://izi.travel/fr/2528-urbirun-paris-de-l-etoile-a-la-bastille/fr#f64d5eb4-224a-4357-bb39-dc8f9fc5d231">https://izi.travel/fr/2528-urbirun-paris-de-l-etoile-a-la-bastille/fr#f64d5eb4-224a-4357-bb39-dc8f9fc5d231</a> <a href="https://izi.travel/fr/d977-epi-paris/fr#5654-les-arenes-de-lutece/fr">https://izi.travel/fr/d977-epi-paris/fr#5654-les-arenes-de-lutece/fr</a> <a href="https://izi.travel/fr/d977-epi-paris/fr#c32e-les-thermes-de-cluny/fr">https://izi.travel/fr/d977-epi-paris/fr#c32e-les-thermes-de-cluny/fr</a> <a href="https://izi.travel/fr/d977-epi-paris/fr#732f-notre-dame-de-paris/fr">https://izi.travel/fr/d977-epi-paris/fr#732f-notre-dame-de-paris/fr</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Analyser d'un audioguide</li> <li>○ Observer le design de l'application Izitravel : les images, le texte, l'audio, la carte de la ville.</li> <li>○ S'interroger et à analyser la qualité d'un enregistrement audio</li> <li>○ Proposition d'une activité (cf annexe 4)</li> </ul>
	Les phases du montage d'un audioguide	Collective	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=rxSWhrTI9H4">https://www.youtube.com/watch?v=rxSWhrTI9H4</a>	Montrer les différentes phases du montage technique de l'audioguide sur Izitravel
	Travail de recherche	En groupe	Internet / livres	Travail de recherche documentaire effectué par les élèves. Cette séance aura lieu en classe en utilisant les tablettes. Mais les élèves sont invités à travailler chez eux également
22-29/02 /2020	Rédaction par les élèves du texte des pistes de l'audio guide	En groupe	Internet / livres/ téléphone	Chaque élève poursuit chez lui ses recherches autour des monuments ou institutions sur lesquels elle/il doit travailler. Lorsqu'elle/ il a recueilli suffisamment de matière pour son sujet, elle/ il commence la rédaction du texte de son audioguide. Les élèves sont encouragés à continuer les recherches et la rédaction à la maison.

29/02-7/03 /2020	Relecture par les élèves	En groupe / individuel		Chaque élève devra lire et corriger si nécessaire le travail de son partenaire.
	Relecture par l'enseignant			Cette étape est importante. Il s'agit de corriger le travail des élèves sans céder à la tentation de le perfectionner à outrance.
	Travail de préparation à l'oral	Collectif En groupe Individuel	Téléphone (Recorder)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Exercices de mise en voix.</li> <li>○ Donner les consignes liées à l'enregistrement des pistes audio et en profite pour réaliser plusieurs exercices de mise en voix avec les élèves. Plusieurs problématiques conduisent ces exercices : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Articulation</li> <li>- Parler lentement</li> <li>- Faire des phrases courtes</li> </ul> </li> </ul>
7-21/02 /2020	Enregistrement des pistes de l'audioguide par les élèves	Collectif et en groupe		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Les élèves prennent connaissance chez eux de leur nouveau texte (texte corrigé par le professeur)</li> <li>○ Chaque élève s'entraîne chez lui à la lecture de ce texte. Chaque élève s'enregistre à l'aide d'un téléphone portable. Il s'agit d'un outil simple que les élèves sont habitués à manipuler. La plupart des smartphones possède maintenant une application d'enregistrement vocal. Or, tous les élèves en possèdent un.</li> <li>○ Chaque élève envoie par mail son enregistrement au professeur.</li> <li>○ Chaque piste est attentivement écoutée et commentée puis envoyée aux élèves responsables de la mise en forme de l'audioguide.</li> </ul>

### ***2.3. Phase 3 : mise en œuvre et réalisation***

Après avoir fait le planning des tâches et la constitution des groupes de manière aussi hétérogène que possible, en tenant compte des souhaits des élèves, chaque apprenant du groupe s'est engagé à réaliser ses tâches, qui figuraient sur le « contrat d'équipe » qu'il avait établi avec les membres de son groupe.

Durant cette phase, les 3 heures de cours de français sont réparties comme suit : 1h30 destiné au cours « théorique », nous avons majoritairement travaillé sur le manuel pour l'assimilation du lexique et des points de grammaire importants à la réalisation du projet. Ensuite, en deuxième partie de cours, après la récréation, nous commençons la séance nommée « atelier projet » durant laquelle les élèves auraient dû réaliser leurs tâches. Mais cette phase a été perturbée à partir du 15 février.

### ***2.4. Phase 4 : Évaluation***

L'évaluation est globale et regroupe l'appréciation de nombreux acquis, des savoir-faire et savoir-être. Elle relève généralement des compétences de l'enseignement mais dans le contexte d'une évaluation formative, elle peut également être menée par l'apprenant, un groupe d'apprenant ou éventuellement le groupe-classe.

Au vu de nos observations et des réponses apportées aux questionnaires que nous avons établis, il était important de ne pas mettre en place une évaluation sommative « test » qui est très anxiogène pour les élèves et entraîne souvent des absences le jour du test. Nous avons voulu privilégier des évaluations formatives tout au long de la session sur les points de langues essentiellement, ainsi que des auto-évaluation et co-évaluation lorsqu'il s'agissait d'évaluer les savoir-faire et les savoir-être. Mais les évaluations n'ont finalement pas eu lieu. A la mi-février, la situation est devenue compliquée et la majorité des élèves ne venait plus en cours par peur d'être contaminée par le virus COVID-19. Peu de temps après, l'Alliance a fermé. Nous ne pouvions alors plus assurer les cours.

## **Chapitre 5. Analyses et interprétations des résultats**

### ***1. Introduction***

Cette dernière partie porte sur l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus lors de notre enquête de terrain. Elle nous permettra de confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ qui sont rappelées ci-après :

La pédagogie de projet permet de :

- Favoriser la coopération au sein de la classe et donc la communication
- Créer de l'interaction entre les élèves lors de la phase de recherche et lors de la phase de production.
- Rendre l'apprenant actif dans la réalisation des tâches pour la concrétisation du projet final.
- Intégrer les plus timides dans un groupe et de faciliter leur participation

Notre analyse s'appuie sur des questionnaires à destination des enseignants et des apprenants, ainsi que sur nos observations qui ont été faites en deux temps : l'étape avant-projet et l'étape projet.

### ***2. L'étape avant-projet***

Comme nous l'avons déjà évoqué, le premier questionnaire à destination des enseignants de l'AFAD et à destination des apprenants avaient pour but de faire un diagnostic de la situation suite au problème constaté, à savoir leur passivité qui s'illustre en cours par un manque d'interactions manifeste. Nous devons rassembler des données afin de confirmer ce problème et d'établir un diagnostic plus détaillé.

#### ***2.1. Questionnaires***

##### ***2.1.1. Les enseignants***

Nous avons envoyé le questionnaire aux 23 enseignants de l'Alliance (permanents et vacataires), 18 personnes y ont répondu. Le but de ce questionnaire est de comprendre objectivement le mode de fonctionnement des enseignants de l'AFAD, leurs pratiques d'enseignements.

Le questionnaire est organisé en 2 principales sections : la première concerne les méthodes

d'enseignement et plus particulièrement l'importance du projet et la seconde s'intéresse aux interactions. ([cf annexe 5](#), [cf annexe 6](#))

### 2.1.1.1. Les méthodes d'enseignement

Question 1 : La majorité des enseignants est représentée par des femmes : 80% du corps enseignant à l'AFAD. Cela reflète les chiffres au niveau national où les femmes sont majoritaires dans l'enseignement.

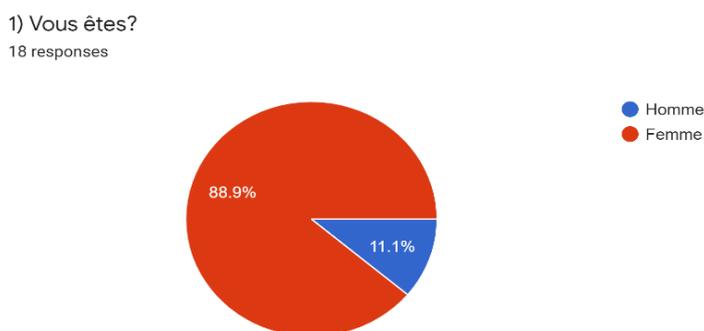


Figure 1. Enseignants F/H

### Question 3 : Depuis combien de temps enseignez-vous ?

La majorité a entre 2 et 3 ans d'expérience. On peut les qualifier de jeunes enseignants. 16.7% a tout de même plus de 5 ans d'expérience.

Il est intéressant de croiser les réponses de cette question à celles apportées à la question 5 relative à la méthode d'enseignement utilisée par les professeurs.

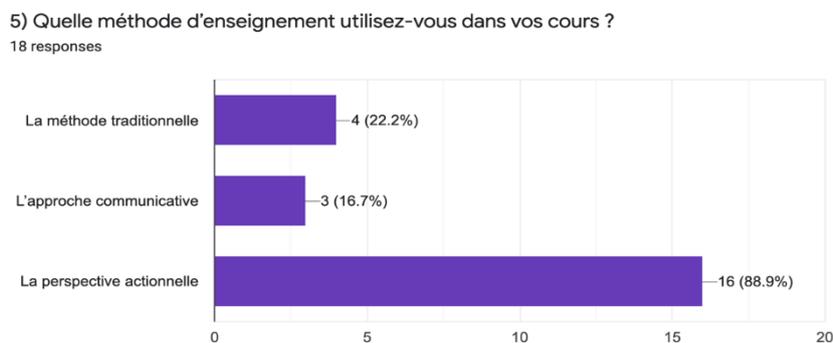


Figure 2. Méthode d'enseignement

Sur le graphique on voit qu'une écrasante majorité (88.9%) utilise la perspective actionnelle. C'est l'approche « moderne » promue dans tous les manuels de langues. Cela n'est donc pas étonnant étant données les années d'expérience des enseignants.

Cela dit, à la question 12 également en lien avec la question 5 puisqu'il s'agit de savoir si la tâche finale, telle qu'elle est préconisée par le CECRL, est réalisée en classe, plus de la moitié des enseignants disent ne pas la proposer systématiquement. Et 27.8% ne l'ont jamais réalisée.

12) A quelle fréquence réalisez-vous le projet final à la fin de chaque unité ?

18 responses

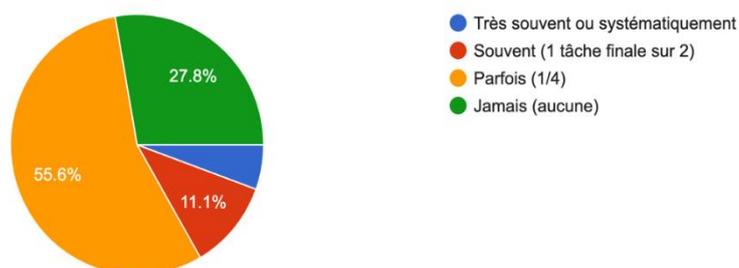


Figure 3. Projet final à la fin de chaque unité

Ceci s'explique de différentes manières en lien avec les réponses aux questions 6, 13 et 14. Selon les enseignants, la principale raison justifiant l'absence de réalisation de ce projet final repose sur le fait que le style de vie diffère entre les adolescents vivants en France qu'on nous présente dans les manuels de FLE et celle des adolescents vivants aux Émirats. Pour illustrer cette idée, on peut reprendre ci-après quelques idées exprimées par les enseignants en réponse à la question 12 :

« Je pense que les manuels pour les adolescentes ne sont pas adaptés. », « Pas vraiment, ça dépend de l'âge de la cible et nationalité », « ils sont souvent très décalés », « tous les projets ne sont pas intéressants pour les adolescents, puisque certains ne reflètent pas la réalité du pays », « Il y a certainement un décalage entre le style de vie aux Émirats et la vie quotidienne présentée dans les manuels », « Non, la vie des étudiants aux UAE est

*différente que ceux de France. Certains sujets traités sont inconnus et ne font pas sens dans le mode de vie locale », « Les sujets proposés par les méthodes ne reflètent pas toujours la réalité du pays », « Les sujets ne sont pas adaptés à notre public »*

On en revient donc à l'importance de la prise en compte des intérêts des apprenants dans l'enseignement si l'on souhaite leur implication durant les cours de français.

### 2.1.1.2. Les Interactions

7) Quelles activités favorisez-vous pour la mise en pratique d'un cours ?

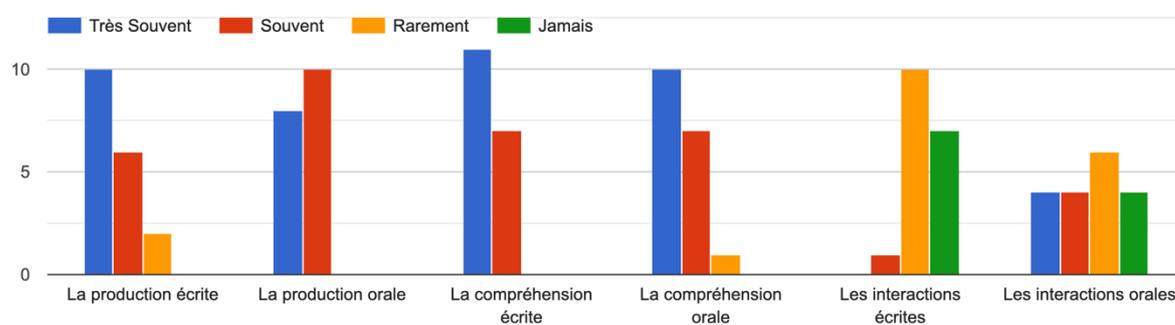


Figure 4. Les activités mises en pratique

A cette question, on peut noter que les enseignants favorisent les 4 activités qui correspondent aux compétences du CECRL. Mais les interactions orales ne sont pas souvent mises en œuvre. Par ailleurs, comme on peut le voir sur le diagramme ci-dessous, qui reprend les réponses apportées à la question 10 au sujet des fréquences des interactions en classe, la situation privilégiée est l'échange entre l'enseignant et l'apprenant.

10) Durant vos séances de cours, quelle est la fréquence des interactions en classe?

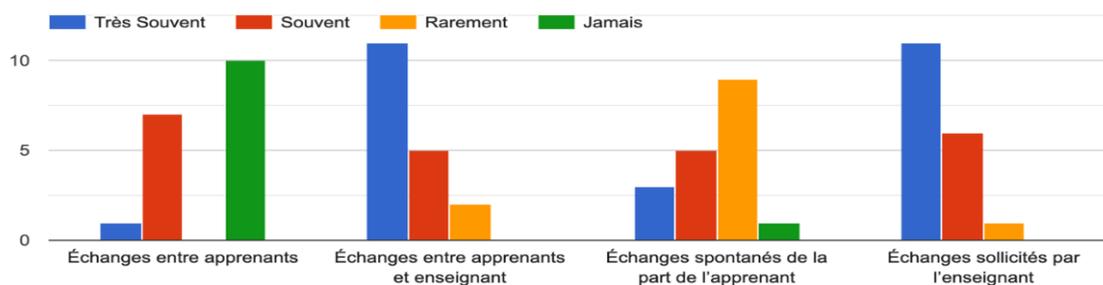


Figure 5. Fréquence des interactions en classe

Dans la majorité des cas, l'enseignant désigne un élève pour répondre à une question. Les autres situations de parole, impliquant peu ou pas l'enseignant, sont plus rares, voire inexistantes. Il s'agit des situations de prise de paroles où les élèves sont plus actifs. On retrouve ces situations lors des travaux en groupe par exemple, et dans lesquelles l'enseignant n'est pas impliqué directement dans l'interaction. D'ailleurs, ceci peut expliquer les réponses à la question 8 où le travail en groupe est plus rare comparé au travail individuel ou au cours frontal.

8) Quelle organisation de travail favorisez-vous pour la réalisation de ces activités ?

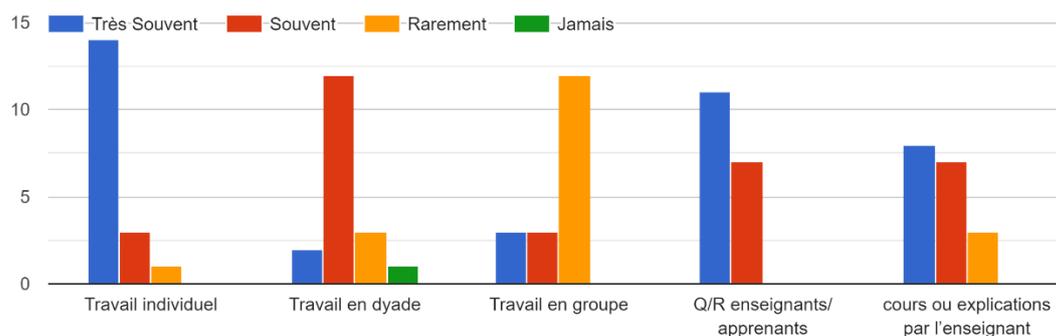


Figure 6. Organisation de travail

Ce type d'enseignement frontal caractérisé par une interaction enseignant-élèves est rassurant pour l'enseignant et l'apprenant. Tout d'abord pour l'enseignant qui reste maître du temps et du programme qu'il s'est fixé, mais aussi pour l'apprenant qui, dans un échange ritualisé, sait ce qu'on attend de lui. En revanche, ce modèle d'interactions ne laisse pas ou

peu la parole à l'élève qui ne peut que difficilement progresser dans son apprentissage de la langue à l'oral.

Cette enquête auprès des enseignants nous a permis de constater que les projets finaux n'étaient pas mis en place, or le projet favorise le travail en équipe et par conséquent les interactions. Cela se justifie par la difficulté de leur mise en place puisque la majorité des thèmes qui y sont traités sont inadaptés à la vie aux Émirats Arabes Unis. Cela est accentué par un manque de temps de la part des enseignants, le programme pédagogique étant déjà très chargé, selon un collègue « (projets) *Sont difficiles à mettre en œuvre dans le cadre de cours de FLE généraux puisque les enseignants sont tenus de couvrir des objectifs pédagogiques en un temps restreint* ».

D'une manière générale nous constatons que les sujets proposés ne présentent malheureusement que peu d'intérêt pour les élèves. A cela s'ajoute l'absence de réalisation des projets finaux par les enseignants. Ces deux éléments cumulés peuvent expliquer le manque de motivation de la part des élèves.

### 2.1.2. Les apprenants

Ce questionnaire ([cf annexe 7](#), [cf annexe 8](#)) était important pour comprendre les motivations et les intérêts des apprenants : ce qu'ils aiment et ce qu'ils aiment moins en cours de français. Le questionnaire a été envoyé à l'ensemble des adolescents inscrits dans la base de données de l'AFAD soit 100 élèves. 64 y ont répondu. Mais sur ces 64, nous avons remarqué une erreur puisque 4 apprenants ne font pas partie de la tranche d'âge interrogées, à savoir les 11-17 ans. Ces 4 personnes sont effectivement âgées de 9, 10, 24 et 39 ans. Comme nous pouvons le voir sur le diagramme de la question 1.

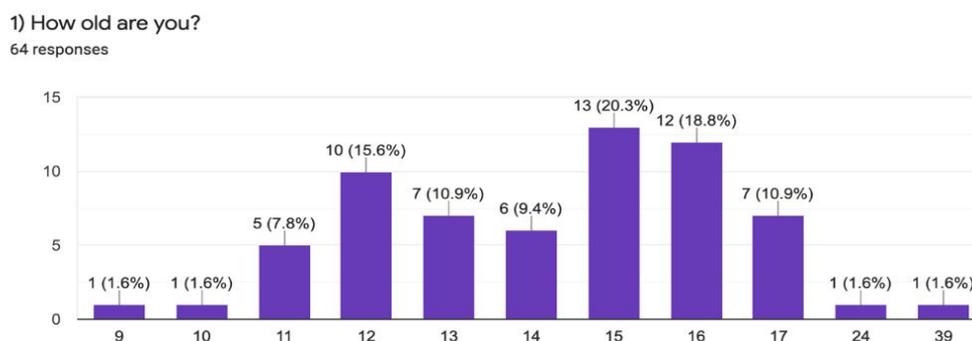
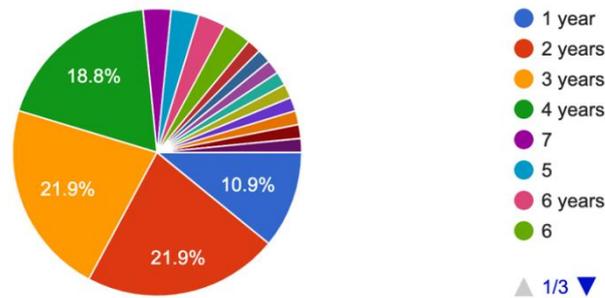


Figure 7. Age

A la question 2, nous pouvons noter que majoritairement les élèves apprennent le français depuis plus de 2 ans.

2) How many years have you been studying French?

64 responses



### 2.1.2.1. Motivation des élèves

A la question du choix d'étudier la langue française, la majorité (49.9%) des apprenants affirme que c'est le choix de leurs parents. Ceci est confirmé dans la question 4 où la majorité des apprenants affirme que ce qu'ils apprécient le plus en cours de français est d'obtenir une bonne note à l'examen.

4) What do you enjoy the most during French lessons?

64 responses



Figure 8. Les motivations en cours de français

Cet intérêt qui porte davantage sur la note que sur l'apprentissage même de la langue est accentué par la réponse des apprenants à la question 14, où 54.7% réaffirment que ce qu'ils apprécient le plus est l'obtention d'une bonne note à l'examen. Donc ceci sous-entend que la majorité de nos apprenants est intéressée uniquement par la note qu'ils

pourraient « rapporter » aux parents et non par le développement de compétences en français.

14) What do you enjoy the most during French lessons?

64 responses



Figure 9. Les motivations en cours de français

### 2.1.2.2. Les intérêts des apprenants

3 questions (5, 9, 10) sont posées aux apprenants pour connaître leurs intérêts. Comme on peut le voir sur le diagramme de la question 5, les tâches que les élèves aiment le plus durant le cours de français sont : regarder les vidéos, travailler en groupe, faire des jeux et utiliser les technologies numériques.

5) What do you like to do during the French course?

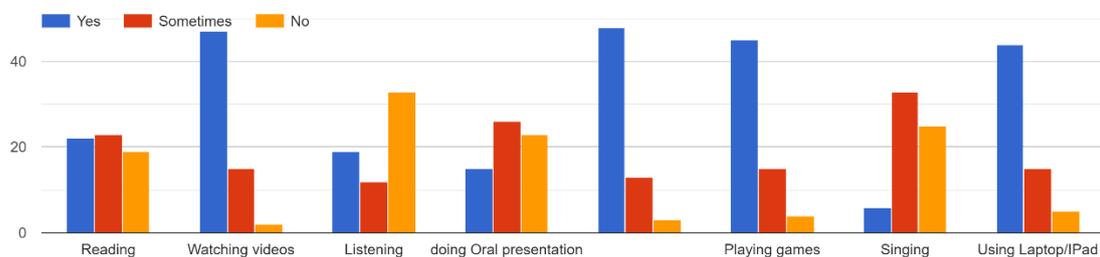


Figure 10. Les motivations en cours de français

Ceci se confirme à la question 9 où les apprenants estiment que ce qui pourrait les encourager à participer davantage en classe serait de travailler en groupe (57.8%), d'utiliser le numérique (50%) et de faire des jeux (34%).

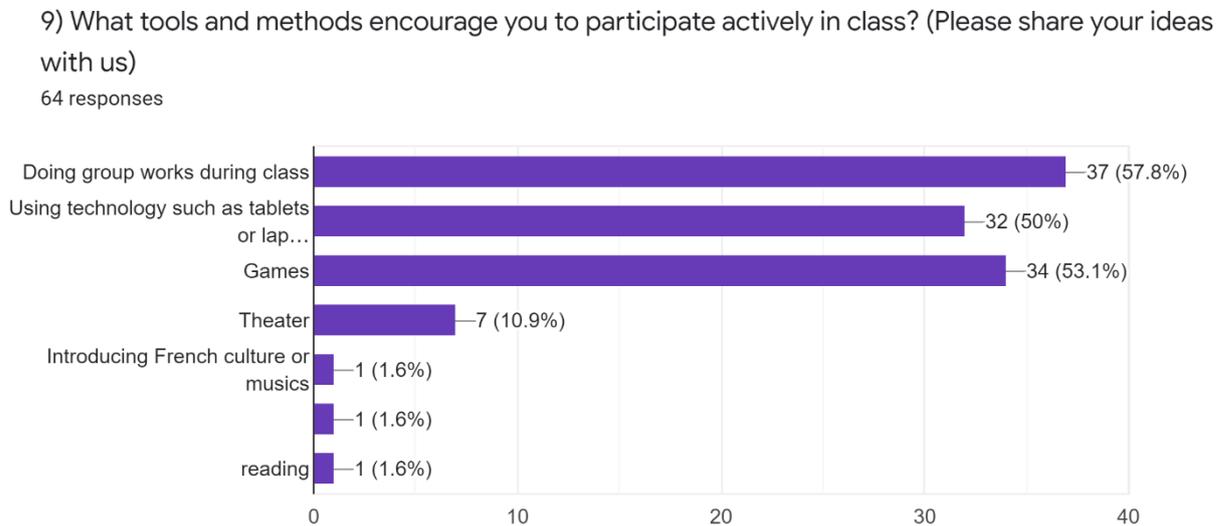


Figure 11. Les motivations en cours de français

À la question 10, nous avons fait un diagramme présentant les sujets appréciés par les élèves l'an passé. Les thèmes les plus récurrents ont été « le voyage », « les nouvelles technologies » et « la nourriture et shopping ».

10) What was your favorite topic that you have studied this year ?

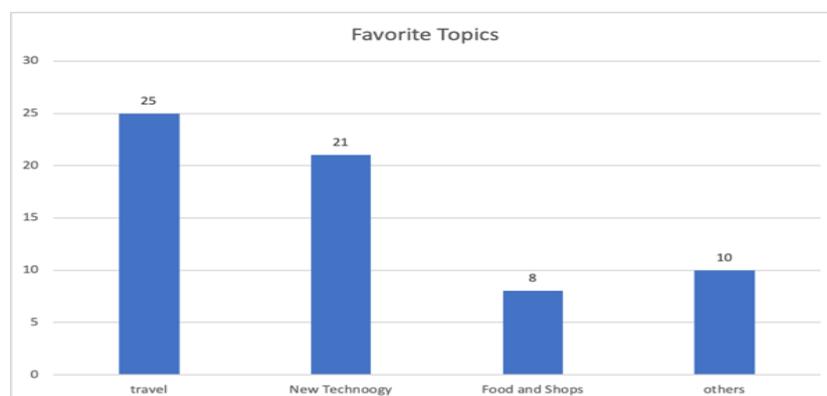


Figure 12. Les sujets préférés des élèves en course de français

La question 14 les encourage à exprimer le thème qu'ils ont aimé l'année passée.

D'une manière générale, les élèves confirment que l'intérêt pour un thème est un facteur essentiel de motivation. De plus, ils expriment clairement les sujets d'intérêt pouvant conduire à une meilleure implication de leur part, en cours de langue.

### ***2.2.1.3. La participation orale***

Lorsque nous analysons les réponses des apprenants aux questions 6,7,8 ([cf annexe 7](#), [cf annexe 8](#)) en lien avec la participation orale, nous constatons que la plupart ne se sent pas à l'aise pour parler devant la classe. En revanche, ils se sentent à l'aise pour demander de l'aide à leur camarade. Cela représente 40.6% d'entre eux (question 12) et une écrasante majorité aime travailler en groupe (question 13).

Cela pourrait s'expliquer par leur âge. En général, les adolescents sont très inhibés et n'osent pas prendre la parole, seul face à la classe par peur de paraître ridicules, de faire des erreurs et donc préfèrent se taire. La gestion de la face est très importante surtout à cet âge-là. En revanche, le travail en groupe aux côtés de leur pair peut leur permettre de s'ouvrir plus.

Les réponses des apprenants de l'AFAD reflètent les retours de nos élèves au questionnaire que nous leur avons proposé ([cf annexe 9](#), [cf annexe 10](#)).

Ces résultats nous orientent sur les sujets d'intérêt de nos élèves et le lien existant entre intérêt, motivation et donc implication dans le travail demandé.

## ***2.2. Observations***

Nos observations ont été faites à partir du tableau ([cf tableau d'observation avant-projet, annexe 11](#)).

L'intérêt ou le désintérêt des élèves de notre classe se traduit de différentes manières. Sur la grille d'observation que nous avons établie, nos observations se répartissent en 4 parties : le comportement, le travail demandé, la production orale et enfin, le rapport aux autres. Nous les avons par la suite regroupées en deux catégories principales. Ainsi, le comportement et le travail demandé se retrouvent dans la catégorie « attitude en classe », tandis que la participation orale et « le rapport aux autres » relèvent des interactions sociales.

### **2.2.1. L'attitude en classe**

En termes de comportement les 6 élèves du groupe présentent des profils très divers. En effet, deux d'entre eux sont très sérieux et travailleurs, l'une est plutôt effacée mais essaye de faire de son mieux en cours de français. L'un s'ennuie littéralement en cours et les 2 derniers sont un peu paresseux et ont un comportement "taquin", tout en restant respectueux.

D'une manière générale, ce sont des adolescents respectueux, mais la majorité n'a pas envie d'être présent en cours de français. Cela se traduit de différentes manières. Pour certains, les arrivées en classe se font en retard voire très en retard avec une moyenne de 15 min pour l'un d'entre eux. D'autres sont pressés d'être en pause, ce qui les pousse à faire des demandes incessantes de « break » bien qu'ils connaissent l'heure de la pause (fixée en début de session). D'autres encore sont prêts à quitter la classe 10 minutes avant la fin du cours.

Lorsque nous demandons d'effectuer une tâche, certains d'entre eux font semblant de ne pas comprendre, sont facilement distraits, se lèvent sous n'importe quel prétexte, vont aux toilettes pour y rester 10 min, posent des questions ou font des remarques hors sujet.

En revanche, deux d'entre eux se comportent de manière tout à fait opposée. Ils sont en effet très attentifs et participent très activement aux cours.

Les comportements jugés négatifs peuvent être justifiés par le manque d'intérêt des élèves pour le cours de langue française. Mais, il peut y avoir d'autres raisons telles que la durée du cours, qui est de 3h. Cela peut être long, surtout pour un adolescent. On peut aussi justifier cela par des raisons purement pédagogiques : mettons-nous tout en œuvre pour les intéresser ou sommes-nous essentiellement focalisée sur le programme de l'Alliance Française, à achever dans les temps ?

### **2.2.2. Les interactions sociales**

Il est important de noter ici que les élèves les moins intéressées en classe sont les moins loquaces lorsqu'il s'agit de participer aux interactions liées au travail en classe. Par contre, certains comportements sont plus alarmants que d'autres, en particulier une élève très introvertie qui ne s'intègre pas au groupe classe.

Par ailleurs, nous avons pu noter que 80 % des interactions sont de type sollicitation-réponse-évaluation, les élèves répondent à mes sollicitations (pour la majorité d'entre eux) et échangent avec moi. Mais, nous ne pouvons pas prétendre à une interaction authentique,

« réelle ». En effet, mes questions ont pour but unique de faire progresser les apprenants en français.

Cela étant dit, on peut se demander si la participation d'un élève à un échange dépend seulement de son caractère et de sa motivation. Les cadres mis en place et ma posture ne peuvent-ils pas être également des freins ? Cela nous amène à notre deuxième étape d'observations, qui concerne le moment où le projet est mis en œuvre.

### 3. *L'étape projet*

Dans un cours de langue, la langue cible est à la fois l'outil et le but. Les élèves, pour apprendre et assimiler cette langue, devront effectivement s'efforcer de l'utiliser, s'y plonger lors des activités. Pour ce faire, il est intéressant de positionner les apprenants dans de véritables situations de communication. Ainsi nous ne sommes plus dans un cadre de communication traditionnelle en classe. Les rapports entre élèves sont redéfinis ainsi que les schémas de communication.

L'objectif de l'enseignant sera de favoriser une dynamique de groupe parmi les apprenants en créant des situations d'intérêt pour les élèves et proches de la réalité. La classe devient ainsi un espace social au sein duquel les apprenants tiennent une position de citoyens ayant des responsabilités et devant agir dans le respect d'autrui. La communication apparaît comme une compétence à part entière nécessaire à leur interaction. Cela s'inscrit dans une dynamique ayant pris son élan dans les années 80, lorsqu'enfin, la classe apparaît comme un espace socialisé où chacun tient une place dans l'interaction et participe aux échanges. Ce qui contribue à leur apprentissage de la langue. Je cite de nouveau les propos de Cicurel pour qui la classe est un lieu social privilégié.

“ La classe est le lieu privilégié de l'apprentissage de l'interaction afin de préparer l'élève non seulement aux exigences de l'école, mais également à celles de la vie sociale en général. L'accent n'est plus mis sur les seuls actes d'enseignement mais sur l'interaction dans sa dimension collective, sur le groupe d'apprenants et sur le déroulement de leurs échanges. [...]” (Cicurel, 2002, p. 4).

Nous comprenons que l'interaction encouragée au sein de la classe vise à la fois l'acquisition d'une nouvelle connaissance mais aussi une initiation à la vie en société.

Dans cette dynamique nous avons mis en place un projet dans lequel les apprenants devaient travailler en collaboration. Cette manière de travailler a eu un effet très positif et très différents des cours « classiques ».

### **3.1. Les observations**

Nous précisons que nos observations ([cf annexe 12](#)) sur le travail en groupe et la collaboration se sont faites essentiellement les samedis 1ers et 08 février 2020 au moment où le travail en groupe a débuté. A ce moment-là, nous en étions encore à la phase de planification, même si certains élèves avaient initié leur travail de recherche d'informations. Cela étant dit, nous avons remarqué un certain nombre de changements dans le comportement de nos élèves. Les points sur lesquels notre attention s'est portée sont : le travail de groupe et la coopération, l'estime de soi et les interactions entre pairs. Cela correspond à nos points d'hypothèses de départ qui font partie des caractéristiques fondamentales de la pédagogie de projet que nous avons évoquées dans la 2ème partie de ce mémoire.

#### **3.2.1. La coopération dans un groupe de travail**

Comme expliqué dans la description du projet, les 3 heures de cours de français se divisent en deux temps. Le premier d'une durée de 1h30 est le cours « théorique ». Après la récréation l'« atelier audioguide » constitue la 2<sup>de</sup> phase du cours. Il s'est avéré que les élèves attendaient ce deuxième temps avec impatience. Nous avons également noté que ceux qui avaient un peu plus de difficultés en français, pouvaient montrer leur savoir et savoir-faire dans d'autres domaines tels que l'organisation, les technologies numériques etc. Tandis que ceux qui se débrouillent en français prennent l'initiative de relire le travail des camarades. Ce qui est important de noter c'est que chacun est « fier » de montrer ce qu'il sait faire, ses champs de compétence. Même si, certains continuaient les bavardages, cela restait en lien avec le projet.

Cette collaboration s'est poursuivie alors que l'AFAD était fermée du fait de la crise sanitaire causée par le coronavirus. Cela montre à quel point les élèves se sont sentis concernés par le projet.

Par ailleurs, le « contrat d'équipe » ([cf annexe 3](#)) rempli par tous est un petit rappel pour que chacun fasse ce qu'il peut dans le respect de ses camarades. Ce document incite entre autres à l'entraide et bannit les moqueries. Le groupe incluant des élèves à forte personnalité, le début a été difficile à mettre en place par manque d'écoute entre apprenants. En définitive selon ce contrat d'équipe et le retour des apprenants, ces derniers ont apprécié le travail en équipe, la possibilité de montrer aux autres ce qu'ils savent faire. Le comportement d'un des apprenants a été particulièrement marquant du fait de sa maîtrise des outils informatiques. Il a été force de proposition et très volontaire dans la gestion des aspects techniques du projet.

Nous avons découvert une personne bienveillante prête à aider ses camarades et très pédagogue (en anglais). Il a également su rassurer ses camarades les moins à l'aise en informatique.

Le but n'est donc pas seulement de réussir, mais surtout de s'entraider afin d'atteindre un objectif commun. Ce qui importe est le fait que les élèves s'épaulent pour mener à bien leur projet ce qui constitue la résolution du problème.

Via ce projet, nous rejoignons l'idée générale selon laquelle un projet incite la coopération. En effet selon les théoriciens, la conduite d'un projet implique un esprit de solidarité entre les apprenants et le développement de pratiques de groupe telles que l'entraide et la collaboration. Cette méthode renforce le sentiment de coopération et de confiance en soi. Ceci nous conduit à notre 2ème point d'observation dédié à cette notion de confiance en soi.

### **3.2.2. *La confiance en soi***

Comme certains théoriciens l'affirment, le travail en groupe pourrait faciliter la prise de parole, la confiance en soi et peut conduire à des prises d'initiative.

« Dans un projet, à titre individuel ou comme membre du groupe, chacun est acteur et mesure qu'il a prise sur le monde et sur les autres, qu'il a un certain pouvoir et que ce pouvoir est fonction de son travail, de sa détermination, de sa conviction, de sa compétence. C'est une source majeure de confiance en soi et d'identité, qui sont à leur tour des ingrédients précieux du rapport au savoir, de l'envie d'apprendre et du sentiment d'en être capable. » (Perrenoud, 1999b)

La confiance en soi est un trait de caractère très variable d'un individu à l'autre. Il faut garder à l'esprit que si certains élèves sont à l'aise pour donner leur point de vue et communiquer, d'autres sont de nature plus réservée. Si on ajoute à cela la peur de l'échec, l'erreur, on peut comprendre que certains n'osent pas prendre la parole face à la classe, comme nous avons pu l'observer lors de la phase préalable au projet.

D'après nos observations et les retours des apprenants ([cf annexe 13](#)), nous avons pu noter que le projet et le travail en groupe ont permis à l'une des élèves, de nature réservée, d'oser davantage prendre la parole devant ses camarades. Elle n'a pas hésité à demander de l'aide et à intervenir pour la prise d'une décision (le choix des lieux pour l'audioguide). Cela s'explique aussi par le choix du groupe, inconsciemment ou consciemment les élèves plutôt discrets se sont mis ensemble. En revanche, il a été très difficile à l'une des membres du groupe de s'intégrer dans son équipe. Elle faisait ses tâches avec un peu plus d'enthousiasme que les devoirs à la maison ou les activités en classe de la session

précédente, mais elle restait malgré tout en retrait. Elle demandait tout de même de l'aide ou des éclaircissements, même si cela se faisait avec beaucoup d'hésitation. Nous pensons qu'au-delà de la barrière de la langue (français en cours d'acquisition), elle est de nature réservée. D'ailleurs, lorsque le reste de la classe a voulu terminer le projet en dehors de la classe, elle n'en faisait plus partie.

### **3.2.3. *Les interactions***

Au vu de nos observations et analyses (relativement limitées puisqu'elles s'appuient sur un nombre limité de données) et aux retours des élèves au questionnaire, il est indéniable que le projet a permis aux élèves d'interagir, de confronter leur point de vue, leurs idées. Cela dit, il a été difficile aux apprenants de ne pas faire appel à l'anglais.

Mais, le recours à la langue commune, la langue maternelle (11) en général, est une des spécificités des interactions entre pairs en classe de langue. Dans le corpus, tous les apprenants parlent l'anglais et les incompréhensions peuvent être facilement résolues grâce au recours à cette langue commune. Cela étant dit, si l'on en revient à ce que nous avons évoqué dans la deuxième partie de ce mémoire, selon le CECRL, le plurilinguisme est aussi important dans l'apprentissage/acquisition d'une langue que les 3 autres éléments clés à savoir : les compétences langagières, la collaboration et la réalisation d'un projet concret. Le CECRL précise que « la construction du sens peut avoir lieu en plusieurs langues et puiser dans les répertoires plurilingues et pluriculturels. » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 28). Donc ce qui est important ce n'est pas uniquement la langue cible mais c'est l'ensemble du répertoire langagier que l'apprenant, c'est-à-dire l'acteur, mobilise pour résoudre un problème. Nos élèves ont donc mobilisé l'ensemble de leur savoir langagier pour réaliser leur projet final, (cf annexe 14).

## Chapitre 6. Réflexions/ Remédiations

L'expérience de cette mise en œuvre de la pédagogie de projet nous a permis de poursuivre notre réflexion sur les difficultés rencontrées lors de son application au FLE.

Tout d'abord, il aurait fallu avoir un échantillon d'élèves plus important pour connaître réellement l'impact de cette méthode sur le travail en groupe et la coopération en général et sur les interactions entre pairs en particulier. Aurions-nous eu les mêmes résultats avec une vingtaine d'élèves ? En effet, le nombre d'élève en moyenne par classe d'adolescents est entre 4 et 8 élèves (sauf dans le cas de classes pour débutants A1, cela peut aller jusqu'à 15). Pour remédier à cela il aurait fallu avoir l'adhésion de nos collègues pour inclure leurs classes respectives dans ce dispositif. Nous avons pu réaliser des présentations du projet ainsi que des relances auprès des enseignants pour leur permettre de prendre part au projet. Malheureusement cela semble être insuffisant. Nous aurions certainement dû insister et communiquer plus sur cette forme de pédagogie auprès de nos collègues afin d'obtenir leur adhésion. Nous aurions pu éventuellement être plus persuasive en présentant lors d'une réunion le projet à l'ensemble des acteurs de l'alliance (les collègues, la responsable pédagogique, la responsable culturelle, le directeur).

Un deuxième point sur lequel nous avons eu des difficultés est l'estimation du temps. Lorsque nous avons établi notre plan d'action, nous avons été trop ambitieuse lors de l'établissement du calendrier. L'étape de la définition de projet qui comprend l'adhésion de l'apprenant au projet a été importante et très chronophage. Il est donc nécessaire d'accorder plus de temps à la planification de cette étape lors de la mise en place de ce type de démarche pédagogique

Un dernier point de difficulté de taille découle directement de la crise sanitaire liée à la pandémie du COVID19. Le confinement a conduit à la fermeture de l'Alliance. Les parents n'ont malheureusement pas souhaité maintenir les cours à distance qu'ils considèrent moins intéressants pour leurs enfants que des cours en présentiel. Ainsi la poursuite du cours, et donc du projet a été plus complexe dans un premier temps. Cela dit, les élèves ont tenu à terminer « leur mission » et ont pu reprendre le cours de leurs travaux. Mais il était très difficile « d'avoir la main sur le groupe ». En effet, ils ont redéfini les tâches de chacun en fonction de leurs compétences. (Informatiques, linguistiques). Malgré ces multiples

obstacles, ils ont pu réaliser le projet final de manière réussie et ils ont atteint tous les objectifs liés aux savoirs (linguistiques, pragmatiques, socioculturel etc.) et au savoir-être. Ils ont en effet énormément collaboré. Ils étaient responsables et autonomes dans la réalisation et l'aboutissement de leurs tâches respectives. Mais peut-on dire que ces objectifs ont été atteints par chacun d'entre eux ? Il est difficile pour nous de le confirmer.

## **Conclusion Générale**

Au terme de cette recherche, nous rappelons que l'idée directrice était de démontrer dans quelle mesure la pédagogie de projet favorise les interactions en classe de FLE d'adolescents, en nous focalisant essentiellement sur les interactions entre pairs. Pour répondre à cette question nous avons mis en place un projet de création d'un audioguide. Mais, avant cela il était essentiel de comprendre et de connaître les caractéristiques de la pédagogie de projet et la corrélation importante qu'il y a entre cette méthode pédagogique et les interactions.

Notre expérimentation a été effectuée au sein de l'AFAD aux Émirats-Arabe-Unis avec 6 apprenants âgés de 12 à 14 ans. Cette expérimentation basée sur la recherche-action comporte 5 phases: identification du problème, établissement d'un plan d'action, mise en place de l'action, évaluation des effets de l'action et la communication des conclusions et valorisation de la recherche.

Nos observations et nos questionnaires à destination des enseignants et des apprenants nous ont permis d'avoir un tableau clair de la situation d'enseignement/apprentissage au sein de l'institution et d'identifier la problématique. Suite à cela, nous avons établi et mis en place l'expérimentation. Cette dernière consistait à monter un projet concret, réel répondant aux intérêts des apprenants (caractéristique de la pédagogie de projet). Concrètement, il s'agissait de créer collectivement un audioguide. En revanche, les deux dernières phases de la recherche-action n'ont pas eu lieu pour des raisons qui nous sont indépendantes (confinement stricte suite à la pandémie liée au Covid19)

Après avoir analysé les données et la pratique de la pédagogie de projet proposée aux étudiants, nous pouvons dire que les résultats de notre enquête, nous permettent de confirmer globalement nos hypothèses de départ. La pédagogie de projet qui trouve ses fondements dans la psychologie socio-constructiviste accorde une large place aux interactions. En effet,

cette démarche pédagogique se caractérise par la prise en compte et la valorisation des interactions authentiques et plus particulièrement les interactions entre pairs qui sont favorisées lors de travail de groupe et de coopération.

Ce travail de groupe conduit à des concertations entre pairs, des échanges de point de vue prenant quelques fois l'aspect de négociations. Ces discussions riches permettent à chacun de s'affirmer mais également de contrer les silences pesants ou inversement les bavardages futiles. Cette prise de parole en groupe a également intéressé certains élèves de nature timide qui ont ainsi pu prendre la parole plus aisément.

Le travail de groupe a positionné les élèves en tant qu'acteurs principaux dans la réalisation de leur projet. La nécessité de résoudre par eux-mêmes les problèmes rencontrés les a forcés à chercher dans leur ressources les informations nécessaires, à organiser eux-mêmes leur projet (planification et répartition des tâches). Cela s'est fait dans un objectif commun, celui d'aboutir à une production concrète et réelle.

D'autre part, la méthodologie mise en place dans ce projet intègre des pratiques et outils modernes intéressant le jeune public (outils numériques) et des thèmes captant leur attention. Elle s'inscrit dans la dynamique actuelle en répondant aux attentes des apprenants et en ouvrant la classe sur l'extérieur. Ces exigences évoluent constamment et imposent une mise à jour régulière des méthodologies d'enseignement afin d'y répondre convenablement. Malgré de nombreux imprévus auxquels nous avons été confrontée, il nous semble possible de conclure que la pédagogie du projet nous a offert un cadre pertinent pour soutenir les interactions entre pairs et ainsi favoriser l'enseignement/apprentissage du français dans notre classe.

Cependant, pour que ce dispositif puisse fonctionner au mieux au sein de notre institution, il serait fondamental d'obtenir l'adhésion de l'ensemble du corps enseignant. Nous ne pouvons encourager, mettre en avant des valeurs telles que la coopération, la collaboration, les interactions sans l'appui des autres enseignants.

## Bibliographie

- Ambassade de France à Abu Dhabi. (2018). *Réintroduction du français dans les écoles publiques émiriennes*. <https://ae.ambafrance.org/Reintroductionfrançais-dans-les-ecoles-publiques-emiriennes> [Consulté le 24/05/2020]
- Bakhtine, M. (1981). *Le principe dialogique* (Seuil). Editions du Seuil.
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et Interaction En Langue Étrangère*. <http://journals.openedition.org/aile/4875>
- Bensalem, D. (2010). En quoi la pédagogie de projet permet-elle de donner du sens à l'enseignement du français ? *Synergies Algérie*, 75–82. <https://gerflint.fr/Base/Algerie9/bensalem.pdf>
- Berdal-Masuy, F., & Botella, M. (2013). La pédagogie par le projet favorise-t-elle l'apprentissage linguistique ? Mesure de l'impact émotionnel de ce type d'approche sur les apprenants. *Lidil*, 57–76. <https://doi.org/10.4000/lidil.3314>
- Bigot, V. (1996). Converser en classe de langue : mythe ou réalité. *Les Carnets Du Cediscor*.
- Bordallo, I., & Ginestet, J.-P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Hachette Éducation.
- Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet / Jean-Pierre Boutinet*. Presses Universitaires de France, coll. Psychologie D'aujourd'hui, Paris.
- Brandel, K., Sevre, A., & Karniewicz, V. (2015). *À plus Méthode de français pour adolescents* (Maison des Langues (ed.)).
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action: Modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et Pratiques Pédagogiques En Langues de Spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, 21, 8–20. <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>
- Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole ou Le métalangage dans la classe de langue / Francine Cicurel,...* Cle international. <http://www.ilpga.univ-paris3.fr/pages-personnelles/francine-cicurel/Parole-sur-parole.pdf> [consulté le 25/04/2020]
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et Interaction En Langue Étrangère*, 16, 145–164. <https://journals.openedition.org/aile/801>
- Cicurel, F. (2005). La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant. *Le Français Dans Le Monde. Recherches et Applications : Les Interactions En Classe de Langue*.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [consulté le 23/04/2020]
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> [consulté le 23/03/2020]

- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde / ASDIFLE [Association de didactique du français langue étrangère] ; [sous la direction de Jean-Pierre Cuq]*. CLE international.
- De Rochebouët, B. (2008). *Malgré la crise, Abu Dhabi poursuit son rêve culturel*. <https://www.lefigaro.fr/debats/2008/11/25/01005-20081125ARTFIG00469-malgre-la-crise-abu-dhabi-poursuit-son-reve-culturel-.php> [consulté le 24/05/2020]
- Edarabia. (2018). *Population of the UAE (2020)*. <https://www.edarabia.com/population-uae/> [Consulté le 24/05/2020]
- Foulin, J., & Mouchon, S. (1999). *Psychologie de l'éducation* (Nathan).
- Galligani, S. (2018). *Méthodologie du mémoire professionnel-Master mention Didactique des langues parcours FLES- 2e année*. CNED et Université Grenoble Alpes.
- Gilly, M., Fraisse, J., & Roux, J. P. (2001). *Résolutions de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans : dynamiques interactives et mécanismes sociocognitifs*. (L'harmatta).
- Gratiot-Alphandéry, H. (1994). HENRI WALLON. *Revue Trimestrielle d'éducation Comparée*, 821–835.
- Guy Suisse. (2013). Le dossier : Un zeste d'histoire de la pédagogie. *Lettre 85 Les Écologistes de l'Euzière*. <http://reseaucoleetnature.org/system/files/dossierpedaprojet.pdf> [consulté le 09/04/2020]
- Hamez, M.-P. (2012). La pédagogie du projet : un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM. *Le français aujourd'hui*, 176(1), 77–90. <https://doi.org/10.3917/lfa.176.0077>
- Hargreaves, D. H., & Hopkins, D. (1991). The Empowered School: The Management and Practice of Development Planning. *School Effectiveness and School Improvement*. <https://doi.org/10.1080/0924345930040305>
- Hougardy, A., Hubert, S., & Petit, C. (2001). *pédagogie du projet ?* [https://www.crifa.ulg.ac.be/archives/kitnet/Ressources\\_prof/Projet.PDF](https://www.crifa.ulg.ac.be/archives/kitnet/Ressources_prof/Projet.PDF) [Consulté le 7/04/2020]
- Huber, M. (1999). *Apprendre en projets. La pédagogie du projet-élèves Lyon, Chronique sociale*.
- Ivic, I. (1994). Lev S. Vygotsky. In *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée: Vol. XXIV* (pp. 793–820). UNESCO : Bureau international d'éducation. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/vygotske.pdf>
- Jean-Jacques Rousseau. (1762). *Émile ou De l'éducation*. <https://doi.org/doi:10.1522/cla.roj.emi>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La Conversation*. Seuil.
- L'Institut Français. (2020). <http://institutfrançais-uae.com/cooperation/>. <http://institutfrançais-uae.com/cooperation/> [Consulté ]
- Labédie, G., & Amossé, G. (2001). *Constructivisme ou socio-constructivisme?* [https://www.blikk.it/angebot/reformpaedagogik\\_old/rp70110b.htm](https://www.blikk.it/angebot/reformpaedagogik_old/rp70110b.htm) [consultée le 20/05/2020]
- Martinez, M.-L. (1989). Le socio-constructivisme et l'innovation en français. *Pratiques : Linguistique, Littérature, Didactique, N°63, 1989. L'innovation Pédagogique*.

<https://doi.org/10.3406/prati.1989.1514>

- Mavromara-Lazaridou, C. (2006). *La pédagogie de projet pratiquée en FLE (français langue étrangère) dans les deux premières classes du collège public grec* [PädH Karlsruhe]. [https://phka.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/1/file/These\\_Mavromara\\_Lazaridou.pdf](https://phka.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/1/file/These_Mavromara_Lazaridou.pdf)
- Perrenoud, P. (1998). *Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet*. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1998/1998\\_39.html#copyright](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_39.html#copyright) [consulté le 20/04/2020]
- Perrenoud, P. (1999a). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_17.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html)
- Perrenoud, P. (1999b). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_17.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html) [consulté le 08/04/2020]
- PUREN, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Dans Le Monde*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006g/> [consulté le 06/04/2020]
- PUREN, C. (2009). VARIATIONS SUR LE THÈME DE L'AGIR SOCIAL EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES ÉTRANGÈRES. *La Revue de l'APLV*. <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>
- PUREN, C. (2013). *Perspective actionnelle et pédagogie de projet : apports historiques de deux mouvements pédagogiques*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013f/> [Consulté le 11/03/2020]
- PUREN, C. (2017). *METTRE EN ŒUVRE LA PÉDAGOGIE DE PROJET DANS UN CONTEXTE INTERDISCIPLINAIRE AU COLLÈGE Approche historique, problématiques actuelles*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2017c/> [consulté le 20/03/2020]
- Raby, C., & Viola, S. (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : de la pratique à la théorie* (CEC).
- Reulier, J. (2012). *Interactions verbales entre pairs et développement de la cognition chez des élèves en difficulté de compréhension en lecture*. <https://archipel.uqam.ca/5392/1/D2391.pdf> [consulté le 20/04/2020]
- Reverdy, C. (2013). Des projets pour mieux apprendre ? *Dossier de Veille de l'IFÉ*, 82, <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?p>. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01657236>
- Stoltz, J. (2011). *L'alternance codique dans l'enseignement du FLE: Étude quantitative et qualitative de la production orale d'interlocuteurs suédophones en classe de lycée* (Issue 53/2011). Linnaeus University Press.
- Tardieu, C. (2013). *No Title*.
- Université Paris Sorbonne Abu Dhabi. (2020). *UPSAD*. <https://www.sorbonne.ae/fr/about-us/> [Consulté le 24/05/2020]
- Verplaetse Manoïlov, P. (2017). *L'interaction orale entre pairs en classe d'anglais LV2 : analyse didactique et linguistique de la construction et du développement des compétences des apprenants*. <http://www.theses.fr/2017USPCA162/document>

- Westbrook, R. B. (1993). JOHN DEWEY. In *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée: Vol. XXIII* (pp. 277–293). UNESCO : Bureau international d'éducation. <http://www.acratie.eu/FTP/UTOP/DEWEYUnesco.pdf> [consulté le 25/05/2020]
- Wikipédia. (2020). *Contrat didactique --- Wikipédia, l'encyclopédie libre*. [http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Contrat\\_didactique&oldid=170722976](http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Contrat_didactique&oldid=170722976)
- Ambassade de France à Abu Dhabi. (2018). *Réintroduction du français dans les écoles publiques émiriennes*. <https://ae.ambafrance.org/Reintroductionfrançais-dans-les-ecoles-publiques-emiriennes> [Consulté le 24/05/2020]
- Bakhtine, M. (1981). *Le principe dialogique* (Seuil). Editions du Seuil.
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et Interaction En Langue Étrangère*. <http://journals.openedition.org/aile/4875>
- Bensalem, D. (2010). En quoi la pédagogie de projet permet-elle de donner du sens à l'enseignement du français ? *Synergies Algérie*, 75–82. <https://gerflint.fr/Base/Algerie9/bensalem.pdf>
- Berdal-Masuy, F., & Botella, M. (2013). La pédagogie par le projet favorise-t-elle l'apprentissage linguistique ? Mesure de l'impact émotionnel de ce type d'approche sur les apprenants. *Lidil*, 57–76. <https://doi.org/10.4000/lidil.3314>
- Bigot, V. (1996). Converser en classe de langue : mythe ou réalité. *Les Carnets Du Cediscor*.
- Bordallo, I., & Ginestet, J.-P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Hachette Éducation.
- Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet / Jean-Pierre Boutinet*. Presses Universitaires de France, coll. Psychologie D'aujourd'hui, Paris.
- Brandel, K., Sevre, A., & Karniewicz, V. (2015). *À plus Méthode de français pour adolescents* (Maison des Langues (ed.)).
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action: Modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et Pratiques Pédagogiques En Langues de Spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, 21, 8–20. <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>
- Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole ou Le métalangage dans la classe de langue / Francine Cicurel,...* Cle international. <http://www.ilpga.univ-paris3.fr/pages-personnelles/francine-cicurel/Parole-sur-parole.pdf> [consulté le 25/04/2020]
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et Interaction En Langue Étrangère*, 16, 145–164. <https://journals.openedition.org/aile/801>
- Cicurel, F. (2005). La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant. *Le Français Dans Le Monde. Recherches et Applications : Les Interactions En Classe de Langue*.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [consulté le 23/04/2020]
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux->

- descripteurs/16807875d5 [consulté le 23/03/2020]
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde / ASDIFLE [Association de didactique du français langue étrangère] ; [sous la direction de Jean-Pierre Cuq]*. CLE international.
- De Rochebouët, B. (2008). *Malgré la crise, Abu Dhabi poursuit son rêve culturel*. <https://www.lefigaro.fr/debats/2008/11/25/01005-20081125ARTFIG00469-malgre-la-crise-abu-dhabi-poursuit-son-reve-culturel-.php> [consulté le 24/05/2020]
- Edarabia. (2018). *Population of the UAE (2020)*. <https://www.edarabia.com/population-uae/> [Consulté le 24/05/2020]
- Foulin, J., & Mouchon, S. (1999). *Psychologie de l'éducation* (Nathan).
- Galligani, S. (2018). *Méthodologie du mémoire professionnel-Master mention Didactique des langues parcours FLES- 2e année*. CNED et Université Grenoble Alpes.
- Gilly, M., Fraisse, J., & Roux, J. P. (2001). *Résolutions de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans : dynamiques interactives et mécanismes sociocognitifs*. (L'harmatta).
- Gratiot-Alphandéry, H. (1994). HENRI WALLON. *Revue Trimestrielle d'éducation Comparée*, 821–835.
- Guy Suisse. (2013). Le dossier : Un zeste d'histoire de la pédagogie. *Lettre 85 Les Écologistes de l'Euzière*. <http://reseauecoleetnature.org/system/files/dossierpedaprojet.pdf> [consulté le 09/04/2020]
- Hamez, M.-P. (2012). La pédagogie du projet : un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM. *Le français aujourd'hui*, 176(1), 77–90. <https://doi.org/10.3917/lfa.176.0077>
- Hargreaves, D. H., & Hopkins, D. (1991). *The Empowered School: The Management and Practice of Development Planning*. *School Effectiveness and School Improvement*. <https://doi.org/10.1080/0924345930040305>
- Hougarly, A., Hubert, S., & Petit, C. (2001). *pédagogie du projet ?* [https://www.crifaf.ulg.ac.be/archives/kitnet/Ressources\\_prof/Projet.PDF](https://www.crifaf.ulg.ac.be/archives/kitnet/Ressources_prof/Projet.PDF) [Consulté le 7/04/2020]
- Huber, M. (1999). *Apprendre en projets. La pédagogie du projet-élèves Lyon, Chronique sociale*.
- Ivic, I. (1994). Lev S. Vygotsky. In *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée: Vol. XXIV* (pp. 793–820). UNESCO : Bureau international d'éducation. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/vygotske.pdf>
- Jean-Jacques Rousseau. (1762). *Émile ou De l'éducation*. <https://doi.org/doi:10.1522/cla.roj.emi>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La Conversation*. Seuil.
- L'Institut Français. (2020). <http://institutfrançais-uae.com/cooperation/>. <http://institutfrançais-uae.com/cooperation/> [Consulté ]
- Labédie, G., & Amossé, G. (2001). *Constructivisme ou socio-constructivisme?* [https://www.bliikk.it/angebot/reformpaedagogik\\_old/rp70110b.htm](https://www.bliikk.it/angebot/reformpaedagogik_old/rp70110b.htm) [consultée le 20/05/2020]

- Martinez, M.-L. (1989). Le socio-constructivisme et l'innovation en français. *Pratiques : Linguistique, Littérature, Didactique*, N°63, 1989. *L'innovation Pédagogique*.  
<https://doi.org/10.3406/prati.1989.1514>
- Mavromara-Lazaridou, C. (2006). *La pédagogie de projet pratiquée en FLE (français langue étrangère) dans les deux premières classes du collège public grec* [PädH Karlsruhe]. [https://phka.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/1/file/These\\_Mavromara\\_Lazaridou.pdf](https://phka.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/1/file/These_Mavromara_Lazaridou.pdf)
- Perrenoud, P. (1998). *Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet*.  
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1998/1998\\_39.html#copyright](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_39.html#copyright) [consulté le 20/04/2020]
- Perrenoud, P. (1999a). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*  
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_17.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html)
- Perrenoud, P. (1999b). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*  
[https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_17.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html) [consulté le 08/04/2020]
- PUREN, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Monde*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006g/> [consulté le 06/04/2020]
- PUREN, C. (2009). VARIATIONS SUR LE THÈME DE L'AGIR SOCIAL EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES ÉTRANGÈRES. *La Revue de l'APLV*.  
<https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>
- PUREN, C. (2013). *Perspective actionnelle et pédagogie de projet : apports historiques de deux mouvements pédagogiques*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013f/> [Consulté le 11/03/2020]
- PUREN, C. (2017). *METTRE EN ŒUVRE LA PÉDAGOGIE DE PROJET DANS UN CONTEXTE INTERDISCIPLINAIRE AU COLLÈGE Approche historique, problématiques actuelles*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2017c/> [consulté le 20/03/2020]
- Raby, C., & Viola, S. (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : de la pratique à la théorie* (CEC).
- Reulier, J. (2012). *Interactions verbales entre pairs et développement de la cognition chez des élèves en difficulté de compréhension en lecture*.  
<https://archipel.uqam.ca/5392/1/D2391.pdf> [consulté le 20/04/2020]
- Reverdy, C. (2013). Des projets pour mieux apprendre ? *Dossier de Veille de l'IFÉ*, 82,  
<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?p>. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01657236>
- Stoltz, J. (2011). *L'alternance codique dans l'enseignement du FLE: Étude quantitative et qualitative de la production orale d'interlocuteurs suédophones en classe de lycée* (Issue 53/2011). Linnaeus University Press.
- Tardieu, C. (2013). *No Title*.
- Université Paris Sorbonne Abu Dhabi. (2020). *UPSAD*. <https://www.sorbonne.ae/fr/about-us/> [Consulté le 24/05/2020]
- Verplaetse Manoïlov, P. (2017). *L'interaction orale entre pairs en classe d'anglais LV2 :*

*analyse didactique et linguistique de la construction et du développement des compétences des apprenants*. <http://www.theses.fr/2017USPCA162/document>

Westbrook, R. B. (1993). JOHN DEWEY. In *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée: Vol. XXIII* (pp. 277–293). UNESCO : Bureau international d'éducation. <http://www.acratie.eu/FTP/UTOP/DEWEYUnesco.pdf> [consulté le 25/05/2020]

Wikipédia. (2020). *Contrat didactique* --- *Wikipédia, l'encyclopédie libre*. [http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Contrat\\_didactique&oldid=170722976](http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Contrat_didactique&oldid=170722976)

## Table des annexes

Annexe 1 Recensement des ressources .....	91
Annexe 2 Phase de planification du Projet / Contrat d'équipe.....	93
Annexe 3 Phase de planification du Projet / Contrat d'équipe : complétés .....	94
Annexe 4 Proposition Activités-Audioguide .....	96
Annexe 5 Questionnaire à destination des enseignants.....	98
Annexe 6 Questionnaire à destination des enseignants/ réponses.....	102
Annexe 7 Questionnaire apprenants AF.....	110
Annexe 8 Questionnaire apprenants AF / réponses.....	113
Annexe 9 Questionnaire mes apprenants-Ados A2.....	119
Annexe 10 Questionnaire mes apprenants-Ados A2 / exemple de réponse.....	121
Annexe 11 tableau observation-avant projet.....	123
Annexe 12 Tableau d'observation – Travail en Groupe sur le Projet .....	125
Annexe 13 Questionnaire fin de projet .....	127
Annexe 14 L'audio guide – projet Final .....	128

## Annexe 1 Recensement des ressources

Recensement des ressources et des contraintes :

1) Quelles ressources matérielles ai-je à ma disposition ?

Les ressources matérielles	Oui	Non
Imprimante		
Tableau Interactif		
Ordinateurs/ tablettes		
Internet		
Médiathèque		

2) De quelles ressources humaines bénéficie-je au sein de l'alliance ?

Les ressources Humaines	Oui	Non
Responsable pédagogique		
Les enseignants		
Le responsable informatique		
Les collègues		
La responsable du pôle culture		

3) Certaines libertés me sont-elles accordées ?

Libertés accordées ?	Oui	Non
Sur le programme		

Les ressources utilisées		
Les sorties de classe pour les besoins du projet		
Possibilité de travailler ou de se réunir au sein de l'Alliance en dehors des cours ?		

4) Le projet devrait être terminé pour quelle date ? \_\_\_\_\_

**Annexe 2**  
**Phase de planification du Projet / Contrat d'équipe**

Nom de l'équipe:

Projet:

Description du projet:

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

Mon nom est		
Mes coordonnées	Courriel:	
Durée du projet		
Je vais aider pour faire	Taches	Date Limite
<b>Comment parler en équipe</b>		
Lorsqu'on se parle, on...	Lorsqu'on prend des décisions, on ...	
<b>Comment travailler en équipe</b>		
Si on n'est pas d'accord, on ....	Si quelqu'un manque quelque chose, on ..	

Annexe 3

Phase de planification du Projet / Contrat d'équipe : complétés

Phase de planification du Projet  
Contrat d'équipe

Nom de l'équipe: Dubai                      Projet: Audio guide

Description du projet: We need to make an audio guide about Emirates. My team must present the city of Dubai with the present one

Mon nom est	[Redacted]	
Mes coordonnées	Courriel [Redacted]	
Durée du projet	10 Weeks, deadline 21 March 2020	
Je vais aider pour faire	Taches	Date Limite
	- search information about transportation in the past and now and write information with my own words.	29/02/20
	- search information about Burg international airport	29/02/20
	- Write information with my own words	7/03/20
	- Dubai Mall before and after photos past and now	7/03/20
	- Record my work	14/03/20
	- To help Abdel in audio recording	
	- To read and comment on the work of Venia and Abdel	
Comment parler en équipe		
Lorsqu'on se parle, on...	Lorsqu'on prend des décisions, on ...	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- We need to have clear ideas so the others can understand</li> <li>- We should not interrupt others</li> <li>- We have to listen carefully</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- We should write it down</li> <li>- We should put a plan on how to do it.</li> </ul>	
Comment travailler en équipe		
Si on n'est pas d'accord, on ....	Si quelqu'un manque quelque chose, on ..	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- We can make a vote</li> <li>- We can ask teachers help</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- We try to re-explain again</li> <li>- Work together to help him/her understanding</li> </ul>	

When needed

**Phase de planification du Projet  
Contrat d'équipe**

Nom de l'équipe: Abu Dhabi

Projet: Audio guide

Description du projet: we need to make an audio guide about Emirates. My team must present the city of Abu Dhabi. We should compare the old Abu Dhabi with the current one

Mon nom est	[REDACTED]	
Mes coordonnées	[REDACTED]	
Durée du projet	10 weeks, deadline 21 March 2020	
Je vais aider pour faire	Taches	Date Limite
Ecole	- Search and write introduction about les ecoles in Abu Dhabi	29/02/20
Transport	- Search and write information about the transportation	29/03/20
Photos	- Photos past and now	7/03/20
ENregistrer	- Record my work	14/03/20
LIRE	- To read and comment on the work the classmates	when needed

**Comment parler en équipe**

Lorsqu'on se parle, on...	Lorsqu'on prend des décisions, on ...
<ul style="list-style-type: none"> <li>- we must respect each other</li> <li>- we have to listen</li> <li>- we should not underestimate the others</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- We respect it even if we do not agree</li> <li>- we must do what we agreed on in our decision</li> </ul>

**Comment travailler en équipe**

Si on n'est pas d'accord, on ....	Si quelqu'un manque quelque chose, on ..
<ul style="list-style-type: none"> <li>- we try to find a solution</li> <li>- we ask the teacher</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- we try to make it clear for the classmate</li> </ul>

**Annexe 4**  
**Proposition Activités-Audioguide**

**Création d'audioguide**

**Exemples de proposition d'activités**

**Tache 1 : Observez L'ergonomie d'un audioguide**

<https://izi.travel/fr/2528-urbirun-paris-de-l-etoile-a-la-bastille/fr#f64d5eb4-224a-4357-bb39-dc8f9fc5d231>

- 1) Quel est le titre de l'audioguide ? \_\_\_\_\_
- 2) Que pouvez-vous dire sur l'audioguide : Entourez la bonne réponse

- Est-il clair, visible et lisible ?	OUI		NON		
- Le design est-il agréable ?	OUI		NON		
- Combien de partie contient-il ?	1	2	3	4	5
Ecrivez la réponse :					
- Quelles sont -elles ?					
- Que représente les photos ?					
- Que pouvez-vous dire sur la carte de Paris ?					

- 3) Comment peut-on accéder à l'audioguide ?
- 4) Comment peut-on le partager ?

**Tache 2 : La qualité de l'enregistrement audio**

- 1) Ecoutez les deux audioguides suivants puis remplissez le tableau :
  - <https://izi.travel/fr/d977-epi-paris/fr#5654-les-arenes-de-lutece/fr>
  - <https://izi.travel/fr/d977-epi-paris/fr#c32e-les-thermes-de-cluny/fr>
  - <https://izi.travel/fr/d977-epi-paris/fr#732f-notre-dame-de-paris/fr>

Nom du guide Critères	Les arènes de Lutèce	Les thermes de Cluny	Notre Dame de Paris
Articuler			
Parler lentement			
Parler rapidement			
Prendre son temps (faire des pauses)			
Faire des phrases longues			
Faire des phrases courtes			

- 2) Lequel des audios préférez-vous ? Pourquoi ?
- 3) Alors selon vous, quelles sont les qualités d'un bon enregistrement audio ?

### Tache 3 : le texte dans un audioguide

- <https://izi.travel/fr/d977-epi-paris/fr#5654-les-arenes-de-lutece/fr>
- <https://izi.travel/fr/d977-epi-paris/fr#c32e-les-thermes-de-cluny/fr>

- 1) Les textes sont-ils longs ou courts ?
- 2) Mieux vaut-il des textes courts ou longs ? Pourquoi ?
- 3) A quels temps les textes sont-ils écrits ? Pourquoi ?
- 4) Relevez les phrases à la voix passive.
- 5) A quelle époque, les arènes de Lutèce ont été construites ?

## Questionnaire à destination des enseignants

1) **Vous êtes** un Homme / une Femme

2) **Quel niveau d'études avez-vous ?**

- a) Bac
- b) Bac+2
- c) Bac+3
- d) Bac+4
- e) Ou plus

3) **Depuis combien de temps enseignez-vous ?**

4) **A quel public enseignez-vous ?**

- a) Bain linguistique
- b) Enfants
- c) Adolescents
- d) Adultes

5) **Quelle méthode d'enseignement utilisez-vous dans vos cours ?**

- a) La méthode traditionnelle
- b) L'approche communicative
- c) La perspective actionnelle
- d) Une autre méthode ? Pouvez-vous préciser ?

---

6) **Pensez-vous que les manuels utilisés répondent bien aux attentes des apprenants ?**

**Pourquoi ?**

---

---

---

---

---

7) **Quelles activités favorisez-vous pour la mise en pratique d'un cours ?**

*Cochez la bonne case.*

	Très Souvent	Souvent	Rarement	Jamais
La production écrite				
La production orale				
La compréhension écrite				
La compréhension orale				
Les interactions écrites				
Les interactions orales				

8) **Quelle organisation de travail favorisez-vous pour la réalisation de ces activités ?**  
*Cochez la bonne case.*

	Très Souvent	Souvent	Rarement	Jamais
Travail individuel				
Travail en dyade				
Travail en groupe				
Questions/ réponses entre enseignants et apprenants				
Travail par écoute d'un exposé, du cours ou explications par l'enseignant				

9) **Comment se fait votre choix des thèmes lors de vos séances pour travailler les interactions ?**

- a) Uniquement selon le programme établi par l'Alliance ?
- b) Thèmes d'actualité
- c) Selon les souhaits des élèves
- d) Autres (Merci de préciser)

**10) Durant vos séances de cours, quelle est la fréquence des interactions en classe ?**

*Cochez la bonne case.*

	Très Souvent	Souvent	Rarement	Jamais
Échanges entre apprenants				
Échanges entre apprenants				
Échanges entre apprenants et enseignant				
Échanges spontanés de la part de l'apprenant				
Échanges sollicités par l'enseignant				

**11) Quel(s) moyen(s) utilisez-vous pour soutenir la production orale et plus particulièrement les interactions orales entre les apprenants ?**

- a) Les jeux
- b) Les technologies numériques
- c) La musique
- d) Le théâtre
- e) Autres (Merci de préciser)

---



---

**12) A quelle fréquence réalisez-vous le projet final à la fin de chaque unité ?**

- a) Très souvent ou systématiquement
- b) Souvent (1 tâche finale sur 2)
- c) Parfois (1/4)
- d) Jamais (aucune)

**13) Que pensez-vous de ces projets finaux ? Sont-ils suffisamment ancrés dans la réalité ?**

- Oui ? Non ? Pourquoi ?

---

---

---

**14) Ces projets finaux vous paraissent-ils en lien avec les intérêts des adolescents vivants aux Emirats Arabes Unis ?** (Merci d'expliquer votre point de vue).

- Oui ? Non ? Pourquoi ?

---

---

---

**15) Avez déjà mis en place un projet avec votre/ vos classe(s) sur plusieurs sessions ?**

- Oui,

Lesquels,

---

---

---

- Non

**16) Que pensez-vous de ce type projet sur du « long terme » ?**

- Réalisable, pourquoi ?

---

---

---

- Irréalisable, pourquoi ?

---

---

---

**Annexe 6**  
**Questionnaire à destination des enseignants/ réponses**

1) Vous êtes?

18 responses

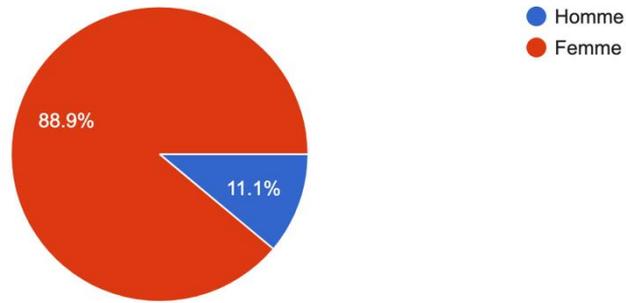


Figure 13. Enseignants F/H

2) Quel niveau d'études avez-vous ?

18 responses

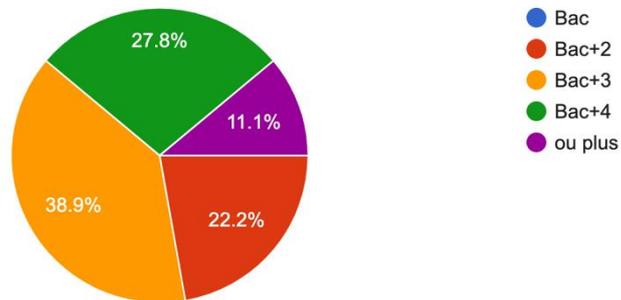


Figure 14. Niveau d'études

### 3) Depuis combien de temps enseignez-vous ?

18 responses

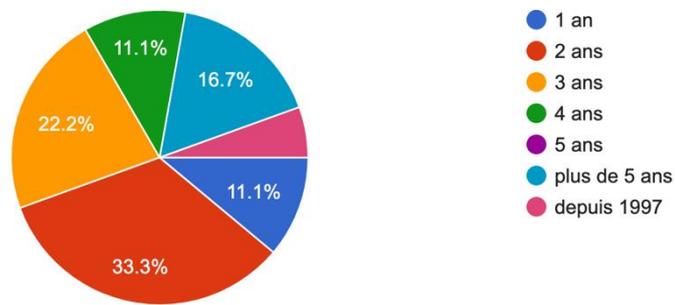


Figure 15. Experience dans l'enseignement

### 4) A quel public enseignez-vous ?

18 responses

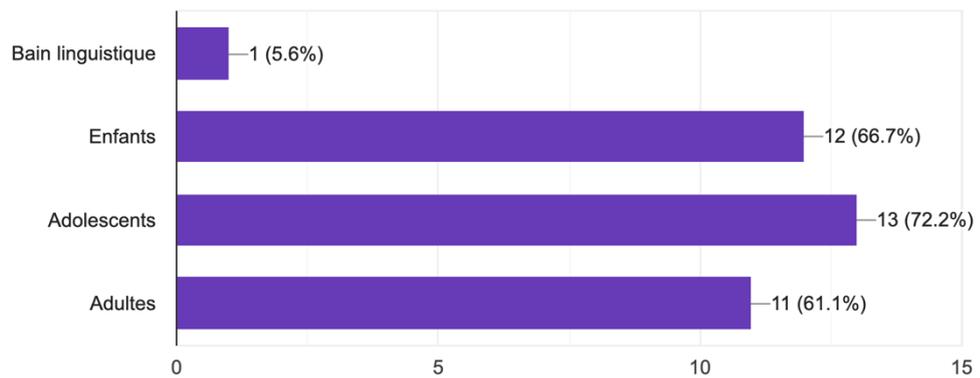


Figure 16. Le public

### 5) Quelle méthode d'enseignement utilisez-vous dans vos cours ?

18 responses

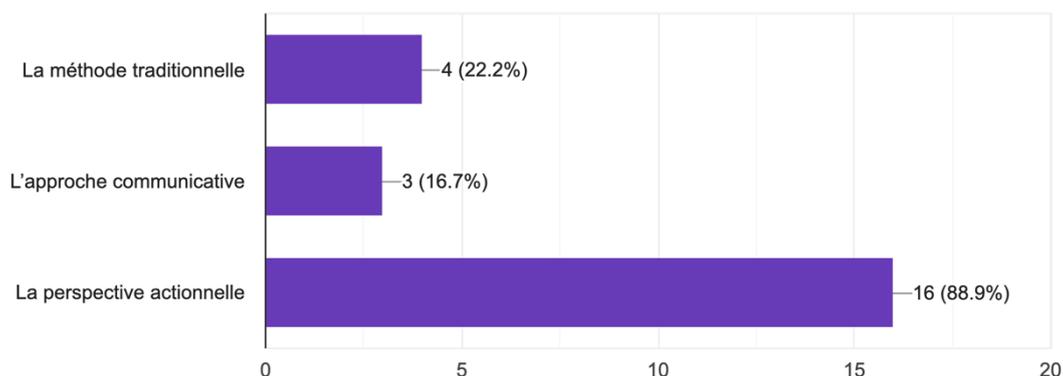


Figure 17. Méthode d'enseignement

### 6) Pensez-vous que les manuels utilisés répondent bien aux attentes des apprenants ? Pourquoi? 10 responses

Je pense que les manuels pour les adolescentes ne sont pas adaptés.

Oui mais je note des lacunes en ce qui concerne les tâches finales proposées à la fin des unités.

Si tu parles de ceux utilisés à l'AF abu dhabi, non

Pas entièrement,

pas toujours et pas complètement. cela dépend des attentes des apprenants, de leur niveau et de leur motivation

les manuels pour les adolescentes ne sont pas adaptés.

Pas complètement : les manuels sont standardisés et ces supports ne sont pas toujours suffisants pour assimiler un objectif ou une tâche particulière.

Je pense que les manuels pour les enfants ne sont pas adaptés.

Oui sauf certains chapitres qui sont obsolètes

D'une manière générale oui, car les thèmes correspondent bien à l'environnement proche de l'apprenant. La progression en spirale est aussi très appréciée

7) Quelles activités favorisez-vous pour la mise en pratique d'un cours ?

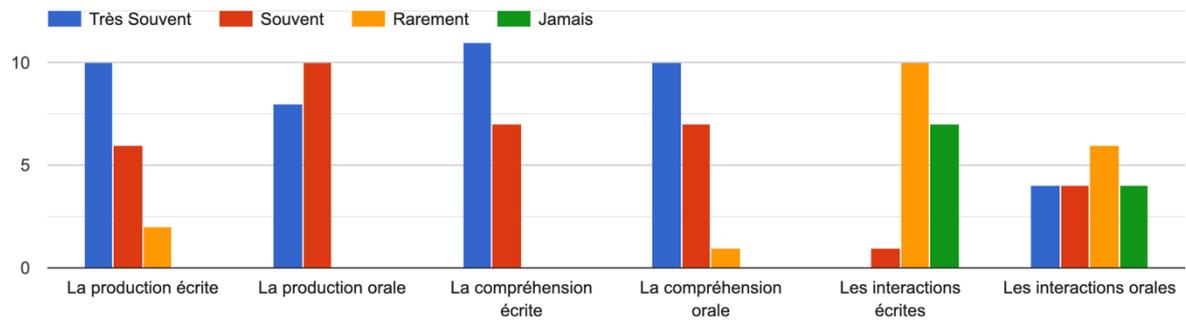


Figure 18. Les activités mises en pratique

8) Quelle organisation de travail favorisez-vous pour la réalisation de ces activités ?

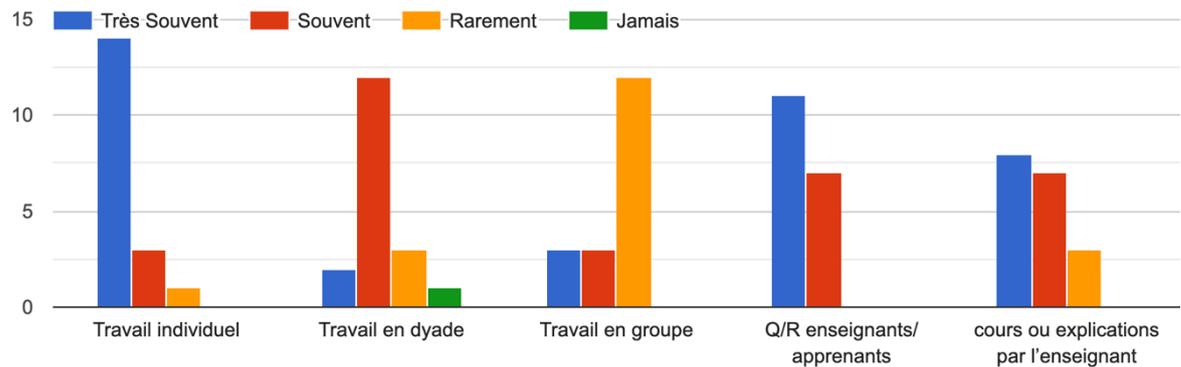


Figure 19. organisation de travail

9) Comment se fait votre choix des thèmes lors de vos séances pour travailler les interactions ?

18 réponses

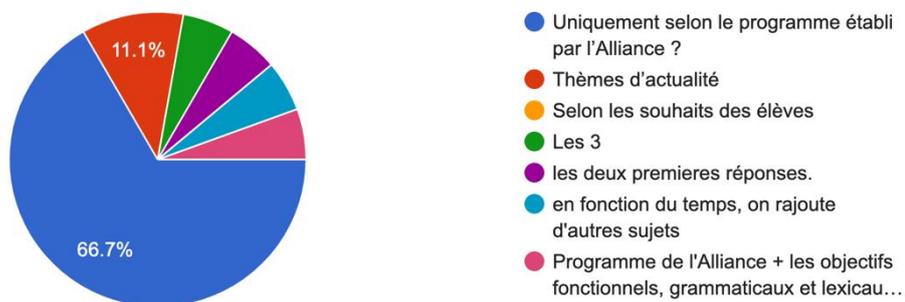


Figure 20. Choix des thèmes pour travailler les interactions

10) Durant vos séances de cours, quelle est la fréquence des interactions en classe ?

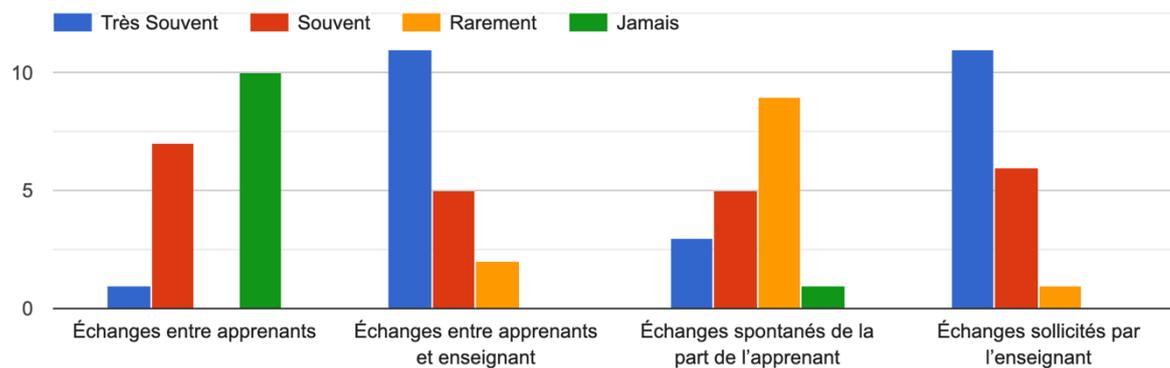
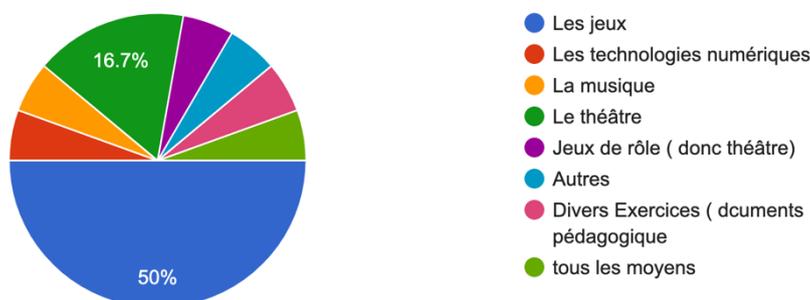


Figure 21. Fréquence des interactions en classe

11) Quel(s) moyen(s) utilisez-vous pour soutenir la production orale et plus particulièrement les interactions orales entre les apprenants ?

18 responses



12) A quelle fréquence réalisez-vous le projet final à la fin de chaque unité ?

18 responses

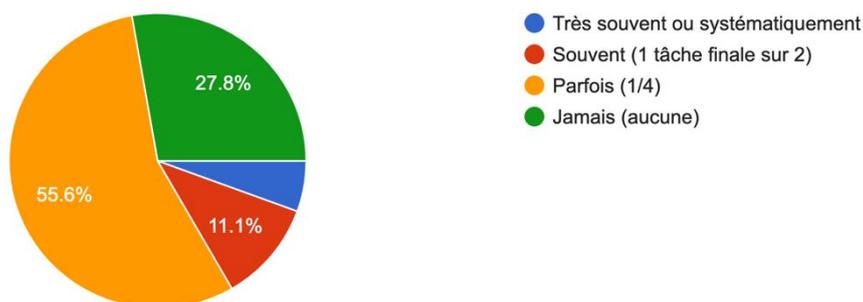


Figure 22. Projet final à la fin de chaque unité

13) Que pensez-vous de ces projets finaux ? Sont-ils suffisamment ancrés dans la réalité ? Oui / Non ? Pourquoi ? 10 responses

trop compliqué à mettre en place

Ils ne sont pas adaptés à la diversité des apprenants. Il existe un réel écart au niveau de l'âge des apprenants et donc de leurs centres d'intérêts.

Non

Ca dépend des thèmes

Les sujets proposés par les méthodes ne reflètent pas toujours la réalité du pays, donc parfois, ils sont sans intérêt pour les apprenants.

Non

Oui les projets sont ancrés dans la réalité : on peut imaginer les adolescents faire ce type de projet en dehors de la classe de langue (exemple : "inviter ses copains à une fête").

Pour les adolescents oui mais pas pour les enfants.

Les sujets ne sont pas adaptés à notre public

OUI car la majorité des apprenants ados utilisent beaucoup le travail sous forme de projet à l'école, ils sont très impliqués et apprécient beaucoup et s'investissent également.

14) Ces projets finaux vous paraissent-ils en lien avec les intérêts des adolescents vivants aux Emirats Arabes Unis ? (Merci d'expliquer votre point de vue) Oui / Non ? Pourquoi ?

Non pas toujours

Je n'ai pas réfléchi à la question.

Pas vraiment, ça dépend de l'âge de la cible et nationalité

ils sont souvent très décalés

tous les projets ne sont pas intéressants pour les adolescents, puisque certains ne reflètent pas la réalité du pays

non, pas souvent

Il y a certainement un décalage entre le style de vie aux Émirats et la vie quotidienne présentée dans les manuels et certains projets sont possibles, d'autres difficilement applicables.

Jusqu'à présent, pour les unités que j'ai enseignées oui plus ou moins car les projets reposent sur des thèmes authentiques.

Non, la vie des étudiants aux uae est différente que ceux de France. Certains sujets traités sont inconnus et ne font pas sens dans le mode de vie locale

Oui réponse ci-dessus

15) Avez déjà mis en place un projet avec votre/ vos classe(s) sur plusieurs sessions ? Oui/Non? Si Oui Lesquels?

Non

Oui. Des projets d'activité théâtrale et de cuisine.

non

oui, les BD; Aimer lire en français, Ecrire une histoire fantastique

non jamais

Oui. Petit projet d'écriture de la description d'un animal (niveau A1).

16) Que pensez-vous de ce type projet sur du « long terme » ?

irréalisable a l'alliance

Pour ma part, ils ont été très facilement réalisables pendant les cours de conversation, en raison de la flexibilité offerte à l'enseignant et aux apprenants. Les projets sur le « long terme » sont difficiles à mettre en œuvre dans le cadre de cours de Fle généraux puisque les enseignants sont tenus de couvrir des objectifs pédagogiques en un temps restreint. De plus, les apprenants ne sont pas toujours très investis.

Irréalisable dans la structure alliance Abu Dhabi, sans fil conducteur pédagogique réalisable, mais ça dépend de la motivation de l'apprenant

Il est parfois difficile de réaliser ce genre d'activité, puisque le programme de l'AF est bien chargé.

pas possible

Un projet "long terme" est difficilement réalisable sur une session de l'Alliance française qui dure 7 semaines. Par contre, un projet "long terme" est plus facilement réalisable avec les groupes des écoles qui sont inscrits plus longtemps : cela permet d'étaler le projet dans la durée, de ne pas se retrouver contraint/prisonnier sur l'avancement du projet. L'intérêt de la pédagogie de projet n'est pas la finalité mais plutôt le cheminement que le projet implique et qui facilite l'apprentissage.

Réalisable si on est sûre de garder le même groupe sur du long terme.

Intéressant à mettre en place pour motiver les apprenants mais encore faut il être sûre d'avoir le même groupe sur plusieurs sessions

Réalisable, et presque indispensable si l'on veut garder une dynamique de groupe chez les ados. Le projet est très apprécié, cela leur permet d'utiliser des technologies qu'ils maîtrisent très bien. Toutes les compétences sont travaillées.

Annexe 7  
Questionnaire apprenants AF

## Questionnaire for students

- 1) **How old are you?** .....
- 2) **How many years have you been studying French?** .....
- 3) **You chose French as foreign language because:**
  - a. Your parents wished so
  - b. You did not have another choice
  - c. You like learning new languages
  - d. You like French as a language
  - e. You like French culture
  - f. Other (please explain): .....

.....

- 4) **What do you enjoy the most during French lessons?**
  - a. Getting a good mark at French exams
  - b. Being able to understand and answer my teacher when she/he speaks French
  - c. Being able to communicate with my classmates in French

- 5) **What do you like to do during the French course?**

	Yes	Sometimes	No
Reading			
Watching videos			
Listening			
Oral presentation			
Working in groups			
Playing games			

Singing			
Using Laptop/IPad			

**6) Do you feel comfortable to speak in front of people?**

- a. Definitely yes
- b. Fairly
- c. Average
- d. Below Average
- e. Not at all

**7) Do you feel comfortable to speak during French class?**

- a. Definitely yes
- b. Fairly
- c. Average
- d. Below Average
- e. Not at all

**8) Do you think it would be possible for you to participate more orally?**

- a. Definitely yes
- b. Fairly
- c. Average
- d. Below Average
- e. Not at all

**9) What tools and methods encourage you to participate actively in class? (Please share your ideas with us)**

- a. Doing group works during class
- b. Using technology such as tablets or laptops
- c. Games
- d. Theater

e. Other: (please explain):

.....

**10) What was your favorite topic that you have studied this year?**

---

---

---

**11) Do you feel comfortable to ask your teacher for help when you have a problem?**

- a. Definitely yes
- b. Fairly
- c. Average
- d. Below Average
- e. Not at all

**12) Do you feel comfortable to ask your classmates for help when you have a problem?**

- a. Definitely yes
- b. Fairly
- c. Average
- d. Below Average
- e. Not at all

**13) Do you like to work in groups?**

- a. Always
- b. Most of the time
- c. Sometimes
- d. Never

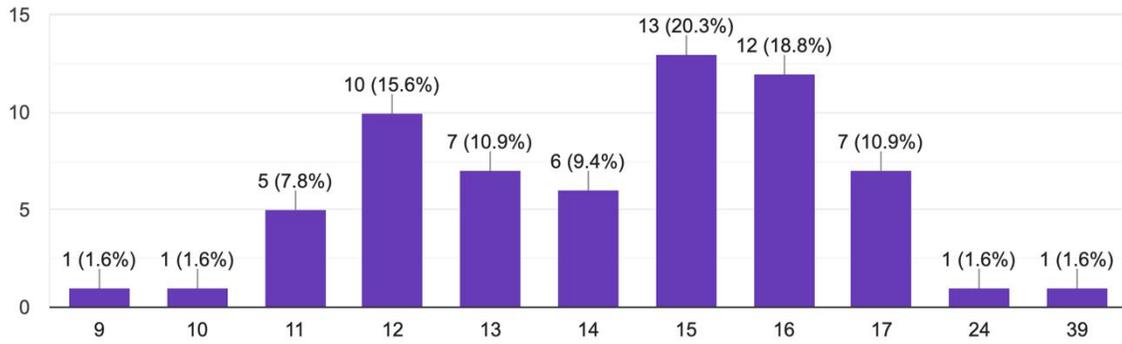
If never, why?

---

## Annexe 8 Questionnaire apprenants AF / réponses

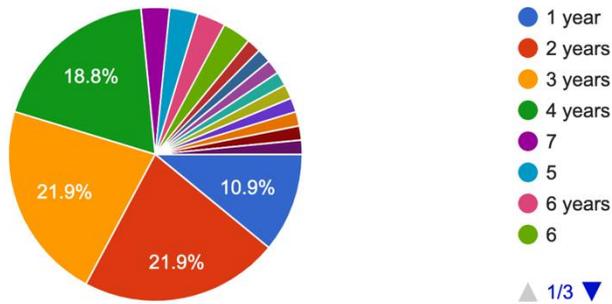
1) How old are you?

64 responses



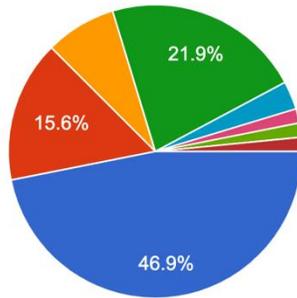
2) How many years have you been studying French?

64 responses



### 3) You chose French as a foreign language because:

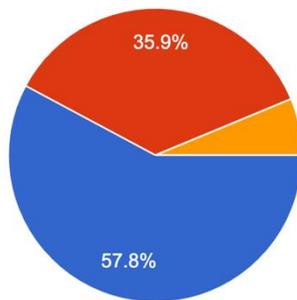
64 responses



- Your parents wished so
- You did not have another choice
- You like learning new languages
- You like French as a language
- You like French culture
- For future studying purpose
- and i love the country France and would like to live there one day.
- I was told that we were going to start i...
- French is a useful language, and i wa...

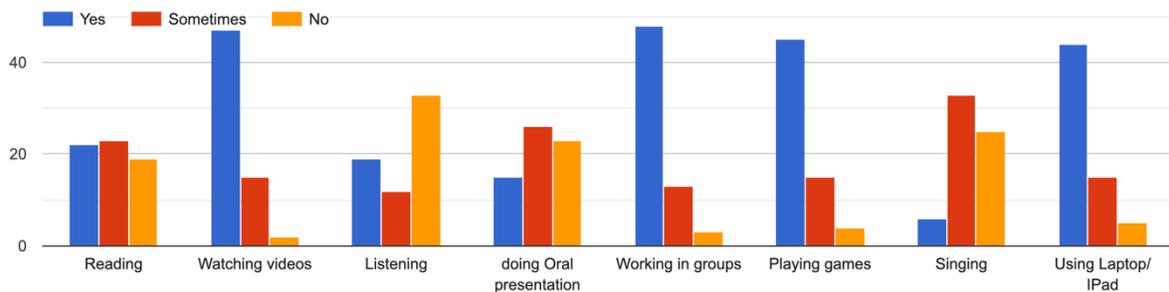
### 4) What do you enjoy the most during French lessons?

64 responses



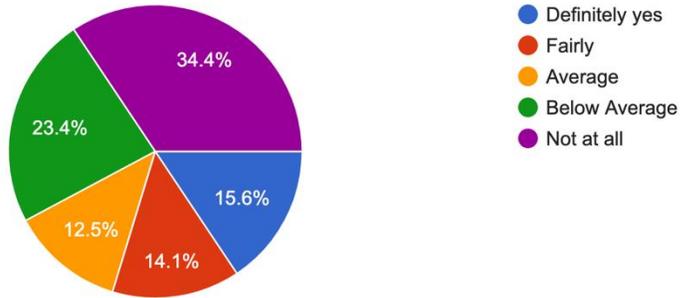
- Getting a good mark at French exams
- Being able to understand and answer my teacher when she/he speaks French
- Being able to communicate with my classmates in French

### 5) What do you like to do during the French course?



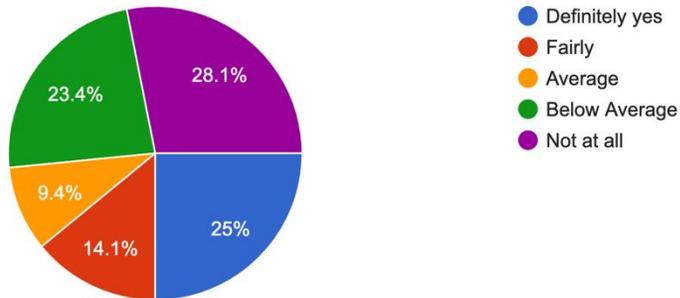
6) Do you feel comfortable to speak in front of people?

64 responses



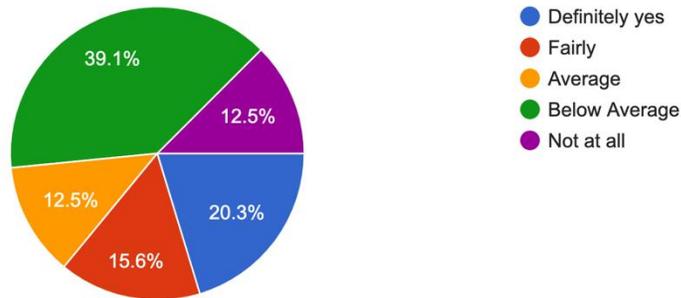
7) Do you feel comfortable to speak during French class?

64 responses



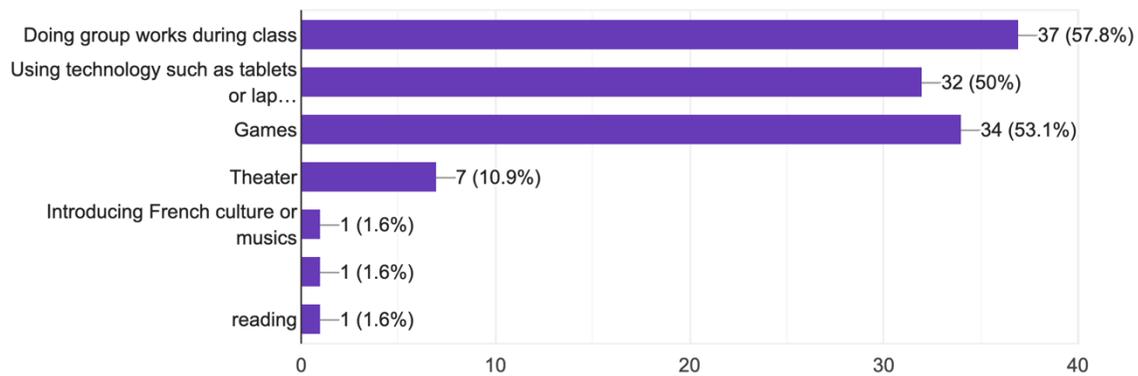
8) Do you think it would be possible for you to participate more orally?

64 responses



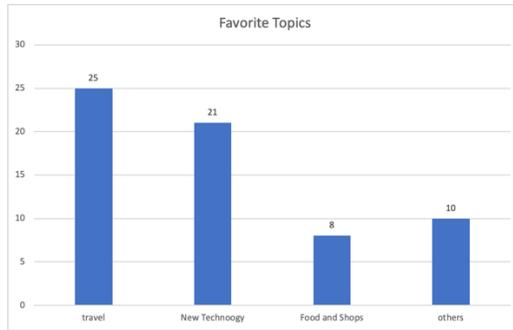
9) What tools and methods encourage you to participate actively in class? (Please share your ideas with us)

64 responses

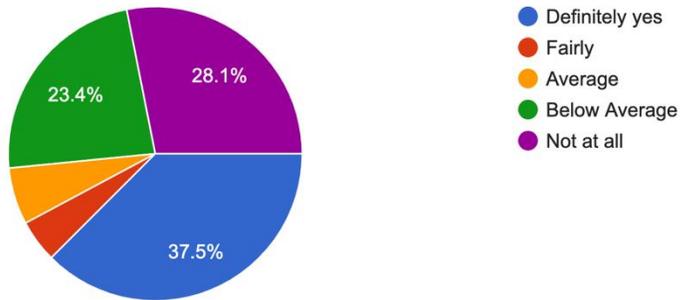


10) What was your favorite topic that you have studied this year?

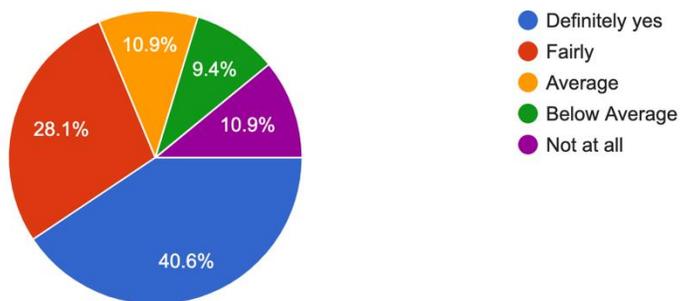
We will do it on excel



11) Do you feel comfortable to ask your teacher for help when you have a problem?  
64 responses

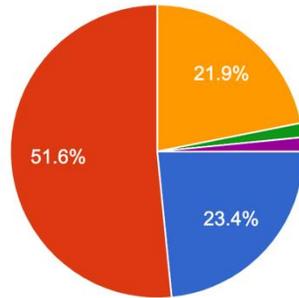


12) Do you feel comfortable to ask your classmates for help when you have a problem?  
64 responses



13) Do you like to work in groups?

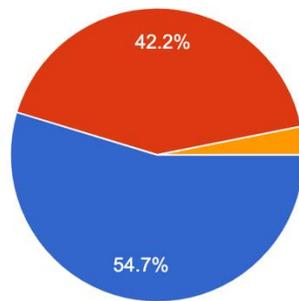
64 responses



- Always
- Most of the time
- Sometime
- fir me it lacks letting everyone to participate + i do have anxiety
- Sometimes, but not really

14) What do you enjoy the most during French lessons?

64 responses



- Getting a good mark at French exams
- Being able to understand and answer my teacher when she/he speaks French
- Being able to communicate with my classmates in French

**Annexe 9**  
**Questionnaire mes apprenants-Ados A2**

**Questionnaire depart-mes apprenants-Ados A2**

Who are you?

I would like to know you better, therefore, could you please answer the following questionnaire

**14) How old are you? .....**

**15) Do your parents speak French? YES / NO**

If yes, does he/she help you to do your homework?

**16) How many years have you been studying French? .....**

**17) Do you study French in your school? Yes / NO**

**18) You chose French as foreign language because:**

- a. Your parents wished so
- b. You did not have another choice
- c. You like learning new languages
- d. You like French as a language
- e. You like French culture
- f. Other (please explain): .....

.....

**19) What do you think about French exam?**

- a. stressful
- b. hard
- c. it's important to have a test to control our knowledges
- d. I don't care

**20) What do you like to do during the French course?**

	Yes	Sometimes	No
Reading			
Watching videos			
Listening			
Oral presentation			
Working in groups			
Playing games			
Singing			

**21) Would like to participate to a project with your French classmates?**

- a. Definitely yes
- b. Fairly
- c. Average
- d. Below Average
- e. Not at all

**22) What are your favorite hobbies?**

- a. Sport
- b. Videos games
- c. Shopping
- d. Travelling
- e. Others ...

**Annexe 10**  
**Questionnaire mes apprenants-Ados A2 / exemple de réponse**

*élève*

**WHO ARE YOU?**

I would like to know you better, therefore, could you please answer the following questionnaire

1) **How old are you?** *19*.....

2) **Do your parents speak French?** **YES** / NO

If yes, does he/she help you to do your homework? *yes*

3) **How many years have you been studying French?** *4 years*.....

4) **Do you study French in your school?** **Yes** / NO

5) **You chose French as foreign language because:**

- a. Your parents wished so
- b. You did not have another choice
- c. You like learning new languages
- d. You like French as a language
- e. You like French culture
- f. Other (please explain): .....

6) **What do you think about French exam?**

- a. **stressful**
- b. hard
- c. it's important to have a test to control our knowledges
- d. I don't care

7) **What do you like to do during the French course?**



**Annexe 11**  
**tableau observation-avant projet**

**Tableau d'observation-avant projet**

Classe : Groupe Ados 12 -14 ans

Date : session Nov/ Dec 19

[ ] Absence	[XX] très
[ X ] Assez	[XXX] Trop

Élèves	A	B	D	M	S	V
<b>Comportement</b>						
Distrain			XX	XXX	XXX	
Attentif			XX	X		XX
Bavarde	XX	XXX				X
Sérieux			XX	X		XX
Arrive en retard					X XX	
Ponctuel	X	X	XX	XX		XX
Respectueux	X X	XX	XX	X X	X	XX
Mes remarques	<p>A et B ponctuel mais prêts (affaires rangées)10 min avant la fin du cours/ demande le « break » toutes les 15 min alors qu'ils connaissent l'heure de la pause.</p> <p>B : oublie très souvent ses affaires</p> <p>A et B : après la récréation ( bavardage et demande constamment de faire des jeux kahoot)</p> <p>S : moyenne retard 15 min / très distraite, s'ennuie, baille</p>					
<b>Travail Demandé</b>						
Sérieux dans les devoirs			XX	X		XX
Ne fais pas souvent les devoirs	X	X		X	X	
S'absenter pendant les activités	XX	X			XXX	
Parler d'autre chose que les activités	XX	XXX				X
Ne demande jamais d'explications				X		
Soigneux			XX	XX		XX
Mes remarques	<p>S : peut s'absenter 10-15 min pour aller aux toilettes !! taille son crayon ( 3-4 fois/ première phase du cours)/ travaille lentement/ regarde le plafond</p> <p>B : parle d'autres choses, fait le clown / jouer avec son téléphone Mais jour du test pose beaucoup de questions</p> <p>M : ne demande jamais d'explication, lorsque je demande si elle a compris, elle acquiesce toujours. Il est difficile de savoir</p>					
<b>Participation Orale</b>						

Très peu actif	X	X			X	
Assez actif						
Actif			X			X
Répond aux Sollicitation de l'enseignant	X	X	X		X	XXX
Ne réponds Jamais				X		
Parle d'autres choses pas de relation avec notre cours	XXX	XXX				X
Mes remarques	M : ne répond pas et ne demande jamais rien,					
Le rapport aux autres						
N'interagit avec personne				X	X	
Sociable	XX	XX	X			XX
Capable de travailler en group	XX	XX	X	???	?	XX
Mes remarques	D : toujours volontaire pour aider M et S : très introverties, ne parlent pas ( pendant la recreation restent en classe, ne sortent pas) cela peut poser problème lors de la mise en place du projet. Mais, S est toujours prête à jouer au « hangman » « le pendu » si c'est proposé par les autres élèves de la classe.					

Autres Remarques :

- Cours le samedi (donc en week-end) 3h000 ( 10 à 13h) / très, voire trop long pour des apprenants de cet âge.
- Le jour du test 2/6 absents

**Annexe 12**  
**Tableau d'observation – Travail en Groupe sur le Projet**

Classe : Ados/ A2

Date : 01 et 08 /02 /20

Élèves						RELATIONNEL AU SEIN DU GROUPE		Élèves					
A	B	D	M	S	V			A	B	D	M	S	V
X	X	X	X	X	X	Est respectueux envers ses camarades	Est agressif envers ses camarades .						
X	X	X	X	X	X	Écoute ce que ses camarades ont à dire, leurs idées	N'écoute pas ses camarades						
X	X	X	X	X	X	Se met d'accord avec ses camarades sur un point	Ne coopère pas et s'écarte du groupe						
X	X	X	X	X	X	Travaille avec son groupe	Travaille tout seul.						
<b>INTERACTION AU SEIN DU GROUPE</b>													
X	X	X	X	X	X	Bavardages en lien avec le travail demandé	Bavardages hors sujets						
X	X	X	X	X	X	Pose des questions et demande conseil à ses camarades	Ne parle pas du tout, s'isole ou parle avec d'autres groupes						
		X	X	X		Demande peu l'intervention de l'enseignant	Demande fréquemment l'intervention de l'enseignant	X	X				X
X		X			X	Essaye de parler en français avec ses camarades	Recours à l'anglais		X		X	X	
X	X	X			X	Actif à l'oral	N'est pas très actif à l'oral						
<b>POSTURE DE TRAVAIL</b>													
X	X	X	X	X	X	Regarde son travail et parfois celui de ses camarades	Regarde ailleurs (fenêtre, autres groupes, observateurs)						
X	X	X		X	X	Travaille sur la tâche qui lui a été confiée	Ne fait rien, a sorti autre chose à faire (un livre...), dessine						
		X	X	X	X	Reste à sa place et ne circule pas dans la salle	Ne tient pas en place et va voir d'autres groupes	X	X				
X	X	X	X	X	X	Respecte le travail de ses camarades	Distrait ses camarades (chamailleries, bruits inappropriés...)						
<b>RÉALISATION DU TRAVAIL DEMANDÉ</b>													

						Travail réalisé dans son intégralité ou presque	Travail tout juste commencé						
						Travail réalisé à moitié	Rien n'a pas été fait						

Remarques : Travail non réalisé en classe.

**Annexe 13  
Questionnaire fin de projet**

**End of Project Questionnaire**

<b>Questions</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
Tu étais à l'aise pour prendre la parole ? Were you comfortable to speak during the project?	X	
Tu t'es adressé à l'enseignant pour demander de l'aide ? Did you seek the help of your teacher during the project?	X	
Tu t'adressais à tes camarades pour demander de l'aide ? Did you seek the help of your classmates during the project?	X	
Tu as essayé de parler en français pour expliquer un point de grammaire/ une tâche/ à un camarade ? Did you try to talk to your classmates in French to discuss any points related to grammar or project's tasks?	X	
Le projet t'a permis de prendre plus souvent la parole ? Did the project allow you to speak more often than before?	X	
Tu as parlé essentiellement en anglais pour t'adresser à tes camarades ? Did you mostly use the English language to communicate with your classmates?		X
Tu es content du résultat (audioguide) ? Are you happy with the results and the output of the Audioguide ?	X	
Tu as aimé travailler en groupe ? Did you like the work in a group?	X	
Aimerais-tu refaire un tel projet en cours de français avec tes camarades ? OUI/ NON, pourquoi? Do you like to redo such a project in a French course with your classmates? Why? Time passes quicker and we learn more ..... .....	X	
Es-tu déçu que le projet ne soit pas présenté aux parents et aux autres élèves de l'alliance ? ? OUI/ NON, pourquoi? Did you feel disappointed because the project was not presented to the parents and the other students in the French Alliance? Why?		X

Comment s'est passé la collaboration pendant le confinement ?  
How was the collaboration during the confinement ?

**Good**

Comment vous avez communiqué ?  
How did you communicate during the confinement?

**WhatsApps/ email**

Combien de fois avez-vous communiqué par semaine ?  
How many times did you communicate per week?

**1 time/week**

**Annexe 14**  
**L'audio guide – projet Final**

<https://izi.travel/browse/0657cd20-360f-46fd-b667-b924c5e01329/fr>

